

Universidad Autónoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía Aplicada

EL DIRECTOR ESCOLAR.

**Necesidades de formación para un desempeño
profesional.**

TESIS DOCTORAL

Doctorando: Sergio Antonio Escamilla Tristán

Dirigida por:

Dr. Adalberto Fernández Arenaz (†)

Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, Barcelona.

2006

DEDICATORIA:

Para el Dr. Adalberto Fernández Arenaz (†)

Al amigo:

Por su amistad y confianza.

Al Profesor:

Por su invitación para iniciar y recorrer una parte del camino de los estudios de doctorado.

Su presencia será permanente.

Para el Dr. Joaquín Gairín Sallán

Por su solidaridad, disposición y compromiso.

Por su apoyo y asesoría para concluir este proyecto.

Por su sensibilidad para captar las inquietudes presentes en el propósito del estudio.

Por su capacidad para orientar el rumbo y ayudarme a concluir la última fase de mis estudios de doctorado.

Un agradecimiento por siempre.

RECONOCIMIENTO:

A los directores de las escuelas de educación básica del Estado de Nuevo León, México;

A los docentes de preescolar, primaria y secundaria;

A los funcionarios educativos de la Administración Estatal y Federal;

que participaron y colaboraron, con sus valiosas aportaciones y su plena disposición, al compartir saberes y experiencias, en torno a la concepción y ejercicio de la práctica directiva, así como, de sus expectativas sobre la formación de directivos escolares.

AGRADECIMIENTOS:

Un trabajo de esta naturaleza sólo es posible realizarlo con la colaboración de instituciones y personas que brindan apoyo y confianza para su realización, por lo que agradezco:

A la Universidad Autónoma de Nuevo León por el apoyo institucional brindado por:

Lic. Manuel Silos Martínez

Dr. Luis J. Galán Wong

A la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León por el apoyo institucional brindado por:

Mtro. Fernando Iturribarría García

Al Dr. Salvador Armando Borrego Alvarado por su amistad y su asesoría en aspectos estadísticos para realizar esta investigación.

A la Mtra. Socorro González Guerrero por su amistad, apoyo, asesoría y paciencia para revisar este trabajo.

Al Ing. Lauro González de León por su apoyo en el campo de la informática.

Al Mtro. Porfirio Tamez Solís y al personal de la Biblioteca “Raúl Rangel Frías” por su amistad y apoyo durante la estancia en la que se realizó el acopio de información documental para la realización de esta investigación.

A Ninfa, Carmen, Benito, Mario y la Sra. Angelina (†), integrantes del equipo de investigación por su valiosa colaboración.

A Carlos Ruiz Cabrera y Miriam Ruth Berumen por todo y porque siempre han estado.

Al Lic. Alberto Anaya y al Lic. Pedro Vázquez por la confianza.

A David e Isa por el afecto manifiesto y su hospitalidad.

A mis amigos José Fresnillo, Omar Peña, Roberto Arizpe, Manuel Treviño, Jesús y Julio Cruz Faz, Miguel Angel Salas y Martín Martínez por las horas robadas a la convivencia.

A mis hijos Sergio Antonio y Angie, Zennhya, Alfonso Manuel y Bere.

A mis hermanos Gerardo, Miguel Angel, Ma. Esther y Jorge.

A mis cuñados y sobrinos.

A mis padres Alfonso Escamilla Flores (†) y Evangelina Tristán Peña (†) por todo y por permitirme ser orgullosamente su hijo.

De manera especial, un agradecimiento para mi esposa Ofelia, porque este trabajo, como todo lo que hemos hecho y que es parte de un plan de vida en pareja, lo hemos logrado culminar satisfechos.

INDICE GENERAL

PRESENTACION.	23
1 INTRODUCCION.	31
1.1 Antecedente.	34
1.2 Problema de investigación.	43
1.3 Justificación.	47
1.4 Objetivos de la investigación.	49
1.4.1 Objetivo general.	49
1.4.2 Objetivos específicos.	49
1.5 Esquema general de la investigación.	51
1.6 Delimitación conceptual.	53
1.7 Alcance y delimitación del estudio.	64
1.8 A modo de síntesis.	64
2 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.	65
2.1 Introducción.	69
2.2 Globalización y educación.	71
2.2.1 Efectos de la globalización en el ámbito educativo	71
2.2.2 Nuevos entornos educativos.	79
2.2.3 El nuevo sentido de la educación.	85
2.3 Globalización y educación en América Latina.	95
2.3.1 La educación en América Latina y el Caribe en la década de los noventa.	96
2.3.2 El sentido de la educación en América Latina y el Caribe para el siglo XXI.	101
2.4 Descentralización y transformación de la gestión educativa en América Latina.	106
2.4.1 La descentralización educativa en América Latina y el Caribe en la década de los noventa.	108
2.4.2 La descentralización y el cambio educativo.	116

2.5 La política educativa mexicana en los programas de gobierno de los sexenios 1989-1994, 1995-2000 y 2001-2006.	119
2.5.1 El Sistema Educativo Mexicano.	120
2.5.2 Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994.	125
2.5.3 Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000.	126
2.5.4 Programa Nacional de Educación 2001 – 2006.	128
2.6 Aspectos normativos de la dirección escolar de las escuelas de educación básica en México.	135
2.6.1 El director escolar: definición, acceso y permanencia en el cargo.	135
2.7 A modo de síntesis.	143
MARCO TEORICO.	149
3.1 Introducción.	153
3.2 La escuela.	155
3.2.1 La escuela como institución.	156
3.2.2 La escuela como organización.	161
3.2.3 Los componentes de la institución educativa.	163
3.2.4 Perspectivas teóricas en el estudio de las organizaciones educativas.	168
3.2.5 La escuela como organización que aprende.	177
3.3 Gestión educativa y gestión escolar.	183
3.3.1 La gestión educativa.	185
3.3.2 Los enfoques y modelos de la gestión educativa en América Latina.	185
3.3.3 La nueva gestión educativa.	191
3.3.4 La gestión escolar.	192
3.3.4.1 El concepto de gestión escolar.	192
3.3.4.2 Los componentes de la gestión escolar.	195
3.4 La dirección escolar.	199
3.4.1 Caracterización del trabajo directivo.	199
3.4.2 Funciones y tareas directivas.	202
3.4.3 Acción directiva y cambio institucional.	210
3.4.4 El director escolar como agente de cambio.	216
3.4.4.1 El director en la perspectiva de las	

escuelas eficaces.	217
3.4.4.2 El director como elemento fundamental para la mejora y el cambio de la escuela.	219
3.4.4.3 La gestión basada en la escuela.	221
3.4.4.4 Liderazgo educativo y dirección escolar.	223
3.5 La detección de necesidades de formación del director escolar.	231
3.5.1 El concepto de necesidad.	231
3.5.2 Tipos de necesidades.	233
3.5.3 Las necesidades formativas.	235
3.5.4 Modelos de análisis de necesidades de formación.	239
3.5.5 Etapas del proceso de análisis de necesidades de formación.	250
3.5.6 La formación de directivos escolares.	253
3.6 A modo de síntesis.	262
4 MARCO METODOLÓGICO.	265
4.1 Introducción.	269
4.2 Justificación metodológica.	269
4.3 La identificación de las necesidades percibidas.	276
4.3.1 Población y muestra.	276
4.3.1.1 La unidad de análisis del estudio.	277
4.3.1.2 Características de la población estudiada.	277
4.3.1.3 Estimación y selección de la muestra.	278
4.3.2 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos.	279
4.3.3 El cuestionario.	279
4.3.4 El proceso de elaboración del cuestionario.	286
4.3.5 La validez y la fiabilidad del cuestionario.	290
4.3.5.1 La validación del cuestionario.	290
4.3.5.2 La fiabilidad del cuestionario.	292
4.3.6 La aplicación del cuestionario.	293
4.3.7 La entrevista.	295
4.3.8 La observación de campo.	296
4.3.9 La entrevista a funcionarios educativos.	300
4.3.10 Los grupos focales de discusión.	301
4.4 La identificación de las necesidades normativas.	305
4.5 La identificación de las necesidades expresadas.	307
4.6 A modo de síntesis.	308

5 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.	309
5.1 Introducción.	313
5.2 Procedimientos para el tratamiento de la información.	315
5.3 Aspectos demográficos.	318
5.3.1 Perfil personal del director escolar.	318
5.3.2 Preparación académica del director escolar.	319
5.3.3 Experiencia profesional del director escolar.	322
5.3.4 Características del centro de trabajo.	324
5.4 Ejercicio de la función directiva.	326
5.4.1 Tipo de liderazgo del director.	326
5.4.2 Estilo de dirección.	333
5.5 Ejercicio de la práctica directiva.	340
5.5.1 Tareas de organización.	342
5.5.2 Tareas de planeación.	356
5.5.3 Tareas técnico-pedagógicas.	362
5.5.4 Tareas de supervisión.	376
5.5.5 Tareas de evaluación.	384
5.5.6 Relaciones humanas.	387
5.5.7 Gestión de recursos materiales y financieros.	395
5.5.8 Formador.	401
5.5.9 Vinculación institucional.	406
5.5.10 Tareas de representación institucional.	408
5.5.11 Tareas de extensión educativa.	410
5.6 Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.	413
5.6.1 Problemas en el ejercicio de la práctica directiva.	413
5.6.2 Obstáculos que afectan el ejercicio de la práctica directiva.	414
5.7 Formación directiva.	420
5.7.1 Formación directiva recibida.	420
5.7.2 Expectativas de formación.	436

6 CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO.	443
6.1 Introducción.	447
6.2 Características personales y profesionales de los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México.	450
6.3 Conclusiones del estudio en relación con los objetivos planteados en la investigación.	452
6.3.1 Necesidades percibidas.	453
6.3.1.1 Objetivo específico relacionado con la modalidad directiva.	453
6.3.1.2 Objetivo relacionado con las tareas directivas.	455
6.3.1.3 Objetivo relacionado con las dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.	462
6.3.1.4 Objetivo relacionado con la formación directiva.	464
6.3.2 Necesidades expresadas.	475
6.3.2.1 La escuela como organización.	475
6.3.2.2 La gestión escolar.	478
6.3.2.3 La dirección escolar.	482
6.3.2.4 La formación directiva.	487
6.3.3 Necesidades normativas.	494
6.3.3.1 Los nuevos entornos educativos.	494
6.3.3.2 El nuevo sentido de la educación.	498
6.3.3.3 La política educativa relacionada con la transformación de la escuela pública establecida en el Programa Nacional de Educación (2001-2006).	502
6.3.3.4 Aspectos normativos de la dirección escolar.	505
6.4 Conclusiones del estudio en relación con el problema de investigación.	513
6.5 Implicaciones del estudio.	517
6.6 Nuevas líneas de investigación.	518
Bibliografía.	519

Anexos grabados en CD.

- Anexo 1. Acuerdos 96, 97 y 98.
- Anexo 2. Manuales de organización de las escuelas de Preescolar, Primaria y Secundaria.
- Anexo 3. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- Anexo 4. Artículo 3º. Constitucional, Ley General de Educación y Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- Anexo 5. Acuerdos 260 y 280.
- Anexo 6. Tamaño de muestra.
- Anexo 7. Instrumentos para la recogida de datos.
- Anexo 8. Estadísticos descriptivos e inferenciales.
- Anexo 9. Cuestionario versión original.
- Anexo 10. Tablas de discriminación de variables.
- Anexo 11. Cuestionario versión definitiva.

INDICE DE CUADROS.

No.	Nombre	Pág.
1	Tipos de necesidades.	54
2	Necesidades de formación de directores escolares. Niveles de análisis.	55
3	El contexto general de la investigación.	57
4	Detección de necesidades de formación de directores. Modelo Rector.	58
5	Los efectos de la globalización. Consecuencias de los cambio de escenario para la educación.	75
6	Cambios en la sociedad y sus implicaciones en la educación.	76
7	Efectos de las sociedades de la información.	77
8	Implicaciones para la educación de las diferentes acepciones de la cultura.	83
9	Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI.	92
10	El sentido de los cambios en las políticas educativas en América Latina y el Caribe.	103
11	Estados Unidos Mexicanos. Población total.	119
12	Estados Unidos Mexicanos. Expansión de la matrícula.	120
13	Sistema Educativo Mexicano. Matrícula, maestros y escuelas. Ciclo Escolar 2001 – 2002.	123
14	Perfil del puesto del director escolar.	142
15	Concepciones de la escuela como organización.	167
16	Organización Escolar: Perspectiva Técnica. Caracteres básicos.	173
17	Organización Escolar: Perspectiva Cultural. Caracteres básicos.	174
18	Organización Escolar: Perspectiva Política. Caracteres básicos.	175
19	Evolución de la organización de los centros escolares.	176
20	Modelos de de gestión educativa en América Latina.	187
21	La gestión educativa estratégica: señas de identidad.	190
22	Instrumento para analizar la gestión en los centros educativos componentes.	197
23	Dimensiones de la gestión escolar.	198
24	Las tareas directivas, aptitudes y actitudes en el marco de las nuevas orientaciones.	207
25	Factores para una escuela efectiva.	217
26	Una estructura del liderazgo en la escuela del futuro.	229
27	Concepciones del liderazgo.	230
28	Tipología de las necesidades.	234
29	Propuestas para mejorar la formación de directivos.	255
30	Ejes fundamentales de la nueva formación.	259

No.	Nombre	Pág.
31	Clasificación de necesidades.	271
32	Detección de necesidades de formación de directores. Modelo rector.	273
33	Criterios que prevalecen en los métodos de investigación.	274
34	VARIABLES e Indicadores.	284
35	Validación de contenido. Juicio de expertos.	291
36	Guión de entrevista. Temas y subtemas.	296
37	Observación de campo. Formato del cuaderno de notas.	299
38	Observación de campo. Diario de observación.	299
39	Aspectos demográficos: Perfil personal de director.	318
40	Aspectos demográficos: Experiencia profesional del director escolar.	322
41	Perfil del director escolar.	323
42	Aspectos demográficos: Características del centro de trabajo.	324
43	Modalidad Directiva: Tipo de liderazgo del director escolar.	326
44	Modalidad Directiva: Tipo de liderazgo del director escolar. Nivel educativo.	327
45	Modalidad Directiva: Tipo de liderazgo del director escolar. Tipo de adscripción.	328
46	Ejercicio de la función directiva. Modalidad directiva: Tipo de liderazgo del director escolar.	329
47	Ejercicio de la función directiva. Modalidad directiva: Estilo de dirección.	333
48	Ejercicio de la función directiva. Modalidad directiva: Estilo de dirección. Nivel educativo.	334
49	Tipo de liderazgo.	338
50	Estilo de dirección.	339
51	Funciones directivas.	340
52	Tareas de organización ¿Con quién toma usted decisiones?	343
53	Tareas de organización. Reunión con profesores.	344
54	Tareas de organización: Potenciar la participación de los padres de familia en las actividades escolares. Nivel educativo.	348
55	Tareas de organización: Potenciar la participación de los padres de familia en las actividades escolares. Nivel educativo.	349
56	Tareas de organización: reunión con padres de familia.	350
57	Tareas de organización: tipo de reunión con padres.	351
58	Tareas de organización: con profesores.	354
59	Tareas de organización: con padres de familia.	355
60	Tareas de planeación: ¿Quién participa en la planeación del trabajo escolar?	359
61	Tareas de planeación: temas que se abordan en reuniones con profesores.	360
62	Tareas de planeación.	361
63	Tareas técnico-pedagógicas. Asesorar a los profesores sobre cómo realizar la programación de sus actividades en el aula. Nivel educativo.	363

No.	Nombre	Pág.
64	Tareas técnico-pedagógicas. Asesorar a los profesores sobre cómo realizar la programación de sus actividades en el aula. Nivel educativo.	364
65	Tareas técnico-pedagógicas. Establecer programas que favorezcan el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes. Nivel educativo.	370
66	Asesoría técnico-pedagógica.	371
67	Tareas técnico-pedagógicas.	375
68	Tareas de supervisión. Supervisar las tareas administrativas. Tipo de adscripción.	379
69	Tareas de supervisión: Supervisión del trabajo académico.	380
70	Prioridades en el uso del tiempo.	381
71	Tareas de supervisión.	383
72	Tareas de evaluación. Interés por conocer las formas de evaluar a los alumnos. Nivel educativo.	386
73	Tareas de relaciones humanas. Prever situaciones de conflicto entre el personal a su cargo. Nivel educativo.	388
74	Tareas de relaciones humanas. Prever situaciones de conflicto entre el personal a su cargo. Tipo de adscripción.	389
75	Relación del director con profesores, alumnos, personal administrativo y de intendencia.	392
76	Tareas de relaciones humanas.	394
77	Tareas de gestión de recursos materiales y financieros. Tipo de adscripción.	398
78	Tareas del director como formador.	403
79	Tareas del director como formador. ¿Usted incentiva a los profesores para participar en procesos de formación?	403
80	Tareas del director como formador.	405
81	Problemas que afectan la actuación directiva.	413
82	Obstáculos que afectan la actuación directiva.	414
83	Problemas que afectan la actuación directiva.	418
84	Obstáculos que afectan la actuación directiva.	419
85	Modalidad formativa: Tipo de formación directiva recibida.	420
86	Modalidad formativa: Valoración del tipo de formación.	421
87	Modalidad formativa: Participación en eventos sobre dirección escolar.	422
88	Temáticas revisadas en eventos de formación.	423
89	Valoración de la importancia del contenido temático.	424
90	Evaluación de la formación directiva recibida: Diseño de los cursos.	426
91	Evaluación de los cursos de formación directiva recibida: Apoyo logístico.	427
92	Evaluación de los cursos de formación directiva recibida: Nivel de preparación de los asesores.	428

No.	Nombre	Pág.
93	Formación directiva.	432
94	Formación directiva recibida.	434
95	Expectativas de formación: Estrategias de formación.	439
96	Expectativas de formación: Modalidad formativa.	440
97	Expectativas de formación: Modalidad de integración grupal.	440
98	Expectativas de formación: Modalidad del tipo de coordinación.	440
99	Expectativas de formación: Metodología de trabajo.	441
100	Perfil del director escolar.	451
101	Problemas que afectan la actuación directiva.	463
102	Obstáculos que afectan la actuación directiva.	464
103	Tipo de formación directiva recibida.	465
104	Temáticas revisadas en eventos de formación.	466
105	Necesidades percibidas por los directores, docentes y funcionarios educativos.	471
106	La gestión educativa estratégica: señas de identidad.	479
107	Dimensiones de la gestión escolar.	481
108	Las tareas directivas, aptitudes y actitudes en el marco de las nuevas orientaciones.	486
109	Ejes fundamentales de la nueva formación.	490
110	Necesidades expresadas en la perspectiva del cambio para la transformación de la escuela	492
111	Cambios en la sociedad y sus implicaciones en la educación.	494
112	El sentido de los cambios en las políticas educativas en América Latina y el Caribe.	500
113	Necesidades normativas en la perspectiva del cambio para la transformación de la escuela .	510
114	Necesidades de formación de los directores de educación básica.	513
115	Elementos principales en la configuración de perfil del director escolar .	515

INDICE DE GRAFICAS.

No.	Nombre	Pág.
1	Aspectos demográficos: Perfil profesional de los directivos escolares. Grado académico.	320
2	Ejercicio de la práctica directiva. Tareas directivas de organización.	342
3	Promover y realizar reuniones con estudiantes.	345
4	Integrar a los alumnos de diferente raza, sexo, cultura, etc.	346
5	Potenciar la participación de los padres de familia en actividades escolares.	347
6	Tareas de planeación: planeación del trabajo escolar.	356
7	Tareas de planeación: establecer programas para mejorar el desempeño escolar de los alumnos.	357
8	Tareas de planeación: planear adecuadamente la programación de exámenes.	358
9	Tareas técnico-pedagógicas: asesorar a profesores sobre cómo realizar la programación de sus actividades en el aula.	362
10	Tareas técnico-pedagógicas: sugerir cambios en la metodología de enseñanza.	365
11	Tareas técnico-pedagógicas: procurar que en la escuela sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.	366
12	Tareas técnico-pedagógicas: lograr alto grado de calidad educativa.	367
13	Tareas técnico-pedagógicas: tomar decisiones ante casos concretos de alumnos en situación de fracaso escolar.	368
14	Tareas técnico-pedagógicas: establecer programas que favorezcan el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que contribuyan a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes.	369
15	Tareas de supervisión: Verificar que los docentes cumplan con sus obligaciones académicas.	376
16	Tareas de supervisión: Vigilar que todos los profesores planteen un nivel de exigencia en el desempeño de sus alumnos en las actividades escolares .	377
17	Tareas de supervisión: Supervisar que las tareas administrativas estén al día.	378
18	Tareas de Evaluación: Aplicar procedimientos de evaluación de la escuela, de las actividades, de los resultados.	384
19	Tareas de evaluación: Sugerir formas de evaluar a los alumnos.	385
20	Tareas de relaciones humanas: Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores.	387
21	Tareas de relaciones humanas: Intervenir como mediador cuando hay conflicto entre profesor y alumno.	390
22	Tareas de relaciones humanas: Dar a los profesores sobre trato a los alumnos.	391

No.	Nombre	Pág.
23	Elaborar un programa de uso de recursos económicos para el desarrollo de las distintas actividades en el año escolar.	395
24	Buscar y conseguir medios y recursos para que la función docentes sea de calidad.	396
25	Atender las necesidades que tienen los profesores de recursos materiales para desarrollar mejor sus clases.	397
26	Conseguir recursos aparte de los que concede la SEP.	399
27	Supervisar y controlar el uso de los recursos económicos del plantel.	400
28	Motivar la formación continua de los profesores.	401
29	Integrar a los profesores en tareas propias de su competencia.	402
30	Establecer relación con otras instituciones educativas.	406
31	Mantener relación con instituciones formadoras de docentes.	407
32	Representar a la escuela en el exterior.	408
33	Representar a la escuela en actividades de carácter académico.	409
34	Representar a la escuela en actividades de carácter cultural.	409
35	Representar a la escuela en actividades de carácter deportivo.	410
36	Promover la realización de actividades extraescolares.	411
37	Expectativas de formación: Momento en que debe realizarse la formación directiva.	436
38	Expectativas de formación: Financiamiento de la formación directiva.	437
39	Expectativas de formación: Duración del proceso de formación directiva.	438

INDICE DE FIGURAS

No.	Nombre	Pág.
1	Instituciones que ofrecen actualización y capacitación a docentes y directivos de educación básica.	42
2	Modelo de análisis de necesidades formativas.	55
3	Dimensiones de la organización escolar.	166
4	El centro educativo como organización que aprende.	180
5	Las dimensiones de la gestión.	184
6	El trabajo directivo.	204
7	Aspectos a considerar en la función directiva.	205
8	Los roles del directivo.	206
9	Olas sucesivas de entender la mejora escolar.	216
10	Un marco para la mejora escolar.	220
11	Modelo de análisis de desempeño.	240
12	Modelo organización-tareas-persona.	243
13	Modelo de los elementos de la organización.	245
14	Rueda de la formación.	246
15	Modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias.	248

PRESENTACION.

Los cambios generados en el contexto social por el impacto de los procesos de globalización económica y la revolución tecnológica en el ámbito de la información y la comunicación, despliegan una serie de escenarios en los que se proyectan las nuevas formas de la actividad y relación humanas, las cuales y en particular las referidas al ámbito educativo, exigen nuevas concepciones y nuevas formas de realizar el quehacer institucional, estas circunstancias perfilan nuevas exigencias a los sistemas educativos asociadas a la redefinición de la función social de la escuela.

Las propuestas de cambio educativo que postulan una nueva función de la escuela coinciden en señalar la importancia de una nueva dinámica en la vida escolar que como espacio de actuación educativa ha de posibilitar el ejercicio de nuevas formas de asumir su función social, desde una lógica en la cual los referentes tradicionales han sido modificados para dar paso a las nuevas exigencias de una sociedad que demanda diferentes respuestas para la formación de una nueva ciudadanía.

En este contexto de cambio para la transformación de los sistemas educativos, durante la década de los años noventa se perfila un nuevo modelo educativo en América Latina y en particular en México a partir de la concreción del proceso de descentralización educativa (1993), con el cual se pretendía, principalmente, transformar la gestión educativa y escolar con el tránsito de un sistema altamente centralizado a instancias descentralizadas en las que se distribuya la responsabilidad de lo educativo a las entidades federativas, los municipios y en algunos casos a los propios establecimientos escolares.

Desde esta nueva perspectiva, el supuesto de que la administración educativa se redimensiona para dar paso a una administración y organización escolar con estructuras flexibles, que permitan armonizar la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa para configurar proyectos específicos y contextualizados y mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos. A

más de una década de distancia, poco de esto ha sucedido, ya que como afirma Ezpeleta (2004), el sistema educativo sigue estando centralizado, lo cual también queda plasmado en el informe de la UNESCO – OREALC (2002a) en el que se reconoce que en la actual situación educativa en la región latinoamericana existe un gran desfase entre el discurso político, las medidas adoptadas y los resultados obtenidos.

A partir de esta realidad son redefinidas, a nivel indicativo, las políticas educativas para la región de América Latina y el Caribe y por tanto para México, redimensionando la participación de las personas, en el proceso de cambio, al concebirlas ya no como actores principales en la configuración de nuevos escenarios para la mejora educativa, sino como autores de un proyecto educativo propio y acorde con las necesidades de la realidad en la que está inserta la escuela. Se concibe asimismo el paso de una educación escolar a una sociedad educadora, lo que implica que la escuela tiene que dejar de ser una institución aislada para vincularse con su entorno.

En este nuevo paradigma, las relaciones existentes en el centro escolar se redefinen, redimensionando en particular la participación del director escolar y los docentes en las tareas de construcción de consensos, trabajo de equipo, diseño de proyectos pertinentes y relevantes para dar rumbo a las acciones educativas. Desde esta perspectiva surge la necesaria profesionalización de los directores escolares para coordinar a toda la comunidad educativa en una nueva dinámica en la cual necesita desplegar nuevas competencias profesionales.

En esta dinámica de cambio se inscribe el presente trabajo, con la finalidad de recuperar conocimiento sobre la situación actual del trabajo directivo para identificar, desde la perspectiva de los propios directores, los docentes y de los funcionarios educativos, su concepción sobre la función y práctica directiva, para intersectar este conocimiento con los nuevos entornos educativos y con las propuestas teóricas que delínean la configuración de una nueva escuela, todo ello para identificar las necesidades de formación de los directivos

escolares, por lo que esta investigación tiene como ejes centrales al director escolar, la escuela y la sociedad.

El diseño metodológico de la investigación proyectó la realización del estudio en dos planos: una investigación documental para analizar los nuevos entornos educativos, los desarrollos teóricos sobre el nuevo sentido de la educación y la necesaria conformación de una nueva escuela; y, una investigación empírica sobre el ejercicio de la función y la práctica directiva, los problemas y obstáculos que se presentan en el desarrollo del trabajo directivo, la formación directiva recibida y las expectativas de formación.

En el capítulo uno se presenta el problema de investigación y los objetivos del estudio. En los capítulos dos y tres se describen los aspectos contextuales y los referentes teóricos, respectivamente. La metodología utilizada para realizar el trabajo se desarrolla en el capítulo cuatro. Los resultados obtenidos se describen en el capítulo quinto, y por último, en el capítulo seis se presentan las conclusiones, las implicaciones del estudio y nuevas líneas de investigación.

1 INTRODUCCIÓN.

1 INTRODUCCION.	31
1.1 Antecedente.	34
1.2 Problema de investigación.	43
1.3 Justificación.	47
1.4 Objetivos de la investigación.	49
1.4.1 Objetivo general.	49
1.4.2 Objetivos específicos.	49
1.5 Esquema general de la investigación.	51
1.6 Delimitación conceptual.	53
1.7 Alcance y delimitación del estudio.	64
1.8 A modo de síntesis.	64

1.- INTRODUCCION.

*Hagamos historia, no la hemos terminado,
no hemos dicho nuestra última palabra como seres humanos
dotados de imaginación, sensibilidad, memoria y deseo.
Gobernemos el cambio para hacer historia.*

Carlos Fuentes

En la mayoría de los países latinoamericanos las reformas educativas de los años noventa han sido principalmente reformas a la gestión, las cuales se traducen en la transformación de los sistemas educativos al pasar de organismos en los que predominaba la centralización, a estructuras descentralizadas en las que se transfiere la responsabilidad de decisión a las entidades federativas y, en algunos casos, a los municipios y a los propios centros escolares.

En el nuevo paradigma, la gestión que se intenta instalar en las organizaciones escolares se orienta al mejoramiento de los resultados, articulando los procesos de toma de decisiones y se dirige fundamentalmente a enriquecer las prácticas pedagógicas. Se concibe la gestión como un proceso participativo e integral que articula todos los mecanismos necesarios para alcanzar los objetivos institucionales, *“se trata de una gestión donde se dan procesos educativos que atraviesan todas las acciones y espacios de la organización, desde el aula hasta la vida institucional, desde el microcosmos estrictamente pedagógico, hasta los diversos universos, dimensiones y procesos organizacionales que hacen posible o no una enseñanza y unos aprendizajes con determinadas características”* (Andrade, 2003: 15).

En este marco, las relaciones existentes se cambian y se da un nuevo sentido tanto al papel del director como al de los docentes en una nueva dinámica. La figura del director se replantea en el marco del equipo de conducción y comparte una política que surge de acuerdos básicos. Este equipo de conducción, presidido por el director, se convierte en el animador natural de los

cambios que necesita la escuela y en el responsable fundamental de sus resultados. En este cambio de perspectiva *“numerosos directores se han visto desplazados del rango de funcionarios más o menos visible al de responsable de primera línea del éxito educativo en el seno de su escuela”* (Pelletier, 2003: 9).

En el contexto de la descentralización educativa y en soporte a la pretendida autonomía escolar las funciones y tareas directivas se redimensionan, el lente se enfoca al centro educativo como espacio privilegiado para concretar acciones que incidan en la mejora educativa y la cámara detiene la imagen en un director que profesionalmente ha de conducir la institución para lograr resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo se inscribe en esta dinámica de cambio educativo, tiene como horizonte la profesionalización del trabajo directivo, y en específico, está dirigido a conocer las necesidades de formación de los directores escolares desde la perspectiva de los sujetos involucrados en la práctica directiva, considerando también el contexto escolar donde se desarrolla el ejercicio de las funciones directivas y el contexto social en el que interactúa.

En esta investigación, la identificación de necesidades formativas se articula en tres ejes principales: el director; la escuela; y, la sociedad. La intencionalidad del estudio es hacer confluir las necesidades individuales de formación de los directores escolares con las necesidades de la escuela como organización y las necesidades sociales, todo esto desde la perspectiva del cambio educativo, de las propuestas teóricas en torno a la configuración de una nueva escuela y las demandas sociales conformadas en relación a los nuevos entornos educativos.

Las necesidades sociales están referidas a los cambios en el entorno social y relacionadas con los efectos de la globalización económica, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y su impacto en los sistemas educativos. Las necesidades organizacionales están asociadas al nuevo modelo educativo que emerge en América Latina y concretamente en México en los años noventa

y que está dirigido al cambio institucional, y por último, las necesidades individuales se identifican con las necesidades del director en relación a su desempeño y su formación.

El diseño metodológico de la investigación proyectó la realización del estudio en dos planos: una investigación documental para conocer las necesidades sociales y organizacionales, en torno a la nueva realidad y en la tesitura de la conformación de una nueva escuela; y, una investigación empírica para conocer las necesidades individuales, relacionada con las necesidades de formación directiva, manifestadas por los propios directores escolares, los docentes y los funcionarios educativos.

Los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México, conforman la población del estudio y de la cual se obtuvo una muestra representativa para obtener información pertinente sobre el ejercicio de su práctica directiva y aspectos relacionados con su formación, utilizándose técnicas cuantitativas y cualitativas.

En este capítulo se aborda la problemática en la que se inscribe el presente trabajo: en el primer apartado se presenta una revisión de la política de formación para educadores en servicio a partir de la descentralización educativa en México; en una segunda parte se define el objeto de estudio que incluye la delimitación del problema de investigación, su definición conceptual y la estrategia metodológica; la justificación e importancia de la investigación aparece en el tercer apartado; los objetivos generales y específicos del estudio se presentan en el apartado cuatro y se incorpora el esquema general de la investigación, el alcance y delimitación del estudio y la síntesis del capítulo en los tres apartados finales respectivamente.

1.1.- Antecedentes.

Las políticas de descentralización que han sido aplicadas en América Latina y en particular en México durante las últimas décadas del siglo XX y en el inicio del siglo XXI, colocan en primer plano la gestión de las instituciones educativas, reposicionando en el escenario escolar el rol de conducción de los directivos en los centros escolares. En paralelo, desarrollos teóricos recientes referidos a la gestión escolar (Gairín, 2005; Andrade, 2003; Navarro, 2002; Ramírez, 2000; Casassus, 1999; Iñiguez, 1998) y propuestas que emergen de investigaciones centradas en la dirección de centros educativos (López Yáñez, 2003; Poggi, 2001; Borrel y Chavarría, 2001; Antúnez, 2000) destacan la importancia de los directivos como actores clave en la transformación de la escuela, a la vez que subrayan la necesidad de profesionalizar el trabajo directivo. En esta sintonía *“se configura y toma cuerpo la necesidad de diseñar y organizar propuestas de formación, particularmente orientadas a mejorar las capacidades y saberes que estos actores clave tienen en cada institución educativa”* (Poggi, 2001: 5).

En México, el proceso de descentralización educativa inicia su concreción a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992) que define tres grandes líneas en la estrategia para transformar el sistema educativo nacional: la federalización de los servicios educativos a través de la transferencia de la administración del sistema, desde el nivel central, a las entidades federativas; el cambio de planes y programas de estudio; y, la revaloración de la función social del docente.

En la línea de la revaloración social del docente, se delimitaron dos ejes centrales: El desarrollo de la Carrera Magisterial y la formación inicial y permanente de los docentes de educación básica, así, en el contexto de la reforma iniciada en 1992, se configura el sistema nacional de formación, capacitación y superación de los docentes, proyectando dos estrategias fundamentales: la transformación de la formación inicial y la actualización de los docentes en servicio.

Para efectos del presente trabajo, el análisis de la política de formación estará centrado en el proceso a través del cual se ofrece formación permanente a los docentes en servicio, y en particular, al diseño y aplicación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual fue creado en 1995 y que en el proceso de reforma educativa tuvo como antecedente el Programa Emergente de Actualización de Maestros (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM), ambos desarrollados en etapas cortas, intensivas y obligatorias, constituyéndose en soportes para la transición del cambio curricular, ya que tenían como propósito principal socializar el nuevo enfoque educativo.

En una primera etapa el PRONAP tuvo como objetivo principal la puesta en práctica de las modificaciones curriculares realizadas en la escuela primaria a partir de 1993, se concibe la actualización como un proceso formativo que se da a los profesores en servicio para atender las necesidades de mejoramiento de la práctica docente. El diseño de la propuesta contempló dos tipos de programas: los nacionales y los estatales, a través de los cuales se ofertaron cursos en los que se revisaron temáticas que se clasifican en tres grandes grupos:

- Los relacionados con la enseñanza de la asignatura.
- Los referentes al desarrollo de la competencia didáctica.
- Los dirigidos a mejorar las competencias de los directivos escolares en materia de gestión escolar.

Es importante puntualizar que en la primera etapa y en referencia a los cursos de formación para directores escolares no se conformó una oferta específica para el desarrollo de competencias directivas. En relación a esto, la Coordinadora General de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de la Subsecretaría de

Educación Básica, dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que *“... no se ha desarrollado todavía una oferta nacional en este sentido. En la actualidad, existe un proyecto que entre otras cosas elabora una propuesta para la actualización del personal directivo”* (Martínez Olivé, 1997: 16). En el 2000 se encontraban inscritos en algún curso nacional poco más del 50% de los profesores de educación primaria y secundaria (SEP, 2000a)

En una segunda etapa, el PRONAP incorpora en su diseño cambios cualitativos en la concepción y conformación de propuestas formativas, para los cuales, en el contexto del cambio de gobierno y en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONADE) se establecen las normas para *“iniciar el tránsito progresivo y ordenado a un nuevo modelo de formación continua para maestros de educación básica, centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser”* (SEP, 2004: 1), a partir de lo cual se establece el Programa General de Educación Continua (PGEC).

El PGEC es definido como un instrumento nacional de regulación académica de las actividades de actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, en sus diversas modalidades y servicios. Define a la vez dos campos de acción: la escuela, con destino a los colectivos de docentes; y, fuera de ella, dirigida a los individuos. Además, se establece como mecanismo de evaluación para los profesores en servicio los exámenes nacionales y se convoca al diseño y concreción de Programas Rectores Estatales de Formación Continua para contribuir, desde la actualización y capacitación docente, a la superación de los problemas educativos de cada entidad federativa.

El instrumento operativo sigue siendo el PRONAP, pero se incorpora un cambio sustantivo con la convocatoria para el diseño de propuestas de formación continua para docentes, directivos y equipos técnicos de educación básica, que permitan atender, mediante opciones diversas y próximas a los maestros, las necesidades de formación y los principales problemas educativos detectados a nivel nacional y al interior de cada entidad federativa.

Estos dos momentos de operación del PRONAP que en su primera etapa se diseña desde el nivel central y en un segundo momento se abre el diseño a otros actores para que se incorporen como elementos principales las necesidades formativas y los problemas educativos, corresponden a dos criterios: en el primero se privilegia la interiorización del nuevo enfoque educativo; y en el segundo, la transformación de la escuela a través del nuevo enfoque.

En el campo teórico estas dos concepciones se ubican en lo que Montero (1992: 9-10) define, en referencia a la formación en servicio, como el enfoque centro-periferia que *“se explica en función de las necesidades de la administración educativa y de las remociones o innovaciones previstas, sin que prime la intervención de los profesores en la configuración de las actividades”*, situación que se corresponde con la concepción de la primera etapa del PRONAP. El enfoque periferia-centro mencionado por el mismo autor, es explicado a partir de que se produce *“una flexibilización de las decisiones educativas que sintonicen con las necesidades docentes, recurriendo a consultas previas e investigaciones”*, concepción que se identifica con la segunda etapa del PRONAP.

En la actualidad el PRONAP desarrolla un conjunto de acciones que integran una oferta flexible para la incorporación de los maestros de educación básica al estudio y a la actualización, a través de diversas modalidades:

- **Talleres Generales de Actualización (TGA).** Opción básica de actualización para todos los docentes. Se realiza al inicio del año escolar con una duración de 12 horas. Es de carácter obligatorio.
- **Cursos Estatales de Actualización (CEA).** Modalidad formativa que integra los cursos presenciales con duración de 30 a 60 horas que diseñan, organizan e imparten las autoridades educativas en las entidades federativas. Es voluntario.

- **Cursos Generales de Actualización (CGA).** Oferta formativa que integra cursos que realizan otras unidades de la SEP y dependencias gubernamentales que, previa dictaminación, son incorporados al banco de cursos a disposición de las entidades federativas. De duración variable. Es voluntario.
- **Cursos Nacionales de Actualización (CNA).** Cursos que combinan aspectos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza de una asignatura o a los procesos de gestión escolar. Se desarrollan de forma autodidacta con el apoyo de materiales educativos de distribución gratuita. Tienen una duración de 120 horas, requieren de un proceso formal de inscripción y son voluntarios. Para el año 2004 han acreditado al menos un curso nacional de actualización 252 873 maestros y directivos de educación básica en servicio (SEP, 2004a).
- **Centros de Maestros (CM).** Son instituciones educativas cuya misión es ofrecer a docentes de educación básica un espacio privilegiado para su formación permanente. Para agosto del 2004 existían 548 centros de maestros en todo el país.

Lo descrito hasta aquí corresponde al diseño del PRONAP desde la política educativa, pero, qué pasa en la realidad con la operativización del programa, cuál es la distancia entre lo reglamentado y la situación real de aplicación de la política formativa.

El estudio cualitativo de Evaluación de los Servicios de Actualización del PRONAP (Mitofsky, 2003) realizado por una agencia de consultoría externa a la SEP, con el propósito de conocer las expectativas y evaluación de los educadores respecto a los servicios de actualización y capacitación, permitió detectar diferencias en la percepción, entre los profesores, directores, supervisores y personal técnico-pedagógico de las acciones desarrolladas en la aplicación del PRONAP.

En referencia a los directores escolares, se mencionan algunas situaciones relevantes del estudio referido:

- *Los directores vivencian la capacitación más como una necesidad y una obligación para no quedarse rezagados, que como una posibilidad de crecer profesionalmente. (Pág. 7)*
- *Consideran insuficientes las acciones implementadas ya que se piensa que no se ha logrado permear y transformar, de manera plena, la mentalidad de los educadores. (Pág. 11)*
- *En opinión de los supervisores, son los educadores de mayor rango los menos interesados en integrarse al proceso de actualización por el esfuerzo que éste implica. Es por esto que se habla de una influencia limitada de los cursos ofrecidos al personal directivo, expresando que “alrededor del 50% de los directores de mi zona ya tienen 25 o más años de servicio, con una actitud negativa a este cambio, existiendo por ello resistencia a la actualización...de 21 directores de mi zona escolar sólo 6 o 7 están actualizados, el resto está bastante desorientado”. (Pág. 18)*
- *“Se deciden los contenidos que se imparten en el Consejo Técnico de Zona...además, los asesores técnicos traducen el libro y hacen otro que nada tiene que ver”. (Pág. 28)*
- *Se modifican los tiempos en los que se imparte el curso-taller “si originalmente eran de diez días, lo hacen en tres”. (Pág. 28)*
- *“Hay muchos cursos de los que no estamos enterados, no hay proyección ni difusión y no nos enteramos. Los menos informados a este respecto son los asesores técnico-pedagógicos y los directores “ (Pág. 29)*
- *“Todavía van más a la teoría que a la práctica”. (Pág. 37)*

- *“Los cursos se seleccionan de acuerdo a las decisiones del supervisor”. (Pág. 46)*

Estos elementos de percepción en torno al PRONAP permiten afirmar que existe una distancia significativa entre lo ideal, planteado por el programa de formación continua, que permea, no sólo lentamente, sino en ocasiones distorsionado a la realidad educativa; sin embargo, es de esperarse que a partir de evaluaciones constantes, el proceso formativo siga un camino ascendente que tienda a encontrar lo ideal con lo real.

Por otra parte y en forma paralela con la oferta de actualización, capacitación y superación profesional para docentes de educación básica que ofrece el PRONAP se han desarrollado diversas opciones formativas de menor cobertura, con poblaciones más localizadas y que constituyen un esfuerzo destacable. En este rubro son identificados proyectos de investigación, propuestas formativas de las escuelas formadoras de docentes y programas de especialización dirigidos a funcionarios de la educación básica de las entidades federativas, de las cuales se mencionan las siguientes:

- **La gestión escolar en la escuela primaria.** Es un proyecto de investigación e innovación que tiene como objetivos: obtener información sistemática acerca del funcionamiento de las escuelas primarias; probar en escuelas una propuesta de formación y trabajo colegiado dirigida al personal docente y directivo; y, formar y capacitar personal especializado en temas de gestión escolar.
- **Diplomados, Especializaciones y Maestrías.** Opciones formativas que ofrecen algunas escuelas de postgrado, en algunas entidades federativas y en la Universidad Pedagógica Nacional.
- **Red Escolar.** Instancia de la SEP que ofrece opciones formativas a través de la Red EDUSAT y de Internet.

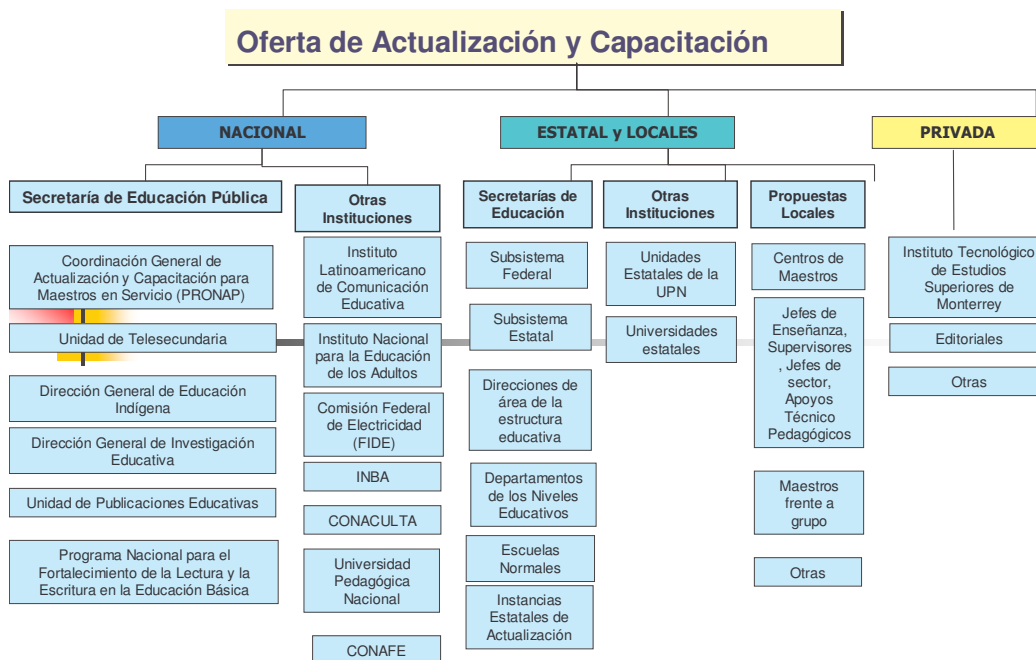
Otra instancia de formación para directores escolares es la de Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) dependiente de la SEP y que tiene como finalidad la mejora de los procesos y contenidos de la enseñanza y el aprendizaje, considerando la diversidad de contextos, culturas, lenguas y situaciones personales de los alumnos, la cual tiene como uno de sus propósitos principales *“promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias”* (SEP, 2005: 26).

En el contexto del cambio educativo para la transformación de la escuela, esta propuesta formativa del SAAE constituye un espacio para el desarrollo profesional de los directivos escolares y puede ser considerada como un elemento de soporte para el diseño de estrategias pertinentes que contribuyan a la solución de distintos problemas presentes en la realidad educativa.

La diversidad de la oferta de actualización y capacitación para docentes y directivos que incorpora instancias públicas y privadas a nivel nacional, estatal y local, es un referente en el que se ubican treinta y tres espacios formativos que son mencionados por Cervantes (2005) y que aparecen en la Figura 1.

En este proceso de construcción y puesta en práctica de propuestas formativas se inscribe el presente trabajo, en la perspectiva de encontrar elementos pertinentes y relevantes que incidan en la transformación de la escuela para lograr el cambio educativo. Además, se sustenta, por una parte, en la convocatoria de la SEP para la elaboración de propuestas de formación a partir de las necesidades de los propios educadores y en la perspectiva de resolver problemas educativos para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1
Instituciones que ofrecen actualización y capacitación a docentes y directivos de educación básica



33 instancias

Fuente: Cervantes (2005).

1.2.- Problema de investigación.

Esta investigación tiene como eje central la detección de las necesidades formativas de los directores de educación básica y pretende identificar elementos pertinentes y relevantes para elaborar un diagnóstico de necesidades de formación que se constituya en sustento para la elaboración de propuestas formativas. La intencionalidad del estudio está dirigida a encontrar respuesta a una cuestión principal: ¿Cuáles son las necesidades de formación de los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México? Esta interrogante se constituye en el problema de investigación, en el cual, al incorporar elementos específicos relacionados con la práctica directiva y con la formación de los directores escolares, dan pauta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las necesidades de formación para ejercer funciones directivas en los centros escolares con un estilo directivo que se corresponda con las situaciones presentes del cambio educativo planteados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONADE)?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación para ejercer un liderazgo directivo que permita la participación de los diferentes actores involucrados en el hecho educativo?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación percibidas por los directores escolares para desempeñar profesionalmente sus tareas directivas?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación de los directores de educación básica que les permitan enfrentar problemas y obstáculos en el ejercicio de la práctica directiva?

- ¿Cuáles son las necesidades de formación percibidas por los directivos escolares a partir de la formación directiva recibida?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación percibidas por los directivos escolares a partir de sus expectativas de formación?

Estas preguntas de investigación y las posibles respuestas exigen tener presente que las diferentes propuestas teóricas y metodológicas que abordan el estudio para la identificación de necesidades formativas coinciden en señalar que es un proceso complejo por involucrar referentes conceptuales asociados a la postura desde la cual se define la necesidad formativa, a las situaciones presentes en el contexto social en el que se desarrolla el estudio, y por último, a la posición ideológica asumida en la forma de concebir la participación o no de los sujetos considerados en el proceso formativo.

Por otra parte, los estudios de necesidades formativas aluden a diferentes conceptos: necesidades de intervención (Campanero, 1994); detección de necesidades (Villela, 2005; Molina, 2001; Gairín, 1995); evaluación de necesidades (Kaufman, 2004); análisis de necesidades (Agut, 2000); diagnóstico de necesidades (Andrade, 2003). Además, en relación al proceso para identificar necesidades formativas la mirada a la realidad puede ser enfocada desde diferentes ángulos, según sea el aspecto a develar o el objetivo que se pretende alcanzar, en este sentido, se identifican estudios centrados en el desempeño individual o los que se enfocan al funcionamiento de la organización.

En esta investigación se utiliza el concepto de detección de necesidades formativas y se define como un estudio sistemático que incorpora información y opiniones de diversas fuentes para obtener un conocimiento de la realidad que permita aportar elementos para la toma de decisiones, todo ello a partir del supuesto de que las necesidades de formación de los directivos escolares han de ser estudiadas, en principio, desde la perspectiva de los directores que como sujetos construyen una realidad relacionada con el quehacer de dirigir

una escuela, la cual se encuentra inmersa en un contexto organizativo y con una dinámica dirigida a brindar servicio educativo en un contexto social más amplio con el que interactúa.

En relación al concepto de necesidad formativa y los diversos matices utilizados para definirlo (carencia, déficit, discrepancia, oportunidad), Font e Imbernón (2002: 39) *“las agrupan en dos grandes bloques: el que ve la necesidad como carencia y el que ve la necesidad como un problema. En el primer caso diremos que la necesidad se analiza desde una perspectiva basada en la discrepancia, ya que se ve como un distancia entre factores, y en el segundo desde una perspectiva participativa ya que implica a las personas en el proceso”*.

En este estudio se define el concepto de necesidad como aquello que una persona, grupo social, organización o sociedad determinados requieren para satisfacer, cumplir o alcanzar un objetivo específico, en un tiempo histórico dado, en un contexto concreto y se asocia con una carencia que precisa ser resuelta.

La definición anterior es considerada al definir el concepto de necesidad formativa, la cual se concibe como una carencia en las competencias requeridas y que representa un problema para el desempeño profesional del director escolar, la cual ha de ser identificada a partir de situaciones personales, institucionales y contextuales para satisfacerla a través de procesos formativos.

Además, la detección de necesidades formativas se sustenta en tres niveles de análisis que se corresponden con las necesidades sociales, las necesidades institucionales y las necesidades personales de formación de los directivos escolares.

En referencia al proceso de detección de necesidades formativas, en este estudio se identifican las necesidades sociales a partir del análisis de la normatividad en el Sistema Educativo Mexicano, así como, en las

características de los nuevos entornos educativos. Las necesidades a nivel institucional tienen como referente las necesidades expresadas (planteamientos teóricos) que se corresponden con las demandas hacia el cambio educativo y la conformación de una nueva escuela. Las necesidades personales son las necesidades formativas percibidas por los directores escolares que se complementan con las percibidas por funcionarios de la administración educativa y los docentes.

Para la identificación de las necesidades formativas se elaboró un diseño metodológico que contempló la utilización de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. En la primera fase del estudio se utilizó el análisis documental, para el cual se consideraron diversos ámbitos: las características de los nuevos entornos educativos; los aspectos normativos que regulan el trabajo del director escolar; el PRONADE (2001) que delinea la política educativa del país; y, el Programa de Formación Continua ofrecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que establece la regulación académica de las actividades de actualización, capacitación y superación profesional de los maestros y directivos de educación básica. En la segunda fase del estudio se realizó una aproximación a la realidad del ejercicio de la práctica directiva a través de una investigación empírica en la que se utilizaron diferentes técnicas: encuesta, entrevista, observación de campo y grupos focales de discusión.

1.3.- Justificación del estudio.

Las propuestas de la UNESCO/OREALC (2002) y CEPAL (2004) hacen énfasis en la transformación de las relaciones institucionales que se establecen entre profesores, alumnos y conocimientos en el espacio llamado escuela, privilegiando la necesidad de generar las condiciones necesarias que permitan que el resultado sea la formación de líderes que orienten los procesos sociales y particularmente los procesos educativos.

La elaboración y puesta en marcha de políticas de cambio educativo se concretizan finalmente en una institución escolar sujeta a un clima relacional propio, enmarcado en un contexto sociopolítico y que como espacio cultural está construido por actores con historias personales de formación. Es con la cultura de esos sujetos y en ese ambiente donde se incorporan las nuevas propuestas, donde se negocian significados y donde se establecen relaciones de poder. Son estas instituciones educativas, en particular la escuela, donde la cultura, saberes y experiencias del director se manifiestan en el desarrollo de su vida laboral.

Esta investigación retoma lo anterior y se inscribe, por una parte, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y en el PRONADE (2001), ya que en ellos se confiere a las entidades federativas el espacio que permita impulsar el desarrollo de todo su potencial para proponer soluciones a los problemas locales y regionales, y por otra, en la consideración de que la escuela es la unidad básica de cambio educativo y que el director, en este contexto y en el desempeño de su cargo, puede potenciar, obstaculizar o inhibir procesos de innovación y transformación del quehacer educativo.

El estudio de detección de necesidades de formación del director de centros escolares es pertinente en el contexto de la transformación de la gestión educativa, en la que se redimensiona la función directiva, por lo que *“el consenso creciente sugiere que el director mediante el trabajo conjunto, puede*

y debe ejercer el liderazgo necesario para cumplir las expectativas de las reformas educativas del siglo XXI. Los directores están en las escuelas, por ello son actores importantes cuyo impacto puede ser positivo en el mejoramiento de la calidad de los procesos escolares, por tanto, es necesario entender el papel de los directores y su función en la escuela para generar las condiciones que permitan apoyar y fortalecer su función” (Borden, 2002: 1-2).

Desde la perspectiva de una gestión basada en la escuela es indispensable que los directores asuman un nuevo rol en la construcción de una realidad escolar, en la que la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice en la escuela con la participación de la comunidad. Por tanto, las estrategias de formación y de actualización para ejercer la práctica directiva han de ser adaptadas de manera concurrente con las competencias profesionales que son requeridas para perfilar una respuesta pertinente en el contexto del cambio educativo.

En esta dinámica, la formación de directivos escolares ha de tener como horizonte configurar un perfil profesional que los convierta en líderes del cambio educativo, con competencias que permitan potenciar la participación y la responsabilidad de la comunidad educativa en la definición de acciones relevantes para mejorar los resultados escolares.

La identificación de las necesidades de formación directiva, desde la óptica de la construcción de las nuevas respuestas a las actuales circunstancias de la transformación escolar, se constituye en una exigencia del sistema educativo para dinamizar los procesos de actualización directiva. Esta exigencia se explicita en la convocatoria de la SEP/SEByN-CONACYT 2004, en la que se exponen las demandas de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, en el rubro de investigación, en la que se destaca la necesidad de realizar estudios de diagnóstico y evaluación en torno a las funciones de dirección y supervisión escolar, a partir de la consideración de que la historia, tareas y funciones que han caracterizado al director escolar y a los supervisores debe ser punto de referencia para la transformación gradual de la escuela.

1.4.- Objetivos de la investigación.

1.4.1.- Objetivo general:

- Identificar las necesidades de formación de los directivos de educación básica del Estado de Nuevo León, México.

1.4.2.- Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades de formación de los directores escolares de educación básica para el ejercicio de una modalidad directiva que permita alcanzar los preceptos de la nueva escuela pública planteados en el Programa Nacional de Educación (2001-2006).
- Identificar las necesidades de formación de los directores escolares de educación básica para el desempeño profesional de las tareas directivas.
- Identificar las necesidades de formación de los directores escolares de educación básica a partir de los problemas y obstáculos presentes en la práctica directiva.
- Identificar las necesidades de formación de los directores escolares de educación básica considerando la formación directiva recibida y sus expectativas de formación.

El diseño de la estrategia para alcanzar estos objetivos está dirigida a identificar las necesidades formativas de los directores de educación básica a partir del análisis de situaciones contextuales, de planteamientos teóricos referidos al centro escolar como espacio organizativo y de los directores

escolares como sujetos involucrados en el proceso de identificación de sus necesidades formativas.

En particular y con respecto al primer objetivo específico, las necesidades de formación referidas a lograr los preceptos de una nueva escuela pública están relacionadas con la visión al 2025 presente en la política educativa y plasmada en el Programa Nacional de Educación (2001-2006) del gobierno federal, en la que se incorporan, implícita y explícitamente, planteamientos sobre la nueva función social de la escuela.

En referencia a la identificación de las necesidades de formación de los directores de educación básica a partir de la práctica directiva, en el ejercicio de sus tareas, se concibe como un elemento fundamental en este estudio ya que constituye un referente de la realidad del quehacer directivo que ha de ser considerado en toda propuesta formativa. En esta misma perspectiva se ubica lo concerniente al objetivo relacionado con los problemas y obstáculos que se presentan en la cotidianidad de la práctica directiva.

La formación recibida y las expectativas de formación de los directores de educación básica se asocian a la concepción de que las opiniones de los sujetos involucrados en procesos formativos constituyen un referente necesario para incorporar sus saberes, experiencias y demandas de formación.

1.5.- Esquema general de la investigación.

El proceso para alcanzar los objetivos de la investigación y los resultados obtenidos están contenidos en el presente trabajo, el cual está dividido para su presentación en seis capítulos. En este primer capítulo están delineado el planteamiento del problema de investigación y algunos aspectos generales en torno al sustento teórico y a los recursos metodológicos utilizados durante el proceso de investigación.

El marco contextual del estudio se describe en el segundo capítulo que aborda aspectos relacionados con el cambio educativo en el marco de la globalización y el nuevo paradigma tecnológico, para lo cual se recuperan aportaciones relacionadas con el nuevo sentido de la educación, las características de la nueva escuela y las competencias necesarias para enfrentar los retos de la sociedad de la información y del conocimiento, destacándose elementos que deben ser considerados en los procesos de formación del director escolar en la perspectiva de la transformación y cambio de las instituciones educativas.

En el tercer capítulo se presenta la revisión de la literatura para conformar el marco teórico del estudio y está dividido en seis apartados: una parte introductoria que describe de manera general el contenido del capítulo; la escuela como institución y como organización en la perspectiva del cambio educativo; los marcos conceptuales de la gestión escolar; aportaciones teóricas relacionadas con la definición y caracterización de la dirección de centros educativos, así como aspectos relacionados con modelos de dirección, funciones, tareas directivas y estilos de liderazgo escolar; en el apartado cinco se presentan las perspectivas teóricas para el estudio de necesidades formativas, diferentes modelos para detectar necesidades de formación y aportaciones relacionadas con la formación de directores escolares. En la parte final del capítulo se presenta una síntesis de los elementos teóricos más significativos para esta investigación.

La metodología utilizada para desarrollar el proceso de investigación, se describe en el capítulo cuatro en el que se presenta el diseño y la estrategia metodológica para identificar las necesidades de formación de los directores de educación básica, se describen la población y muestra del estudio, los instrumentos y procedimientos para la obtención de la información relacionada con los sujetos del estudio y el modelo estadístico para el procesamiento de los datos obtenidos.

En el capítulo cinco se presentan los resultados de la investigación los cuales están agrupados a partir de las categorías definidas en el capítulo anterior y el análisis de la información obtenida de los directores, docentes y funcionarios educativos, a través de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados para perfilar los elementos que serán utilizados en la identificación de las necesidades percibidas.

Las conclusiones e implicaciones del estudio están contenidas en el capítulo seis. En el primer apartado, se presentan las conclusiones relacionadas con las preguntas y los objetivos de investigación. En el segundo apartado, estas conclusiones se asocian con el problema de investigación para puntualizar las necesidades formativas que han sido identificadas. En la parte final del capítulo se mencionan algunas implicaciones del estudio y la propuesta de nuevas líneas de investigación. La bibliografía es presentada al final del trabajo.

1.6.- Delimitación conceptual.

La detección de necesidades formativas de directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México, como problema de investigación que ha de ser abordado a partir del análisis de la realidad y considerando situaciones sociales, institucionales y personales de los directivos escolares, exige en primer término delimitar qué habrá de ser considerado en cada uno de estos ámbitos para hacer el acopio de la información necesaria que permita identificar sus necesidades de formación, así mismo, definir la concepción desde la cual se realiza la aproximación a la realidad y los supuestos teóricos que sustentan el estudio.

En este sentido, el análisis de la realidad para conocer la práctica directiva y los elementos pertinentes a ser considerados en un proceso formativo ha de tener como punto de partida la participación de los directores como sujetos que construyen formas singulares de dirigir un escuela, así como las situaciones institucionales y contextuales en la que se desarrolla el trabajo directivo.

En este estudio se define el concepto de necesidad como aquello que una persona, grupo social, organización o sociedad determinados requieren para satisfacer, cumplir o alcanzar un objetivo específico, en un tiempo histórico dado, en un contexto concreto y se asocia con una carencia que precisa ser resuelta.

A partir del concepto de necesidad se define el concepto de necesidad formativa como una carencia en las competencias requeridas y que representa un problema para el desempeño profesional del director escolar, la cual ha de ser identificada a partir de situaciones personales, institucionales y contextuales para satisfacerla a través de procesos formativos.

El proceso de detección de necesidades formativas se define como un estudio sistemático que incorpora información y opiniones de diversas fuentes para obtener un conocimiento de la realidad que permita aportar elementos para la toma de decisiones en la planificación de procesos formativos.

Para la realización de esta investigación son consideradas necesidades sociales, institucionales y personales que para efectos de este estudio son identificadas como necesidades normativas, expresadas y percibidas respectivamente (Cuadro 1).

Cuadro 1

Tipos de necesidades

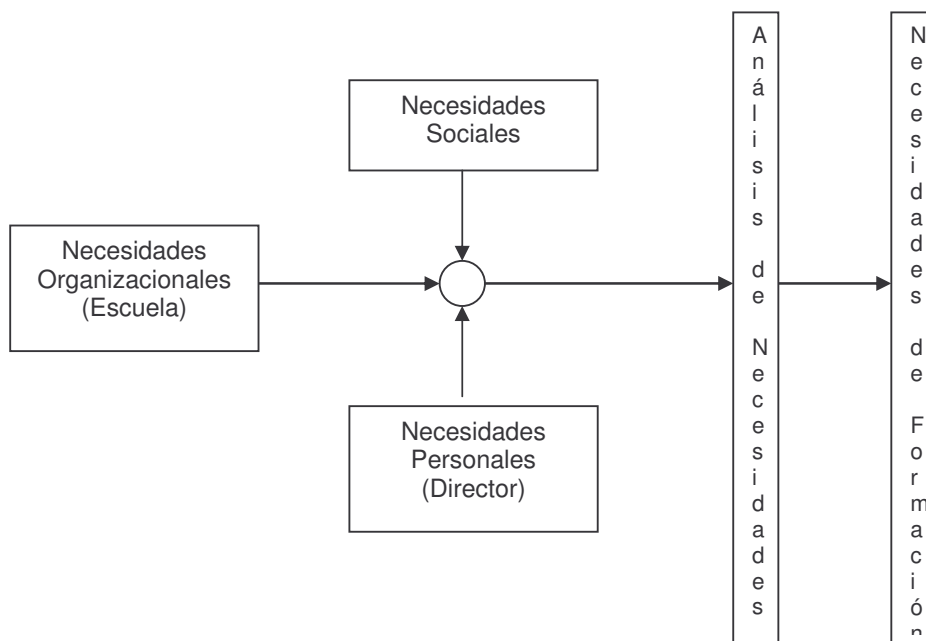
Tipos de necesidades	Ambito de identificación
Necesidades Normativas	Concepciones de expertos sobre: <ul style="list-style-type: none">• Los cambios en la sociedad actual.• Las necesidades del sistema educativo.• Las exigencias normativas.
Necesidades Expresadas	Desarrollos y tendencias teóricas en relación a: <ul style="list-style-type: none">• La organización escolar.• La gestión escolar.• Dirección escolar.• Formación escolar.
Necesidades Percibidas	Percepción de los directores escolares relacionada con: <ul style="list-style-type: none">• Dirección escolar.• Funciones y tareas directivas.• Formación directiva.

Fuente: Elaboración propia.

Para identificar las necesidades formativas, esta investigación está sustentada en el análisis del contexto social, del contexto escolar y del ejercicio de la práctica directiva (Figura 2).

Figura 2

Modelo de análisis de necesidades formativas



Fuente: Elaboración propia.

Estos tres tipos de necesidades se corresponden con los tres niveles de análisis denominados mega, macro y micro (Kaufman, 2004), los cuales son considerados para estudiar la realidad en la que se desarrolla la acción directiva (Cuadro 2).

Cuadro 2

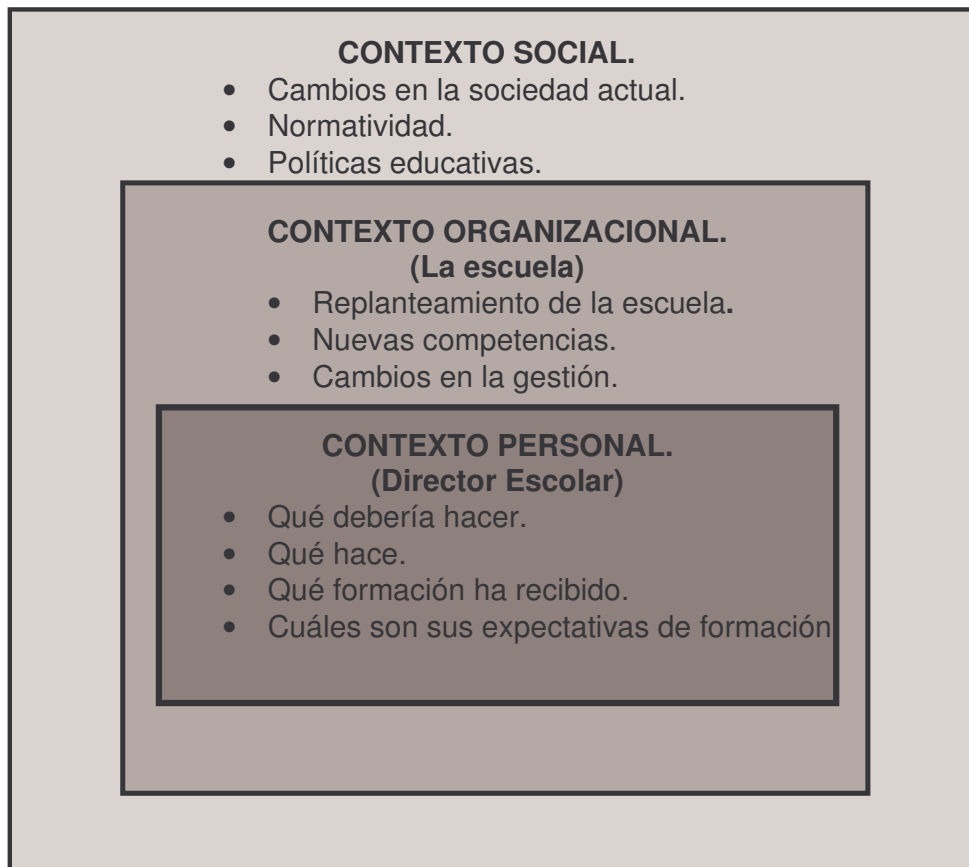
**Necesidades de formación de directores escolares
Niveles de análisis**

NIVEL DE ANÁLISIS.	TIPO DE NECESIDAD.
Mega	<i>Necesidades normativas.</i> Identificadas a partir de los cambios presentes en la sociedad y la institucionalidad pública, la normatividad y la política educativa.
Macro	<i>Necesidades Expresadas.</i> Identificadas a partir de los desarrollos y tendencias teóricas en relación con: el cambio educativo y su impacto en la transformación de la escuela como organización; los marcos conceptuales referidos a la dirección y gestión escolar; y, la formación de directivos escolares.
Micro	<i>Necesidades Percibidas.</i> Identificadas a partir de la percepción del director escolar, los docentes y funcionarios educativos sobre el desempeño del director escolar y su formación.

Fuente: Elaboración propia.

Estos tres niveles de análisis interrelacionados entre sí conforman una totalidad que se corresponde con el contexto general en el que se realiza la investigación y que sólo para efectos de análisis se consideran de manera particular (Cuadro 3).

Cuadro 3
El contexto general de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Para la detección de necesidades de formación se elaboró un modelo rector en el que están contenidos los tres niveles de análisis, las fuentes de información y los procedimientos para su acopio que se presenta en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Detección de necesidades de formación de directores

MODELO RECTOR

	Necesidades Sociales	Necesidades Institucionales (Escuela)	Necesidades Personales (Director)
UNIDADES DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en la sociedad. • Normatividad. • Políticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Replanteamiento de la escuela. • Nuevas competencias. • Cambios en la gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones. • Tareas. • Formación recibida.
FUENTES DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Aportaciones de expertos en la relación, globalización y educación. • Acuerdos. • Reglamentos. • Programa Nacional de Educación (2001-2006). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollos teóricos en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelos de organización escolar. ▪ Modelos de gestión. ▪ Dirección escolar. ▪ Formación directiva. 	Opiniones de directores escolares, docentes y funcionarios educativos.
PROCEDIMIENTO	Análisis de documentos.	Análisis de documentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Entrevista • Observación • Grupos focales
DETECCIÓN DE:	<ul style="list-style-type: none"> • Los nuevos entornos educativos. • Necesidades normativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos principales del cambio educativo. • Necesidades expresadas. 	Necesidades percibidas.
EN	Marco Contextual.	Marco teórico.	Marco teórico. Marco metodológico.
TIPO DE ANÁLISIS	Documental.	Documental.	Empírico.

Fuente:

Elaboración

propia.

Otros referentes teóricos considerados en la investigación son los que están relacionados con la concepción de la escuela como institución educativa que se concibe como una instancia que da respuesta organizada a las necesidades sociales de educación y en tanto tal, formula metas, objetivos y acciones que responden al proyecto educativo de cada conjunto social en un tiempo histórico dado. Un proyecto educativo que expresa siempre un futuro deseable que aspira lograr y cuyo contenido da marco a las acciones de organización, acciones que realizan un grupo de actores sociales que asumen este mandato social desempeñando funciones, tareas y responsabilidades específicas.

En coincidencia con Rivas (2003: 111) *“la institución escolar no se entiende sólo como un conjunto de elementos que desarrollan funciones predeterminadas, sino que debe considerarse con una vida propia y compleja, con redes de comunicación e información que funcionan a niveles distintos, con procesos de toma de decisiones propias de cada institución y de los sujetos que la componen, con modos sociales y culturales característicos y específicos de cada institución que generan modos de comportamiento y sistemas de pensamiento determinados por una historia propia”*.

Se adopta la consideración de González (2000: 2) quien define que *“la organización de la escuela no son sólo sus estructuras y planes formales sino también cómo se utilizan realmente tales estructuras, qué relaciones se potencian y desarrollan entre sus miembros, cómo se abordan y llevan a cabo los procesos organizativos, qué valores se cultivan y expresan en las prácticas cotidianas, qué relaciones, cómo y porqué se mantienen con la comunidad y el entorno y cómo todo ello contribuye o dificulta el desarrollo de procesos ricos y valiosos para los alumnos”*.

En referencia a la gestión escolar se coincide con Navarro (2000) para quien un concepto integral de gestión escolar es definirla como un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados.

Se asume que una gestión basada en la escuela posiciona al director como figura clave en el proceso de innovación y cambio educativo en el que la toma de decisiones compartida implica asimismo la participación de los profesores, alumnos y comunidad escolar en el diseño de nuevas formas para mejorar los resultados escolares, por lo que el análisis y comprensión de las escuelas y su gestión implica considerar los procesos pedagógicos, las relaciones, los aspectos funcionales, su cultura y el entorno en que está inmersa.

Con respecto al trabajo directivo se identifica como una actividad compleja y con múltiples responsabilidades y se define la función directiva *“como expresión de un conjunto de influencias – sociales, culturales, políticas, administrativas e, incluso, personales- que se dan en el centro educativo en interacción dinámica con el contexto más amplio en el que éste se ubica”* (Gairín y Villa, 1999: 32). Además, se asume que la dirección de una institución escolar es *“la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación”* (Antúnez, 2000: 24).

Las funciones directivas se corresponden con lo que el director debe hacer, lo cual está establecido en normatividad. Las tareas directivas se identifican con lo que el director hace realmente en el desarrollo de su práctica directiva.

En la perspectiva de una gestión basada en la escuela se redimensiona la concepción dicotómica que divide el trabajo directivo en dos campos de acción: el administrativo y el pedagógico. A las funciones clásicas de planificar, organizar, coordinar y controlar, en este trabajo se conciben además, en la perspectiva de la transformación de la escuela, las siguientes:

- Como líder educativo.
- Como guía del trabajo escolar.
- Como dinamizador de acciones.
- Como promotor de la participación.
- Como supervisor del trabajo colaborativo de la comunidad.

- Como constructor de consensos.
- Como formador.
- Como gestor.

De estas últimas funciones señaladas, se destaca el rol del director como líder educativo en la tarea de hacer confluir las acciones de todos los integrantes de la comunidad escolar con la finalidad de alcanzar mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. Se concibe que el liderazgo se construye en base a las interacciones de los participantes en una organización por lo que se adopta el concepto de liderazgo distribuido o compartido que rompe la dualidad de líder-seguidores para potenciar la idea de un liderazgo ejercido por todos los miembros de una organización. En esta lógica López Yáñez (2003: 307) señala los rasgos más importantes de este enfoque:

- *“Son los grupos, más que los individuos, los lugares donde tiene lugar y se desarrolla el liderazgo, fundamentalmente a través de las interacciones entre los miembros que integran una organización.*
- *El liderazgo se entiende antes como propiedad organizativa que como una prerrogativa de uno o varios individuos.*
- *El liderazgo constituye una destreza o actividad, una función desarrollada de modo formal e informal a través de los distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol.*
- *El papel del director consiste, fundamentalmente, en liderar a otros para que se lideren a sí mismos, estimular a los participantes para que se conviertan en líderes, desarrollar su capacidad para su propio desarrollo autónomo con un poder colectivo y una autoridad informal”.*

Esta concepción del liderazgo se asocia con los procesos de transformación de cambio educativo, sin embargo, la decisión para identificar el tipo de liderazgo en la realidad en la que se desarrolla el estudio, tiene como antecedente la reflexión sobre el estilo de liderazgo asociado al modelo de dirección establecido en los Acuerdos 96, 97 y 98 (Anexo 1), promulgados en los años de 1981 y 1982, los cuales hacen referencia a la organización y funcionamiento de las escuelas del nivel básico: preescolar, primaria y secundaria. Además, esta decisión tiene como referente empírico la permanencia de este modelo aún y cuando se han diseñado políticas educativas para la transformación de la escuela. Por lo anterior, fueron considerados para identificar el tipo de liderazgo que prevalece en el ejercicio de la práctica directiva los estilos de liderazgo señalados en la clasificación Owens (1992), los cuales son definidos como:

- **Autocrático.** Todas las formulaciones de la política las determina el administrador.
- **Democrático.** Combina tanto la discusión y la toma de decisión en grupo como la negociación en las cuestiones fundamentales.
- **Laissez-faire.** Permite a los individuos del grupo una completa libertad.
- **Burocrático.** Combinación de autoridad, de democracia y de Laissez-faire.
- **Carismático.** Caracterizado por el encanto personal y la espiritualidad interior.

En referencia a la profesionalización del directivo escolar se concibe que la práctica directiva es distinta de la práctica docente por lo que las competencias profesionales son sustancialmente diferentes. En relación al proceso de formación de los directores escolares se cuestiona el sustentarlo en estrategias aisladas que comprenden cursos teóricos desconectados de la práctica directiva, por lo cual se concibe que la formación del director escolar ha de constituir un proceso que comprenda: una formación inicial para el desempeño

de la función directiva; y, una formación permanente que incorpore elementos de la práctica directiva desde un enfoque teórico-práctico.

En la formación de directores escolares las redes de conocimiento y autoaprendizaje se perfilan como un recurso metodológico para incorporar saberes, a través del diálogo colectivo sobre diversas cuestiones específicas que comparten los profesionales en el ejercicio de su práctica, por tanto, es un potencial por descubrir (Falivene y Silva, 2003; Antúnez, 2004; Cantón, 2004; Gairín, 2004).

Finalmente, se identifica el proceso de análisis de necesidades formativas para ubicar las necesidades de formación de los directores escolares en la perspectiva de una práctica directiva acorde con las necesidades de la sociedad y de la escuela.

1.7.- Alcance y delimitación del estudio.

Las características particulares del contexto en el que se realizó la investigación y de la población considerada para el estudio son los elementos más significativos en relación al alcance de los resultados. El elemento temporal, como característica de los estudios de detección de necesidades delimita la extensión de los resultados, ya que al recuperar información en un tiempo y en un lugar determinados, sólo serán válidos para las circunstancias presentes en el estudio.

La presente investigación fue realizada en el Estado de Nuevo León, México, una de las treinta y dos entidades federativas del país. Es importante señalar que cada una de las entidades federativas presenta particularidades en los ámbitos económico, social y cultural, por tanto, los resultados obtenidos recuperan aspectos de la realidad del contexto específico en que se realizó el estudio, por lo que constituyen un referente particular de la realidad educativa del país.

En relación a la población del estudio conformada por directores de educación básica, los resultados obtenidos sólo son aplicables a este nivel educativo, en virtud de las diferencias existentes con los niveles de educación media y superior.

1.8.- A modo de síntesis.

En este capítulo se ha presentado la problemática educativa en la que se inscribe el presente trabajo, relacionada con la formación de directivos de educación básica, a partir de la cual se definió el problema de investigación referido a la detección de necesidades de formación de directores escolares en el marco del cambio educativo para la transformación de la escuela. Se explicitan además los objetivos de investigación, el esquema general del estudio, la delimitación conceptual y el alcance y delimitación de la investigación.

2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

2 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.	65
2.1 Introducción.	69
2.2 Globalización y educación.	71
2.2.1 Efectos de la globalización en el ámbito educativo	71
2.2.2 Nuevos entornos educativos.	79
2.2.3 El nuevo sentido de la educación.	85
2.3 Globalización y educación en América Latina.	95
2.3.1 La educación en América Latina y el Caribe en la década de los noventa.	96
2.3.2 El sentido de la educación en América Latina y el Caribe para el siglo XXI.	101
2.4 Descentralización y transformación de la gestión educativa en América Latina.	106
2.4.1 La descentralización educativa en América Latina y el Caribe en la década de los noventa.	108
2.4.2 La descentralización y el cambio educativo.	116
2.5 La política educativa mexicana en los programas de gobierno de los sexenios 1989-1994, 1995-2000 y 2001-2006.	119
2.5.1 El Sistema Educativo Mexicano.	120
2.5.2 Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994.	125
2.5.3 Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000.	126
2.5.4 Programa Nacional de Educación 2001 – 2006.	128
2.6 Aspectos normativos de la dirección escolar de las escuelas de educación básica en México.	135
2.6.1 El director escolar: definición, acceso y permanencia en el cargo.	135
2.7 A modo de síntesis.	143

2.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

*Se asiste a un estallido de las certezas
y a una multiplicación de las incertidumbres.*

Pilar Pozner

2.1.- Introducción.

En el contexto de la globalización económica y de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas exigencias a los sistemas educativos están asociadas a la redefinición del papel de la educación en el escenario de cambio social que se perfila en lo que hoy se denomina sociedad de la información o sociedad del conocimiento y que Torres (2005: 5) considera como *“un proceso en marcha, antes que una realidad dada, y que la verdadera aspiración es construir sociedades que aprendan, sociedades del aprendizaje”*.

En el primer apartado de este capítulo se aborda la relación entre globalización y educación para puntualizar algunos efectos de la globalización en los sistemas educativos con la finalidad de identificar las principales demandas sociales que inciden en la necesaria redefinición del quehacer educativo desde la perspectiva de los nuevos entornos educativos.

En el segundo apartado se continúa esta revisión, pero referida en específico a la situación latinoamericana, para recuperar el nuevo sentido de la educación, a partir del análisis del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC-UNESCO, 2002), documento en que se delínean las políticas educativas para los países latinoamericanos.

Las características de Sistema Educativo Mexicano se presentan en el tercer apartado, incorporando los elementos principales de la política educativa en la

década de los años noventa, relacionados con la descentralización y el cambio estructural del sistema, asimismo, se analiza el enfoque educativo para el siglo XXI y las propuestas de política educativa explicitadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, destacando las líneas de acción para la transformación de la educación básica y lo relacionado con la formación de los profesionales de la educación.

Finalmente se puntualizan aspectos relacionados con la normatividad que rige el trabajo de los directores escolares de educación básica en México referidos a la definición del puesto, la forma de acceso y permanencia en el cargo directivo, así como sus funciones generales y específicas establecidas en los Acuerdos 96, 97 y 98 (Anexo 1) que norman la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica.

2.2.- Globalización y educación.

La globalización económica y el nuevo paradigma tecnológico que revolucionó la informática y las telecomunicaciones han generado procesos de cambio que inciden en la manera de concebir y organizar la sociedad y el mundo. Estos procesos de cambio presentan un perfil, que en proyección, muestran una reestructuración global de la sociedad, que configura una nueva época histórica, en la que se modifican los modos de producción, las relaciones sociales, las formas de organización política y las manifestaciones de la cultura (Tedesco, 2000; Gimeno, 2001, 2005). Sin embargo, estas transformaciones coexisten con las viejas formas de realizar el quehacer humano (Burbules y Torres, 2001). En consecuencia, la globalización como proceso de transformación económica, social y cultural conforma un complejo escenario que proyecta, en particular, la necesidad de la reorganización de las principales instituciones que cumplen un papel socializador.

Esta globalización, definida como *“el o los procesos que encarnan el cambio en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, generando flujos transcontinentales e interregionales de actividad, interacción y ejercicio de poder”* (Held, et. al., 2000: 25) impacta en la sociedad generando un modelo de desarrollo centrado en la competencia económica internacional y ubicando, en el trasfondo del debate, los procesos de cambio y las transformaciones que la sociedad actual ha de asumir, desde las oportunidades y riesgos que han de ser enfrentados para resolver las múltiples y variadas problemáticas que las acompañan, hasta lo que Giddens (2001) denomina la creación de una democracia de ámbito global.

2.2.1.- Efectos de la globalización en el ámbito educativo.

Uno de los principales efectos de la globalización es el de situar a la educación en la órbita de las decisiones políticas en todo el mundo (CEPAL, 2004), posicionando en primer plano el valor del conocimiento y los mecanismos que permiten su desarrollo, ya que el proceso acelerado de su creación, en concurrencia con el uso de las nuevas tecnologías de la información, posibilitan que conocimiento e información adquieran un nuevo significado al constituirse en elementos estratégicos, por lo que emerge la necesidad de una conjunción entre proceso productivo, organización social y sistema educativo, en este sentido, *“procesos y productos se fundamentan más que nunca en la información, el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación”* (Tourrián, 2004: 41).

La característica más importante de nuestra época – aún en transición – es que el conocimiento se ha convertido en un factor productivo por excelencia, con fenómenos de concentración y acumulación tecnológica íntimamente ligados a la innovación, razón por la cual, al momento actual del desarrollo de la humanidad algunos científicos sociales le han denominado la sociedad del conocimiento, por lo que *“las expresiones al uso dan cuenta del fenómeno: sociedad del conocimiento, sociedad informacional, sociedad red, etc. Estamos pasando de una sociedad del acero, de la producción de bienes tangibles, a una sociedad en la que el valor añadido procede del conocimiento”* (Feito, 2001: 191).

La transición a la sociedad del conocimiento, también denominada sociedad de la información y sociedad del aprendizaje, ha provocado que en los últimos años diversos organismos internacionales (OEI, OEA, UNESCO-OREALC, BID, BM), universidades y centros de investigación y desarrollo promuevan numerosas reuniones en torno a los impactos de la globalización en la educación, los cuales han producido estudios e investigaciones sobre los desafíos políticos y técnicos que enfrentan los sistemas educativos en estos primeros años del siglo XXI.

En la revisión de la literatura especializada en el estudio de la relación entre globalización y educación se encuentra que existen diversas posturas con respecto a las consecuencias de sus efectos, pero hay un consenso en la consideración de que el proceso de globalización es irreversible, que es un hecho de la realidad que se inscribe con fuerza en la historia contemporánea y que su existencia despliega oportunidades y riesgos que han de ser asumidos por los sistemas educativos.

En referencia a las implicaciones de la globalización en materia educativa Pedró (1998) afirma que la configuración de un sistema económico más interdependiente a escala planetaria ha conllevado a la aparición de por lo menos tres tipos de problemáticas educativas en las que se dejan sentir los efectos de la globalización:

- Los efectos más directos se hacen presentes en las relaciones entre educación y competitividad económica;
- En las oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías; y,
- En el dominio de la contribución de la educación a la cohesión social, y por consiguiente, en la lucha contra los fenómenos de exclusión que con frecuencia aparecen como inevitables secuelas de los procesos de globalización.

Para evaluar las consecuencias de la globalización en el ámbito educativo Brunner (2000) afirma que la tesis de los grandes efectos no proporciona un enfoque adecuado para la interpretación de los cambios sobre el entorno en el que se desenvuelve la educación y plantea la tesis de los contextos cercanos para precisar en qué medida y con qué profundidad están cambiando los contextos en los que deberá desenvolverse la educación, propone además, cinco dimensiones de contexto en que las transformaciones en curso son de envergadura y en consecuencia representan un desafío para la educación del siglo XXI:

- ❖ **Acceso a la información:** El problema para la educación en la actualidad no es dónde encontrar información sino cómo ofrecer acceso sin exclusiones y a la vez enseñar - aprender a seleccionarla, a evaluarla, a interpretarla y a usarla.

- ❖ **Acervo de conocimientos:** ¿Quiénes serán mañana los sintetizadores del conocimiento? A la enseñanza de las competencias básicas ¿Qué otras añadir (computación, navegación, uso multimedia)? ¿En qué momento y bajo qué modalidades? ¿Cómo organizar curricularmente un conocimiento global en permanente cambio y expansión? ¿Cómo hacerse cargo del hecho de que una proporción creciente del conocimiento relevante es transdisciplinario? ¿Cuánto énfasis poner en la educación de las disciplinas?

- ❖ **Disponibilidad de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación:** Con qué velocidad la escuela podrá adaptarse a las nuevas circunstancias y hacer la transición al mundo digital. No está claro cuántas escuelas y familias podrán completar esa transición y cuántas quedarán rezagadas, profundizando aún más la fractura de la sociedad. No se sabe por el momento con qué resultados y con qué ventajas reales de aprendizaje se irán incorporando esas tecnologías, ni a que costos para los gobiernos y los particulares.

- ❖ **Cambios en el mercado laboral:** Se producen cambios en las estructuras de empleo, es decir, en la distribución de ocupaciones entre distintos sectores; por otra parte, el ámbito ocupacional está cambiando rápidamente, generándose la demanda de nuevas competencias laborales.

- ❖ **Mundos de vida:** La educación debe hacerse cargo de la transformación que experimenta el contexto cultural inmediato en el

que se desenvuelve. La escuela tendrá que asumir nuevos roles en un contexto social cuyas bases tradicionales se han debilitado.

La definición de éstos contextos cercanos para explicar las transformaciones presentes en la sociedad actual son abordados por Gimeno (2005) en el análisis del proceso de globalización, del cual afirma que tiene un significado poco preciso si se le considera como concepto totalizador para interpretar la realidad de lo que acontece y señala que sólo es posible aproximarnos al estudio de la tendencia globalizadora si se le analiza en conjunción con otros fenómenos a los que denomina concurrentes: neoliberalismo político y económico, nuevas tecnologías y sociedad del conocimiento (Cuadro 5). En este sentido, menciona que *“el entramado de todo eso está provocando una serie de transformaciones sustanciales en, al menos, cinco de los ejes básicos de las sociedades modernas: el papel del Estado, la estructuración de la sociedad, el trabajo, la cultura y el sujeto. Los cambios en esos ejes tienen importantes proyecciones para la educación: para el modo de concebirla, para la jerarquía de valores a los que se cree ha de servir, para las prioridades de las políticas educativas, el entendimiento de la calidad, el diseño de los currícula, los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc.”* (Gimeno, 2005: 27)

Cuadro 5

Los efectos de la globalización. Consecuencias de los cambios de escenario para la educación

Fenómenos concurrentes: Dinámica de globalización Nuevas tecnologías Sociedad de la información Neoliberalismo político	
Ejes afectados	Consecuencias derivadas del nuevo contexto Sus rasgos predominantes
Estado	<p>Porosidad de las fronteras en las que le es posible actuar. El territorio sobre el que hacer la política económica, educativa, etc., es un marco sobre el que no tiene todo el poder.</p> <p>Merma, disminución y desnaturalización del sector público que el Estado proveía y dirigía.</p> <p>Devaluación de la política como terreno de confrontación de posiciones y alternativas a favor del mercado.</p> <p>Cuestionamiento de la ciudadanía, de sus posibilidades y del marco para su ejercicio.</p>
Sociedad	<p>Individualismo de los individuos en lo personal y en el trabajo.</p> <p>Devaluación de la participación en la democracia al devaluarse la política.</p> <p>Vaciado del contenido de ésta al desterritorializarse el ámbito de decisiones sobre lo que afecta a los individuos.</p> <p>Incremento de las desigualdades, de la segregación y exclusión.</p> <p>Ruptura de lazos de colaboración en las comunidades.</p> <p>Devaluación de la socialización de las instituciones vertebradas clásicas: familia, escuelas, iglesias, partidos políticos.</p> <p>Aparición de agentes sociales sustitutos del Estado (ONGs, etc.)</p> <p>Aparición de nuevas solidaridades: en relación con la ecología, con las generaciones futuras...</p> <p>Sociedades inmersas en proceso de transición permanente.</p> <p>Migraciones que conmueven el <i>statu quo</i> de las sociedades receptoras.</p>
Cultura	<p>Ampliación de la información virtualmente disponible, hasta la saturación que conduce al desconocimiento.</p> <p>La información cambia el sentido del conocimiento y del saber.</p> <p>Accesibilidad condicionada por el conocimiento previo: motivo de la igualdad y de la discriminación.</p> <p>Diferenciación del concepto de cultura. Dinámica parcialmente independiente de las diferentes acepciones de la misma.</p> <p>Problemas planteados por la multiculturalidad.</p>
El trabajo	<p>Primacía del trabajo que requiere competencia intelectual.</p> <p>Volubilidad de los empleos y de las profesiones: inestabilidad social y de las referencias para los individuos.</p> <p>Empleo precario e inestabilidad familiar y de los sujetos.</p> <p>Trabajo desestructurado: autoempleo...</p> <p>Transnacionalización del conocimiento y de los medios de producción, pero no de los trabajadores.</p> <p>Provocación de inseguridad en la formación necesaria para empleos cambiantes y volátiles.</p>
Sujeto y construcción de la subjetividad	<p>Derivaciones contrapuestas, en muchos casos mezcladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Individuación, autonomía y libertad acentuadas (más para unos que para otros), combinadas con la competitividad. b) Renuncia a la individualidad y entrega a la masa o a la anomia. Refugio en el consumo. c) Privacidad e independencia personal, quizá a costa del aislamiento, insolidaridad y desarraigo. <p>Individuos en libertad que han de ser capaces de elegir y seleccionar.</p> <p>Desarraigo respecto de las comunidades primarias.</p> <p>Pérdida de referentes seguros para la identidad. Proclividad a adoptar identidades colectivas.</p> <p>Demandas de sujetos polivalentes, preparados para un cambio continuo.</p> <p>Futuro problemático como amarre seguro para un proyecto personal.</p>

Fuente: Gimeno Sacristán (2005).

El análisis de las principales transformaciones que están ocurriendo en el mundo y sus implicaciones para los sistemas educativos exige trazar una serie de pistas para repensar los modos de organizarlos y conducirlos, así como de las nuevas competencias y capacidades que se requieren. Pozner (2000) elabora un planteamiento en donde puntualiza algunos cambios presentes en la sociedad actual y sus implicaciones para la educación, mismos que están contenidos en el Cuadro 6.

Cuadro 6
Cambios en la sociedad y sus implicaciones en la educación

Cambios en la sociedad	Implicaciones para la educación
Acumulación del conocimiento y el cambio tecnológico	Formación de competencias que permitan recopilar y procesar información para crear nuevo conocimiento.
Las nuevas formas de organizar el trabajo	Formación de múltiples competencias (cognitivas y humanas) que permitan a los individuos pensar por sí mismos, analizar situaciones, resolver problemas y cooperar con otros.
Democracia y organización social	La escuela debe formar un conjunto de valores democráticos, en particular la tolerancia, la solidaridad, el respeto de sí mismo y de los otros, promoviendo además la participación responsable y comprometida en la vida pública.
Socialización de los individuos	Formación integral de la personalidad de los individuos con la conformación de marcos de referencia que le permitan a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pozner (2000: 7- 15).

Una concreción de los aspectos en los que se producen los cambios y las formas en que se ven afectadas las personas es puntualizada por Gimeno (2005) al señalar las diferencias, respecto a las dimensiones del cambio, consideradas desde las perspectivas individual y social, así como la modificación de los contextos y relaciones entre los individuos (Cuadro 7).

Cuadro 7

Efectos de las sociedades de la información

Dimensiones	Aspectos en los que se producen cambios	Afectación a los individuos
a) Actividades individuales y sociales	1 Trabajo 2 Ocio 3 Educación 4 Salud 5 Creación y difusión del conocimiento 6 Creación y difusión de la cultura 7 Actividades de la vida cotidiana	1 Oportunidades de trabajo 2 Posibilidades de ocio 3 Posibilidades de educarse 4 Calidad de vida 5 Participación en la creación y recepción 6 Participación y recepción 7 Comportamientos, percepciones, etc.
b) Relaciones sociales	8 Maneras de ejercer el poder y control 9 Formas de gobierno 10 Igualdad de acceso	8 Como es afectada su libertad 9 Posibilidades de participación 10 Nuevas fuentes de desigualdad y nuevas formas de exclusión
c) Los individuos y las relaciones entre ellos	11 Comunicaciones 12 Socialización: fuentes 13 Educación 14 Identidades 15 Autonomía de los individuos 16 Vida privada 17 Comunicaciones interpersonales	11 Comunicación con los demás 12 Cambios en el peso de las Fuentes 13 Nuevos capitales y nuevas oportunidades 14 Asentadas en las nuevas realidades, más complejas, inestables 15 ¿Más autónomos o manipulados? 16 Posibilidades contradictorias 17 ¿Mejor comunicados o más aislados?
d) La información	18 Qué tipo de información	18 Qué tipo de nuevos saberes y formas de aprender
e) Los contextos y fuentes de información	19 Qué tipo de información puede adquirirse por los diferentes contextos y fuentes	19 Cambio en la capacidad y dominio de unos contextos y fuentes sobre otros

Fuente: Gimeno Sacristán (2005).

Si bien es cierto que las dimensiones citadas constituyen un aporte, sin duda significativo para aproximarse, en un nivel de mayor concreción, al estudio de la relación entre globalización y educación, falta alcanzar un nivel todavía más concreto en el que los impactos se operacionalicen para conocer qué diseños y qué estrategias habrán de construirse para concretar los cambios en la escuela y en el aula, además de considerar qué nuevas competencias habrán de tener los educadores para cristalizar los nuevos propósitos.

Lo educativo es el ámbito principal donde se concreta la transformación de la información en conocimiento, por lo que se precisa insistir en usos imaginativos de las nuevas tecnologías, para que con sus potencialidades se pueda responder a los requerimientos de la nueva realidad. Pero estas potencialidades sólo emergerán cuando se acepte un replanteamiento de la educación escolar en el sentido de poner mayor énfasis en los procesos de aprendizaje de los alumnos, debidamente contextualizados, para diseñar adecuadamente los procesos de enseñanza.

Aun más, las nuevas exigencias a los sistemas educativos son vistas como un problema de vinculación de la educación a la producción, pero se tendría que ir mucho más lejos. El acceso a los desarrollos de la tecnología generados en el ámbito de la comunicación y en la electrónica van a exigir una serie de habilidades básicas que deben ser construidas y cultivadas para lograr no sólo comprensión sino interlocución con los procesos gestados en la nueva realidad.

Una nueva realidad que exige una concepción diferente en torno al nuevo individuo que debe ser formado por el hecho educativo en la mira de lograr el desarrollo de sujetos, que para desempeñarse en la sociedad, van a necesitar conocimientos específicos con cualificaciones técnicas y sociales diferentes.

2.2.2.- Nuevos entornos educativos.

Los efectos de la globalización económica y la revolución de las tecnologías de la información configuran una realidad con nuevas circunstancias que exigen un replanteamiento en torno a lo educativo, una transformación que va desde los niveles de organización hasta las formas utilizadas por los distintos actores que conforman la comunidad educativa, exige pensar la escuela como el espacio por excelencia que posibilita el diseño, aplicación y evaluación de las nuevas formas de realizar el quehacer educativo, lo cual permite a su vez que los distintos actores que la conforman tengan la posibilidad de desarrollo personal y profesional.

En la transformación de la estructura educativa y escolar Mejía (1999) plantea tres categorías para situar los cambios que habrán de producir la modernización de la escuela y en cada una explícita los elementos que van a permitir pensarla e iniciar una reflexión en torno a la necesidad de su reestructuración:

❖ **Replanteamiento de la escuela:**

- El lenguaje de la época se desplaza de la imprenta a la imagen. Del lenguaje escrito al lenguaje digital.
- Nuevos agentes socializadores que intervienen educativamente.
- Transformación de la interacción básica del proceso escolar, la relación maestro - alumno.
- El umbral de una nueva cultura no teorizada por los saberes educativos y pedagógicos.
- Uso creciente del conocimiento en la producción y en la investigación tecnológica.

❖ **Nuevos tiempos, nuevas competencias:**

Sobre la acción misma de la escuela, esta reflexión va a exigir seis procesos complementarios: de flexibilización curricular; de pertinencia pedagógica; de aprendizajes significativos; de comprenderse en su cultura para comprender a los demás; la escuela como un proyecto de transformación de la información en un conocimiento propio: capacidad crítica; y, reconstrucción de valores. Estos procesos a su vez van a impactar en nuevos ambientes educativos que exigirán:

- Competencias generales antes que específicas.
- Contenidos fundacionales (policognición).
- De la instrucción al aprendizaje.

- Profundidad en vez de extensión.
- Nuevas herramientas culturales (lenguajes digital y virtual).

❖ **Cambios en la gestión:**

- **En lo administrativo.** Cogestión, dirección colegiada, corresponsabilidad.
- **En lo pedagógico.** Cambios en los tiempos, en los espacios, en las formas, en las metodologías, para que los alumnos logren: aprender a aprender; conocer como se conoce; y, cambiar en medio del cambio.
- **Orden disciplinario:** Crisis en la idea de disciplina vertical, generada desde los procesos de poder escolar y avanzar hacia la construcción de círculos de decisión de los grupos implicados en la comunidad educativa.

Estas categorías y sus elementos de análisis para reflexionar sobre el nuevo rol de la escuela presentan una síntesis, por demás importante, de las situaciones en torno de las cuales la nueva realidad está configurando un nuevo ambiente en el que la escuela está o debería de estar cambiando. En esta perspectiva y en referencia a la transformación de la escuela, Tejada (2000) aborda las nuevas exigencias educativas en tres líneas principales:

- **La concreción curricular.** Currículum abierto, flexible, contextualizado, fundamentado en criterios lógicos y psicológicos, en la mira de posibilitar el mayor número de operaciones mentales en el sujeto, sin perder el sentido genuino y de certeza transitoria de los contenidos culturales, y asimismo, añadir el criterio sociocéntrico como interviniente.

- **La modificación organizativa de los centros.** Con apertura a nuevos espacios, redefiniendo la dimensión temporal, con estructura horizontal, en conexión con su contexto, bajo principios de colaboración, de trabajo en equipo y con liderazgo compartido y visionario.

- **El papel del profesorado.** Transformación de su estrategia de actuación, emergiendo nuevos roles centrados en tres ejes fundamentales:
 1. Programador, director y coordinador de procesos de aprendizajes con medios interactivos.
 2. Impulsor de conocimientos, procedimientos y actitudes.
 3. Motivador, como lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y los alumnos.

Otro aspecto que ha de ser considerado en el proceso de comprender las transformaciones del espacio denominado escuela y dada la magnitud y complejidad de los cambios que se espera ocurran en ella, en una dinámica que trastoca los referentes culturales, es el rompimiento de los patrones tradicionales para entender las nuevas formas de concebir el mundo globalizado, de relacionarse con los otros sin perder identidad propia, de convivir y organizarse en planos de horizontalidad en ambientes democráticos y de acceder a la información para transformarla en conocimiento propio desde la perspectiva del aprendizaje permanente.

Este cambio en los patrones culturales exige una modificación de las instituciones educativas para dejar de lado prácticas tradicionales caracterizadas por una cultura burocrática y dar paso a esquemas flexibles de organización en los que sea posible ejercer un nuevo tipo de liderazgo que permita conjugar la participación de diferentes actores sociales en la definición de acciones pertinentes para la sociedad en la que están inmersos.

La modificación de pautas culturales es uno de los ejes vertebradores para asumir el cambio en la sociedad globalizada, la escuela ha de incorporar esta exigencia a partir de las implicaciones que se derivan de la construcción de nuevos referentes culturales, que a la vez exige reconocer los rasgos de cultura propia e incorporar nuevos que permitan formar a los educandos como ciudadanos del mundo, con nuevas actitudes, con reforzamiento de valores existentes e incorporando otros que abran el horizonte al respeto de la diversidad.

En referencia al cambio cultural y las derivaciones que éste conlleva para las instituciones educativas Gimeno (2005) puntualiza algunas implicaciones para la educación a partir de diferentes acepciones de la cultura (Cuadro 8) en los que delinea acciones para que la escuela de respuesta a esta realidad compleja y en permanente cambio.

Las nuevas competencias requeridas para tener interlocución con los cambios generados en los diferentes planos de la vida en sociedad, el replanteamiento de la escuela, la transformación de la gestión en los ámbitos administrativo y pedagógico, son elementos del entorno educativo que se inscriben en el nuevo sentido que habrá de tener la educación para lograr el desarrollo de las personas, las cuales requerirán para su desempeño en la sociedad de conocimientos específicos y cualificaciones técnicas y sociales diferentes.

Cuadro 8

Implicaciones para la educación de las diferentes acepciones de la cultura

Acepción o tipos de la cultura como objeto	Derivaciones educativas
<p>1.- La cultura <i>culta</i> como legado de la memoria histórica: las ciencias, las artes, las humanidades, la tecnología..</p>	<p>Es importante proporcionar a todos las herramientas de acceso a la información disponible: lenguas, tecnologías... Reforzar el papel de las escuelas en la <i>sociedad de sociedades</i> y como fuente de capital humano en la sociedad de la información. Progresivo incremento de la exigencia de un alto nivel de competencia en la "inteligencia general" que reclama una educación general profunda. Actualización constante del conocimiento. Una vida de aprendizaje permanente que exige replantearse el papel y el funcionamiento de las instituciones educativas desde la Educación Primaria hasta la Universidad. Importancia de las actitudes críticas para navegar en un mundo de información sin "jerarquizar", dispersa y variada. Capacidad para orientarse, analizar y optar. Valoración de la universalidad de las aportaciones particulares al legado común. Analizar la heterogeneidad de procedencia de la cultura que valoramos bajo nuestro particular canon cultural. Fomentar el aprendizaje interdisciplinar necesario para fundamentar la "inteligencia general" capaz de comprender y actuar en el mundo complejo.</p>
<p>2.- La cultura como forma de vida y expresión. El sentido étnico de la cultura y los procesos de globalización</p>	<p>Considerar la condición de la diversidad entre las sociedades modernas y la pluralidad dentro de cada una de ellas. Vivir juntos, una vez que estamos desterritorializados requiere: a) La apertura al conocimiento de otras culturas y desconcentración de la visión de la propia, correspondiéndola como un producto y un proceso vivo de mestizaje. b) Respeto y tolerancia hacia las formas del pensar y de ser de los "otros" a los que vemos como diferentes. Crítica y revisión de las opciones culturales propias sin caer en el relativismo. Rehacer el currículum evitando las deformaciones respecto de lo que creemos ser y de quienes procedemos. Necesidad de reconocimiento de aquellas diferencias culturales que no atenten contra la dignidad de las personas y cuya negación sería considerada como una mutilación por parte de los afectados. No potenciar las "identidades fuertes" y unidimensionales, aceptando las que son tolerantes. Enfrentarse a los problemas de la multiculturalidad desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. Explorar y explotar las posibilidades de los medios clásicos y de las nuevas tecnologías para aprovechar la extraterritorialidad de la cultura como medio de hacernos plurales y de acercarnos a los otros. El respeto a la singularidad del individuo como punto de partida para respetar, tolerar y convivir con los grupos de individuos que tienen características culturales semejantes.</p>
<p>3.- Cultura de masas</p>	<p>La consideración de que constituye la fuente de nuevos referentes para las culturas de los escolares. Mezcla de estímulos, visiones, realidades y ficciones que diluyen la realidad en la que cada uno se encuentra. Fuente de mitos e ideales de vida juveniles, en competencia con los que transmiten las escuelas. Llenar de contenidos más sustanciosos la cultura convertida en objeto de los hábitos de consumo. Prestar atención a lo cotidiano que rellena nuestras vidas y es investido con afectos, mientras la escolaridad, pretendidamente centrada en lo sustantivo y racional, no fundamenta hábitos ni actividades para ser interesante la vida cotidiana. Necesidad de potenciar al sujeto para que valore y sepa decidir en medio de apelaciones a modos de vida fáciles y superfluos.</p>

Fuente: Gimeno Sacristán (2005).

2.2.3.- El nuevo sentido de la educación.

Las propuestas en torno a la necesidad del cambio en los sistemas educativos han sido recurrentes en la última década, Hernández y Sancho (2002) mencionan tres perspectivas para abordar las dificultades y el sentido del cambio en la educación:

- El conocimiento del cambio a partir del análisis de las reformas educativas y su incidencia en la realidad escolar.
- Los escenarios y los sujetos del cambio.
- Las tendencias que plantean la necesidad de afrontar el cambio en la educación.

En el presente trabajo, estos tres niveles de análisis son considerados para aproximarse al estado de la cuestión del cambio educativo a partir de tres premisas: el sentido del cambio; la incorporación del cambio en la escuela; y, los educadores como sujetos del cambio.

Las propuestas de cambio educativo que plantean la transformación de la escuela desde la perspectiva del cambio social, presente en la actualidad como resultado de la globalización y la revolución tecnológica postulan un replanteamiento de los fines de la educación (Tedesco, 1995) para cultivar el capital social que promueva el aprendizaje social (Hargreaves, 2003) en una dinámica en la que se precisa el cambio del papel social de la escuela (Arias y Cantón, 2006).

En la redefinición de la educación ante la nueva realidad social, Tedesco (1995) plantea la necesidad de elaborar una propuesta educativa democrática en la que se defina el sentido de la acción educativa a partir de considerar el derecho de una educación de calidad para todos, eliminando las nuevas

formas de exclusión y en la que se configure una nueva socialización en virtud de que el modelo tradicional de la escuela ha entrado en crisis y para lo cual propone dos líneas de análisis: el de los contenidos de la socialización escolar; y, el del diseño institucional.

En la línea de análisis referida a los contenidos de la socialización escolar se identifican como referentes principales los siguientes:

- **La formación para una nueva ciudadanía** que es considerada como el cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación, la cual deberá ser incorporada en forma sistemática a la tarea de formación integral de la personalidad del educando. El desempeño como ciudadano requiere de una serie de capacidades (pensamiento sistémico, solidaridad, creatividad, capacidad de resolver problemas, capacidad de trabajar en equipo, etc.) que no se forman espontáneamente ni a través de la mera adquisición de información y conocimiento. La escuela debe formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad.
- **La formación ética**, donde valores tales como la responsabilidad, la tolerancia, la justicia y la solidaridad constituyen un eje central en la formación de ciudadanos. La formación de estos valores ya no puede ser abandonada al proceso espontáneo de la vida social. La escuela ya no podrá dejar de lado estos temas, sino que deberá de asumirlos desde una perspectiva activa, promoviendo su conocimiento y su práctica, en la perspectiva de formar una identidad personal que permita valorar lo propio y lo de los demás, en un marco de convivencia armónica y de respeto a la diversidad de toda índole.
- **La función social de la escuela** en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitan a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades.

Por otra parte, en lo concerniente al diseño institucional hace referencia a que:

- **Una acción educativa** ligada al respeto de la diversidad, tanto personal como colectiva implica una gestión institucional que refuerce la posibilidad de funcionamiento autónomo de los establecimientos educativos. En este aspecto ha de evitarse la atomización y la fragmentación, reforzando la cohesión y la integración.
- **Las redes educativas** entendidas como la multiplicación de los contactos y los intercambios entre los educadores, es una alternativa para permitir una articulación entre la autonomía de los centros escolares y la necesaria cohesión entre ellas para abrir canales de comunicación que permitan compartir experiencias positivas en la mejora de la calidad educativa.
- El proceso de introducción de **nuevas tecnologías** ha de considerar que su incorporación al proceso educativo no es en si mismo lo más importante, sino el desarrollo de nuevas metodologías que permitan liberar al maestro de la tarea de dar información o llenar formularios administrativos, para permitirle reforzar la atención personalizada de los alumnos y el trabajo en equipo.

Otra propuesta referida a las tendencias para afrontar el cambio en la educación es la que presenta Hargreaves (2003), en la que delinea la necesidad de pasar de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento como antecedente para llegar a la sociedad del aprendizaje, en un trayecto en el que los sistemas educativos han de hacerse cargo del complejo proceso de cambio que implique la formación de habilidades para procesar la información y crear nuevo conocimiento. Lo anterior sólo será posible a partir de la construcción de un nuevo profesionalismo, en el que los educadores se asuman como catalizadores del cambio y se constituyan en comunidades de aprendizaje para diseñar las nuevas formas de enseñanza requeridas en un nuevo enfoque del aprendizaje.

Este nuevo enfoque del aprendizaje deberá estar centrado en enseñar cómo se aprende e incluir *“una enseñanza que ponga énfasis en capacidades de pensamiento de alto nivel, en la metacognición (pensar acerca del pensamiento), enfoques constructivistas del aprendizaje y la comprensión, aprendizaje cerebral, estrategias de aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples y costumbres mentales diferentes, utilizar una amplia gama de técnicas de evaluación, y por otro lado, utilizar la informática y otras tecnologías de la información para permitir a los estudiantes acceder a la información de forma independiente”*. (Hargreaves, 2003: 26).

Un enfoque educativo centrado en un proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolle las habilidades y destrezas mencionadas en el párrafo anterior requiere, a su vez, pensar la escuela en un dimensión diferente, ya que en esta dinámica *“se le atribuyen nuevas funciones, se le asignan nuevos mensajes, se le establecen otros requerimientos relacionados con la enseñanza de nuevas áreas y materias, en definitiva, se le plantean nuevas exigencias producto de los problemas que la sociedad no puede resolver”*. (López Yáñez, 2003: 39).

En la misma línea y a partir de un ejercicio para visualizar un futuro deseable para la educación Schmelkes (2002) hace referencia a los valores que deben orientar el quehacer de los sistemas educativos y de la escuela:

- *“La **justicia**, que se traduce en equidad, indispensable para la construcción de una sociedad altamente educada.*
- *La vivencia de la **democracia** como forma de vida, y el cuidado de la convivencia cotidiana en las microsociedades que son las instituciones educativas.*
- *La demostración de la **responsabilidad social y política** de las instituciones educativas y de quienes en ellas se desempeñan.*
- ***El respeto por y la valoración de la diferencia**, sobre todo cultural, que en la medida que propicia la relación desde planos de igualdad, asegura el mutuo enriquecimiento.*

- **La confianza en el personal profesional de la educación**, con la consecuente mayor autonomía de cada institución escolar.
- La necesaria **anticipación** de toda actividad educativa a las exigencias del futuro: las que nos vendrán dadas y las que nos parecen necesarias". (Schmelkes, 2002: 13).

Las propuestas de cambio educativo que postulan una nueva función social de la educación coinciden en señalar la importancia de una nueva dinámica en la escuela y que como espacio de actuación educativa ha de posibilitar el ejercicio de nuevas formas de asumir su función social, desde una lógica en la cual los referentes tradicionales han de ser modificados para dar paso a las nuevas exigencias de una sociedad que demanda diferentes respuestas para la formación de una nueva ciudadanía.

En la perspectiva del cambio educativo López Yáñez (2003) alude a los desafíos que se presentan en la actualidad para lograr una articulación entre la escuela y la sociedad:

- Convertirse en el motor del cambio de la realidad.
- Abrirse a los requerimientos de la sociedad, redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores.
- Atender la desigualdad de condiciones de los alumnos en los procesos de socialización.
- Tomar conciencia de la complejidad y el dinamismo de la propia organización escolar para que su funcionamiento sea en base a los acuerdos consensuados.
- Reconocer y respetar la cultura existente del centro educativo para potenciar la innovación.
- Plantear alternativas para que el proceso de formación de los alumnos trascienda el academicismo y desarrolle el espíritu crítico.

En esta misma lógica del cambio en las instituciones educativas para enfrentar la profunda y acelerada transformación del contexto social y responder a las demandas de los nuevos entornos educativos, Arias y Cantón (2006) proponen un nuevo perfil de las organizaciones educativas y mencionan seis dimensiones para ubicar esta propuesta:

- **Cultura.** Articulada bajo la responsabilidad, el riesgo, la colaboración, la confianza, la implicación de todos los usuarios, así como su diversidad.
- **Estructura.** Habrá de ser plana, reticular, sin muros, flexible, descentralizada y fundamentada en los equipos.
- **Contexto.** Captación de necesidades y respuestas directas a las mismas, bajo principios de colaboración y feed-back directos.
- **Objetivos.** Flexibles, participativos, avanzados y competitivos.
- **Personas.** Bajo la lógica del trabajo en equipo, autoexigencia, actitudes de compromiso, formación, mejora y desarrollo profesional.
- **Liderazgo-Gestión.** Compartido, visionario, en clave de horizontalidad y democracia participativa.

La escuela como eje del cambio en tanto logre articularse con el contexto social para responder a sus demandas y organizada a partir del perfil caracterizado en los párrafos anteriores, redimensiona su función y actuación, pero esto sólo será posible cuando las bases culturales para enseñar y aprender también sean redefinidas, en este sentido, los educadores como sujetos del cambio se convierten en actores, no únicos, pero si los principales para la construcción del significado del cambio.

La escuela como escenario y los educadores como actores protagónicos del cambio educativo habrán de situarse en el cruce de las culturas (López Yañez, 2003: 60) para redimensionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en esta dinámica, Gather (2003: 21) propone que para aproximarse a la problemática del significado del cambio habrán de considerarse las siguientes premisas:

- *“Que el significado del cambio es una construcción individual, colectiva e interactiva, que nadie puede sustituir el lugar de los interesados, pues*

esa construcción tiene su propia lógica y se debilita en función de las culturas de los actores, de las relaciones sociales en las que participan y en las transacciones que establecen entre ellos a propósito de un proyecto de cambio.

- *Que es importante comprender mejor dónde y cómo los docentes construyen el significado del cambio propuesto, individual y colectivamente, con el fin de aplicar estructuras de acogida favorables a la innovación mucho antes de precisar su contenido”.*

A partir de las premisas anteriores, la autora citada destaca la importancia de orientarse hacia un nuevo paradigma del cambio, renunciando a los planes clásicos de cambio planificado, para lo cual propone: *“Es importante que los sistemas tengan el valor de propiciar procesos de cambio en los que se atrevan a definir – a partir de negociaciones con el conjunto de actores implicados – un plan marco que permita a las instituciones y a los profesionales, en el propio entorno, la posibilidad de tomar las decisiones más adecuadas, así como de asumir la responsabilidad”.* (Gather, 2003: 191).

La cuestión más sensible desde este nuevo paradigma del cambio es preguntarnos si realmente los sistemas educativos habrán de asumirlo para dejar la definición de lo educativo a los implicados en la comunidad y si estarían también dispuestos a asumir las consecuencias implícitas que esto conlleva, la respuesta a esta disponibilidad proporcionaría entonces el verdadero cambio para la construcción de una sociedad diferente o estaríamos asistiendo a una simulación en que los discursos desde la política educativa promueven el cambio sin permitir los medios para lograrlo, de una manera o de otra, los educadores como sujetos del cambio han de tener el valor de construirlo a pesar de los obstáculos, para ello tienen como aliados a los integrantes del contexto social donde realizan la acción educativa, con ellos habrán de pactar para propiciar un desarrollo ascendente, quizá más lento y en camino sinuoso será la ruta que habrá que recorrerse para lograr el cambio educativo en la mira de mejorar la calidad del servicio que se ofrece.

La direccionalidad del cambio educativo hacia la conformación de una acción educativa de calidad para todos exige concebirlo con parámetros diferentes a los asociados estrictamente a la racionalidad y la eficiencia, por lo que el significado de una educación de calidad para el siglo XXI ha de incorporar aspectos relacionados con la formación emocional, a este respecto Braslavsky (2004) propone un equilibrio entre la formación racional, práctica y emocional y señala diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad (Cuadro 9) que forme personas capaces de comprender el mundo y gestar sus proyectos para una sociedad compleja y en permanente cambio.

Una educación de calidad para todos habrá de ser el objetivo del cambio educativo, el análisis hasta aquí presentado recupera planteamientos y propuestas relacionadas con la redefinición de los fines de la educación en el contexto del cambio social que se produce en los últimos años del siglo XX y en el primer lustro del presente siglo, recupera además, elementos que redimensionan la función social de la escuela y los significados del cambio para los sujetos implicados, todo esto para identificar las necesidades sociales que traducidas en demandas para el cambio educativo serán incorporadas en la presente investigación para identificar las necesidades de formación de los directores escolares.

Es pertinente puntualizar que el presente trabajo no pretende hacer un estudio del nuevo rol de la escuela, pero se inscribe en esa dinámica de cambio, concretamente en lo relativo a los roles que habrán de asumir los que dirigen la escuela; en este sentido, si las transformaciones que se dan en la sociedad implican una reestructuración del sistema educativo y un nuevo rol de la escuela, este trabajo se ubica en la consideración de que si la escuela cambia, los que están al frente de ella también deberían de cambiar; si existe la necesidad de formar individuos con nuevas competencias y nuevas cualificaciones, es pertinente pensar que esta formación también será necesaria para los que dirigen el proceso educativo. Si la escuela se convierte en el espacio por excelencia para concretar los cambios, los directivos y profesores habrán de asumirlos, en principio, para propiciar las nuevas formas

que la escuela ha de construir para la formación de sujetos que estén en concordancia con la nueva realidad.

Cuadro 9

Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI

Factores	Rasgos principales
1.- El foco en la pertinencia personal y social.	Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender en el momento oportuno de su vida, de sus sociedades y en felicidad. Es decir, una educación que permita construir un sentido profundo y valioso del bienestar personal y colectivo.
2.- La convicción, la estima y la autoestima d los involucrados.	Convicción de la sociedad del valor de la educación, de la estima por los profesores, para que éstos a la vez desarrollen su autoestima y generen atmósferas de bienestar y felicidad que constituye por si misma una experiencia educativa de calidad y da a los profesores la energía necesaria para valorar a todos sus alumnos con independencia de sus orígenes y de su diversidad.
3.- La fortaleza ética y profesional de los profesores.	Profesionalismo y fortaleza ética para relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas para seleccionar estrategias didácticas y materiales de aprendizaje, que le permitan generar experiencias productivas, creativas y agradables.
4.- La capacidad de conducción de directores y supervisores.	Las instituciones educativas que están conducidas por directores y supervisores que identifican la función cognitiva como función específica de la escuela, pero que asocian también esa función específica a una función formativa global y que tiene la capacidad de promover vínculos de todo tipo con el entorno logran promover una educación de calidad. Esos directores y supervisores consiguen promover el trabajo en equipo al interior de las instituciones educativas del sistema y las alianzas con las comunidades, las familias, las empresas y los medios de comunicación.
5.- El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos.	El trabajo en equipo es sin duda una clave en el proceso de logro de una educación de calidad, ya que compartir experiencias de desarrollo curricular entre docentes de diferentes centros educativos, de reunión periódica de directores, de realización, devolución y diálogo de resultados de los operativos de evaluación a las escuelas, son acciones que inciden en la mejora de la calidad educativa.

Continúa

Cuadro 9

**Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI
(Continuación)**

6.- Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos.	Aprender de los demás, evaluar y evaluarse, tomar distancia y construir cercanía, son algunas de las actitudes y prácticas que facilitan la construcción de alianzas. La mejora de la calidad educativa se facilita cuando todos los actores logran comprender la situación de los otros, pueden ver lo invisible y logran, además, ofrecerle algo a los otros en el espacio de valores compartidos o compatibles.
7.- El currículo en todos sus niveles.	En una educación de calidad, el diseño del currículo ha de contemplar desafíos cognitivos, prácticos y emocionales, para permitir a los alumnos identificar y jerarquizar conceptos, ideas e información; analizar y argumentar a favor y en contra de ellas; buscar evidencias para refutarlas o apoyarlas; presentar las ideas propias y ajenas usando evidencias; negociar conflictos y hacer cosas.
8.- La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.	No hay calidad educativa sin entorno rico en materiales que pueden ser utilizados como materiales de aprendizaje. Pero la riqueza en los materiales no es una garantía en el proceso de producción de calidad educativa. La calidad de esos materiales y las características de su uso a través de la dinamización por parte del docente profesional y éticamente comprometido son tanto o más importante que su existencia.
9.- La pluralidad y la calidad de las didácticas.	La calidad de la educación se construye mejor cuando hay más cercanía entre los productores y los utilizadores de las didácticas, porque eso les permite a esas didácticas estar más cerca de su propia pertinencia: ser más apropiadas. Pero además también se construye mejor cuando se acepta que diversos caminos pueden conducir al aprendizaje con sentido y en bienestar, ya que los alumnos, los profesores y los contextos son diversos.
10.- Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales.	La existencia de mínimos materiales y de incentivos al desarrollo de los contextos, de los profesores y poblaciones escolares, deben ser considerada como condición indispensable, pero no suficiente, para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Braslavsky (2006: 86- 97)

2.3.- Globalización y educación en América Latina.

En América Latina, la transformación de los sistemas educativos se inscribe en un proceso más amplio de reforma del Estado. Las reformas estructurales llevadas a cabo durante los años ochenta con la perspectiva de modificar el papel del Estado en la economía y la incorporación de los equilibrios macroeconómicos como elemento central de la política económica estuvieron acompañadas de una nueva concepción de la política pública y particularmente de la política social. La concepción del Estado Benefactor que medía los resultados de las políticas en términos cuantitativos fue sustituida gradualmente por un enfoque que privilegia objetivos de calidad, eficiencia y selectividad del gasto público.

El modelo de desarrollo de sustitución de importaciones que imperó en Latinoamérica desde la post-guerra hasta finales de los setenta, sustentaba una política social de Estado Benefactor con una política educativa orientada a la universalización y gratuidad del servicio educativo, entendida como un derecho ciudadano y constitucional. Sin embargo, todo esto cambió *“al adquirir el capital una dimensión global, ya que el Estado de Bienestar, los servicios que prestaba y los trabajadores a los que servía, demostraron ser demasiado caros en un entorno neoliberal”* (Giroux, 2001: 253).

El actual modelo de desarrollo llamado neoliberalismo, basado en la competencia internacional, el libre mercado y la desregulación, sustenta una política educativa orientada directamente a la cualificación de la población para elevar la competitividad de los individuos y de los países a nivel internacional (Carnoy, 2001). Para ello, menciona Corvalán (2001) que se asume el principio del ordenamiento económico neoliberal de reducir el gasto fiscal promoviendo la descentralización y las propuestas de auto y co-financiamiento de las unidades educativas, aún y cuando sean de naturaleza pública, así como también, la provisión de política social a partir de oferentes privados cuya expresión más clara es el sistema de “vouchers”

Con esta perspectiva y desde el inicio de la década de los años noventa se perfila un nuevo desarrollo educativo en América Latina que tiene como marco, por una parte, la declaración emanada en la Conferencia Mundial sobre Educación realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, bajo el auspicio de la UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAD y el Banco Mundial, y por otra parte, en las declaratorias, propuestas y proyectos emanados de los organismos internacionales que estudian, analizan y diseñan las políticas educativas para América latina y el Caribe (OEA, OREALC, CEPAL, BID).

2.3.1.- La educación en América Latina y el Caribe en la década de los noventa.

El compromiso asumido al firmar la Declaración Mundial "Educación para Todos" en 1990 despliega nuevos esfuerzos en la educación latinoamericana y es el sustento del Proyecto Principal de Educación (PPE) en América Latina y el Caribe (OREALC,1991) en el que a partir de un diagnóstico de la situación educativa de la región se delínean las orientaciones para la elaboración, actualización y ejecución de los planes nacionales y del segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE, 1990 – 1995).

Para lograr el nuevo desarrollo educativo el PPE identifica al menos tres campos de acción: político, administrativo y pedagógico. Desde el punto de vista de las estrategias políticas se introduce la dimensión de largo plazo en el diseño de los cambios y reformas educacionales, para lo cual se promueven los consensos nacionales, las alianzas para implementar políticas de Estado más que de gobierno, y la convicción de incorporar a nuevos actores en el debate y en la asunción de nuevas responsabilidades en el manejo de la educación.

Desde el punto de vista de las estrategias administrativas se refuerza la lógica de la descentralización y desconcentración del sistema para apoyar un

esquema de administración y gestión que asocie mayores grados de autonomía de los centros educativos con una mayor responsabilidad por los resultados.

Desde el punto de vista de las estrategias pedagógicas se promueven las reformas curriculares para modificar los contenidos de la enseñanza y hacerlos más pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de la población, transitando de un énfasis en la instrucción a otro en la formación de valores, en la adquisición de conocimientos, en la formación de destrezas y aprender a aprender.

Lo anterior es retomado por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe que convocados por la UNESCO a la IV Reunión Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, suscriben la llamada Declaración de Quito (1991) en el que están contenidas las estrategias que han de seguirse para la concreción del nuevo desarrollo educativo.

Para efecto del presente trabajo interesa resaltar de los seis puntos contenidos en la Declaración de Quito (1991: 1) lo relativo a la gestión educativa. En el punto dos se establece que *"es necesario producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, rompiendo el aislamiento de las acciones educativas, transformando su contribución en una efectiva palanca del desarrollo y con ello responder a las demandas sociales y no sólo a las de la propia administración educativa es requisito fundamental de la nueva estrategia"*.

En el punto cinco del documento citado se hace alusión a que las transformaciones en la gestión y el compromiso de todos los sectores intervinientes son condiciones necesarias pero no suficientes de la nueva estrategia educativa, por lo que esos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos de la enseñanza. Mejorar la calidad de la educación significa, desde este punto de vista, impulsar procesos de profesionalización docente y

promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y la sociedad, las cuales, en términos concretos están referidas a pensar y expresarse con claridad, a fortalecer la capacidad para resolver problemas, a analizar críticamente la realidad, a vincularse activa y solidariamente con los demás, a proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y sus propias condiciones de vida.

En esta misma sintonía, pero en el aspecto económico, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992) presenta su propuesta de “Transformación Productiva con Equidad” en la que están contenidas las orientaciones para el desarrollo futuro de Latinoamérica y en el que se establece que para lograr un nuevo desarrollo es necesario reformar los sistemas educativos y la capacitación laboral existentes en la región.

En el ámbito político, los jefes de Estado y de gobierno, reunidos en la Cumbre de las Américas celebrada en Miami en 1994, plasman en su plan de acción el ideal de educación de calidad en todos los niveles de enseñanza, específicamente, en el nivel de enseñanza básica y la democratización de la gestión.

Estos lineamientos indicativos impactan en lo normativo, por lo que en la mayoría de los países de la región se promulgaron nuevas leyes de educación en las que se configura una nueva propuesta educativa dirigida hacia una transformación institucional, misma que se fue configurando en el tránsito de sistemas educativos altamente centralizados - en los que el Estado ejercía el monopolio educativo - hacia un escenario en el que se observa una pérdida paulatina de la influencia del Estado en la educación, y con ello, la conformación de una nueva realidad educativa en la que emergen nuevos actores y nuevas dinámicas que se constituyen en evidencias del nuevo rol del Estado en el ámbito educativo, evidencias que incluyen diversas manifestaciones entre las cuales Casassus (1999) apunta las siguientes:

- Aparición de nuevos actores sociales vinculados a la educación.
- Las comunidades locales, los sectores productivos, políticos, sindicales, religiosos etc. han llevado al sistema a una definición social de la política educativa. De esta manera, el Estado pierde el monopolio del diseño (aunque no el de la decisión) de la política, para pasar a una etapa de formulación concertada.
- La apertura de las escuelas a la participación de las familias y la comunidad en el quehacer escolar abre el interior de la escuela a otros actores más allá de los docentes y directivos.
- La concepción de una política curricular basada en contenidos mínimos y objetivos fundamentales abre el tema curricular a otros sectores, perdiendo así el Estado, en algunos casos, el monopolio de la definición curricular.
- En el ámbito del financiamiento, aún cuando el sistema educativo sigue siendo financiado mayoritariamente por el Estado (entre el 90 y 98 por ciento), éste está abierto al sector privado para ofrecer el servicio al sector de la población con posibilidades económicas para sufragar el costo.
- Al mismo tiempo que se reduce el impacto del sistema educativo en los procesos de aprendizaje, se constata un aumento considerable de la importancia del conocimiento en la evolución de las sociedades, tanto por la explosión del conocimiento y por los modos de adquirirlo, como por su relevancia para el desarrollo. En este aspecto, la pérdida del monopolio de la transmisión de conocimientos es un rasgo diferenciador.
- Lo más significativo de éstas diferenciaciones es la situación actual de desconcentración y descentralización mediante las cuales se ha transformado la administración del Estado y que, entre otros

elementos, pone énfasis en los municipios o en otras instancias descentralizadas como las regiones, provincias, distritos o estados y no en el ministerio del nivel central, poniendo en crisis la noción misma de planificación y gestión desde el Estado nacional.

Con estos lineamientos, casi la totalidad de los países de América Latina y el Caribe impusieron procesos de transformación orientados principalmente a la reforma institucional de los sistemas educativos. Más allá de las diferentes motivaciones y niveles de profundidad de estos procesos es posible identificar como líneas comunes en el proceso de desarrollo educativo de los años noventa las siguientes:

- Descentralización.
- Mayor autonomía a las escuelas.
- Instalación de sistemas de evaluación de resultados.
- Impulso de programas compensatorios, focalizados en determinadas poblaciones – meta.
- Modernización de los sistemas de información para la gestión.
- Cambios en las modalidades de financiamiento educativo.
- La búsqueda de una mayor participación de los miembros de la comunidad y la movilización de todos los actores de la sociedad en torno al proceso educativo.

Estas acciones son reformuladas al principio del siglo XXI incorporando una concepción diferente de la acción educativa en la cual las estrategias de la descentralización y la gestión escolar tienen un peso distinto para lograr las metas de una educación de calidad para todos bajo el principio de equidad. En el siguiente apartado serán abordados los aspectos principales relacionados con esta reformulación.

2.3.2.- El sentido de la educación en América Latina y el Caribe para el siglo XXI.

El proceso de descentralización a partir del cual se proyectó concretar para el año 2000 el nuevo desarrollo educativo y la nueva forma de gestión para alcanzar las metas de mejorar la calidad y ampliar las oportunidades de acceso a los servicios educativos se realizó teniendo presente la equidad. Sin embargo, terminó la década de los noventa y en la agenda aparecieron aspectos pendientes, de los cuales se mencionan los siguientes:

- *“La **gestión educativa** sigue siendo mayormente centralizada, no brinda espacios para que los actores del proceso educativo puedan participar y, consiguientemente, contribuir a que la oferta educativa se aproxime de mejor manera a sus necesidades”.*
- *“La **descentralización** de algunas responsabilidades no ha estado acompañada de una asignación de recursos y de un apoyo técnico, administrativo y pedagógico que permita crear escuelas autónomas y efectivas”.*
- *“La **tendencia a la privatización** en varios países de la región está ampliando la brecha entre la educación pública y privada...afectando las bases de la convivencia y cohesión social”.*
- *“Los **docentes** son el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos; sin embargo, la región carece de políticas integrales que articulen la formación inicial y en servicio”.*
- *“El **tiempo efectivo dedicado al aprendizaje** continúa siendo insuficiente aun y cuando en algunos países se ha aumentado el calendario”.*
- *“La **introducción de nuevas tecnologías** de la información y la comunicación es aun muy limitada”.*
- *“La **formación científica y tecnológica de calidad para todos** es un desafío pendiente ya que aun no ha sido incorporada de modo adecuada en todos los niveles”. (UNESCO, 2002a: 6-8)*

Estos elementos de diagnóstico de la situación educativa de América Latina y el Caribe muestran que el modelo educativo y el cambio en la gestión diseñados en el marco de la descentralización educativa no lograron, por sí mismos, eliminar los rezagos existentes. En cuanto a las metas de una educación de calidad para todos, investigaciones recientes y los resultados de las pruebas internacionales sobre el rendimiento de los estudiantes indican que no existe cambio sustantivo en los aprendizajes de los alumnos.

En referencia al modelo educativo sustentado en la descentralización del sistema y en la nueva gestión educativa Ezpeleta (1996) señalaba que la nueva gestión no se construye por decreto, que la nueva normativa implicaba un verdadero cambio cultural en las instituciones escolares y el rompimiento de la cultura burocrática de la administración central, casi una década más tarde señala que *“frente a la institución escuela podía esperarse que la mayor cercanía territorial del gobierno – a la par de su nuevo diseño – implicaría también el cambio en las formas de gobernarlas, en la definición de sus relaciones internas de poder, en la configuración organizacional de la enseñanza y del aprendizaje, entre otras cosas. Nada de ésto ha sucedido ni hay indicios de que estos asuntos alimenten alguna preocupación”*. (Ezpeleta, 2004: 165)

Por su parte, los ministros de educación de América Latina y el Caribe firmaron la Declaración de Cochabamba (2001) que recoge los acuerdos del Foro Mundial de Educación Para Todos celebrado en Dakar, en donde se declara, una vez más, el derecho de todos a recibir una educación de calidad. En este marco, fue también signada la solicitud a la UNESCO para diseñar un nuevo proyecto regional para dar cumplimiento a esta meta para el año 2015.

En el nuevo Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) se propone que habrán de realizarse cambios sustantivos en las políticas públicas para hacer efectiva la propuesta de Educación para Todos y atender así las demandas educativas de la región en el siglo XXI, reconociendo que *“la actual situación educativa refleja que hay un gran desfase entre el discurso político, las medidas adoptadas y los resultados obtenidos. América*

Latina y el Caribe enfrentan el siglo XXI con dos agendas: los temas educativos pendientes del siglo XX; y, las nuevas tareas del siglo XXI de las cuales dependen el desarrollo humano, la equidad social y la integración cultural” (UNESCO - OREALC , 2002a: 8)

El PRELAC tiene como finalidad el promover cambios en las políticas educacionales a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes que permitan garantizar aprendizajes de calidad para todos a lo largo de la vida. El sentido de los cambios está fundamentado en los principios que se presentan en el Cuadro10.

El análisis de los planteamientos del PRELAC permite identificar una concepción diferente en relación a la propuesta diseñada en los años noventa para los países latinoamericanos. En particular, el cambio del concepto de actor por autor para referirse a los sujetos del cambio y el concepto de sociedad educadora para dar marco a la necesaria participación de todos en la actividad educativa,

El concepto de sociedad educadora implica *“el paso fundamental de una educación distribuidora de conocimientos a una educación generadora de conocimientos. Es decir, el tránsito de una educación acumuladora de información a otra creadora de procesos en todos los campos de la vida humana”* (Cajiao, 2001: 30). Este concepto lleva implícito también el paso de un Estado docente a la sociedad educadora (Alvarez, 2001).

Este nuevo sentido de la educación para América Latina y el Caribe requiere pensar la educación como un proceso en el que la participación, sustentada en criterios democráticos, construya nuevas relaciones sociales (Pizarro, 2003) caracterizadas por la flexibilidad, ya que están insertas en una dinámica de cambio social, para que permitan dar respuesta a la incertidumbre y el riesgo presentes en el momento actual (Mella, 2003).

Cuadro 10

El sentido de los cambios en las políticas educativas en América Latina y el Caribe

PRINCIPIOS	ASPECTOS PRINCIPALES
<p align="center">De los insumos y la estructura a las personas</p>	<p>Una estrategia de cambio basada en las personas significa desarrollar sus motivaciones y capacidades para que se comprometan con el cambio y se responsabilicen de los resultados. Esto supone pasar del lenguaje de los actores a los autores. El término actor da la idea de ejecutar el papel de un libreto previamente establecido, mientras que el autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción.</p>
<p align="center">De la mera transmisión de contenidos al desarrollo integral de las personas.</p>	<p>Para que la educación contribuya al desarrollo es preciso que considere las distintas dimensiones del ser humano que están estrechamente relacionadas entre sí: los aspectos afectivos y emocionales, las relaciones interpersonales, las capacidades de inserción y actuación social, el desarrollo cognitivo, el desarrollo ético y estético, para lograr la comprensión de sí mismo, de los otros, de los hechos que nos rodean y del mundo.</p>
<p align="center">De la homogeneidad a la diversidad.</p>	<p>Ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y considerar la diversidad de necesidades de aprendizaje de las personas y las diferencias de contexto, requiere pasar de un sistema educativo rígido e inflexible a un sistema abierto, flexible y diversificado que brinde múltiples opciones y oportunidades para lograr que todas las personas satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje.</p>
<p align="center">De la educación escolar a la sociedad educadora</p>	<p>El tránsito de una educación escolar hacia una sociedad educadora implica que la escuela tiene que dejar de ser una institución aislada en sí misma para conectarse no sólo con el entorno sino también con el mundo global a través de la participación en redes. Por su parte, la comunidad en su conjunto ha de asumir la responsabilidad de la educación de sus miembros, ya sea mediante un diálogo constante con la institución escolar o contribuyendo a la educación de las personas en el marco de las actividades que en ella tienen lugar.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del PRELAC (UNESCO, 2002a)

Por último, es conveniente señalar que de los planteamientos recuperados en este apartado serán identificadas necesidades sociales, que en relación a lo educativo se constituyen en referentes para aspirar a una mejor educación en América Latina. En este proceso de construcción, los países están involucrados principalmente en acciones de descentralización y de cambio en la gestión educativa, temáticas que serán abordadas en el siguiente apartado.

2.4.- Descentralización y transformación de la gestión educativa en América Latina.

En el sentido más amplio, la descentralización alude a la transferencia de poder decisorio entre los niveles dentro de un sistema; es decir, involucra y se identifica con el proceso de toma de decisiones. Mejía Botero (2004: 165) menciona que *“la descentralización se basa en el principio de cercanía, en el hecho de que son los propios implicados los mejores tomadores de sus decisiones, ya que poseen la mejor información de sus problemas y alternativas de solución”*. En relación a la toma de decisiones hace alusión a tres maneras diferentes de entender la descentralización:

- Desde el **neoconservadurismo político** se hace referencia a la descentralización con el fin de trasladar las decisiones y las responsabilidades públicas fuera del gobierno, es decir, a los ciudadanos.
- Desde **la teoría de las élites** la descentralización es una forma de transferir parte del poder de un grupo central a otro en los territorios: es una negociación de intereses entre élites.
- Desde el **pluralismo democrático** la descentralización es una forma de involucrar a los actores relevantes en los procesos sociales que les competen, sin transferirles todas las responsabilidades.

En referencia a la descentralización de los sistemas educativos Hanson (1997: 3) define tres principales formas de descentralizar:

- **“La descentralización:** *generalmente transfiere las tareas pero no la autoridad a otras unidades al interior de la organización.*

- **La delegación:** *transfiere la autoridad para la toma de decisiones desde las unidades jerárquicas superiores a las inferiores. Sin embargo esa autoridad puede ser retirada a discreción de la unidad que delega.*
- **El traspaso:** *transfiere la autoridad a una unidad que puede actuar en forma independiente. La privatización es una forma de traspaso en la cual la responsabilidad y los recursos se transfieren desde instituciones del sector público a instituciones del sector privado”.*

Desde una perspectiva diferente, en los procesos de reforma educativa la descentralización ha de tener otra intencionalidad y otro significado. En este sentido, descentralización ha de significar re-centralización de la escuela, ya que ésta “no está abajo, para bajar o aterrizar en ella, sino en el centro, para partir de ella y regresar a ella. La escuela está en el centro de las prioridades y del organigrama, los niveles intermedios y superiores se distribuyen en círculos concéntricos alrededor de ella, en función de la escuela y en permanente contacto con ella” (Torres, 2003: 6). En la misma lógica y con sentido parecido García (2005: 81) señala que “la descentralización es algo que – como la centralización – se opera de arriba a abajo, desde la cúspide del gobierno hasta la base formada por el entramado institucional, por lo cual es lícito preguntarse si, de cara al futuro, los sistemas educativos no deberían edificarse siguiendo el proceso inverso”.

2.4.1.- La descentralización educativa en América Latina y el Caribe en la década de los noventa.

En la realidad latinoamericana, las reformas educativas que privilegian la descentralización se proponen elevar la eficiencia administrativa para mejorar la calidad educativa, a partir del supuesto de que al delegar el control de la educación a las comunidades locales, a los maestros y a los directores de las escuelas, se obtendrá como resultado una mejor solución a los problemas educativos.

Sin embargo, esto no es tan lineal, diversos factores inciden para que la descentralización alcance el éxito esperado. En este sentido, en las reformas de descentralización de Argentina, Colombia y México, los Ministerios de Educación han retenido la autoridad centralizada sobre las políticas nacionales, los marcos de referencia de las currículas, la generación y manejo de la información, la evaluación académica y la capacitación especializada.

En este proceso, las asociaciones gremiales de profesores se constituyen, en algunos países latinoamericanos, en un monopolio de oferta de trabajo y tienen un poder comparable a los ministerios de educación. El rol que han desempeñado en la descentralización es oponerse a los esfuerzos por establecer un control local, esgrimiendo que esta estrategia conduce a la privatización de la educación pública, y por ende, sus derechos de antigüedad son amenazados.

Es importante puntualizar que el PPE que orienta las políticas educativas de la región desde 1990 se planteó como objetivos principales para el año 2000: universalizar la educación básica; superar el analfabetismo; y, mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos. Sin embargo, *“la década de los noventa se saldó sin una ampliación equilibrada de oportunidades educativas para jóvenes y adultos”* (Haddad y Di Piero, 2001: 46). En este sentido, la descentralización educativa y la transformación de la gestión como estrategias estelares para promover el cambio educativo no han sido

suficientes para obtener los resultados esperados, ya que las metas planteadas han quedado incumplidas (Dakar, 2000), y a una década y media de distancia, la redefinición se impone como necesaria para incorporar nuevas estrategias que permitan pensar la educación en dimensiones diferentes.

En referencia a lo anterior Torres (1999) menciona que: las políticas educativas siempre nos llegaron de afuera y se impusieron desde arriba, pero nunca como hoy se llegó a este nivel de uniformidad que tenemos en el mundo ¿Porqué la uniformidad? ¿De dónde vienen los moldes y los modelos? Cuando se mira hacia atrás y hacia otros países, los países centrales, se descubre a menudo que lo que se está haciendo o intentando hacer hoy, ya fue hecho o intentado antes por otros, precisamente en los países desarrollados. Lo que estamos tratando de hacer hoy en América Latina en términos de Reforma Educativa es, en muchos campos, lo que otros hicieron 10, 20 años atrás en los países del norte.

En la misma línea pero en otro contexto, Cantero y Celman (2000) afirman que las reformas educativas oficiales han actuado como si la población escolar fuera un conjunto homogéneo y como si el fracaso de más de un tercio de ella no mereciera cambios estructurales específicos.

Las políticas educativas que hoy se están planteando en la región latinoamericana ya se aplicaron en Estados Unidos y Gran Bretaña, dos países que, al menos en nuestra región, están siendo tomados como paradigmas en materia de reforma educativa. La matriz de la autonomía escolar y del proyecto educativo institucional está en el movimiento del School Improvement (mejora de la escuela) en Estados Unidos. Los países en desarrollo están haciendo lo que los países centrales hicieron en los ochenta o en los setenta pero en contextos muy distintos, donde descentralización, autonomía escolar, profesionalización docente, adquieren significados, posibilidades y modos de operar muy diferentes (Torres, 1999). En el mismo sentido Antúnez (2001: 74) señala que *“resulta necesario, cada vez más, analizar, comprender, mejorar en definitiva el sistema escolar y construir el modelo educativo de cada país*

mediante una trayectoria ascendente, desde las entidades territoriales. Los modelos construidos desde las agencias centrales hacia la periferia y las unidades menores hace tiempo que vienen demostrando sus limitaciones y falacias”.

Lo paradójico es que nuestros países se involucraron en la década de los noventa en la puesta en marcha de un modelo que otros países aplicaron diez años atrás y que de alguna manera ya están de regreso. En Estados Unidos lo que se plantea actualmente para la reforma educativa no es descentralizar sino más bien centralizar un poco más, porque el sistema se les fue de las manos. En este sentido Torres (1999) señala que en un país tan fuertemente descentralizado no hay manera de impulsar cambios a nivel de país, de que las innovaciones se irradien, de fijar un currículo nacional o estándares nacionales.

Los educadores latinoamericanos, Schmelkes y Latapí (1999) comparten esta postura crítica y coinciden en que estamos siguiendo, al menos una década atrás, a países con realidades diferentes, para llegar a donde los otros ya han iniciado, en muchos casos, un viaje de retorno. Agregan, no está entonces por ahí la respuesta, hay que buscar soluciones propias, ni más ni menos, sino distintas.

En el Foro Mundial de la Educación (Dakar, 2000) se presentó el Pronunciamiento Latinoamericano sobre Educación para Todos signado por educadores e intelectuales de diferentes países de América Latina, en el que se comparten algunas reflexiones y preocupaciones en torno a la educación. En el punto 3 del primer apartado se hace alusión a lo siguiente:

“La tradición de reforma educativa en nuestros países ha sido atribuir los problemas a la falta de recursos financieros y ubicar los problemas, en todo caso, en el lado de la ejecución. No obstante, todo indica que hay problemas también en el diseño de las políticas, y que hace falta una revisión y un viraje profundo en la manera como los gobiernos y las agencias internacionales vienen encarando el tema educativo y el de la reforma educativa en particular. Las políticas que se han

recomendado y adoptado en los últimos años no están respondiendo satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la población latinoamericana, a las realidades del sistema escolar y de los docentes en particular, y no han tenido los resultados esperados. La evaluación comparativa realizada en 1997 por UNESCO-OREALC en 13 países de la región en las áreas de lenguaje y matemáticas entre alumnos de tercero y cuarto grado de planteles públicos y privados, reveló que Cuba es, en el contexto latinoamericano, el país con mejores rendimientos escolares en estas dos áreas. Se trata precisamente, del único país que no siguió las recomendaciones de política educativa vigentes en los 90 y el único que no recurrió a préstamos internacionales para financiar su sistema y su reforma educativa. Estos datos son lo suficientemente reveladores como para exigir una reflexión de fondo en torno a las estrategias de cambio educativo que vienen ensayándose en la región". (Latapí, 2000: 3)

En este sentido, el rol de los organismos internacionales y su protagonismo para instalar el "pensamiento único" en la educación es por demás un tema crítico que suscita el debate y la no complacencia de los educadores comprometidos con la idea de definir futuros propios y viables para la educación latinoamericana. *"La cooperación internacional ha dejado de ser un dato y ha pasado a ser objeto de debate en América Latina, sobre todo en el campo educativo, donde hasta ahora ha sido invisible y lejana". (Torres, 2001: 107).*

El análisis presentado por Tiramonti (2001) en relación a la agenda educativa del Banco Mundial, muestra una doble dimensión en la puesta en marcha del programa educativo en la región latinoamericana: en el financiamiento y en la implementación del modelo educativo. El nivel del monto financiado es minúsculo comparado con lo que cada país invierte en educación, por tanto, el impacto no está dado por el préstamo sino por el destino. La estrategia más eficaz está en la dimensión pedagógica ya que para desplegarla los expertos

diseñan un modelo educativo que fundamentado en experiencias exitosas en otros países, aisladas de sus contextos, son presentadas como universalmente válidas.

En el fondo de la cuestión se encuentra como elemento objetivo que el mejoramiento de la calidad de la educación es un proceso que avanza lentamente, en ocasiones no muestra resultados esperados y en otras puede decirse que hay estancamiento o incluso retroceso.

Los procesos de transformación educativa han adoptado una secuencia homogénea, basada en la prioridad a la reforma institucional y más específicamente a la descentralización y a la creación de sistemas de evaluación. El supuesto sobre el cual se apoya esta prioridad consiste en sostener que los cambios institucionales estimulan los cambios pedagógicos, tales como la definición de proyectos institucionales, la expansión de la capacidad de innovar y la diversificación de los procesos pedagógicos adaptados a la diversidad social y cultural de la población. Sin embargo, la experiencia latinoamericana muestra que el cambio institucional es condición necesaria pero no suficiente para el cambio pedagógico. En este sentido, la prioridad a los aspectos institucionales parece haber postergado excesivamente la atención a los aspectos pedagógicos y a los actores principales de dicho proceso, los docentes.

Para Torres (1999) la secuencia que han seguido las reformas educativas en Latinoamérica es muy discutible ya que la reforma administrativa va primero, después viene lo curricular y por último lo pedagógico. Se empezó por la reforma administrativa para adelgazar al Estado y en particular a los ministerios de educación. La reforma curricular se agregó después y ha terminado ha menudo siendo vista como una reforma que se adecuaba a la reforma administrativa, cuando debería de ser a la inversa. La administración no vale por si misma, la administración tiene que ser eficiente para que pueda darse el objetivo último de la educación que es el aprendizaje. Muchos parecen olvidarse en el camino para qué se quería que la administración fuera eficiente. Y por eso hay reformas que todavía no pasaron el estadio administrativo, que

siguen reformando la administración sin ocuparse de las otras reformas, las que verdaderamente hacen a la enseñanza y al aprendizaje. ¿Será que se puede primero reformar la administración, después reformar el currículum y más tarde reformar lo pedagógico? Ya sabemos que en educación la cosa no funciona así, el cambio es sistémico o no es.

El consenso creciente en torno a la idea de que la mejora de la calidad de la educación exige reformas integrales e intervenciones sistémicas se constituye en una crítica cada vez más frecuente a las reformas educativas impulsadas solamente por preocupaciones acerca del crecimiento económico, la productividad y la competitividad mundial. En relación a esto, López Rupérez (2001: 245) señala que *“la adopción de enfoques sistémicos en la elaboración de políticas educativas supone una visión global de las diferentes actuaciones que interesan al objetivo que se pretende y de sus relaciones mutuas”*.

Si bien es cierto que el objetivo de estas reformas ha sido el de lograr una educación de calidad con equidad, esto ha quedado en el discurso, la realidad nos muestra que el nuevo modelo de desarrollo y sus correspondientes política social y política educativa, en particular, han profundizado la brecha en la población que se traduce en disparidades en las oportunidades educacionales; como resultado, estamos asistiendo a un escenario en que la educación refuerza las desigualdades en vez de reducirlas. *“La exclusión educativa no ha cesado, simplemente se ha desplazado”* Gentili (2001: 27). Y la exclusión, menciona Fernández (2002: 70), *“es la antítesis de la convivencia”*.

En el Foro Mundial de Educación celebrado en Porto Alegre, Brasil (2001) se proclama por una educación pública para todos desde la óptica de que otro mundo y otra educación son posibles. Una educación capaz de crear un nuevo sentido para el desarrollo (Frigotto, 2002). Un mundo en que es necesario construir una concepción diferente y alternativa a la globalización neoliberal excluyente en el que los procesos educativos y formativos dejen de estar subordinados al mercado, a la competitividad, para situar al ser humano en el centro y la medida de todo.

En el proceso del complejo tránsito de una gestión global, centralizada, a una gestión basada en la escuela y el impacto que esta transición produce en la cultura escolar presenta dificultades serias en cuanto a la ejecución, provocando una situación de desequilibrio entre las políticas y las prácticas.

El gran desafío que implica promover una escuela flexible, autónoma y democrática consiste en romper con la cultura centralista. Las políticas de reestructuración del sistema mediante la descentralización cambiaron las reglas del funcionamiento del sistema educativo, presentando problemas y tensiones entre los actores involucrados.

Para Machado (2001) estas dificultades se presentan en dos planos: por una parte, en el nivel de dirección del sistema; y por otra, en los actores al nivel de la escuela. En el sentido más amplio, el problema se concretiza en el miedo a la pérdida del poder evidenciado por los organismos gubernamentales y el miedo de recibir ese poder manifestado en las escuelas. Las escuelas temen al aumento del volumen de su trabajo, así como a la presión de los padres por una enseñanza de mejor calidad. En un primer momento, existe temor de ambas partes: en una, por entregar el poder de decisión; y en la otra, por tener que recibirlo, situación que dificulta el proceso. A lo anterior, se puede agregar el poco interés por cambiar estos comportamientos debido a la costumbre rutinaria ya instalada. Al respecto, Hargreaves (2000: 58) señala que *“la comunidad escolar ha de convertirse en catalizador del cambio, aunque sea víctima de él”*.

Antúnez (2001: 5) menciona que *“los límites a la autonomía escolar que establecen las autoridades educativas continúan siendo excesivos y denotan una voluntad cicatera, pero habrá que reconocer que las ganas de ampliarlos, por parte de los centros y de su profesorado son, a menudo, muy escasas”*.

Por su parte Casassus (2000) analiza las tensiones en las cuales se pueden distinguir los problemas de la puesta en práctica de la nueva gestión:

- *“La ausencia de la dimensión “educación” en la gestión educativa. Lo educativo no ha funcionado como un elemento que tenga la especificidad suficiente como para alterar la construcción de la práctica de la gestión.*
- *Una tensión conceptual y valórica producto de la reconceptualización de la educación desde la economía.*
- *Tensión entre paradigmas concurrentes: Técnico – racionalista y emotivo – holístico.*
- *La divergencia de los objetivos de la gestión desde la perspectiva de la escala. El nivel del sistema y el nivel de la escuela.*
- *La cuestión de la contabilidad social.*
- *Desfase entre la formación en gestión y las demandas de la política educativa.*
- *Ausencia de investigación adecuada.*
- *Tensión entre la visión autoritaria y la visión democrática de la gestión. La gestión autoritaria está asociada a la gestión por resultados, la gestión democrática se relaciona con una preocupación por los recursos humanos y su participación”.* (Casassus, 2000: 18-23).

Estas situaciones problemáticas que se hacen presentes en los procesos de reforma en el ámbito de la transformación de la gestión educativa, presentan singularidades comunes en la mayoría de los países de América Latina. En particular, Borden (2002) menciona tres problemáticas que se constituyen en retos para lograr esta transformación:

- La necesidad de implementar estrategias que mejoren la gestión escolar y el sistema educativo en general, las cuales generen un aprendizaje de calidad.
- Por las características específicas de la realidad histórica, social y geográfica de los países de América Latina y el Caribe es necesario fomentar el entendimiento del nuevo significado de los conceptos de autonomía y participación.
- Las estrategias de capacitación y formación profesional de los directores deben ser adaptadas de manera concurrente con las nuevas capacidades profesionales.

2.4.2.- La descentralización y el cambio educativo.

En la actualidad, uno de los objetivos primordiales de los procesos de descentralización es el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema – los centros de enseñanza – y el incremento de su responsabilidad por la calidad de la enseñanza que en ellas se imparte. Con otras palabras, es necesario hacer de los centros educativos instituciones más responsables de su propio funcionamiento y de los resultados de su desempeño institucional.

Esta concepción de la escuela y el aula como espacios fundamentales para promover el cambio educativo y la decisión de fortalecer su capacidad de autonomía para diseñar sus propios proyectos educativos implica que director escolar, profesores y alumnos se involucren de una manera diferente en la organización del centro educativo, reconociendo que los cambios se manifiestan en el modo de actuar, en lo que se hace individual y

colectivamente en una organización. En este sentido, *“la competencia colectiva no equivale a la suma de competencias individuales. El grupo puede conseguir lo que ninguna persona es capaz de hacer a título individual. La competencia colectiva está determinada no sólo por el grado de competencia individual, sino también por la interacción competente entre las personas”* Campo (2001. 34).

Esta nueva circunstancia sitúa al directivo escolar y los docentes en una dinámica diferente desde la perspectiva de la participación y de la toma de decisiones para encauzar el rumbo de la institución educativa, teniendo como plataforma las necesidades propias de la escuela y el contexto donde se ubica, para concertar con la comunidad objetivos y acciones que permitan alcanzar los logros trazados para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

Las tareas de concertar, construir consensos, diseñar acciones pertinentes para el logro de objetivos educacionales a partir de la realidad cotidiana en la que desempeñan sus funciones requiere que directivos y docentes desarrollen nuevas capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes, es decir nuevas competencias profesionales y poner en juego la creatividad en la construcción y puesta en práctica del nuevo modelo educativo.

En la fase inicial de esta propuesta de transformación del quehacer educativo, directivos y profesores se constituyen en protagonistas del cambio institucional, lo deseable, es que consolidado éste, se conviertan en actores principales de una reforma educativa que afecte lo esencial, el qué y el cómo se enseña, el qué y el cómo se aprende, si éste no cambia lo otro tiene poca relevancia (Torres, 1999). Es de esperarse que iniciado el camino del cambio educativo se alcance la mejora, no sólo de la administración del sistema, sino reconceptualizar y revalorar su principal función que en el momento actual se define como educar con calidad y equidad, teniendo como horizonte formar personas no solamente desde la perspectiva de proporcionarle herramientas para la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje (Jomtiem, 1990), sino también, potenciar el desarrollo de su capacidad creativa e innovadora (OEI, 1999), incorporando aspectos éticos y de formación cívica

que configuren una nueva ciudadanía (OEI, 2001; Schmelkes, 2002) para perfilar un resultado hacia la formación de personas solidarias, justas, consecuentes y activas en lo que respecta a su responsabilidad con el medio ambiente y concientes de sus derechos y de los derechos de los demás.

La puntualización de algunos aspectos relacionados con la descentralización y las reformas a la gestión educativa en América Latina permite afirmar que estos procesos no han concluido, ya que en algunos países están en la fase relacionada con los aspectos administrativos. En particular en México este proceso está en consolidación en lo que respecta al federalismo educativo, sin embargo, queda pendiente de consolidar el cambio en las prácticas que imperan en las instituciones educativas *“reguladas por normativas múltiples y específicas – escritas y no escritas - no siempre coherentes, que la descentralización no ha conmovido, como no ha conmovido los sentidos y prácticas que internamente imperan para abordar la enseñanza”*. (Ezpeleta, 2004:168).

2.5.- La política educativa mexicana en los programas de gobierno de los sexenios 1989-1994, 1995-2000 y 2001-2006.

México es un país de contrastes, de grandes retos y de finos matices culturales. A casi doscientos años de haber iniciado su vida independiente y a un paso de haber cruzado el umbral del siglo XXI, la lectura de su presente muestra que son difíciles las tareas que ha de resolver para encontrar solución a los diversos y complejos problemas que enfrenta en lo económico, político y social.

En la actualidad, México tiene grandes retos: en el aspecto político se encuentra en un período de transición a la democracia, en lo económico el reto que México enfrenta, además de grande es sumamente complejo pues limitado por la enorme deuda externa, los recursos disponibles para invertir en áreas prioritarias como educación, salud, alimentación son cada vez más escasos. En el ámbito social, el problema de la desigualdad ha generado una pauperización en los mexicanos por lo que la pobreza y la miseria son características de una gran parte de la población.

Ante esta realidad, la posibilidad de respuesta a las demandas de una población creciente, en la que la proporción de jóvenes es muy alta, no se presenta halagüeña. El crecimiento demográfico en las últimas décadas impacta de manera significativa en las posibilidades de responder equitativamente a las necesidades del pueblo mexicano.

2.5.1- El Sistema Educativo Mexicano.

En el año de 1940, México tenía una población total de casi veinte millones de habitantes, para 1980 ésta se había triplicado y en al año 2005 sobrepasaba los 103 millones de habitantes. (Cuadro 11)

Cuadro 11

**Estados Unidos Mexicanos
Población total**

Años	Hombres	Mujeres	Total
1940	9; 695,787	9;957,765	19;653,552
1950	12;696,935	13;094,082	25;791,017
1960	17;415,320	17;507,809	34;923,129
1970	24;065,614	24;159,624	48;225,238
1980	33;039,307	33;807,526	66;846,833
1990	39;893,969	41;355,676	81;249,645
1995	44;900,499	46;257,791	91;158,290
2000	47;592,253	49;891,159	97;483,412
2005*	50;100,000	53;000,000	103;100,000

INEGI (2001): Censo de Población del 2000.

* Resultados preliminares del II Censo de Población y Vivienda 2005 (INEGI)

Un crecimiento demográfico tan acelerado impacta significativamente en el diseño de las políticas de atención a la población, en donde una de las más representativas es la relacionada con la política educativa. En las últimas cuatro décadas la matrícula total del sistema escolar pasó de 5.9 millones de estudiantes a más de 30 millones en el año 2004. (Cuadro 12)

Cuadro 12

**Estados Unidos Mexicanos
Expansión de la matrícula**

	Total	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Capacitación para el trabajo
1893	483,337	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1900	713,394	696,168	7,469	N.D.	9,757	N.D.	N.D.
1910	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1930	1;358,430	17,426	1;299,899	17,392	N.D.	23,713	N.D.
1940	1;994,603	33,848	1;960,755	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1950	3;249,200	115,378	2;997,054	69,547	37,329	29,892	N.D.
1960	5;941,536	230,164	5;432,092	234,980	106,200	28,100	N.D.
1970	11;538,871	400,138	9;248,190	1;102,217	369,299	271,275	147,752
1980	21;464,927	1;071,619	14;666,257	3;033,856	1;388,132	935,789	369,274
1990	25;091,966	2;734,054	14;401,588	4;190,190	2;100,520	1;252,027	413,587
2000	29;669,046	3;423,608	14;792,528	5;349,659	2;955,783	2;047,895	1,099,573
2004	31;816,902	4;086,828	14;652,879	5;894,358	3;547,924	2;384,858	1;250,055

Fuente: SEP. Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional (2006).
<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm> .

En la década de los sesentas y hasta finales de los ochentas, la política educativa estuvo diseñada para atender la creciente demanda de educación básica. En 1960 la reforma educativa denominada Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria tenía como propósito principal resolver el problema de la cobertura, ya que más del 50% de los niños en edad escolar no tenían acceso a la educación. Es hasta la década de los ochenta cuando este problema se declara resuelto al afirmarse que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) estaba en posibilidades de atender la demanda del 100% de la población escolar con edades de 6 a 12 años. Sin embargo, la oferta educativa en el nivel básico no resolvió, en su totalidad, el problema del rezago, ya que para 1990, más de dos y medio millones de niños de 6 a 14 años de edad no asistían a la escuela, aproximadamente 880,000 abandonaban cada año la educación primaria y sólo el 54% lograba concluirla. Además de lo anterior, el 12.4% de la población mayor de 15 años era analfabeta. En algunas zonas del país, particularmente en comunidades indígenas dispersas geográficamente, el analfabetismo era casi del 100%, mientras que en algunas otras regiones se aproximaba al 2% (Alvarez, 1994).

Desde finales de la década de los ochenta, la política educativa en México incorpora como prioridad la mejora de la calidad educativa. Al declararse “resuelto” el problema de la cobertura, el SEM pasa de la necesidad de la expansión a la necesidad de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al finalizar el siglo XX el esfuerzo del Estado por ampliar y mejorar el servicio educativo ha logrado que el promedio de escolaridad pasara de 1 grado a más de 7 y se espera que los niños que ingresaron a la escuela primaria en el 2001 alcancen una escolaridad entre 7 y 12 años de acuerdo con lo proyectado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONADE).

Sin embargo, “*a pesar del esfuerzo de todo un siglo, la equidad sigue siendo el mayor reto del Sistema Educativo Nacional*”. (PRONADE, 2001; 58). Más de un millón de niños en edad escolar no asisten a la escuela y las tasas de deserción y repetición siguen siendo altas: 31.6% de deserción en primarias de población indígena en un promedio nacional de 15.3%; en secundaria la deserción alcanza 20.4%.

Además de la falta de equidad, la repetición, la deserción y el rezago son problemas que acompañan al SEM, las tasas en estos rubros siguen siendo altas y la solución se enmarca en una problemática sumamente compleja que comprende desigualdades económicas regionales, profundizadas en la última década, así como diferencias culturales entre poblaciones urbanas, rurales e indígenas. “*La atención a la desigualdad educativa, siendo parte de la retórica política, no ha sido capaz de formular estrategias conducentes a la disminución de las importantes distancias en la educación de los distintos segmentos sociales del país*” (Bracho, 2002: 33), planteando la importancia de atender a las definiciones del problema educativo desde la política, desde la decisión pública de incorporar las grandes metas de la igualdad en la educación, explícitamente en el diseño de las estrategias gubernamentales.

El servicio educativo es una responsabilidad directa del Estado mexicano que la ejerce a través de la Secretaría de Educación Pública, organismo que se encarga de la administración y organización de la educación en México con sustento en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación.

El servicio educativo se ofrece en varios tipos y niveles que comprenden:

- Educación inicial;
- Educación básica, conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria;
- Educación especial;
- Educación media superior;
- Educación superior;
- Educación básica para adultos; y,
- Capacitación para el trabajo.

Estos tipos y niveles se ofrecen en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. Un millón y medio de maestros atienden en más de 221,000 escuelas a más de 30 millones de estudiantes (Cuadro 13). *"Sus dimensiones, la variedad de servicios educativos que ofrece y la diversidad de condiciones en que se ha desarrollado, entre otros aspectos, hacen de la educación en México un sistema que se caracteriza por su complejidad"* (PRONADE, 2001; 57).

Cuadro 13.

**Sistema Educativo Mexicano
Matrícula, maestros y escuelas
Ciclo Escolar 2001 – 2002.**

Tipo/nivel	Matrícula	Maestros	Escuelas
Educación Básica	23,764,972	1,024,284	201,763
Preescolar	3,465,916	158,997	73,399
Primaria	14,833,889	549,875	99,558
Secundaria	5,465,167	315,412	28,806
Educación Media Superior	3,095,361	218,115	10,094
Profesional Técnico	387,700	32,384	1,640
Bachillerato	2,707,661	185,731	8,454
Educación Superior	2,156,470	219,637	4,213
Normal Licenciatura	191,903	16,849	663
Universitaria y Tecnológica	1,827,927	185,729	2,406
Posgrado	136,640	17,059	1,144
Capacitación para el Trabajo	1,189,347	36,443	5,684
Total	30,206,150	1,498,479	221,754

Fuente: Programa Nacional de Educación 2001-2006.

En este marco de complejidad, el diseño de la política educativa del Estado mexicano ha retomado las propuestas de cambio educativo a través de un nuevo modelo de gestión del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, han sido incorporadas en los planes nacionales de desarrollo educativo del gobierno federal en los últimos tres sexenios y están contenidos en los respectivos programas de educación:

- Programa para la Modernización Educativa (1989-1994).
- Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000).
- Programa Nacional de Educación (2001-2006).

2.5.2.- Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994.

En el Programa para la Modernización Educativa (1989–1994) se proyectó una transformación profunda del sistema educativo a través de un cambio estructural, ya que un estudio de diagnóstico mostró que estaba fuertemente concentrado, era costoso e ineficiente, presentaba signos inequívocos de centralización y cargos burocráticos excesivos, además de distanciamiento creciente con la autoridad de la escuela y de deterioro de la gestión escolar. La responsabilidad educativa no estaba siendo cabalmente compartida con la escuela, los padres de los alumnos y la comunidad. Existía cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que concernían a los niveles de gobierno federal, estatal y municipal.

La modernización educativa iniciada en 1989 puso en marcha la transformación estructural del SEM y como consecuencia se generaron cambios en la normatividad, en los planes y programas de educación básica y en los procesos de formación y actualización docente. Entre los cambios realizados se citan como los más significativos los siguientes:

- ❖ Reforma al Artículo Tercero Constitucional para ampliar la educación obligatoria de seis a nueve grados (Primaria y Secundaria).
- ❖ Reforma al Artículo 31 Constitucional para extender la obligatoriedad de los padres de familia para inscribir a sus hijos en primaria y secundaria.
- ❖ Se descentralizó el sistema educativo al firmar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 (Anexo 3), a partir del cual, el gobierno federal transfiere a los gobiernos de los Estados de la República la operación de los servicios de preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de crear un nuevo federalismo educativo que favorezca una atención más eficiente en estos niveles escolares y promueva una participación más amplia de los distintos sectores sociales en la educación.

- ❖ Se promulgó una nueva Ley General de Educación en 1993 con nuevos ordenamientos sobre equidad, financiamiento, participación social, concurrencia educativa y sanciones, entre otros aspectos centrales.
- ❖ Se reformularon los planes y programas de estudio de enseñanza básica, conservando su carácter nacional, para actualizarlos después de un rezago de dos décadas.
- ❖ Se estableció el Programa de Carrera Magisterial.
- ❖ Se abrió la participación social en la escuela pública; logro significativo debido a que por primera vez en la historia de la educación en México se permite a los padres de familia participar en el seno de los consejos escolares, municipales y estatales.
- ❖ Se estructuró un programa permanente de actualización magisterial.

2.5.3.- Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000.

En el año de 1995, el nuevo gobierno de la república presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE), en lo general, sus objetivos, estrategias y acciones dan continuidad al Programa de Modernización Educativa 1989–1994. Señala como principales desafíos del sector educativo para el año 2000 la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación.

En educación básica, las estrategias y acciones se articulan en cinco ámbitos fundamentales:

- La organización y funcionamiento del sistema de educación básica.
- Los métodos, contenidos y recursos de enseñanza.

- La formación, actualización y superación de maestros y directivos escolares.
- La equidad educativa.
- Los medios electrónicos en apoyo a la educación.

Un rasgo diferenciador del PDE es la concepción de la escuela como unidad básica del sistema educativo, definida como el espacio donde profesores, directores y alumnos comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje.

Se establece que para elevar la calidad de la educación es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad y regulación normativa. Para ello es indispensable articular las estructuras y procesos mediante los cuales se realicen las funciones de gestión dentro y fuera de las escuelas.

Se identifica al proyecto escolar como la fórmula operativa que permitirá la organización eficiente del trabajo en la escuela, en torno de éste se fijarán las estrategias acordes a las necesidades de cada plantel educativo, tanto en su equipamiento como en el aprovechamiento de los alumnos.

Se concibe al proyecto escolar como el motor que impulsará la colaboración más estrecha de los maestros y directivos en las tareas escolares, el cual, a partir de un diagnóstico que identifique los recursos y situación existente en el plantel permita organizar las actividades, asignando responsabilidades y tiempos acordes con un manejo pertinente de la escuela. Así, el proyecto escolar se convierte en la herramienta organizativa – formativa mediante la cual la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera compromisos compartidos. En este sentido, implica una mayor responsabilidad de todos los actores del proceso educativo sobre lo que ocurre en la escuela.

Otro rasgo diferenciador del PDE es que se incorpora un apartado que hace referencia al impulso de las funciones directivas y de supervisión en el que se

menciona que por la importancia de las funciones directivas y de supervisión, la formación de personal de este tipo se promoverá de manera decidida, en virtud de que su desempeño implica destrezas y habilidades especiales, además de los requisitos propios de escalafón, deberán perfeccionarse los mecanismos de selección e impartirse capacitación para que supervisores y directores respondan a la alta responsabilidad que su trabajo exige. (PDE, 1995).

En síntesis, el PDE incorpora tres elementos que impactan en la organización y la gestión escolar:

- La escuela como unidad del sistema educativo.
- El proyecto escolar como herramienta para la conducción del trabajo escolar.
- El impulso a las funciones directivas y de supervisión, así como, el apoyo para su actualización y capacitación.

2.5.4.- Programa Nacional de Educación 2001 – 2006.

En el Programa Nacional de Educación 2001–2006 (PRONADE) se proyecta una reforma integral de la gestión del SEM y tiene como marco: una planeación a largo plazo que se explicita en el enfoque educativo para el siglo XXI; una planeación estratégica, a mediano plazo, contenida en la visión del sistema educativo al año 2025; y, una planeación operativa para la etapa 2001-2006.

Los lineamientos de la política educativa del actual gobierno mexicano explicitados en el PRONADE (Anexo 4) establecen tres objetivos estratégicos:

- Avanzar hacia la equidad en educación.
- Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en educación.

En el enfoque educativo para el siglo XXI la concepción de equidad en la educación se asocia al de calidad educativa, por lo que se concibe que asegurar la igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y logro educativo va más allá de identificarlos con ampliar la cobertura del servicio para todos, ésto significa que la educación habrá de ser: **pertinente** para responder a las necesidades de las personas y de la sociedad en su conjunto; **incluyente** para considerar la diversidad cultural, étnica y lingüística del país; y, **formativa** en un sentido integral que permita conjugar los saberes científicos y técnicos con una cosmovisión humanista de las acciones y relaciones sociales.

En referencia a la visión y los objetivos de la educación básica, éstos están centrados en la transformación de las prácticas educativas en la escuela y en el aula con la finalidad de que la relación que se establece, en particular, entre el maestro y los alumnos propicie el desarrollo intelectual y las *“habilidades y actitudes para ejercer una ciudadanía competente y responsable, para sentar con ello las bases de una auténtica vida democrática sustentada en la valoración y el respeto a las diferencias culturales, sostenida por una cultura de la legalidad, de participación y compromiso en la vida pública, respetuosa de los derechos de los demás y de activismo a favor de la justicia”*. (PRONADE, 2001: 124).

Para lograr lo anterior se concibe la transformación de las prácticas educativas en la escuela y en el aula como la conformación de nuevos ambientes de aprendizaje, centrados en el alumno, alentando su participación activa para favorecer el diálogo entre iguales y promover la tolerancia de las diversas

formas de ver el mundo, considerando asimismo, los diferentes ritmos de aprendizaje para crear un ambiente en el aula que permita la atención diferenciada de los alumnos.

De igual manera, para la transformación de los ambientes escolares se concibe un nuevo perfil del profesional de la educación básica y del que se señalan como características principales las siguientes:

- El dominio cabal de su materia de trabajo que le permita tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente.
- Competencias para organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos los alumnos alcancen los propósitos de la educación.
- Habilidades para tratar con dignidad y afecto a los alumnos, para establecer normas de convivencia dentro y fuera del aula que permitan a los educandos la vivencia de estos valores.
- Conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza.
- Capacidad de percepción y sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana, valorar la función educativa de la familia, y establecer relaciones de colaboración con la comunidad.

Este nuevo perfil de los profesionales de la educación básica se concibe para lograr la transformación de la escuela pública. Además, se espera que estos profesionales de la educación tengan la capacidad de gestión necesaria ante las instancias de la administración educativa correspondiente para obtener los recursos e infraestructura necesarios para su operación regular del servicio.

Esta nueva escuela pública tendrá además las siguientes características:

“Constituirá una unidad educativa con metas y propósitos comunes, a los que se habrá llegado por consenso; estilos de trabajo articulados y congruentes, así como propósitos y reglas claras de relación entre todos los miembros de la comunidad escolar. La comunidad educativa de la nueva escuela pública convivirá democráticamente y sus miembros participarán en la identificación de los retos y en la aplicación de soluciones razonadas, establecidas por consenso, de los problemas que enfrentan”.

“Se procurará que en la escuela se definan y cumplan normas de convivencia que permitan y favorezcan el trato digno, la libre expresión, la participación en la toma de decisiones que afectan a todos, la equidad y la justicia en la vida cotidiana escolar. Para lograr esto, es preciso que exista una eficaz colaboración profesional entre los docentes, al igual que entre éstos y el personal directivo y de apoyo (incluyendo la supervisión y los asesores técnico-pedagógicos)”.

“El conjunto de los profesores y directivos de la escuela asumirá la responsabilidad por los resultados educativos alcanzados en el transcurso del ciclo escolar y rendirá cuentas a los beneficiarios del servicio (los alumnos y sus padres) por el desempeño de la escuela en su conjunto”.

“El interés y el derecho de los padres y madres a participar en la tarea educativa será reconocido y aprovechado por la escuela. Ésta establecerá mecanismos para alentar su participación y canalizar adecuadamente sus esfuerzos, sin que ello signifique que se les delegan las responsabilidades profesionales de la formación de los alumnos”

“El ejercicio de un liderazgo efectivo por parte del director es esencial para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela. El director se encargará de promover la colaboración profesional de los profesores; de

fomentar la participación, activa y responsable, de los padres y madres de familia; de propiciar el diálogo con la comunidad sobre los propósitos de la educación y sobre las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela y los resultados de la educación; de estimular el buen desempeño de los maestros y su interés en que se alcancen las metas que se ha trazado la escuela; de generar un clima escolar que favorezca los aprendizajes al igual que la convivencia armónica, el aprecio por la diversidad y la cultura de la legalidad y la conservación de la calidad del ambiente y los recursos naturales". (PRONADE, 2001: pp. 126-127)

El sistema educativo asume la responsabilidad para el logro de la transformación de la escuela pública, proporcionando los recursos y que *"será responsabilidad de las dependencias administrativas revisar la normativa y establecer los mecanismos que permitan ampliar las facultades de maestros y directores en las decisiones que afectan directamente el funcionamiento de la escuela"* (PRONADE, 2001: 128), para lo cual se delínean las políticas, líneas de acción, metas y programas específicos, de los cuales se hace alusión a lo relacionado con la transformación de la gestión escolar y con la política de formación de los profesionales de la educación básica:

En esencia la política de transformación de la gestión escolar se asocia a la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica, ya que se identifica como el vehículo más adecuado para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

En este sentido, uno de los objetivos principales es el de promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la

escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación.

Para lograr la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas se establecen las siguientes líneas de acción:

- *Establecer las condiciones necesarias –mediante modificaciones de la normativa, reorganización administrativa y laboral, fortalecimiento de la supervisión y el impulso a la participación social – para garantizar, en cada escuela, el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo y la vigencia de las normas laborales y organizativas que regulan el funcionamiento de las escuelas.*
- *Fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas a sus condiciones para alcanzar los propósitos educativos nacionales, y tengan la capacidad para decidir sobre su participación en programas o acciones extracurriculares convocados por agentes internos y externos al sistema educativo.*
- *Reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y promuevan el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela.*
- *Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas –mediante la capacitación, la asesoría técnica y la evaluación – con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática: el respeto a la dignidad de las personas, el derecho a la participación en la*

toma de decisiones, la valoración de la diversidad, la tolerancia y la cultura de la legalidad.

- *Extender el tiempo destinado a las labores propiamente educativas en la jornada escolar, de acuerdo con las características de los diversos niveles y modalidades de la educación básica y las necesidades de las escuelas.*
- *Establecer acuerdos con la representación sindical de los maestros para mejorar el funcionamiento de las escuelas, que aseguren el logro del aprendizaje de los alumnos.*

En síntesis, la política educativa para la transformación del SEM en el ámbito de la educación básica, establecida a nivel programático, está sustentada en tres planteamientos fundamentales que han sido incorporados en el proyecto educativo del gobierno federal en los últimos tres lustros:

- Descentralización educativa a través de un nuevo federalismo educativo (1989 – 1994).
- La consideración de la escuela como la unidad básica del sistema educativo (1995 – 2000).
- La reforma integral de la gestión educativa (2001 – 2006).

Estos tres ejes de la política educativa en México regulan, desde una perspectiva indicativa, a la educación básica. En el siguiente apartado se presenta lo establecido en la normatividad, específicamente referida a la dirección escolar.

2.6.- Aspectos normativos de la dirección escolar de las escuelas de educación básica en México.

2.6.1.- El director escolar: definición, acceso y permanencia en el cargo.

El director del plantel de educación básica es el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es la persona designada ó autorizada, en su caso, por la SEP, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos (SEP, 1982).

El acceso al cargo de director de escuela en el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se realiza a través de un proceso escalafonario, que está reglamentado y en el cual se especifican diversos requisitos que el aspirante ha de cumplir para solicitar su asignación. Estos requisitos tienen una puntuación que al acumularse sitúa al candidato al puesto directivo en una situación de cualificación en la que el otorgamiento del puesto se ofrece al que acumule la mayor calificación. Los rubros a considerar para la calificación del aspirante al cargo de director escolar son los siguientes:

- Antigüedad.
- Formación académica.
- Participación en proyectos educativos.
- Participación en proyectos de apoyo a la comunidad.
- Publicaciones.
- Diseño de materiales didácticos.
- Actividades de capacitación y actualización docente.
 - Seminarios.
 - Conferencias.
 - Cursos.
- Reconocimiento por desempeño en la labor docente.

La permanencia en el puesto directivo es definitiva, es decir, al recibir la asignación por la SEP el director asume el cargo de manera vitalicia hasta que decida solicitar ascenso al puesto inmediato superior o se jubile. En algunos casos el retiro del puesto de directivo sucede en el momento que la SEP rescinde el contrato, por faltas graves ó abandono, pero en la práctica esto raramente sucede.

Las funciones generales y específicas que debe desempeñar el director escolar están contempladas en los Acuerdos 96, 97 y 98 (Anexo 1) en los que se establecen las normas que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica. Además, en los Manuales de Organización de las Escuelas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (Anexo 2) se establecen las funciones generales y específicas del director, su perfil profesional y las características requeridas para desempeñar el cargo, las cuales se explicitan a continuación:

Funciones generales del director escolar:

- ❖ Controlar que la aplicación del plan y los programas de estudio se efectúen conforme a las normas, lineamientos y las demás disposiciones e instrucciones que en materia de educación básica escolarizada establezca la SEP.
- ❖ Prever y organizar las actividades, recursos y apoyos necesarios para el desarrollo del plan y los programas de estudio.
- ❖ Dirigir y verificar dentro del ámbito de las escuelas que las actividades de control escolar, de extensión educativa y de servicios asistenciales se realicen conforme a las normas y lineamientos establecidos.
- ❖ Evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal a su cargo en la escuela, las aulas y la comunidad.

Funciones específicas del director escolar.

Las funciones específicas del director de educación básica están agrupadas en diez rubros, en cada uno están definidas las acciones que habrá de realizar en el desarrollo de sus tareas y que en total suman ochenta y cinco (Anexo 2), de las cuales se mencionan las más representativas para la temática que es abordada en esta investigación:

Planeación:

1. Recibir, analizar y autorizar los planes de actividades anuales presentados por los profesores de grupo.
2. Elaborar el programa anual de trabajo de la escuela a su cargo, con base en el censo escolar, las necesidades detectadas y en los planes de actividades que le presente el personal docente.

Recursos Humanos:

1. Asignar responsabilidades al personal a su cargo, conforme a su capacidad, antigüedad y experiencia.
2. Recibir al personal de nuevo ingreso, orientándolo sobre el ambiente en que desarrollará su trabajo, y proporcionándole las facilidades para su instalación en el puesto.
3. Captar las necesidades y formular las peticiones que surjan en materia de capacitación y/o actualización del personal a su cargo y remitirlas al supervisor de zona, para su atención.

Recursos Materiales:

1. Solicitar a la Dirección Federal de Educación Primaria, por conducto del supervisor de zona, que gestione ante la Subdirección General de Servicios Administrativos la solución de necesidades relativas a conservación y mejoramiento de la planta física escolar.
2. Estudiar y, en su caso, aprobar las propuestas de solución que le presente la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia, para la conservación y el mejoramiento del inmueble escolar.

Recursos Financieros:

1. Formular el programa anual del gasto de la escuela, conforme al plan anual de actividades autorizado, a las normas y los lineamientos establecidos por la Dirección General de Recursos Financieros, y a las disposiciones de la Delegación General.
2. Controlar que la integración de fondos y su inversión, la devolución de aportaciones y distribución de utilidades generadas por la cooperativa escolar, se efectúen, conforme a las normas y los lineamientos establecidos en el Reglamento de Cooperativas Escolares.
3. Ejercer y comprobar los ingresos propios de la escuela, generados por la cooperativa, el ahorro y la parcela escolar, así como los provenientes de donaciones y del pago de derechos por la expedición de documentos escolares, conforme al Manual de los Ingresos Propios y a las disposiciones de la Delegación General.

Extensión Educativa:

1. Vigilar que el desarrollo de los programas de actividades a cargo de las comisiones de trabajo, coadyuve al logro de los objetivos del plan y de los programas de estudio.
2. Coordinar, en el ámbito de la escuela, el desarrollo de los eventos cívicos y socio- culturales que se consignan en el calendario escolar, así como aquellos que expresamente le recomiende la Delegación General.

Supervisión:

1. Vigilar el cumplimiento de los objetivos programáticos del plan de estudios.
2. Supervisar a los grupos, cuando menos una vez a la semana, para estimular su aprovechamiento y, en su caso, apoyar al profesor en la solución de las deficiencias o desviaciones observadas.
3. Verificar que el personal docente lleve al corriente el Registro del Avance Programático, a efecto de evaluar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Organización Escolar:

1. Establecer anualmente, cuando proceda, el Consejo Técnico Consultivo de la Escuela, a efecto de facilitar el desarrollo de la labor educativa.
2. Integrar, en la reunión inicial del Consejo Técnico Consultivo de Escuela, todas aquellas comisiones que se consideren necesarias para apoyar el desarrollo de la tarea educativa en el ámbito del plantel y, en su caso, operar dichas comisiones cuando se trate de escuelas unitarias.

3. Promover, al inicio de los cursos y en asamblea de padres de familia, la formación de la Mesa Directiva de su asociación correspondiente, conforme al reglamento respectivo.
4. Atender las iniciativas que le presente el personal para la mejor prestación del servicio educativo, aplicarlas en la medida de sus facultades y, de considerarlo necesario, comunicarlas al supervisor de zona para su autorización.
5. Estudiar y, en su caso, aprobar la distribución del tiempo de trabajo que le presente cada profesor de grupo, conforme a las normas y los lineamientos que sobre el particular establezca la Dirección General de Educación Primaria.
6. Mantener informados a los padres de familia y al personal docente, de los asuntos relacionados con el funcionamiento de la escuela, y definir su participación en el desarrollo integral de los educandos.
7. Promover el establecimiento de las condiciones generales que impliquen orden, cooperación y respeto entre alumnos, padres, personal docente y, en su caso, administrativo, para garantizar el correcto desarrollo del trabajo escolar.

Técnico- Pedagógica:

1. Orientar al personal docente en la interpretación de los lineamientos técnicos para el manejo de los programas de estudio.
2. Controlar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle vinculando la teoría con la práctica, considerando en todo momento el medio en que habita el alumno y en el que se ubica la escuela.

3. Autorizar las estrategias y sugerencias que le presente el personal docente, para mejorar la aplicación de los programas de estudios de cada grado.
4. Promover que en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje se apliquen los métodos, las técnicas y los procedimientos que permitan el logro de los objetivos del plan y los programas de estudio.
5. Orientar al personal docente para que el diseño de los instrumentos de evaluación se ajuste a las normas psicotécnicas correspondientes.
6. Detectar los problemas de actualización o capacitación del personal docente, y canalizarlos hacia el supervisor de zona para su solución cuando ésta no pueda generarse dentro del plantel.
7. Sensibilizar y motivar al personal docente para que mejore la calidad y el rendimiento de su trabajo.
8. Participar en las actividades de mejoramiento profesional que, para los directores de escuela organice la Delegación General.

Estas funciones específicas han sido presentadas considerando solamente las relacionadas con los referentes normativos que serán utilizados para el análisis en el proceso de identificación de necesidades, en el Anexo 2 están incorporados los documentos en los que se establecen la totalidad de las funciones del director y aspectos relacionados con la organización y funcionamiento de la escuela.

Los rasgos principales del perfil del puesto de director de educación básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria están presentados en el Cuadro 14, en el que se identifica como única diferencia la característica de la escolaridad requerida para aspirar al cargo, el resto de los aspectos considerados son semejantes para directores de preescolar y primaria, en el

caso del director de secundaria solo está explicitado lo relacionado con escolaridad y experiencia.

Cuadro 14

Perfil del puesto del director escolar

	Nivel: Preescolar	Nivel: Primaria	Nivel: Secundaria
Escolaridad	Título de Profesor de Educación Preescolar.	Título de Profesor de Educación Primaria.	Título de estudios de Normal Superior.
Experiencia	Haber desempeñado el puesto de profesor de grupo, con dictamen escalafonario.	Haber desempeñado el puesto de profesor de grupo, con dictamen escalafonario.	Haber desempeñado el puesto de profesor y el de subdirector, con dictamen escalafonario.
Criterio	Para tomar decisiones respecto al desarrollo de la educación preescolar, manejar adecuadamente las relaciones humanas y sugerir cambios.	Para tomar decisiones respecto al desarrollo de la educación primaria escolarizada, manejar adecuadamente las relaciones humanas y sugerir cambios.	No existe referencia al respecto.
Iniciativa	Para proponer opciones de trabajo, plantear soluciones y resolver problemas.	Para crear y proponer alternativas de trabajo, resolver problemas y plantear soluciones.	No existe referencia al respecto.
Capacidad	Para organizar y dirigir grupos y relacionarse.	Para organizar y dirigir grupos, escuchar, retroalimentar y relacionarse.	No existe referencia al respecto.
Actitud	De respeto, compromiso y responsabilidad.	De respeto, compromiso y responsabilidad.	No existe referencia al respecto.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Manuales de Organización de la Escuela Preescolar, Primaria y Secundaria. SEP 1980.

2.7.- A modo de síntesis.

Hasta aquí se han presentado algunos elementos de análisis que ubican la realidad educativa en la que se inscribe el presente trabajo relacionados en lo general con situaciones de carácter contextual. En síntesis, se destacan como aspectos relevantes a ser considerados para perfilar las necesidades sociales, que en relación al proceso educativo demandan la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades, en particular para los que dirigen la escuela:

- **Nuevo rol de la escuela.** La apertura de la escuela a la participación de nuevos actores sociales en la tarea educativa conlleva a la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y destrezas para concertar y construir consensos en una dinámica de trabajo colegiado, así como aptitudes y actitudes para conformar ambientes educativos armónicos, con prácticas democráticas, desplegadas en acciones de colaboración y que se asuman en corresponsabilidad.
- **Cambios en la gestión.** El proceso de coordinar y articular acciones orientadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la gestión integral basada en la escuela requiere incorporar cambios en lo administrativo desde una dirección colegiada y cambios en lo pedagógico que modifiquen las metodologías de la enseñanza, los tiempos y los espacios que permitan alcanzar resultados educativos pertinentes y de calidad para todos.
- **Nuevas tecnologías.** Nuevas competencias que involucran nuevos códigos y lenguajes (digital y virtual) por lo que se requiere equidad en la disponibilidad, acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Estas demandas se traducen en exigencias para modificar el rol de la escuela en la mira de formar personas con nuevos códigos y lenguajes que les permitan tener interlocución con la nueva realidad, y sobre todo, convivir con el cambio, con habilidades y destrezas para cambiar en medio del cambio y todavía más, a potenciar la formación de seres humanos para la convivencia social con valores para vivir de manera solidaria y justa en un contexto global que acerca a los diferentes.

La revisión de la literatura especializada en el estudio de la relación entre globalización y educación se realizó desde la óptica de identificar las nuevas demandas de la sociedad a los sistemas educativos, ésto con la finalidad de puntualizar algunas de las características de los nuevos entornos educativos, que como consecuencia de los efectos de la globalización económica y la revolución tecnológica inciden en la exigencia de modificar la función social de la escuela, con una dinámica de renovación que permita la formación de personas con cualificaciones técnicas y humanas pertinentes para enfrentar los retos que esta época del desarrollo de la humanidad impone.

Los efectos de la globalización en los sistemas educativos se revisaron a partir de la consideración de tres niveles de análisis: el sentido del cambio educativo; la incorporación de los cambios en la escuela; y, los sujetos del cambio. Desde esta perspectiva, se identificaron tendencias que delínean los nuevos fines de la educación, la reestructuración de la escuela y la participación de los individuos en la dinámica de las acciones educativas.

En referencia al sentido del cambio educativo, las aportaciones revisadas coinciden en señalar la necesidad de la participación social en la elaboración de una propuesta educativa democrática y equitativa para todos los seres humanos, por lo que la democratización en el acceso, el logro y el dominio de las competencias socialmente pertinentes permita alcanzar una educación de calidad para todos.

Una educación de calidad para todos y sustentada en criterios de equidad exige una acción educativa en la que se redimensionen los contenidos de la socialización escolar y el diseño institucional (Tedesco, 1995), lo que exige a la

vez un nuevo profesionalismo de los educadores para desplegar nuevos enfoques de aprendizaje que incidan a la vez en nuevos enfoques de enseñanza (Hargreaves, 2003), lo que implica asimismo cambios en los modos de concebir la educación (Gimeno, 2005), incorporando una jerarquía de valores con reforzamiento de los ya existentes y formando nuevas construcciones éticas (Schmelkes, 2002).

A partir de lo anterior, se consideraron tres dimensiones para el cambio educativo:

- Los nuevos fines de la educación.
- El cambio institucional.
- El nuevo profesionalismo de los educadores.

Con respecto a los nuevos fines de la educación, en referencia al cambio de la función socializadora y del desarrollo de nuevas competencias para enfrentar los desafíos y riesgos que se presentan en la sociedad de la información y del conocimiento, se identificaron las siguientes demandas:

- Formación de la personalidad de los educandos a partir de una identidad propia que le permita tener apertura universal y con marcos de referencia que permitan a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades.
- Formación para el desempeño de una nueva ciudadanía.
- Formación ética donde los valores de responsabilidad, tolerancia, justicia y solidaridad constituyan el cuerpo central de la formación de los ciudadanos, en un marco de respeto a la diferencia y la diversidad.
- Formación para la sociedad del conocimiento, desarrollando las capacidades de análisis y síntesis que permitan seleccionar, procesar y crear nuevo conocimiento a partir del acceso a la información existente, en un ambiente de trabajo en equipo.

- Equilibrio entre formación racional, práctica y emocional que forme personas capaces de comprender el mundo y gestar sus proyectos en bienestar y felicidad.

En referencia al cambio institucional y desde la perspectiva de la transformación de la escuela se identificó como más relevante lo siguiente:

- .Pasar de una lógica basada en las pautas de funcionamiento de un sistema educativo a una lógica basada en el funcionamiento de la institución escolar, manteniendo un eje vertebrador que evite la fragmentación.
- La organización de la escuela deberá ser flexible, con procesos de toma de decisión horizontalizados, con trabajo en equipo y convertida en centro de aprendizaje para quienes integran la comunidad en la que se encuentra inserta, a través de una cultura de colaboración y confianza.
- La escuela en red como una nueva forma de institucionalizar la multiplicación de la comunicación y el intercambio con otras instituciones en el proceso de compartir experiencias y saberes.
- Los centros escolares deberán fomentar alianzas entre y con otros agentes educativos para que pasen a formar parte de la red de aprendizaje extendida de la institución escolar.
- La escuela como comunidad de aprendizaje para promover el desarrollo de una inteligencia colectiva.
- La escuela deberá de institucionalizar la evaluación, en todas sus formas y niveles, a través de procesos democráticos, ascendentes y negociados, para diseñar las estrategias de mejora a partir de conocer las condiciones de la situación existente.
- Transformación del centro escolar en un espacio de formación permanente para todos los integrantes de la comunidad educativa.

Finalmente, en el aspecto relacionado con las demandas de un nuevo profesionalismo, se puntualizan algunos rasgos del nuevo perfil de los educadores:

- Actitud positiva ante el cambio a través del uso de esquemas flexibles para manejar la incertidumbre, la complejidad y el riesgo, en un ambiente armónico, participativo y democrático.
- Conocimiento de las circunstancias particulares de su contexto como condición necesaria para elaborar soluciones a las problemáticas educativas existentes.
- Sustituir el individualismo y el aislamiento profesional por prácticas de trabajo en equipo, colaborativas y en red.
- Participación en procesos de formación que permitan desarrollar la capacidad de producir nuevo conocimiento pedagógico a partir de procesos de reflexión sobre su propia práctica y la de sus iguales, con la finalidad de mejorar la acción y los resultados educativos.
- Uso de la evaluación como herramienta para diseñar estrategias de mejora de: los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; de la transformación y desarrollo institucional; y, de las acciones de involucramiento de otros agentes de la comunidad.
- Fortaleza ética para asumir actitudes de tolerancia, respeto, justicia, solidaridad en su relación con sus semejantes.

3 MARCO TEORICO.

MARCO TEORICO.	149
3.1 Introducción.	153
3.2 La escuela.	155
3.2.1 La escuela como institución.	156
3.2.2 La escuela como organización.	161
3.2.3 Los componentes de la institución educativa.	163
3.2.4 Perspectivas teóricas en el estudio de las organizaciones educativas.	168
3.2.5 La escuela como organización que aprende.	177
3.3 Gestión educativa y gestión escolar.	183
3.3.1 La gestión educativa.	185
3.3.2 Los enfoques y modelos de la gestión educativa en América Latina.	185
3.3.3 La nueva gestión educativa.	191
3.3.4 La gestión escolar.	192
3.3.4.1 El concepto de gestión escolar.	192
3.3.4.2 Los componentes de la gestión escolar.	195
3.4 La dirección escolar.	199
3.4.1 Caracterización del trabajo directivo.	199
3.4.2 Funciones y tareas directivas.	202
3.4.3 Acción directiva y cambio institucional.	210
3.4.4 El director escolar como agente de cambio.	216
3.4.4.1 El director en la perspectiva de las escuelas eficaces.	217
3.4.4.2 El director como elemento fundamental para la mejora y el cambio de la escuela.	219
3.4.4.3 La gestión basada en la escuela.	221
3.4.4.4 Liderazgo educativo y dirección escolar.	223
3.5 La detección de necesidades de formación del director escolar.	231
3.5.1 El concepto de necesidad.	231
3.5.2 Tipos de necesidades.	233
3.5.3 Las necesidades formativas.	235
3.5.4 Modelos de análisis de necesidades de formación.	239
3.5.5 Etapas del proceso de análisis de necesidades de formación.	250
3.5.6 La formación de directivos escolares.	253
3.6 A modo de síntesis.	262

3 MARCO TEORICO.

3.1.- Introducción.

En la revisión de la literatura relacionada con el problema de investigación se consideró pertinente abordar las áreas de conocimiento vinculadas al estudio de necesidades formativas de los directores escolares, por lo que se estructuró un estado de la cuestión que incorpora planteamientos teóricos que han sido organizados con la misma lógica con la que se concibe el proceso de detección de necesidades formativas; es decir, los tres niveles de análisis definidos para abordar el problema de investigación son también considerados para conformar el sustento teórico del estudio, así, el análisis de lo social, como contexto del estudio, es el contenido del capítulo anterior.

En este capítulo se aborda el campo de conocimiento para el análisis de lo institucional referido a la escuela como institución y como organización, asimismo, lo relativo a la dirección y gestión escolar y planteamientos en torno a la formación de directivos escolares. Los aspectos teóricos relacionados con la detección de necesidades formativas se abordan al final, no por percibirla de menor importancia, por el contrario, es por considerarla como punto de partida para el diseño del estudio, pero es también rumbo y punto de llegada.

En el primer apartado se revisan cuestiones relacionadas con la escuela como institución y como organización, en su concepción tradicional y en aportaciones que delínean la configuración de una nueva escuela para el siglo XXI (Tedesco, 1995; Schmelkes, 2001; Hargreaves, 2003; Mella, 2003; Torres, 2005).

La gestión educativa y escolar es revisada en el segundo apartado desde la perspectiva de su incidencia en el proceso de cambio educativo a partir de los procesos de descentralización e incorpora además de referentes conceptuales, los enfoques y modelos de gestión en América Latina y el Caribe, destacando

el modelo de gestión basado en la escuela y las implicaciones que conlleva la incorporación de nuevos actores sociales en la definición del proyecto escolar, así como los efectos de la concepción y puesta en práctica de una nueva dinámica en las instituciones educativas en relación con la acción directiva y las competencias profesionales necesarias para coordinar la participación de todos los actores involucrados en el hecho educativo.

Los referentes conceptuales relacionados con la dirección de centros escolares se presentan en el apartado cuatro, en una revisión que incorpora la caracterización del trabajo directivo, las funciones y las tareas que se desarrollan en el ejercicio de la práctica directiva, así como los diferentes estilos directivos, todo esto desde la concepción tradicional y de las nuevas orientaciones en torno al papel del director en el contexto de cambio y transformación de la escuela, finalmente se hace una revisión de los diferentes modelos de liderazgo, sus características principales y su relación con la modalidad directiva.

Los aspectos teóricos relacionados con la detección de necesidades formativas del director escolar están contenidos en el apartado cinco, en el que se presenta primeramente una revisión en torno a los conceptos de necesidad y necesidad formativa, los tipos de necesidades, las diferentes perspectivas y modelos para la identificación de necesidades formativas.

3.2.- La escuela.

Las transformaciones en el ámbito económico, político, cultural y tecnológico que como consecuencia de la globalización y la revolución tecnológica están presentes en la sociedad actual, se constituyen en plataforma para diversos planteamientos que desde diferentes planos y enfoques señalan la necesidad de la transformación de las instituciones educativas, tanto en su función social así como a su estructura tradicional, sus objetivos y sus formas de enseñar para promover aprendizajes.

La concepción tradicional de la escuela como espacio de socialización y transmisión de conocimientos deja de tener vigencia en esta época, como señala Tedesco (1995) al afirmar que la escuela tradicional está en crisis porque han cambiado las formas de socialización y las maneras de adquirir conocimiento se han multiplicado, ocasionando que la institución educativa deje de tener el monopolio de su transmisión.

La revisión de los diferentes enfoques referidos a lo que la mayoría denomina la escuela del futuro, o para estar acordes con la temporalidad, la escuela del siglo XXI, tienen un rasgo en común: la diversidad para definir cómo la escuela ha de educar a las nuevas generaciones. Así, encontramos concepciones que ponderan la formación de las nuevas generaciones para la complejidad, la incertidumbre y el cambio (Mella, 2003), otros que dan mayor énfasis a la formación de una nueva ciudadanía para conformar una convivencia social sustentada en prácticas democráticas (Tedesco, 1995; Hargreaves, 2003; Gimeno, 2005), o como señala Braslavsky (2002), la escuela debe de educar para el bienestar y la felicidad y hasta consideraciones que apuntan a escenarios en los que la escuela desaparece (OCDE, 2001) si no logra incorporar un nuevo sentido en la acción educativa.

En el siguiente apartado será abordada la temática referida a la escuela como institución y como organización, analizándose estas nuevas propuestas.

3.2.1.- La escuela como institución.

Las instituciones han sido constituidas para responder a necesidades sociales fundamentales y como constructos sociales organizan la vida social, definiendo pautas que regulan las conductas de las personas y esa regulación queda plasmada en normas que le dan legitimidad.

Toda institución tiene rasgos invariantes que se relacionan con la misión para la que fue creada y le permiten tener identidad propia, pero la vida institucional está en permanente interacción con el medio y en esta relación surgen inevitables efectos, modificaciones o permanencias que hacen que la institución se transforme pero a la vez preserve su identidad.

La escuela como institución social se constituye en un rasgo distintivo del momento actual del desarrollo de la humanidad, ya que a través de ella se generan procesos de socialización y de preparación de los individuos para la vida en comunidad. Sin embargo, *“la escuela como institución social es objeto de múltiples contradicciones. Se la analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera; unos y otros coinciden: la escuela como organización está en crisis. Pero, conjuntamente con su conocida desvaloración, se vive una coyuntura en que se necesita de ella y se le asigna un rol protagónico tanto en su carácter de motor de la competitividad y de las transformaciones económicas, como en su condición de institución creadora de equidad y justicia social. Y todo ello en un complejo contexto de escasez de medios y recursos y de condiciones laborales deficientes para los docentes” (Pozner, 2000: 7).*

En la acepción tradicional, la escuela como institución tiene como rasgo invariante el sentido para la cual fue creada: transmisión de conocimientos y valores atendiendo los procesos de socialización. Tiene asimismo, como característica importante, la transformación de la manera como asume su misión a través del tiempo y que se corresponde con las necesidades del entorno, por tanto, la transformación y el cambio deberían ser inherentes a la institución educativa.

En este sentido, la escuela es una institución que da respuesta organizada a las necesidades sociales de educación y, en tanto tal formula metas, objetivos y acciones que responden al proyecto educativo de cada conjunto social en un tiempo histórico dado, un proyecto educativo que expresa siempre un futuro deseable que aspira lograr y cuyo contenido da marco a las acciones de organización, acciones que realizan un grupo de actores sociales con saberes especializados que asumen este mandato social desempeñando funciones, tareas y responsabilidades específicas. El proyecto educativo, traducido en planes de acción explícitos, expresa la función sustantiva de la institución, esta función sustantiva tiende a perdurar mientras que los planes de acción se renuevan y actualizan permanentemente.

Esta concepción de la institución educativa que tiene como rasgo invariante el sentido para el que fue creada, está en el centro del debate, es decir, el nuevo sentido de la educación (Tedesco, 1995; Hargreaves, 2003; Torres, 2005) tiene una direccionalidad diferente a la mera transmisión de conocimientos y valores, así, el sentido se desplaza de la enseñanza al aprendizaje, de la lógica del sistema educativo al de la lógica de la institución escolar, con características de apertura al entorno y al contexto en que está inserta, para constituir con otros agentes sociales una comunidad educativa.

Estas características de la nueva escuela, abierta y flexible, promotora de aprendizajes para los alumnos y la comunidad, se corresponde con un ideal por alcanzar. En la realidad, la resistencia al cambio y la existencia de esquemas rígidos y cerrados prevalecen, lo cierto es que para conservar vigencia las instituciones enfrentan el desafío de transformarse, de permanecer igual o de transitar a la desaparición, como lo señala la OCDE (2001) al respecto de la escuela del futuro al definir seis escenarios para asumir el cambio educativo, dos de ellos refieren modelos existentes, dos más caracterizados por la transformación y dos últimos referidos a la desaparición de la escuela:

- El primer escenario muestra una escuela burocrática donde el aula y el profesor son unidades estratégicas de la organización, con énfasis en la

eficiencia, con claras rigideces y exagerada lentitud en las transformaciones necesarias.

- El segundo escenario representa la extensión del modelo de mercado, los profesores dejan la profesión sin ser reemplazados. Existiría una seria escasez de profesores y ello limitaría la capacidad para entregar el currículo. El mercado internacional de profesores de calidad se haría cargo.
- El tercer escenario muestra a la escuela como centro social de formación de personas y de capital social, con sentido de comunidad. La escuela transformada se convierte en un lugar donde se construye confianza y se desarrollan con alto profesionalismo docente las condiciones necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, con atención a lo cognitivo, lo afectivo y lo social.
- El cuarto escenario, similar al anterior, presenta el fortalecimiento de la organización de la escuela concentrada en el aprendizaje cognitivo. Se abren sus fronteras y se generan amplias redes que permiten aprender permanentemente de lo cercano y de lo internacional. La gestión involucra estructuras de organización más planas, con énfasis en el trabajo de equipo. El alto profesionalismo de los docentes genera confianza social en la escuela.
- El quinto escenario es el de la desescolarización. Se privilegia el aprendizaje individual y desde el hogar, con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación se generan comunidades, un tanto efímeras, de aprendizaje.
- El sexto escenario es el del sistema rígidamente burocrático, que se derrumba solo, por falta de recursos, salarios deprimidos y escasez de profesores. La escuela desaparece por no crear una alternativa de respuesta a la sociedad.

De los seis escenarios de la escuela del mañana presentados por la OCDE sólo dos son deseables, los que muestran la desescolarización con sentido parecido a lo planteado por Iván Illich en la década de los setentas al proponer un mundo sin escuelas deberían de no ser factibles. Con todo, la escuela debería seguir siendo el vehículo para construir la cohesión social, no se alcanza a ver, y menos por la rapidez de los cambios que la institución educativa desaparezca, como señala López Yáñez (2003: 39) *“la escuela seguirá siendo la herramienta más importante de la que dispone la sociedad para asegurar una base común de valores y conocimientos, así como para salvar los obstáculos con los que se va a seguir encontrándose y los problemas que se le van a seguir asignando”*.

Por su parte, Hargreaves (2003) señala, en relación a la misión de la escuela, que si cambiaron las formas de aprender se deben cambiar las formas de enseñar y propone que en la escuela se ha de enseñar más allá de la sociedad del conocimiento para llegar a una sociedad del aprendizaje, en este sentido, los educadores se convierten en *“contrapunto para promover los valores de comunidad, democracia, humanitarismo e identidad cosmopolita”* (Hargreaves; 2003: 75).

Desde una perspectiva diferente, Mella (2003) caracteriza la sociedad actual como compleja, con incertidumbre y riesgo, por lo que la misión de la escuela ha de contemplar la formación de competencias que denomina: tolerancia a la incertidumbre; y, administración del riesgo, definiéndolas como *“un conjunto de habilidades y capacidades desarrolladas que le permitan al sujeto anticipar los desequilibrios y cambios que una posible dinámica o intervención personal, social o tecnológica traería consigo en un determinado escenario, controlar la ansiedad que este nuevo panorama le produce dándose el tiempo y el espacio para descubrir o elaborar estrategias de acomodación a partir de las cuales poder tomar las mejores decisiones en esas circunstancias”* Mella, 2003: 113).

Estos riesgos presentes en la sociedad actual son identificados por Braslavsky (2006) como *“sorpresas inevitables”* y *“profecías descartables”* que deben ser aprovechadas en la formación de las personas para que puedan distinguir

mejor entre lo que puede suceder y lo que está sucediendo y para lo cual propone que desde una perspectiva ética, preocupada por la paz, la justicia y el desarrollo autosustentable, la escuela del siglo XXI ha de establecer un equilibrio entre la formación emocional y práctica que permita que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida, de sus sociedades y en felicidad.

Las líneas y trazos de lo que se plantea que debe de ser la escuela del futuro y que desde los diferentes marcos de referencia abordan las características de la acción educativa y el quehacer de la escuela se inscriben en lo que Gimeno (2005) identifica como visión totalizadora y mítica de lo que será la sociedad en la era de la información y del conocimiento y *“la realidad como reverso de estas proyecciones y mitificaciones, nos desvela, que no todas las sociedades son del conocimiento o de la información. Que no todos los sectores participan por igual de ella, ni todos los individuos están situados con iguales oportunidades ante sus posibilidades; que la ignorancia y el oscurantismo siguen existiendo, que la información abundante también es desinformación sobre cosas sustantivas...”* (Gimeno, 2005: 50).

Esta es la realidad, por lo que si la información y el conocimiento se identifican como elementos estratégicos, esto no significa que se hayan borrado las barreras para que todos accedan a ellas sin exclusión. La escuela deberá contribuir a borrar esas fronteras, construyendo la alternativa para educar en correspondencia con las nuevas circunstancias.

En la construcción de esta alternativa, Schmelkes (2001) enfatiza la necesidad de una formación ética que refuerce los valores existentes y conforme otros que permitan pautas de convivencia para el crecimiento de cada quien y de cada otro, para lo cual propone formar a los alumnos para enfrentar la incertidumbre y prepararlos para una vida satisfactoria que propicie, al menos:

- *“El desarrollo de pensamiento alternativo, capaz de imaginarse soluciones distintas a las aparentemente impuestas, capaces de superar los problemas derivados de los modelos conocidos.*

- *El desarrollo del juicio moral, mediante el cual ellos mismos, mediante procesos de reflexión y diálogo, desarrollarán esquemas valorales propios que propiciarán la búsqueda de la congruencia entre el deber ser y el hacer” (Schmelkes, 2001: 14).*

Los planteamientos en torno a la institución educativa que han sido abordados, muestran la complejidad en la que se encuentra inmersa y algunos rasgos que dibujan la escuela del futuro, no es atrevido afirmar que la institución educativa está en la búsqueda de una nueva identidad, a partir de lo que externamente se le demanda desde la sociedad. La dinámica interna de la escuela, su organización y su hacer serán abordados en el siguiente apartado.

3.2.2.- La escuela como organización.

Las organizaciones son constructos sociales que tienen como finalidad cumplir con funciones que están en correspondencia con las expectativas concretas del entorno social que las rodea. Este entorno, en el momento actual, se encuentra en una dinámica de cambio permanente, por lo que todas las *“organizaciones humanas enfrentan dos grandes desafíos en el presente: por un lado, redefinir su misión, el sentido de su presencia en la sociedad, construir una visión que oriente su labor, y simultáneamente, buscar nuevas formas de actuación, romper la viejas estructuras que eran aptas para una sociedad que cambiaba mucho más lentamente y sustituirlas por formas organizativas mucho más flexibles que permitan adaptarse a entornos en cambio permanente”* (Pozner, 2000: 6).

La escuela es una organización compleja (Antúnez, 2003), caracterizada por una estructura formal y otra informal que existe en un entorno social y físico más amplio con el que interactúa. La primera, formada por el andamiaje de roles que permanecen aunque cambien las personas y que han de ser desempeñadas de acuerdo a las normas establecidas. La segunda está determinada por la especificidad y características de las personas que forman

la organización y que configuran una cultura organizativa construida con creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar (Moreno. 2004).

En referencia a la identidad organizativa, Santos Guerra (2002: 33) menciona que se sitúa en el cruce de tres dimensiones complementarias: *“una la constituyen aquellas características que comparten todas las organizaciones; otra se refiere a las peculiaridades que la escuela tiene como institución y que la hace diferente a cualquier otra organización; y, la tercera hace referencia al contexto organizativo y a la irrepetible forma de encarnar todas aquellas características que tiene cada escuela”*.

Lo que define a la organización *“no son sólo sus estructuras y planes formales, sino también cómo se utilizan realmente tales estructuras, qué relaciones se potencian y desarrollan entre sus miembros, cómo se abordan y llevan a cabo los procesos organizativos, qué valores se cultivan y expresan en las prácticas cotidianas, qué relaciones, cómo y porqué se mantienen con la comunidad y el entorno y cómo todo ello contribuye o dificulta el desarrollo de procesos educativos ricos y valiosos para los alumnos”* (González, 2000: 2). En la misma línea, para Pastrana (1997: 9) *“la escuela como centro de trabajo e institución educativa es una forma social viva donde las fuerzas histórico-sociales existen por intermedio de sus protagonistas: director, maestros, alumnos y padres, entablando relaciones, desarrollando prácticas y tejiendo procesos con sentidos diversos en torno a un modo particular de brindar servicio educativo”*.

López Yañez (2003) señala que la estructura formal no explica íntegramente el funcionamiento organizativo de las instituciones educativas, ya que éste se desarrolla bajo esta estructura, pero también muchas veces al margen de ella, por lo que propone estudiar a las organizaciones escolares como sistemas sociales antes que como entidades materiales y utiliza el concepto de sistema organizativo definido *“por el proceso continuo de comunicación y por las estructuras (de significados y de relaciones) sobre las que este proceso se asienta, garantizando así su continuidad. Por su parte, la organización será el conjunto de objetos y de sujetos que participan en el proceso de la*

comunicación, en el marco del sistema social o sistema organizativo” (López Yáñez, 2003: 23).

Estas estructuras de significados y de relaciones podrían ser identificadas como elementos principales de una cultura escolar única para cada institución, irrepetible y construida en el día a día en el ámbito de estos significados en los que los procesos formativos habrán de incidir para darle rumbo al nuevo sentido y misión de las instituciones educativas.

3.2.3.- Los componentes de la institución educativa.

Desde una postura analítica, en el proceso de desglosamiento de la institución educativa se encuentra que su realidad no es un todo homogéneo, la diversidad de aspectos que la configuran: planteamientos institucionales, estructurales y relacionales, sólo tienen sentido en la perspectiva de la totalidad, ya que se configuran recíprocamente.

El análisis de la escuela ha de ser abordado desde una perspectiva global, en este sentido, descomponer el todo en elementos que lo constituyen, sólo es posible abordarlo en un ejercicio de simplificación que permita ubicar los aspectos básicos que configuran los centros educativos, asumiendo que la preocupación fundamental *“se desplaza a los significados propios de los elementos de la escuela dentro de los marcos peculiares que se definen para cada situación”* (Rivas, 2003: 111), ya que *“la escuela no esta ubicada en el vacío sino que está inmersa en la sociedad, de ella recibe influencias y demandas, en ella cumple un papel. Los profesionales que en ella trabajan forman parte de una cultura que constituye un entramado de creencias, expectativas, normas y comportamientos”* (Santos Guerra, 2002a: 23).

En referencia a los componentes fundamentales de las instituciones educativas Gairín (2001) menciona tres elementos básicos de la organización:

- **Objetivos.** Lo que pretende el centro educativo, lo que quiere conseguir, y, al mismo tiempo, lo que es importante para esa organización y el sentido que tienen determinadas opciones. De alguna manera se están definiendo los planteamientos institucionales y los valores de la institución.
- **Estructura.** La realización de los objetivos precisa la consideración de diferentes actividades relacionadas de un modo dinámico y supone, en última instancia, la articulación de puestos y la ordenación de instancias. Nace así la estructura con un sentido instrumental respecto a los objetivos.
- **Sistema relacional.** Las organizaciones quedan conformadas por personas que se relacionan entre sí, en el marco de una estructura, para conseguir determinados objetivos.

Por su parte, Antúnez (1994) considera que el centro escolar está formado por seis elementos que constituyen las variables principales que habrá que manejar, ordenándolas e interrelacionándolas de forma adecuada, con el fin de posibilitar un mejor servicio educativo:

- **Objetivos.** Son los propósitos institucionales que orientan la actividad de la organización y constituyen su razón de ser.
- **Recursos.** Personales, materiales y funcionales a partir de las cuales se desarrolla la acción educativa.
- **Estructura.** Es el conjunto de elementos a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Es decir: los órganos de gobierno; los equipos de profesores; los servicios; y, los cargos unipersonales.
- **La Tecnología.** La constituyen el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución. Entendida como la manera determinada de ordenar la acción, como formas de planificar,

ejecutar y controlar el proceso operativo, justificada por el conocimiento de causa.

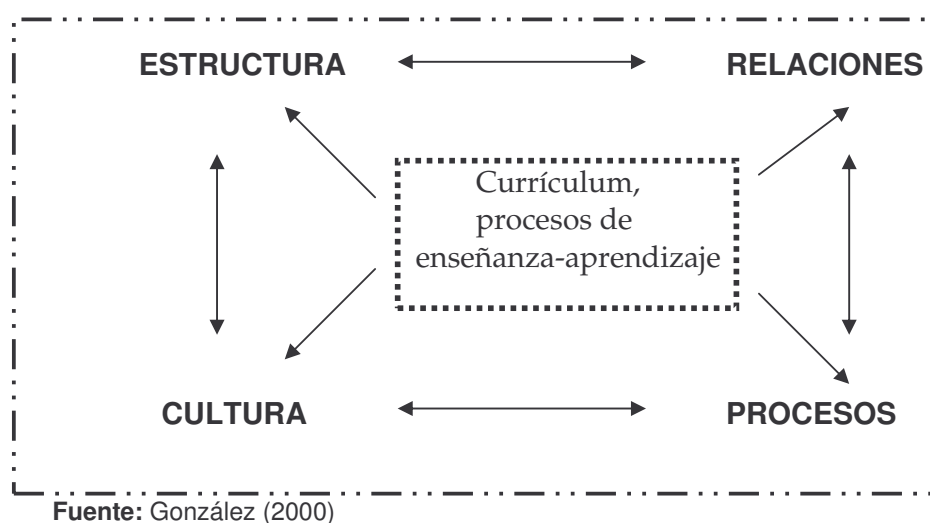
- **Cultura.** Conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución.
- **El entorno.** Lo forman el conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización. Son los elementos externos que vienen dados por: ubicación geográfica; nivel socioeconómico y cultural de las personas que viven en la zona; las leyes que regulan la vida de las escuelas; los grupos sociales; y, las demás variables que constituyen el medio con el que interacciona en tanto sistema abierto.

En este mismo sentido González (2000) señala cinco dimensiones constitutivas de la organización escolar (Figura 3):

- **Estructural.** Estructura organizativa formal.
- **Relacional.** Se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que la componen.
- **Cultural.** Se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas.
- **Procesal.** Procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona.
- **Entorno.** Relaciones con el entorno.

Figura 3

Dimensiones de la organización escolar



Estos componentes de la institución educativa: elementos básicos (Gairín, 2001), variables principales (Antúnez, 1994), dimensiones (González, 2000) se conjugan y entrelazan en una dinámica que le da una vida singular a la institución en la que se desarrollan procesos con los matices propios de los marcos referenciales de los sujetos que en ella conviven, por lo que cada institución, aún y cuando interactúen los mismos componentes será única y construirá su historia que será siempre particular.

La escuela como organización ha sido reconocida por diversos autores (González, 2000; Antúnez, 2000; Gairín, 2001) como una instancia social de naturaleza y características particulares que la hacen diferente de otro tipo de organizaciones. Al respecto, Gairín (1996) presenta una caracterización de la escuela como organización en la que puntualiza los rasgos característicos de diversas aportaciones en este campo de estudio (Cuadro 15).

Cuadro 15

Concepciones de la escuela como organización

Características de la escuela.	Características.	Autores representativos.
Organización débilmente estructurada.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Existe cierta discontinuidad entre medios y fines. ◆ Ningún fallo por sí del sistema puede perturbar el orden interno. ◆ Los mecanismos de control, supervisión y evaluación son débiles. ◆ Los profesores poseen amplios márgenes de actuación. <p>Las aulas son espacios privados de ejercicio profesional (celularismo)</p>	Weick (1976).
Construcción social y orden negociado.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los individuos. ◆ Para entender esta acción debemos conocer sus bases psicosociales. ◆ Los individuos reinterpretan continuamente el mundo social. <p>El simbolismo de los procesos organizativos aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural.</p>	Greenfield (1986). Smircich (1985). Geertz (1989).
Arena política.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La vida organizativa está sometida al conflicto. ◆ La acción organizativa está cargada de intencionalidad política. ◆ El concepto central es el poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad-legitimidad. ◆ Importancia que las acciones y relaciones entre los miembros juegan en la configuración organizativa. <p>El poder se construye en la relación con los demás miembros.</p>	Ball (1990).
Cultura.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Es importante la interpretación de los fenómenos organizativos más allá de los hechos evidentes. ◆ Cultura = Conjunto de símbolos y significados compartidos por los miembros de la organización que orientan sus acciones. <p>Importancia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Análisis dialéctico. <input type="checkbox"/> Dimensiones psicodinámicas. <input type="checkbox"/> Destreza de interpretación. <input type="checkbox"/> Interdisciplinariedad. 	Bates (1987,1992).
Anarquías organizadas.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La escuela posee notas poco claras. ◆ Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos. ◆ La tecnología que se utiliza es difusa. ◆ La participación humana es altamente fluida y dispersa. <p>La toma de decisiones no sufre un proceso lineal de resoluciones de problemas.</p>	Meyer y Rowan (1978).
Ecosistema.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El contexto adquiere una fuerza determinante. ◆ Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. ◆ Primacía del mundo representativo frente al operativo. ◆ Las relaciones y los procesos del contexto y la comunidad son importantes. ◆ El ser del centro importa más que el deber ser. 	Santos (1990). Lorenzo (1993).

Fuente: Gairín (1996).

La puntualización anterior lleva a considerar que el campo de la organización escolar, como ámbito de estudio, tiene como distinción la multidimensionalidad (Antúnez, 1994) y a destacar dos situaciones particulares: complejidad y diversificación, lo cual, como afirma González (2000) no podría ser de otra manera dado los múltiples elementos, dimensiones y procesos que caracterizan y constituyen la escuela como organización.

3.2.4.- Perspectivas teóricas en el estudio de las organizaciones educativas.

El desarrollo teórico en el ámbito de la organización escolar es relativamente reciente, tiene sus inicios a la luz de las teorías de la organización industrial y empresarial y en la actualidad se identifican diversos modelos y enfoques desde los cuales se aborda el estudio de la escuela como organización, en los que están presentes diferentes concepciones del centro escolar como espacio organizativo.

Para Antúnez (1994: 40-46) existen diversas formas de aproximarse al estudio de las organizaciones educativas. El hacerlo de una forma o de otra tiene que ver con el paradigma que considere preferentemente el analista y con el énfasis que éste ponga en los objetivos, procesos o resultados e identifica cinco modelos diferentes de organización de las instituciones educativas:

- **Modelos formales.**

Conjunto de modelos similares, aunque no idénticos, que enfatizan los elementos oficiales y estructurales de las organizaciones. Consideran la organización como sistema y no las relaciones informales entre sus miembros. Las estructuras tienden a ser jerárquicas, los objetivos son la pauta de actuación

permanente, la autoridad de directivos es esencial, ellos ejercen la “legítima autoridad” y son responsables ante las agencias centrales de las actividades de la institución. Dentro de éstos se incluyen los modelos sistémicos, burocráticos, racionales y jerárquicos.

La crítica a los modelos formales considera que el poder reside en el vértice de la pirámide y que bajo esta concepción se actúa como si la organización estuviera vacía de individuos.

▪ **Modelos democráticos.**

Incluyen todas las teorías que defienden que el poder y la toma de decisiones están compartidas entre algunos o todos los miembros de la organización, los cuales poseen una comprensión aceptada de los objetivos de la institución. Asumen que las organizaciones determinan sus políticas y toman sus decisiones a través de procesos de decisión guiados por el consenso. Los modelos democráticos comparten con los formales que la estructura es un hecho objetivo que tiene un claro significado para todos los miembros de la institución. Este modelo concibe que las decisiones surgirán tras un proceso de consenso o compromiso más que de la división o del conflicto.

▪ **Modelos políticos.**

Recogen las teorías que caracterizan a la toma de decisiones como un proceso de negociación. Asumen que las organizaciones son arenas o campos de batalla cuyos miembros están implicados en una actividad política en función de sus intereses, por lo tanto, prevalece el conflicto. En las organizaciones formales o democráticas el conflicto es ignorado o desplazado del marco de la organización, en los modelos políticos contemplan el conflicto en las instituciones educativas como algo, a la vez, inevitable y

bienvenido. Los objetivos son inestables, ambiguos y rebatibles, el desacuerdo en los objetivos es, por tanto, una circunstancia constante en las organizaciones. Las decisiones emergen después de complejos procesos de negociación y pactos. Las decisiones se toman en función del poder de los individuos o de los grupos y consideran también la importancia de las influencias externas a las decisiones internas.

▪ **Modelos subjetivos.**

Incorporan todos los enfoques que hacen énfasis en los individuos de la organización, más que en la institución como globalidad. Estas perspectivas sugieren que cada individuo tiene percepciones subjetivas y selectivas de la organización. Los diversos acontecimientos y situaciones tienen para los individuos diferentes significados. Las organizaciones son construcciones sociales en tanto que emergen de la interacción de sus participantes.

▪ **Modelos ambiguos.**

Agrupan todos los enfoques que acentúan la incertidumbre y la impredecibilidad en las organizaciones. El énfasis de estas teorías se sitúa en la inestabilidad y la complejidad de la vida institucional. Sugieren que los objetivos organizacionales son problemáticos y que las instituciones experimentan dificultades para establecer sus prioridades. La toma de decisiones se efectúa formal e informalmente en base de una participación fluida. La ambigüedad prevalece, especialmente en períodos de cambios rápidos.

Un ejercicio de asociación de cada modelo citado, con su característica principal, dibuja con mayor nitidez la situación de las organizaciones en la época actual de cambios rápidos y profundos, así, esta relación muestra lo siguiente:

Modelos formales	→ Jerárquicos
Democráticos	→ Consenso
Políticos	→ Negociación
Subjetivos	→ Construcción social
Ambiguos	→ Incertidumbre, impredecibilidad.

Los modelos ambiguos parecen ser los más adecuados para definir la situación actual de las organizaciones: cambios rápidos, incertidumbre, impredecibilidad, riesgo, complejidad. Sin embargo, podría decirse que en la realidad que esta característica de ambigüedad se conjuga al menos con situaciones jerárquicas y de negociación.

En relación a las maneras de aproximarse al análisis de los centros educativos como organizaciones, Antúnez (1994: 46-47) identifica cuatro enfoques organizativos:

- ❖ **Enfoques organizativos de tipo estructural.** Estos enfoques ponen el acento en las relaciones formales, en las estructuras que se crean para adecuar el entorno y la tecnología a la organización. Abogan por una orientación en la que se establece claramente la división del trabajo y se asignan responsabilidades a sus miembros. Se crean reglas, procedimientos y jerarquías de mando para coordinar las diversas actividades. La clave del éxito consistiría aquí en hacer congruentes la estructura y la situación concreta del entorno.

- ❖ **Enfoque de recursos humanos.** Se justifican al considerar que las organizaciones están formadas por personas con necesidades individuales y particulares, sentimientos y prejuicios. Desde la perspectiva de este enfoque, la solución consistiría en hacer organizaciones “a la medida” de la gente: encontrar una modalidad organizativa que posibilitase a las personas un trabajo y, a la vez, un sentimiento de satisfacción y agrado respecto a lo que están haciendo.

- ❖ **Enfoques políticos.** Conciben las organizaciones como campo de batalla, realidades con recursos escasos y donde el poder y la influencia están constantemente afectando a la asignación de esos recursos entre los individuos y los grupos. Negociación, coerción y compromiso son elementos que aparecen en la vida cotidiana de la organización acompañadas de coaliciones y hechos en torno a intereses diversos. Los problemas surgen porque el poder está distribuido desigualmente o está excesivamente disperso. Las soluciones se desarrollan a través de soluciones políticas.

- ❖ **Enfoques simbólicos.** Abandonan la asunción de racionalidad que aparece en cada uno de los enfoques anteriores y consideran a la organización como un teatro o un escenario de representaciones. Se concibe que las organizaciones se mueven más por ritos, ceremonias, relatos, héroes o mitos que por reglas, procedimientos o la autoridad formal de sus directivos.

Por su parte, González (2003), identifica tres perspectivas teóricas desde las cuales se aborda el estudio de la organización escolar: técnica, cultural y política.

- ❖ **Perspectiva técnica.** Identificada como dominante en la organización escolar. Se concibe la escuela como si fueran entidades físicas constituidas por una serie de elementos particulares que pueden ser identificados y aislados. Las relaciones entre sus elementos son definidas, se pueden registrar y cuantificar mediante procedimientos e instrumentos diseñados al efecto (Cuadro 16).

Cuadro 16.

Organización Escolar: Perspectiva Técnica

Caracteres básicos

ASPECTO	CARÁCTER QUE ADOPTA
Concibe la organización como:	Entidad real, externamente observable.
Lo cual presupone una epistemología:	Objetivista: Conocer es reproducir aquello a lo que podemos acceder por observación directa. Mapa = Territorio
Estudia preferentemente:	El sistema: Las estructuras, las funciones o conductas, los productos.
Se pregunta por:	Cómo se manifiesta objetivamente (o externamente)
Asumiendo que la realidad organizativa se caracteriza por:	El orden. El consenso.
Para producir conocimiento recurre a:	Análisis y explicación estructural y funcional (sistémico). Diseños experimentales y cuasi-experimentales. Formas cuantitativas de recoger y analizar información. Representación numérica de datos siguiendo la lógica matemática.
Responde a un interés:	Normativo (técnico).
Operando sobre valores imperantes de:	Eficacia-Eficiencia. Control-Productividad.

Fuente: González (2003).

- **La Perspectiva Cultural.** Se concibe la organización escolar como una realidad que se construye a medida que se desarrollan modos comunes de interpretar y comprender la experiencia organizativa (Cuadro 17).

Cuadro 17

Organización Escolar: Perspectiva Cultural

Caracteres básicos

ASPECTO	CARÁCTER QUE ADOPTA
Concibe la organización como:	Realidad cultural, internamente construida.
Lo cual presupone una epistemología:	Subjetivista: Conocer es reinventar aquello a lo que podemos acceder por observación participante. Solo hay mapas, no territorios
Estudia preferentemente:	Los significados, las creencias, los valores. La cultura.
Se pregunta por:	Como se manifiesta subjetivamente (o internamente).
Asumiendo que la realidad organizativa se caracteriza por:	La ambigüedad. La adaptación.
Para producir conocimiento recurre a:	Análisis fenomenológico (cognitivo, simbólico). Diseños biográficos y etnográficos. Formas cualitativas de recoger y analizar información. Representación discursiva de datos siguiendo la lógica narrativa. Descripción comprensiva.
Responde a un interés:	Comprensivo (práctico).
Operando sobre valores imperantes de:	Autonomía y Auto-conocimiento. Comunicación. Idealismo.

Fuente: González (2003).

- **La Perspectiva Política.** Se concibe la escuela como construcción orientada ideológicamente, mediatizada por determinantes históricos, económicos y políticos que responden a intereses o metas particulares (Cuadro 18).

Cuadro 18.

Organización Escolar: Perspectiva Política.

Caracteres básicos.

ASPECTO	CARÁCTER QUE ADOPTA
Concibe la organización como:	Realidad política, externa e internamente construida.
Lo cual presupone una epistemología:	Constructivista (social) y Relativista: Conocer es representar aquello a lo que podemos acceder por observación directa y participante. Mapa ⇌ Territorio
Estudia preferentemente:	Las ideologías, los intereses, las metas. El poder.
Se pregunta por:	Por qué y para qué se manifiesta así.
Asumiendo que la realidad organizativa se caracteriza por:	El dominio. El conflicto. La negociación.
Para producir conocimiento recurre a:	Análisis crítico (dialéctico). Preferentemente estudios de caso, formas cualitativas de recoger y analizar, representación discursiva. Descripciones críticas atentas a dimensiones éticas y políticas.
Responde a un interés.	Normativo (emancipador).
Operando sobre valores imperantes de:	Participación y Libertad. Justicia y Equidad.

Fuente: González (2003).

Otra perspectiva para abordar el estudio de las organizaciones escolares es la ecológica, desde la cual se considera a la escuela como ecosistema social y humano en el que los elementos que la componen: población, medio ambiente, tecnología, y relaciones interactúan en red ya que *“la dinámica que relaciona cada elemento con los demás, nutriendo sus relaciones mutuas, es la energía,*

expresada en el caso de la escuela por medio del currículum que vehicula la cultura” (Lorenzo Delgado, 1995: 82).

El planteamiento de Hernán Gascón (2003), citado por Arias y Cantón (2006) presenta, además de las perspectivas clásicas para el estudio de las organizaciones escolares, la visión evolucionista, asumiendo que la realidad organizativa se caracteriza por la complejidad, incorpora la perspectiva complejo-evolucionista, sus caracteres básicos aparecen en el Cuadro 19.

Cuadro 19
Evolución de la organización de los centros escolares

TEMAS	PERSPECTIVAS			
	Tecnológica	Interpretativa	Sociocrítica	Complejo/ Evolucionista
Referentes de calidad.	Resultados	Procesos	Problemas	Crecimiento interior
Clave gravitatoria.	Eficacia	Significación	Emancipación	Complejidad
Carácter metodológico.	Cuantitativo	Cualitativo	Cualitativo-transformador	Funcional
Organización estructurante.	Leyes, principios	Principios flexibles	Negociación	Convergencia
Condicionante.	Normatividad	Subjetividad	Contextos e intereses sociales	Universalidad
Asiento de razón.	Teórica	Práctica	Crítica	Dialéctica
Proceso básico.	Aplicación	Acción	Comprensión	Transformación (del ego a la conciencia)
Modelos de enseñanza.	Lineales, secuenciales y analíticos	Circulares y activos	Espirales y emancipadores	No parcialidad
Carácter del currículo.	Cultura envasada, predeterminedada	Conjunto de experiencias	Ambito a construir	No-parcialidad, no-sesgo
Aprendizaje fundamental.	Por recepción	Por descubrimiento interactivo	Por toma de conciencia	Por crecimiento
Evaluación.	Estandarizada	Valorativa y autovalorativa	Negociada	Consciente
Elementos curriculares de condensación.	Objetivos y contenidos	Actividades y experiencias	Evaluación de elementos y contextos	Evaluación del ego y la conciencia, y didáctica de la complejidad

Fuente: Hernán Gascón, en Arias, A. y Cantón, I. (2006: 100).

3.2.5.- La escuela como organización que aprende.

Las aportaciones en torno del aprendizaje organizativo han cobrado relevancia a partir de la publicación de la “Quinta Disciplina” (Senge, 1990). Estos planteamientos, procedentes del ámbito empresarial, se trasladan a otras organizaciones de servicio, entre ellas la educativa, con la aparición de propuestas que proyectan a los centros educativos como organizaciones que aprenden.

En la perspectiva de Senge (1990), una organización que aprende es una organización inteligente “donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente continuamente aprende”, en suma, “una organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad y cómo puede modificarla”.

Esta concepción de organización inteligente ha sido extrapolada a los centros educativos, generándose propuestas que puntualizan el aprendizaje organizativo en torno a la temática de la escuela como organización que aprende y aluden a planteamientos que señalan la necesidad de cambio en la escuela para transformarse de una organización que enseña a una organización que aprende, que innova, se adapta y responde creativamente a las demandas (Garant, 2002; Hargreaves, 2003).

Un centro educativo que aprende es aquel en que tanto directivos, docentes, estudiantes y padres de familia comparten una visión común, tienen expectativas altas sobre lo que se espera del trabajo educativo, tienen un vínculo significativo con la comunidad y las organizaciones de su contexto. En dichos centros existe apertura a la evaluación, a los cambios y a la innovación, disposición a seguir aprendiendo a partir de actitudes prácticas de indagación e investigación. Tanto los directivos como los docentes están comprometidos con

la mejora continua de los procesos y se constituyen como una unidad de trabajo y de aprendizaje, donde hay liderazgos compartidos y democráticos.

En la misma línea, Bolívar (2001) define una organización que aprende como aquella que tiene una competencia nueva que le capacita para, aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente, procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo, transformador y no meramente de modo acumulativo o reproductivo.

En referencia al proceso de aprendizaje en la organización Cantón (2004) identifica dos tipos de aprendizaje organizativo: la perspectiva del cambio y la del conocimiento, en donde *“la primera de ellas se refiere al aprendizaje de los centros basado en su capacidad para cambiar lo que estaban realizando; la segunda, al cambio propiciado por el nuevo conocimiento generado en la propia organización”* (Cantón, 2004: 2).

Por su parte, Santos Guerra (2002: 13) utiliza el concepto de *metacurrículum* para identificar un currículum para la escuela que lleve a un proceso de aprendizaje colegiado, *“con los aprendizajes que la escuela tiene que realizar, con los métodos que tiene que emplear para asimilarlos y con los mecanismos evaluadores que garantizan que lo está consiguiendo de manera adecuada y oportuna”*.

Bolívar define como *meta aprendizaje* el proceso mediante el cual las organizaciones aprenden cómo aprender. Menciona además que el supuesto que subyace en las diversas definiciones de organización que aprende es que *“adquiere capacidad de transformarse a si misma, alterando sus modos de hacer y resultados de forma colectiva por la interacción de los miembros que la configuran”* (Bolívar: 2000: 25).

En la perspectiva de Senge (1990) una organización inteligente u organización que aprende es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad y cómo puede modificarla, para lograrlo, propone una serie de principios que denomina “Disciplinas del aprendizaje”:

- Dominio personal.

- Modelos mentales.

- Construcción de visión compartida.

- Aprendizaje en equipo.

- Pensamiento sistémico.

El pensamiento sistémico, según Senge (1990), es la “Quinta disciplina” de la organización que aprende. Es la disciplina fundamental e integradora de las demás (dominio personal, modelos mentales, visión compartida y aprendizaje en equipo), ya que si éstas no se integran no es posible la construcción de una organización inteligente.

Aún más, Gairín (2000: 32) señala que *“las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional”*.

Por tanto, para lograr el aprendizaje organizativo es necesario generar nuevas competencias. En este proceso Bolívar (2000: 193) menciona cuatro condiciones que son necesarias para fomentar el aprendizaje organizativo y puedan darse procesos internos de desarrollo de la organización (Figura 4).

Figura 4

El centro educativo como organización que aprende



Fuente: Bolívar (2000).

En este sentido, el proceso de aprendizaje organizativo se daría en el continuo, no sería algo que termina, sino un camino en el que se transitaría continuamente, con acciones que permitan dar lugar progresivamente a modificaciones concordantes con la realidad educativa.

En referencia al aprendizaje organizativo, *“para que una escuela que enseña se convierta en una institución que aprende necesita estar articulada sobre*

unas características que hagan viable la cultura de la reflexión” (Santos Guerra, 2002: 67) y este autor menciona cinco características de las escuelas que aprenden:

- **Permeabilidad.** Para poder aprender, el centro educativo debe abrirse al entorno. La permeabilidad supone posibilidad de penetración en ambos sentidos. Desde el centro hacia el entorno y desde el entorno hacia el centro. La permeabilidad permite establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela.
- **Flexibilidad.** La rigidez no permite realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente. Para que la flexibilidad exista debe haber autonomía y medios. Pero no bastan estas dos condiciones si, quien tiene que poner en marcha el cambio, no tiene la clarividencia y el coraje de la decisión y de la asunción del riesgo que conlleva.
- **Creatividad.** La homogeneidad con la que se producen las prácticas profesionales en las escuelas, la inquietud con la que se percibe la innovación y la presión social por parte de las familias, producen un freno a la creatividad, por lo que es preciso reflexionar con rigor para que lo que tenga que cambiar sea realmente cambiado
- **Colegialidad.** Esta forma de actuar exige un planteamiento cooperativo que permita que no solo que todos aprendan juntos sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan.
- **Complejidad.** Hacer el análisis de la realidad organizativa de las escuelas desde la simplicidad conduce a un reduccionismo que falsea la comprensión y que induce al inmovilismo. Los fenómenos que tienen lugar en la escuela son complejos, multicausales y no obedecen a una explicación lineal que falsifica las explicaciones.

El tránsito de una escuela que enseña a una escuela que aprende es camino que la comunidad educativa puede y debe trazar. Los tiempos, movimientos y formas tienen que ver más con cuestiones culturales que sólo con aspectos técnicos ya que el rompimiento de estructuras jerárquicas, no solamente en la escuela sino en los diversos ámbitos de la sociedad, incide en esta transición que además se relaciona con las formas de concebir los espacios sociales y el ejercicio pleno de libertad y autonomía de los individuos.

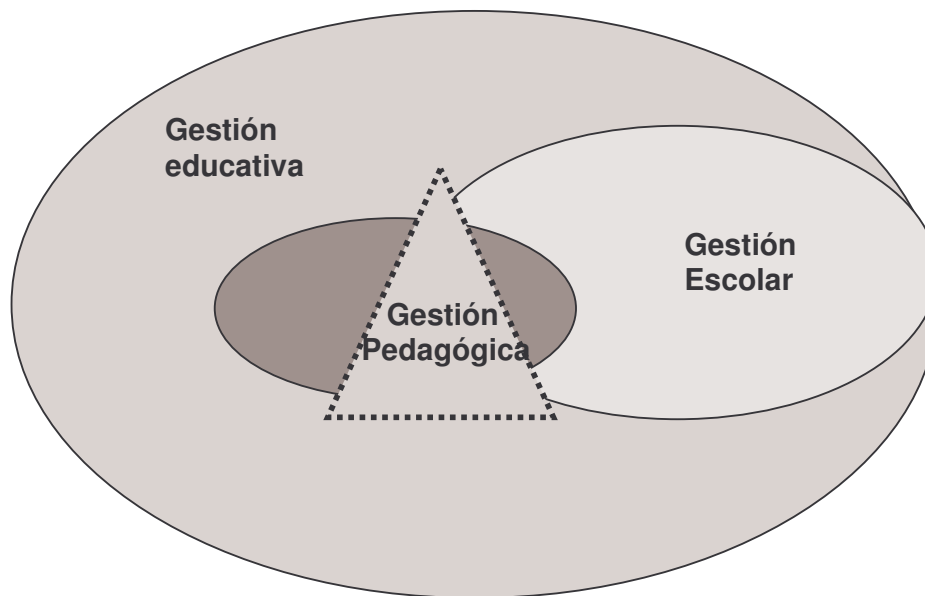
En síntesis, la escuela como organización y como espacio donde se establecen relaciones, sean estas jerárquicas, negociadas o en consenso, se constituye en referente de identificación para construir alternativas que incidan en la conformación de una nueva cultura de lo escolar, esto sólo será posible cuando los sujetos que construyen la cotidianidad de la escuela integren a su práctica educativa procesos de reflexión, que les permita interpretar lo que sucede dentro y fuera de la institución escolar, en este ámbito, los procesos formativos habrán de considerar el desarrollo de competencias, que como afirma Tedesco (1995) no se dan en la espontaneidad de la vida social.

3.3.- Gestión educativa y gestión escolar.

En México, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB,1992), el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), transfiere a las entidades federativas la administración y operación del servicio educativo, con ello se concreta una fase importante de la descentralización y el inicio de un proceso dirigido a la configuración de un modelo que privilegia al centro escolar como unidad del sistema educativo y como escenario para propiciar los cambios necesarios que incidan en la mejora de los aprendizajes de los alumnos a partir de la confluencia de todos los actores involucrados en el hecho educativo (directivos, docentes, padres de familia y otros agentes sociales). Este proceso *“ha sido esencialmente una descentralización administrativa que contempla la transferencia de autoridad, responsabilidad y recursos pero que en algunas decisiones críticas tienden a mantenerse centralizadas”* (Peña, 2006: 6).

En este nuevo escenario, el tema de la gestión ha cobrado relevancia, en tanto que, la dinámica de la gestión se magnifica en el proceso de gestionar sistemas, escuelas y aulas para que los alumnos adquieran una educación de calidad. En este sentido, Navarro (2002) menciona tres dimensiones: la gestión educativa referida al nivel macro, el de los sistemas educacionales; la gestión escolar, al nivel de las instituciones escolares; y, la gestión pedagógica, inmersa en las dos dimensiones anteriores (Figura 5).

Figura 5
Las dimensiones de la gestión



Fuente: Navarro (2002: 2).

Configurar la gestión en estas dimensiones, que conviven en la totalidad de lo escolar y no como conjuntos ajenos, con funciones separadas y sin conexión conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo principios diferentes de los que orientaban el comportamiento de lo institucional. En los siguientes apartados se analizan algunos aspectos relacionados con la gestión educativa y la gestión escolar desde la perspectiva de la reconfiguración de las organizaciones educativas.

3.3.1.- La gestión educativa.

La gestión educativa se relaciona con las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación e involucra acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. El ámbito de operación de dichas decisiones puede ser el conjunto del sistema educativo de un municipio, un estado o una nación.

La gestión educativa se articula con otras políticas públicas del gobierno o autoridad política como parte de un proyecto político más amplio y *“por estar en un proceso de búsqueda de identidad y ser aún una disciplina en gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica. La gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. El objeto de la disciplina, es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por lo tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y los de la educación”* (Cassasus, 2000: 2).

3.3.2.- Los enfoques y modelos de la gestión educativa en América Latina.

En Latinoamérica existe una rica tradición en el campo de la gestión (Cassasus 2000; Lavín, 2002). Al respecto, los cambios ocurridos son significativos y se pueden identificar varias etapas. Para contextualizar el estudio de la gestión educativa en América Latina, Sander (1996) hace una lectura histórica en la que divide el proceso de construcción y reconstrucción de la gestión en el campo de la administración y hace referencia a cinco enfoques que han prevalecido en la región:

- **Enfoque jurídico**, que dominó la gestión durante el período colonial, con su carácter normativo y su pensamiento deductivo.
- **Enfoque tecnocrático** del movimiento científico, gerencial y burocrático de la escuela clásica de administración desarrollada a inicios del siglo XX a la luz de la lógica económica que caracterizó el proceso de consolidación de la Revolución Industrial.
- **Enfoque conductista** de la escuela psicosociológica de los años treinta y cuarenta del siglo pasado que utilizó la teoría del sistema social en la organización y gestión de la educación.
- **Enfoque desarrollista**, de naturaleza modernizadora, concebida por los autores extranjeros en el ámbito de la teoría política comparada que floreció en la posguerra.
- **Enfoque sociológico**, de los autores latinoamericanos de las últimas décadas, preocupados con la concepción de teorías sociológicas y soluciones educativas para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana.

Este planteamiento que recoge los diferentes modelos de gestión está asociado a los diferentes momentos históricos que la sociedad latinoamericana ha vivido y transitado, una propuesta distinta para identificar los diferentes modelos de gestión que han estado presentes en América Latina es la que desarrolla Casassus (2000) que asocia cada forma de gestión a una interpretación de la acción, esto también equivale a decir que cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana, por lo que cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción. Desde esta perspectiva, este autor analiza la transformación institucional de los sistemas educativos en América Latina e identifica siete modelos de gestión, su puesta en práctica y su incidencia en el cambio institucional (Cuadro 20), enfatiza además que las distintas prácticas que los acompañan tienden a superar las limitaciones del modelo precedente, pero esto no implica que se eliminen por completo las prácticas anteriores.

Cuadro 10.
MODELOS DE GESTION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA.
 Casassus, J. (1999).

Modelo	Contexto	Planificación	Visión Futuro	Técnicas e Instrumentos	Dinámica de la sociedad	Característica Principal
Visión Normativa. Década de los años cincuenta y sesenta.	Inicio de los Planes Nacionales de Desarrollo. Diseño de Planes Nacionales de desarrollo educativo.	Orientada al crecimiento cuantitativo del sistema.	<ul style="list-style-type: none"> Lineal. Único y cierto. 	De proyección del presente hacia el futuro.	Ausente	En correspondencia con la cultura normativa y verticalista del sistema. Educación tradicional.
Visión Prospectiva. Década de años de los setenta.	Reformas profundas y masivas del sistema educativo.	Micro planeación. Mapas Escolares. Proyección de requisitos de recursos humanos.	Múltiple e Incierto.	Proyección de matrices de impacto en la construcción de distintos escenarios.	Ausente	Predominio del criterio tecnocrático del análisis costo-beneficio.
Visión Estratégica. Inicio de la década de los ochenta	Crisis económica.	Asociada a consideraciones económicas.	Situación social inestable.	De programación presupuestaria.	Ausente	Situación de presupuestos decrecientes.
Visión Estratégica Situacional. Años ochenta.	De crisis económica a crisis estructural.	Triple desplazamiento: <ul style="list-style-type: none"> Ejercicio de técnica presupuestaria. Preocupación de conducción política del proceso. Fragmentación del proceso de planificación. 	Abordaje de los problemas en el trayecto del objetivo y futuro deseado.	<ul style="list-style-type: none"> Flujogramas diseñados como redes sistémicas. Resolución de nudos críticos de problemas. 	Ausente pero se inician procesos de concertación.	Asociado a la gobernabilidad, la viabilidad política, técnica, económica, institucional.

(Continúa)

MODELOS DE GESTION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA.
Casassus, J. (1999).
(Continuación)

Modelo	Contexto	Planificación	Visión Futuro	Técnicas e Instrumentos	Dinámica de la sociedad	Característica Principal
Visión Calidad Total. Inicio de los años noventa.	Surge el tema de la calidad y la preocupación por los resultados del proceso educativo.	A partir de la revisión sistemática y continua de los procesos.	La mejora de los resultados educativos.	Sistemas de medición y evaluación.	Se identifica la necesidad de la participación de los trabajadores de la educación para lograr mejoramiento continuo.	Se reconoce el derecho de los usuarios a exigir un servicio educativo de calidad.
Visión de la Reingeniería. Años noventa.	Contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global.	A partir de rediseño radical de los procesos.	Necesidad de un re-arreglo social en sus estructuras y en la manera de ver el mundo.	Cualitativas.	La acción humana es percibida como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción.	Descentralización y apertura del sistema educativo.
Visión Comunicacional. Mediados de los años noventa.	El cambio institucional.	La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción.	Visión de la organización desde la perspectiva de la lingüística.	Manejo de destrezas comunicacionales.	Mayor participación.	Intervención de diversos actores en la discusión del destino del sistema educativo.

Elaboración propia, a partir de las aportaciones de Casassus (1999).

Estos siete modelos de gestión que han estado presentes en el contexto de América Latina permite interpretar la rapidez de los cambios en la sociedad ya que, desde esta perspectiva, en cuarenta años se transita por cuatro modelos de gestión educativa y sólo en la década de los noventa las acciones de la sociedad han convivido con tres modelos diferentes que tienen como característica principal la participación de agentes sociales con acciones que se dirigen a mejorar la calidad educativa.

Por otra parte y desde la perspectiva de la reconfiguración de las organizaciones, con una visión de futuro en la lógica de integración de saberes, prácticas y competencias, Pozner (2000) identifica tres componentes inseparables y fundamentales para la nueva gestión educativa: pensamiento sistémico y estratégico; liderazgo pedagógico; y, aprendizaje organizacional, para lo cual propone la construcción de un nuevo modelo de gestión educativa estratégica y que se configura a partir de lo que denomina “*señas de identidad*” para referirse a los siguientes componentes que lo definen (Cuadro 21).

La gestión como actividad está directamente relacionada con las condiciones y posibilidades de la organización educativa, ya que la gestión no es una prescripción que pueda ser aplicada a cualquier organización escolar, sino acciones adecuadas y pertinentes a la realidad de cada organización. De esta forma, resulta estéril trasladar estilos de gestión como modelos a imitar, lo importante es desarrollar competencias adecuadas para resolver las principales problemáticas y orientar el desarrollo de las organizaciones escolares.

Cuadro 21

La gestión educativa estratégica: señas de identidad

Señas	Características
Centralidad de lo pedagógico	Resulta insoslayable contraer el compromiso o afrontar el desafío de promover que lo medular de las organizaciones educativa sea generar aprendizajes, de manera de alinear a cada institución educativa y a todo el sistema en el logro de la formación demandada
Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización	La transformación conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo ciertos principios centrales: fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel; integración de funciones antes separadas como diseño y ejecución, reorganización de la comunicación a partir de redes; y, la generación de competencias de alto orden.
Trabajo en equipo	Trabajo en equipos y redes de trabajo en equipos que construyan competencia profesional y educación para todos.
Apertura al aprendizaje y a la innovación	Abrir las organizaciones al aprendizaje. Pero ésto no es suficiente, se requiere generar espacios para el acompañamiento de los cambios y aprendizajes, para que éstos se concreten en innovaciones.
Asesoramiento y orientación profesionalizantes	Una forma diferente de integración y coordinación, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en los espacios institucionales y de perfeccionamiento.
Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro	Enfrentar el futuro y sus problemáticas clarificando objetivos, generando consensos, identificando metas, y generando así coherencia y espíritu de emprendimiento de y creatividad. La recuperación del sentido de toda la comunidad educativa de generar aprendizajes es prioritaria.
Una intervención sistémica y estratégica	Tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización jerarquizada de los problemas, la toma de decisiones, diseño de vías alternativas y prospectivas para orientar continuamente el proyecto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pozner (2000: 19-22).

3.3.3.- La nueva gestión educativa.

En la última década, *“los cambios en política educativa han sido considerables y rápidos, decir que ello ocurre en pocos años, para el ritmo que se da en los procesos educativos, es afirmar que se trata de un cambio veloz”* (Iguñiz, 1998: 9). La tendencia a renovar el estilo de gestión y concederle amplio margen de autonomía a la escuela, al considerarla como el lugar por excelencia y concretar los cambios necesarios para mejorar los procesos educativos casi equivale, en la tradición de la región, a un acto fundacional. Lo paradójico es que la idea de la autonomía no es nueva, pero ha adquirido en la última década una fuerza inusitada.

Los análisis críticos al respecto de la inequidad y la desigualdad en la calidad educativa han estado presentes en la región latinoamericana desde muchos años atrás y apuntaban a la democratización de la gestión, ya Paulo Freire (1992) concebía que la transformación de la escuela pública en popular implicaba diálogo de saberes, valoración del conocimiento del educando y relaciones democráticas, lo que exigía estructuras ligeras, disponibles para el cambio.

El proceso para la construcción del nuevo modelo de gestión ha tenido ritmos diferentes en cada país latinoamericano, aunque casi unificados en el propósito, los tiempos de puesta en práctica han sido diferentes. En México se **inicia** el proceso en 1992 con el federalismo educativo (ANMEB, 1992) ó transferencia de la responsabilidad de gestión del nivel central a las entidades federativas, se **legitima** en 1993 con la promulgación de la Ley General de Educación, se **incorpora** incipientemente el concepto de autonomía en 1995 en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) y se **proyecta** una gestión integral en el Programa Nacional de Educación (2001-2006).

Todo lo anterior está presente en el diseño de la política educativa, en la práctica, en la cotidianidad de la escuela, en la realidad escolar, el proceso ha

sido lento y no puede decirse por el momento que esté consolidado, como todo cambio cultural tiene sus ritmos y sus tiempos, está en construcción.

3.3.4.- La gestión escolar.

3.3.4.1.- El concepto de gestión escolar.

La gestión escolar está referida a la toma de decisiones y a las acciones que se realizan en las instituciones educativas, es el ámbito de lo micropolítico de la gestión y se focaliza en cada escuela, *“es el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo, siendo un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos que se pretenden alcanzar”* (Villarreal. 2005: 1). Es decir, son las acciones realizadas por un colectivo escolar orientado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La gestión de un centro educativo es la articulación de acciones orientadas a cumplir con la intencionalidad educativa. En este sentido, “se entiende por gestión al proceso de coordinar y articular un conjunto de acciones interrelacionadas que emprende el equipo directivo y los profesionales de una organización para cumplir con su finalidad o misión” (Undarraga, 2002).

Navarro (2002), identifica tres tendencias en la discusión conceptual sobre gestión escolar:

- La de fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional.
- La que hace énfasis en los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura escolar.
- La que sublimiza el fin último de la gestión escolar: la generación de aprendizajes en la escuela.

El análisis del concepto de gestión escolar realizado a partir de las tendencias anteriores, permitió identificar que las concepciones que ponderan lo administrativo y lo organizacional resultan insuficientes para explicar la serie de dinámicas que están presentes en los procesos escolares (Ogando. 2004).

En este sentido Pozner (2000: 8-12) presenta siete criterios del modelo de administración escolar y conjuntamente expone argumentos para sustentar porqué la visión de la gestión asociada a lo administrativo no explica de manera total la realidad que se vive en los centros escolares:

- **La administración escolar dirige la educación como cualquier otra empresa.** El modelo de administración separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Este principio de división del trabajo afirma la existencia de un grupo de acciones homólogas que se realizan racionalmente de la misma forma en los ámbitos empresariales.
- **La administración escolar regula rutinas.** La administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicamente dependientes a través de las cuales se simplifica una realidad compleja en cuanto al tipo y cantidad de personas, a la tecnología, a los procesos y a los productos. Además, simplifica el entorno o contexto, obviándolo o ignorando los vínculos que se establecen entre los diferentes actores que se hacen presentes en el sistema relacional de la organización.
- **La autoridad y el control ejercidos a través de indicadores formales.** El modelo de organización simplifica las rutinas también en otro sentido fundamental: la potestad de controlar se concentra en la cumbre de la organización. Esta ejerce su autoridad a través de controles formales, generales e impersonales. La regulación a priori de las rutinas de prestación contribuyen a su vez a un control externo de funcionamiento técnico.
- **La cultura rígida engendra estructuras desacopladas.** La división del trabajo en las organizaciones que produce los principios del modelo tradicional conlleva a una situación que diversos autores han denominado como “culturas de trabajo débilmente acopladas” o más

directamente estructuras desacopladas. En estas se encuentran sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines; pero entre ellos hay una muy escasa articulación. Las personas realizan actividades, los programas presentan objetivos, las legislaciones proponen fines, pero unos y otros se encuentran aislados entre sí.

- **Tareas aisladas, escasez de equipos.** Las relaciones sociales dentro de las organizaciones son pensadas bajo el esquema jurídico del reglamento y por tanto valoradas sólo cuando se ajustan a él. La autoridad se concentra en la cumbre y controla a reglamento una ejecución que se piensa individual y en la base del sistema. En la medida en que las tareas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales, las relaciones de cooperación, asistencia, consulta y formación recíproca, no forman parte de la cultura ni de las prácticas reglamentadas de la organización.
- **Restricciones estructurales a la innovación.** Se institucionalizan rutinas formalistas de desempeño y de control, inespecíficas y, por tanto, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. La dirección está restringida a la administración general de recursos y dissociada de las tareas pedagógicas.
- **Una visión simplista de lo educativo.** El modelo de la administración escolar define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas pero no las decide, ni las diseña.
- **La pérdida del sentido de lo pedagógico.** Desde la cultura burocrática que se desprende del modelo de administración se genera una situación paradójica, el hecho de que las escuelas son los lugares donde menos se discute de educación.

En referencia a la tendencia en la que se enfatizan los procesos, la cotidianidad y los sujetos, *“la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e inter-subjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas e incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de*

carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto combinan y acentúan distintas estrategias mediante el recurso de la autoridad y la influencia para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos” (Cantero y Celman, 2001: 113),

Por último, un concepto de gestión escolar integral de un centro educativo, que contiene las tres vertientes, *“remite a un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados” (Navarro 2002: 15-16).* Por tanto, el análisis y comprensión de las escuelas y su gestión implica considerar los procesos pedagógicos, las relaciones, los aspectos funcionales, su cultura y el entorno en que está inmersa (CEPAL, 2004). En consecuencia, *“estamos ante un concepto de gestión que configura una visión amplia y compleja” (Weinstein, 2002).*

Aun más y en el marco de las políticas actuales de la gestión escolar, *“es importante plantearnos qué puede hacer la escuela y su equipo de profesores para aprovechar en el marco de las actuales políticas de gestión, todas las potencialidades de libertad pedagógica, perspectiva de mejora, autonomía y proyecto institucional de escuela” (Navarro, 2002: 18).*

La nueva gestión escolar tiene como tares inmediata la construcción de ambientes de trabajo con capacidad de impulsar una nueva visión de la organización escolar para potenciar el desarrollo de proyectos con una estrategia que incida en la mejora de la calidad educativa y una actuación que transite al menos por dos vías: la ruptura de esquemas burocráticos para la construcción de una nueva visión de lo escolar; y, la configuración del nuevo sentido de lo educativo desde la centralidad del aprendizaje. En este orden de ideas, el liderazgo de los sujetos gestores tendrán como primera tarea convocar y coordinar a la comunidad educativa.

3.3.4.2.- Los componentes de la gestión escolar.

La multidimensionalidad de las prácticas involucradas en el ejercicio de una gestión integral muestra la complejidad de las tareas a realizar para lograr los propósitos educativos, por lo que identificar los diferentes ámbitos, dimensiones y componentes permite desglosar, desde una postura analítica los diferentes planos donde la práctica de la gestión escolar se realiza. Para tener una aproximación de los elementos más significativos que están presentes en las acciones para gestionar un centro educativo se presentan diferentes aportaciones al respecto.

Pozner (1995) señala que la gestión escolar no se asienta sólo en su espacio pedagógico y organizativo, sino que fundamentalmente parte de un dominio social que le da sentido y fuerza como proyecto de transformación de seres humanos y reconoce tres ámbitos de la gestión escolar:

- **El ámbito de lo organizacional operativo.** Es la logística que posibilita el desarrollo de los otros dos ámbitos brindándoles su apoyo, articulación y construcción.
- **El ámbito de lo pedagógico.** Busca la coherencia de las acciones pedagógicas en la que participan los alumnos, así, la escuela se preocupa por las metodologías y las estrategias que ponen en marcha las intervenciones de cada uno de sus docentes.
- **El ámbito de lo educativo.** Espacio de la vida escolar relacionado generalmente con la socialización y los valores en que se basa. Es el ámbito de la formación de estudiantes como personas y como ciudadanos y del desarrollo de su moral autónoma.

Por su parte, Antúnez (1994: 63), propone un instrumento, formado por tres componentes, para el análisis de la gestión de centros educativos:

- **“Los agentes.** *Son las personas o instituciones que deben intervenir o tienen la posibilidad (legal o efectiva) de hacerlo.*
- **Los ámbitos.** *Son las parcelas de intervención en los que podemos agrupar tareas de naturaleza homogénea.*
- **Las funciones.** *Delimitan la intervención en el proceso gestor”.*
(Cuadro 22).

Cuadro 22

Instrumento para analizar la gestión en los centros educativos

Componentes

ÁMBITOS	AGENTES	FUNCIONES
▪ Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesores ▪ Equipo Directivo 	
▪ Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnos ▪ Padres y madres ▪ PAS ▪ Servicios de la Administración Educativa 	▪ Planificación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gobierno institucional ▪ Servicios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituciones de transferencia de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo Ejecución
▪ Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de la Administración local ▪ Titularidad 	▪ Control

Fuente: Antúnez (1994).

En la misma línea de identificar los distintos ámbitos de la gestión escolar Del Solar (2002) considera que las distintas dimensiones de la gestión no tienen ni el mismo peso ni el mismo carácter y señala que éstas se agrupan en tres núcleos: nodal (pedagógica-curricular); relacional; e, instrumental o de soporte (Cuadro 23).

Cuadro 23
Dimensiones de la gestión escolar

Carácter	Dimensión
Nodal o central	Pedagógica-curricular.
Relacional	Macro entorno social, económico, cultural y comunicacional.
	Sectorial.
	Familiar y comunitaria.
	Convivencial.
Instrumental o de soporte	Organizacional.
	Administrativa y financiera.

Fuente: Elaboración propia a partir de Del Solar (2002: 10-17)

La gestión pedagógica, identificada como central o nodal, solo tendrá este carácter cuando las dimensiones restantes se configuren en torno de ella, es decir, cuando la dimensión de logística o soporte haga confluír desde el espacio de lo relacional todas las acciones para potenciar los aprendizajes de los alumnos, así como el aprendizaje colectivo sobre las nuevas formas de concebir la participación en lo educativo.

3.4.- La dirección escolar.

En los últimos años la atención dirigida al estudio de los centros educativos ha privilegiado, de manera particular, la figura del director escolar y su posición estratégica en la coordinación del trabajo escolar como factor fundamental para posibilitar o inhibir los procesos de cambio educativo. Por otra parte, realizar las labores de dirección de un centro escolar tiene un alto nivel de complejidad, ya que las especificidades propias de cada institución educativa, generadas por las características del contexto donde se ubica, la diversidad de marcos referenciales de los diferentes actores que en ella confluyen y por la dinámica de las demandas sociales referidas a la formación de los educandos, hacen que el ejercicio de la práctica directiva requiera de competencias específicas para un desempeño profesional.

3.4.1.- Caracterización del trabajo directivo.

La diversidad de aspectos a considerar en torno a la figura del director escolar se hace presente en las diversas maneras de definir el concepto de dirección escolar. Al respecto y desde el ámbito de la empresa Veciana (1999: 15) define la dirección como *“un proceso dinámico de actuación de una persona (dirigente) sobre otra u otras (dirigidos o grupo humano) con objeto de guiar su comportamiento hacia una meta u objetivo determinados, a través de su prioridad de decisión que le confiere su posición de poder”*.

En referencia a los centros educativos y su contexto la definición del concepto de dirección escolar pondera el logro de los objetivos institucionales con diferentes matices, lo cual se hace presente en las siguientes definiciones:

- *“Dirigir una escuela es la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han*

fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación”.
(Antúñez, 2000: 24).

- *“La dirección puede concebirse como el resultado de la construcción particular que los sujetos particulares hacen de ella, dentro de un sistema cuya cultura, relaciones y prácticas regulares establecen tanto sus márgenes de posibilidad como sus fronteras”* (Escudero, 2004: 151).
- La dirección escolar es *“una función que ejercen profesores o maestros especialmente formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad”* (Arias y Cantón, 2006: 92).

Los diferentes marcos conceptuales que definen cómo debe ser el director, señalan que es una función altamente compleja y que abarca múltiples tareas y responsabilidades, lo cual está presente en lo mencionado por Mintzberg (1991: 7) quien considera que el directivo se puede definir como aquella persona que está a cargo de una organización y *“si se le pregunta que hace, probablemente dirá que planifica, organiza, coordina y controla; pero al observar lo que realmente hacen los directivos puede sorprender que no existe relación entre lo que se observa y lo que explícitamente el directivo manifiesta hacer”*.

Agrega Mintzberg (1991. 82) que *“considerando los hechos sobre el trabajo de dirección podemos ver que el trabajo de un directivo es enormemente complicado y difícil. El directivo está sobrecargado de obligaciones, aún así no puede delegar fácilmente sus tareas. En consecuencia, se ve obligado a trabajar demasiado y a realizar demasiadas tareas superficialmente. La brevedad, fragmentación y la comunicación oral caracterizan el trabajo y éstas son las mismas características del trabajo de dirección que han elaborado los intentos científicos por mejorarlo”*.

Antúnez (2000: 39) señala que diversos estudios confirman la tesis de Mintzberg y demuestran que “los directivos escolares desarrollan una actividad intensa que se caracteriza por ejecutar un gran número de tareas, de naturaleza muy variada, realizada en períodos cortos de tiempo, de manera muy fragmentada, -por tanto sometida a múltiples interrupciones- y utilizando medios fundamentalmente verbales”.

En la misma línea y a partir del análisis de las funciones clásicas que desempeñan los directivos, Gairín (1998) alude a la caracterización del trabajo directivo como:

- **Fragmentado**, o sea, con múltiples interrupciones.
- **Variado**, por la cantidad de tareas que ha de considerar.
- **Breve**, por la limitación temporal que tienen para solucionar los asuntos.
- **Poco formalizado** y con soporte esencialmente oral.

Desde la perspectiva del cambio y la transformación de la escuela la característica más importante del trabajo directivo es la complejidad, a partir de considerar el papel protagónico del director para potenciar nuevas formas de organizar las tareas educativas, para coordinar y construir consensos en ambientes armónicos para elaborar, ejecutar y evaluar proyectos con visión de futuro.

3.4.2.- Funciones y tareas directivas.

La revisión de la literatura sobre la temática de las funciones y tareas directivas muestra que no existen criterios precisos para realizar una clasificación de las distintas tareas que realiza el directivo en el ejercicio de sus funciones. Gimeno (1995), referido por Murillo (1999), afirma que son variados los marcos conceptuales y de análisis existentes para la definición de las tareas que pueden, deben o realizan de hecho los directivos escolares:

- Por un lado, se pueden limitar a describir las funciones que actualmente se desarrollan, definidas por la normativa legal o por tradiciones organizativas.
- Otra alternativa para el estudio de las funciones directivas consiste en fijar lo que se considera que deben hacer los directivos para llegar a una determinada situación ideal.
- Una tercera propuesta metodológica en la definición de las tareas directivas es la combinación de las dos anteriores, es decir, la necesidad de plantear cualquier modelo de puesto de director desde la posibilidad de su realización dentro de los marcos vigentes o de los previstos, pero considerando determinados patrones ideales de referencia sustituidos por modelos, ideas y valores que en alguna medida pueden, incluso, estar introyectados en los esquemas de percepción y valoración de los mismos directores.

El concepto de función relacionado con el director escolar es definido por distintos autores:

- *“Al hablar de la función directiva hay que echar una mirada más allá de ella misma. Seguramente el ejercicio de la dirección tiene mucho de*

subjetivo, de personal y depende de la encarnación que los sujetos hacen de esa función". (Escudero, 2004: 150)

- *"La función directiva es entendida como expresión de un conjunto de influencias – sociales, culturales, políticas, administrativas e, incluso, personales- que se dan en el centro educativo en interacción dinámica con el contexto más amplio en el que éste se ubica"* (Gairín y Villa, 1999: 32).

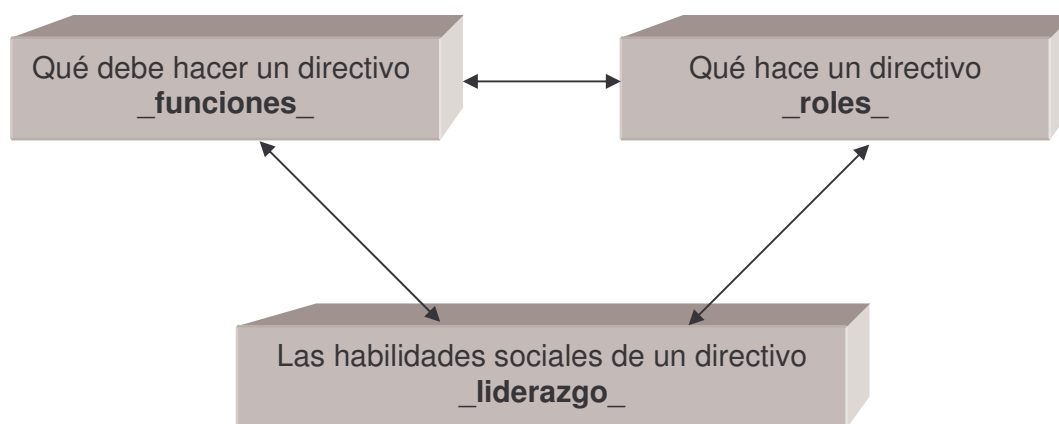
Para Armas y Zabalza (1996) las funciones directivas es lo que deberían hacer los directivos, lo cual constituye el perfil ideal o deseado de la dirección, mientras que las tareas directivas es lo que realmente hacen los directores y describen el perfil real de la dirección.

Borrel y Chavarría (2001) identifican tres ejes en torno de los cuales se interrelaciona la puesta en práctica del trabajo directivo: funciones, roles y liderazgo (Figura 6).

La concepción tradicional de las funciones directivas es la que las integra en dos campos: el administrativo-burocrático relacionado con funciones de gestión y administración y que comprende el adecuado mantenimiento de la documentación, la preparación de documentos, la confección y el control presupuestario, la administración del personal, la disciplina de los estudiantes, la regulación y control de los horarios, la administración del edificio, la gestión de equipamiento; y, las que corresponden al liderazgo pedagógico, es decir, estímulo y apoyo a los que están implicados en las tareas de enseñanza-aprendizaje para conseguir las metas propuestas y lograr un sistema de cohesión que lo facilite.

Figura 6.

El trabajo directivo.



Fuente: Borrel y Chavarría (2001).

En la práctica, *"la función directiva está muy condicionada por el sistema legal global de la escuela"* (Sarasola, 2002: 69). El perfil predominantemente administrativo del director escolar se asocia con un modelo de centro escolar dependiente, centrado en la amplia normativa que les afecta, el director escolar se identifica con ella, la traslada a la comunidad educativa y una parte importante de sus funciones es hacerla cumplir.

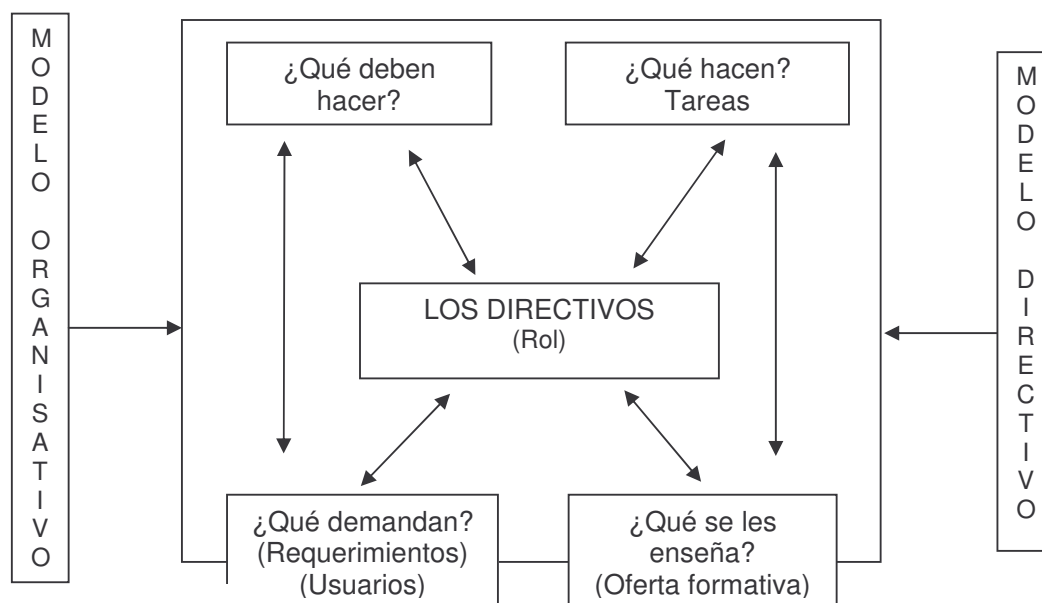
Por el contrario, en centros escolares más autónomos, en los que la acción pedagógica está marcada desde afuera sólo con líneas generales y básicas, exige la presencia de directores que en el desempeño de sus funciones dinamizan, guían y supervisan el trabajo cooperativo de la comunidad educativa, promoviendo y facilitando la participación de profesores, alumnos y padres en la vida diaria de la escuela.

El análisis presentado por Gairín (1998: 37) de la función directiva en el contexto español señala que *"la posición y naturaleza del trabajo directivo quedan enmarcados de una manera general por la delimitación que se haga de los modelos de organización y dirección donde ejercen su actividad y, de*

manera específica, por los requerimientos y exigencias que tienen y por su capacidad para dar respuesta a ellos” (Figura 7).

Figura 7

Aspectos a considerar en la función directiva

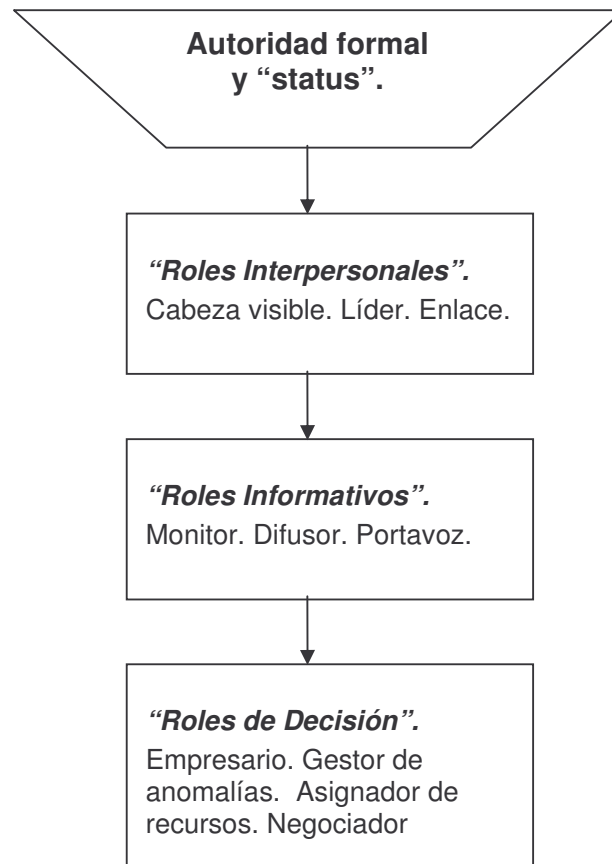


Fuente: Gairín (1998).

En relación a qué hacen los directivos, Mintzberg (1991: 85) recurre al concepto de rol que define como “un conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o puesto determinado. La personalidad individual puede afectar cómo se desempeña, pero no el hecho de que se desempeñe” y divide las actividades directivas en tres grupos: las correspondientes ante todo a las relaciones interpersonales; las que tratan principalmente la transmisión de información; y, las esencialmente dedicadas a la toma de decisiones (Figura 8).

Figura 8

Los roles del directivo



Fuente: Mintzberg (1991).

En la actualidad y como consecuencia de los cambios que se perfilan en las organizaciones, las funciones y tareas directivas se redimensionan, Veciana (1999: 105) señala las nuevas orientaciones del trabajo directivo en la que especifica además nuevas tareas que están relacionadas con la complejidad de las situaciones que emergen en los nuevos entornos (Cuadro 24).

Cuadro 24

Las tareas directivas, aptitudes y actitudes en el marco de las nuevas orientaciones

Nuevas orientaciones	Tarea de los Directivos	Aptitudes	Actitudes
Orientación al entorno.	Identificar oportunidades, amenazas, cambios y tendencias. Crear y mantener redes personales.	Capacidad creativa, intuición. Capacidad de relacionar.	Apertura. Talante cosmopolita.
Orientación a la acción.	Tomar decisiones en la ambigüedad y la incertidumbre. Experimentar.	Capacidad emocional.	Espíritu emprendedor. Aceptación de riesgo. Optimismo.
Orientación a las personas.	Delegar. Intensificar la participación. Dirigir procesos grupales. Desarrollar a los colaboradores.	Capacidad: Interpersonal De comunicación De negociación	Tolerancia. Concepto positivo de la naturaleza humana.
Orientación a valores éticos	Dialogar con todos los grupos de interés. Confrontar convicciones propias con las de los demás.	Capacidad de: Diálogo. Consenso.	Respeto a las opiniones ajenas. Sentido de responsabilidad
Orientación a la innovación	Tolerar errores. Experimentar. Crear redes.	Capacidad: Creativa. Intuición. Relacionar.	Aceptación del riesgo. Optimismo. Tolerancia de la ambigüedad.
Orientación a la calidad	Prestar atención a detalles. Crear grupos de mejora.	Capacidad de motivar equipos.	Crear en las personas.
Orientación a la flexibilidad	Dirigir el pluralismo. Adaptar el estilo de dirección a la situación.	Capacidad interpersonal.	Tolerancia.
Orientación al feedback permanente	Consultar a los colaboradores.	Saber escuchar.	Receptividad a la crítica.

Fuente: Veciana (1999: 105).

Estas nuevas orientaciones del trabajo directivo dibujan una acción directiva que conjuga las demandas de la comunidad para potenciar aprendizajes en concordancia con los nuevos requerimientos del entorno, lo cual implica poner en juego nuevas competencias profesionales.

En este sentido, *“el conjunto competencial que le corresponde a cada directivo educativo viene dado por una serie de funciones y, en ocasiones, también por un haz de atribuciones y potestades que posibilitan el cumplimiento de las funciones”* (Borrel y Chavarría: 2001: 32).

En referencia a las funciones directivas estos autores señalan dos componentes:

- *“El contenido expreso de todas y cada una de las funciones directivas constituye su componente objetivo, que caracteriza un puesto de trabajo directivo desde la vertiente efectiva.*
- *El componente subjetivo de la función directiva viene representada por la percepción que de ella tiene el propio director”.* (Borrel y Chavarría: 40).

La asunción de la función directiva definida como elemento subjetivo se asocia con la forma en que el directivo asume y desarrolla su función en el proceso de actuación en la práctica directiva y se identifica con el estilo propio para dirigir una escuela. En este sentido, el estilo directivo no es único, pero en lo general, está en correspondencia con el modelo organizativo trazado en la normatividad y mediatizado en la práctica por los marcos referenciales del propio directivo, su experiencia y las situaciones culturales propias del contexto donde desarrolla su práctica directiva.

La forma particular de ejercer funciones directivas y *“el carácter propio o impronta de cada directivo educativo, también, en la aplicación y forma de*

proceder en las funciones que desarrolla marcará un estilo directivo determinado” (Borrel y Chavarría, 2001: 41).

De las diferentes tipologías de estilos directivos, para efectos del presente trabajo se destacan como más representativos los siguientes estilos:

- **Autocrático.** El trabajo directivo está centrado en definir metas para el logro de buenos resultados, la realización de las tareas es más importante que la relación con los colaboradores ya que establece relaciones impersonales que facilitan el ejercicio de la autoridad jerárquica.
- **Laissez-Faire.** El ejercicio directivo se caracteriza por la ausencia de dirección, inactividad e inhibición por parte del director para asumir su responsabilidad en la conducción de la institución educativa.
- **Participativo.** El ejercicio directivo fomenta la participación de sus colaboradores, sin embargo, mantiene la decisión sobre la forma y los tiempos para realizar la tarea.
- **Democrático.** Promueve la participación de sus colaboradores en la toma de decisiones sobre la tarea a realizar, privilegiando el acuerdo de la mayoría aún y cuando no sea lo mejor para la institución educativa.
- **Colaborativo.** Incorpora a los diferentes actores educativos de la comunidad escolar en la construcción del proyecto institucional que permita mejorar los resultados educativos.

La realidad educativa muestra que no existe una modalidad directiva única en el ejercicio de su práctica directiva, ya que los directores utilizan diferentes maneras de proceder de acuerdo a las circunstancias y situaciones particulares que requieren de su actuación.

En la actualidad, en el contexto del cambio educativo, la asunción de una modalidad directiva que facilite la transformación de la escuela desde la perspectiva de privilegiar el aprendizaje de los alumnos y de la participación de los diferentes actores de la comunidad, exige un cambio fundamental en la orientación de las tareas que se desarrollan en el centro escolar, lo cual implica

la incorporación de nuevas competencias que permitan que el director desempeñe profesionalmente su cargo.

En síntesis, todo un universo, funciones, tareas, roles, formas de actuación y con ello nuevas orientaciones, nuevas actitudes, nuevas aptitudes, matizadas por la complejidad y la incertidumbre que dibujan la acción de dirigir una escuela en el proceso de una nueva configuración. Con los elementos de análisis aquí revisados pareciera que ya se podría definir la dirección escolar desde otra perspectiva, no es tan factible, los trazos están débiles pero empiezan a mostrar algunas líneas acabadas. En los siguientes apartados aparecerán algunos, lo cierto es que los saberes para conducir una escuela han de ser construidos, en el mejor de los casos, por los propios directores. Uno de los propósitos de este trabajo es develar algunos.

3.4.3.- Acción directiva y cambio institucional.

La afirmación de que lo único permanente es el cambio y la recurrencia en la utilización de los conceptos de transformación, reforma, innovación, para proyectar las adaptaciones y adecuaciones que la sociedad y sus organizaciones han de asumir para lograr una transición a lo nuevo y con ello conservar la vigencia, está acompañada de otra afirmación que nos dice que estamos en el umbral de una revolución global que repercute en dramáticos cambios, fundamentalmente en el mundo laboral y en la administración y estructura de las organizaciones, de tal modo que las organizaciones exitosas del futuro se parecerán muy poco a las que conocemos en la actualidad.

En esta perspectiva, el cambio institucional en las unidades del sistema educativo implica un rompimiento con esquemas tradicionales, para dar paso a una organización escolar dinámica y flexible que permita adaptar las actuales estructuras a las propuestas de cambio. En este sentido, el cambio organizacional se relaciona con “ *el trabajo en equipo, la capacidad de*

colaboración, la reflexión entre los miembros sobre qué hacer, qué resulta y qué se aprende de ello, el estímulo de los comportamientos innovadores y la cultura organizacional que genera y sustenta” (Pozner, 2000a: 10).

Las dificultades para efectuar un cambio institucional son múltiples, complicadas y complejas debido particularmente a la arraigada cultura burocrática que caracteriza a las administraciones tradicionales de la educación, a la percepción del cambio como una amenaza a la estabilidad de las situaciones tradicionales y a la ausencia de un esquema definitivo y completo que pueda ser aplicado en reemplazo del esquema prevaleciente, ya que una característica de los nuevos esquemas de gestión de instituciones es, precisamente, su dinamismo y su flexibilidad para adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes.

El análisis del proceso de cambio educativo, sea por la vía de la reforma o bien bajo la innovación en la escuela, involucra referentes conceptuales que en ocasiones son considerados como sinónimos. Al respecto Bolívar (1999) señala que estos referentes pertenecen a un universo semántico que incluye, al menos, cuatro términos: cambio educativo o curricular, reforma educativa, innovación educativa, movimiento de renovación y todos aluden a situaciones afectadas por el cambio, ya sea en los sujetos, en la organización de la escuela o en el aula.

El concepto de reforma es utilizado para hacer referencia a los cambios que tienen lugar en la totalidad del sistema educativo, que por sí mismos pueden o no producir innovaciones ya que éstas se asocian a la mejora de la práctica educativa con la finalidad de buscar alcanzar mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos (Antúnez, 1994; Tejada, 1998).

En el mismo sentido, Torres (2000) señala que las reformas educativas son las intervenciones de política, propuestas y conducidas “desde arriba”, a nivel macro y de sistema, mientras que el término innovación refiere las intervenciones que tienen lugar “abajo”, a nivel micro/local, dentro o fuera del sistema escolar. Utiliza el término cambio educativo para referirse al cambio

efectivo operado ya sea por efecto de la reforma, de la innovación, de su articulación o prescindiendo de ambas, ya que no toda innovación se inscribe en el marco de la reforma y que, ni reforma ni innovación aseguran por si mismas cambio en educación.

Una línea común en los procesos de transformación educativa en la década de los noventa es la consideración de la escuela como lugar privilegiado para lograr el cambio educativo, en este marco se iniciaron procesos de “otorgamiento de mayor autonomía” al centro escolar en la mira de proyectar acciones tendientes al involucramiento de cada institución en proyectos específicos a partir de los cuales la comunidad educativa diseñara estrategias pertinentes para mejorar los resultados educativos.

De esta manera, en cada escuela se diseñaría un proyecto institucional en el que a partir de un diagnóstico de la realidad prevaleciente en el centro educativo se trazaran objetivos pertinentes para lograr mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. El proyecto institucional se convierte así, en un instrumento de planeación que incorpora objetivos y estrategias que con el consenso previo de directivos, profesores y padres de los alumnos se constituye en el marco de acción para lograr la mejora de la calidad en el proceso educativo.

La participación de la comunidad educativa en el diseño de un plan de acción para satisfacer las necesidades específicas de cada escuela, modifica la forma tradicional de organización escolar en la que el director, desde una perspectiva unipersonal, decidía los qué y los cómo se habrían de desarrollar las tareas propias de la institución. *“Para los directivos, la apertura de la escuela a la comunidad significa fundamentalmente enfrentar innumerables expectativas con proyectos políticos diferenciados”.* (Sánchez, 2000: 127)

En este contexto, el director escolar transita o debería transitar a la conformación de una nueva forma de organización escolar en la que pasa de ser el definidor exclusivo de objetivos y acciones, para compartir con los profesores la tarea de diseñar las estrategias pertinentes que habrán de ser

aplicadas para lograr los objetivos planteados, pasa de ser ejecutor a ser coordinador y facilitador para que el cambio educativo apunte a la mejora de los procesos educativos.

Si bien es cierto que existe un consenso generalizado de que el cambio escolar depende de lo que hagan y piensen los profesores, recientemente se hace alusión al cambio puntualizando al menos dos elementos importantes: la implicación de la comunidad educativa (directivos, profesores, padres, alumnos, colectivos sociales); y, el papel significativo del director para lograr un cambio educativo satisfactorio y exitoso. La participación del director para contribuir al cambio educativo será efectiva si, como señalan Gairín y Darder (2001), el director es capaz de ayudar a encontrar respuestas adecuadas a: qué, porqué, cuándo, dónde, cómo y para qué cambiar e innovar.

En este sentido, más allá del cuestionamiento del papel del director escolar como facilitador del cambio, en el que se indica que el director no es tan importante en este proceso, Gago (1993) señala que tanto la experiencia como la investigación parecen indicar que aquellas escuelas que muestran una mayor implicación en procesos de cambio son las que presentan, asimismo, un considerable compromiso por parte del director en la estructuración de tales procesos.

La consideración del director escolar como agente de cambio o elemento clave para promover el cambio nos remite a la relación entre acción directiva y cambio institucional, en este sentido, (Gago, 1993) menciona aspectos contrastados por la experiencia y consensuados por la investigación de lo que puede hacer el director en los procesos de cambio:

- El cambio planificado debe verse como un proceso, no como un acontecimiento.
- El director debe: por un lado, impulsar y potenciar el cambio institucional; y por otro, cambiar personalmente su manera de proceder.

- Los proyectos de más éxito cuentan con una intensa implicación de los directores en las primeras etapas.
- El papel clave del director se ha de cifrar sobre todo en aprobación y respaldo.
- Los cambios en educación son imposibles si quienes ejercen tareas directivas en los centros educativos carecen de la formación adecuada para desempeñarlas.
- El director debe conocer los principales obstáculos y resistencias que enfrenta toda introducción de innovaciones en los centros educativos.

Acción directiva y cambio institucional sólo podrán conjugarse a partir de un proceso convenientemente planificado, con visión compartida por la comunidad escolar que proyecte a dónde se quiere llegar (Torres, 2004). En este proceso, el saber hacer del directivo pasa por la necesidad de poner en juego competencias profesionales, que en la mayoría de los casos exige que el directivo participe en procesos de formación especializada para el desempeño óptimo de su acción cotidiana en la escuela.

En la actualidad, las exigencias generadas por el cambio institucional y referidas particularmente al director escolar se sitúan en la transformación de su quehacer, lo cual conlleva a enfrentar retos y desafíos inéditos que hacen necesario el uso de nuevos saberes y creatividad para dirigir la escuela con visión de futuro, en este sentido, Caldwell (2005: 2-10) presenta cinco desafíos para los directores de las escuelas que habrán de ser enfrentados en el proceso de transformación de la realidad escolar:

- **Imaginar cómo será la escuela del futuro.** Se conocen la escuela del pasado y del presente, sus características, sus formas de acoger y realizar lo educativo, sus problemas y dificultades, por lo tanto, hay que imaginar la escuela del futuro, sus particularidades, su nueva dinámica interna, su presencia y relación con el entorno.

- **El alumno es la unidad de organización.** Lo esencial en la transformación de la realidad escolar es que en lo sucesivo la unidad de organización es el alumno (no el aula, no la escuela, no el sistema). Debe ser así si se generan altos niveles de logro para todos los alumnos en todos los escenarios.
- **Sinergia.** Las escuelas que funcionan de forma independiente no pueden realizar el cambio en la escala de transformación bajo las condiciones que predominan en la mayoría de las sociedades al inicio de este siglo. Es indispensable que tengan la capacidad para establecer sociedades con una variedad de organizaciones e instituciones.
- **Sagacidad.** Los sistemas educativos, las escuelas, los directores y los profesores enfrentan el desafío de crear y sostener una capacidad poderosa de gestión del conocimiento si la visión de transformación va a realizarse. Los conceptos de conocimiento y talento no son los adecuados para describir las capacidades que se requieren para lograr la transformación. Sagacidad parece ser una palabra mejor, la cual incluye: visión, convicción, comprensión, contemplación, discernimiento, experiencia, vista de distancia, captación, mordacidad, sensatez, anticipación, penetración, perspicacia, conocimiento práctico, predicción, preparación, disponibilidad, prudencia, buena disposición, sensibilidad, sofisticación, entendimiento, sabiduría.
- **La lógica de la nueva organización.** Consolidar la autogestión de las escuelas, con liderazgo distribuido y trabajo en red que involucren diferentes instancias como personas, organizaciones e instituciones para compartir el conocimiento y abordar problemas.

En síntesis y desde la perspectiva del cambio institucional, la construcción de la escuela del futuro involucra la centralidad del alumno en los procesos educativos, el desarrollo de competencias diferentes de los directores

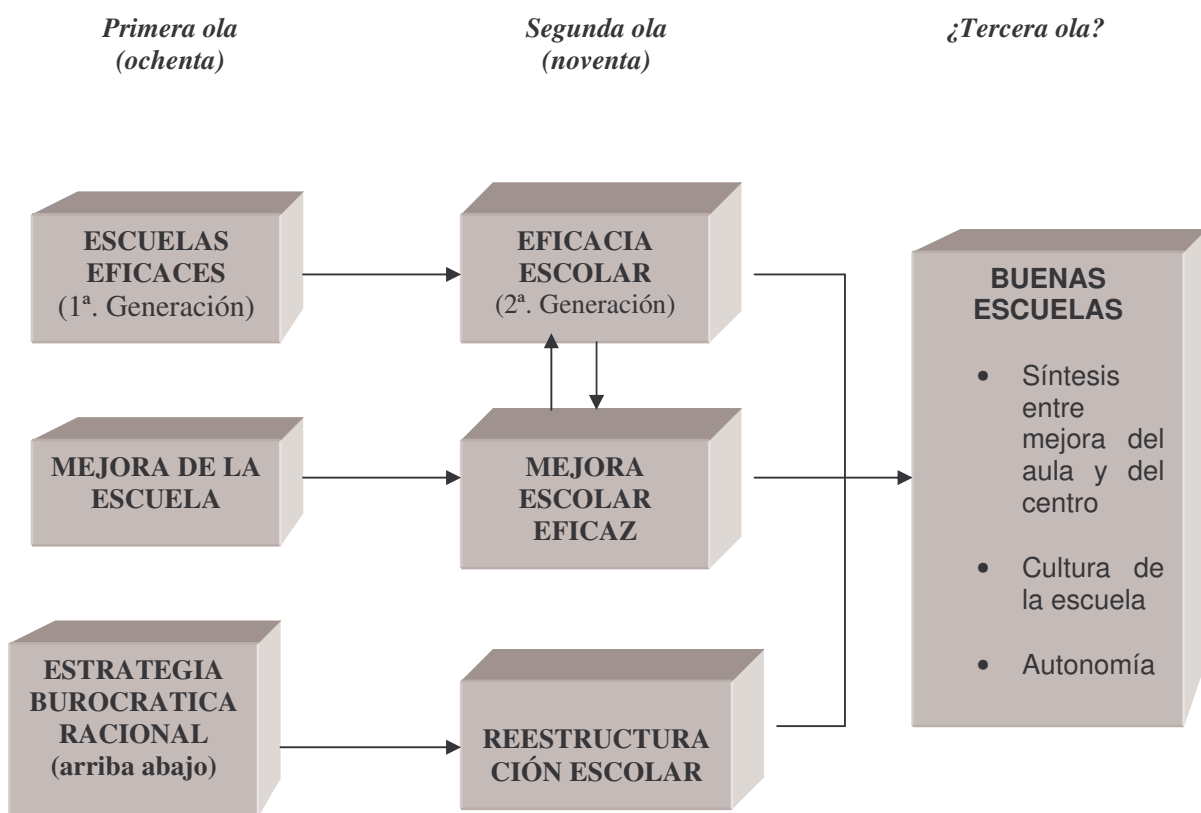
escolares y una estructura organizativa flexible que promueva el trabajo colaborativo y en red.

3.4.4.- El director escolar como agente de cambio.

Las investigaciones realizadas desde diversos enfoques en torno de la temática del directivo escolar y su relación con el cambio educativo apuntan hacia la consideración del director como agente principal del cambio. En este campo se identifican tres líneas principales: el movimiento de escuelas eficaces; el de la mejora de la escuela; y la reestructuración escolar. Bolívar (1999) las ubica como sucesivas “olas” sobre cómo lograr que la mejora escolar tenga lugar en los centros escolares (Figura 9).

Figura 9

Olas sucesivas de entender la mejora escolar



Fuente: Bolívar (1999).

3.4.4.1.- El director escolar en la perspectiva de las escuelas eficaces.

Los clásicos estudios norteamericanos de Coleman (1969) y Lenks (1972) sobre el peso de las variables de origen socioeconómico en el rendimiento de las escuelas y de los alumnos, motivaron la realización de una diversidad de investigaciones para identificar la incidencia de factores internos y externos en los resultados escolares.

La publicación del Informe Coleman produjo un gran impacto en el ámbito de la investigación educativa, generando un fuerte debate en relación a que la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico de los alumnos una vez que se controlan las variables socio-económicas y de origen étnico, por lo que la intervención de la institución escolar es casi nula.

A partir de la crítica del modelo utilizado por Coleman se inicia un proceso evolutivo de investigación, considerando la incidencia de variables internas de la escuela en cuanto a la efectividad de sus resultados, posicionando la idea de que la escuela juega un papel diferenciador e incide a través de los procesos de socialización escolar en los resultados académicos de los alumnos.

Desde finales de la década de los años setenta dio inicio una importante corriente revisionista de los resultados obtenidos por Coleman y Lenks utilizando diferentes diseños metodológicos en la mira de mostrar que las variables relacionadas con factores internos de la escuela sí tienen incidencia en los resultados educativos. Estos factores internos están relacionados con los procesos escolares y los climas organizacionales de cada escuela.

El análisis presentado por Sammons (1998) de un conjunto de estudios y sus conclusiones muestra que varios rasgos internos de la escuela son fundamentales para lograr que los alumnos alcancen los propósitos educativos que les permitan continuar desarrollándose y aprendiendo con autonomía. Estas características denominadas como "*claves de una escuela efectiva*" aluden a los siguientes factores para el mejoramiento escolar (Cuadro 25).

Cuadro 25

Factores para una escuela efectiva

Factores para las escuelas efectivas	
Liderazgo profesional	Firme y dirigido Enfoque participativo Profesionista sobresaliente
Visión y objetivos compartidos	Unidad de propósitos Consistencia en la práctica Colaboración y trabajo colegiado
Ambiente de aprendizaje	Atmósfera ordenada Ambiente de trabajo atractivo
La enseñanza y en el aprendizaje como centro de la actividad escolar	Optimización del tiempo de aprendizaje Énfasis académico Enfoque en el aprovechamiento
Enseñanza como propósito	Organización eficiente Claridad de propósitos Lecciones estructuradas Práctica adaptable
Expectativas elevadas	Expectativas globales elevadas Comunicación de expectativas Desafío intelectual
Reforzamiento positivo	Disciplina clara y justa Retroalimentación
Seguimiento de lo avances	Seguimiento del desempeño del alumno Evaluación del funcionamiento de la escuela
Derechos y responsabilidades de los alumnos	Elevar la autoestima del alumno Posiciones de responsabilidad Control del trabajo
Colaboración hogar-escuela	Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
Una organización para el aprendizaje	Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

Fuente: Sammons (1998: 26).

La crítica al movimiento de escuelas eficaces está dirigida a señalar que no basta con identificar los factores de eficacia si no se especifica el cómo llegar a conseguirlos, ya que la solución no es transferir directamente los factores de eficacia a escuelas poco eficaces por lo que sería necesario que a partir de las

condiciones particulares de cada institución se analizaran los problemas específicos y desde cada situación concreta diseñaran formas para resolver los problemas propios de cada realidad escolar.

3.4.4.2.- El director escolar como elemento fundamental para la mejora y el cambio de la escuela.

En relación al movimiento de eficacia escolar, De Vicente (1998: 154) menciona que *“la limitación más fuerte en la investigación sobre escuelas eficaces, al menos en la primera generación, es haberse centrado en los resultados cuantificables de un centro escolar como único indicador de eficacia sin haber entrado en los procesos de innovación que pueda promover la mejora de centros educativos”*.

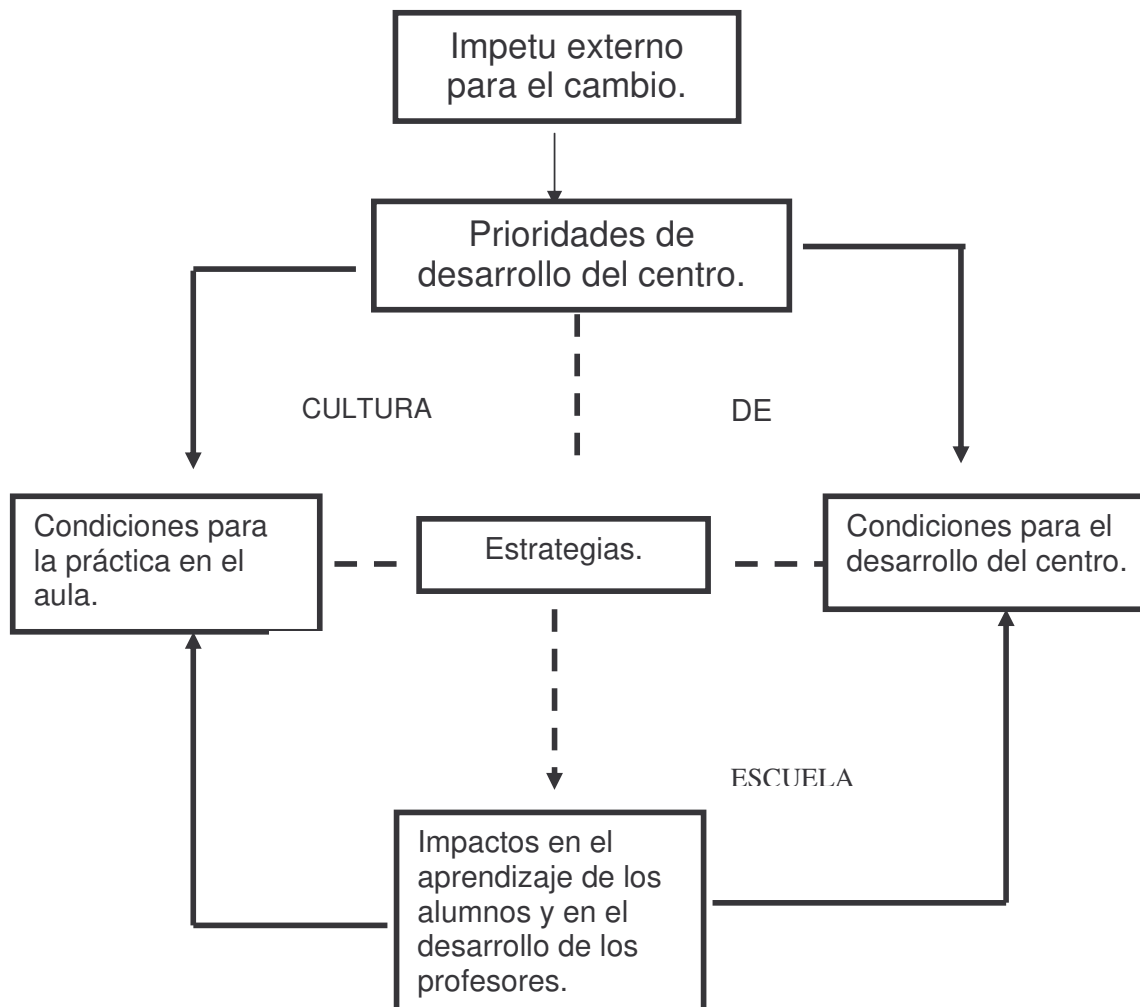
El movimiento de la mejora escolar pondera la participación del director escolar como uno de los más importantes ejes del cambio e identifica el liderazgo del director como elemento fundamental para impulsar la mejora de la escuela y la conformación de un escenario en el que la toma de decisiones en equipo tienda a la solución de los problemas para mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza–aprendizaje. La toma de decisiones compartida y las responsabilidades del director en una gestión basada en la escuela implica el desarrollo de nuevas funciones y competencias profesionales que los directivos han de poner en juego y que son diferentes a las contempladas en la gestión escolar tradicional.

En este sentido, la mejora escolar considerada como un proceso, pondera la participación de todos los miembros de la comunidad escolar con la finalidad de hacer confluir las acciones para crear y mantener condiciones propicias para el aprendizaje, adoptando y desarrollando estructuras que promuevan ambientes de colaboración para la supervisión y evaluación de la calidad como

responsabilidad compartida. Al respecto De Vicente (1998) presenta un marco para la mejora escolar que está contenido en la Figura 10.

Figura 10

Un marco para la mejora escolar



Fuente: De Vicente (1998).

3.4.4.3.- La gestión basada en la escuela.

La gestión basada en la escuela acompaña a una serie de reformas orientadas a descentralizar el manejo de los sistemas educativos bajo el supuesto de que los distintos actores de la escuela, libres de las restricciones impuestas por las autoridades centrales, son capaces de desplegar su capacidad profesional en beneficio del desarrollo de la institución y del mejoramiento de los resultados.

En los Estados Unidos de América la reforma escolar ha estado inspirada en el concepto de reestructuración, entendida como la transformación de la organización de la escuela en función del mejoramiento del logro académico. El supuesto que subyace a la reestructuración es que la modificación de las estructuras debe guardar relación con cambios en las prácticas de enseñanza y con mayores niveles de aprendizaje. Para que esto ocurra, la transformación debe ser sistémica, el eje del cambio sigue siendo la escuela, pero es imposible lograrlo si no se transforman las estructuras burocráticas a las que se encuentra adscrita.

En América Latina la descentralización educativa se sustenta en la transferencia de funciones administrativas de los ministerios a los centros educativos, la mayoría de las veces a través de consejos escolares y aunque se buscan mejoras significativas en los resultados, predominan objetivos relacionados con la eficiencia en el uso de los recursos. La flexibilización de las normas para lograr que las escuelas funcionen libres de las restricciones administrativas y de las determinaciones de autoridades centrales es condición necesaria ya que éstos son incapaces de responder oportunamente a las necesidades que cada escuela enfrenta en su operación cotidiana.

Las reformas educativas latinoamericanas, aunque con diferentes matices, comparten la idea de que las escuelas autónomas funcionan mejor, así como la convicción de que equipos docentes liberados de las restricciones impuestas por la estructura burocrática podrán producir una educación de mayor calidad. No existe, sin embargo, evidencia concluyente sobre la relación entre autonomía y resultados académicos; tampoco sobre si la autonomía motiva, por si misma, un mayor interés por su mejoramiento (Alvariño, 2000).

La ausencia de una fuerte correlación entre autonomía y resultados académicos no debe sin embargo desvirtuar el enorme potencial de la escuela autónoma para propiciar un entorno favorable al aprendizaje. Advierte, sí, sobre las limitaciones de una reforma que suponga que cambiar las estructuras organizacionales es condición necesaria y suficiente para mejorar los resultados educativos. Existe el riesgo de confundir el fin con los medios: los objetivos relacionados con la descentralización, con el manejo autónomo de los recursos, con la ampliación de la cobertura o con la generación de una oferta alternativa, terminan teniendo precedencia sobre el mejoramiento de la calidad de la educación (Alvariño, 2000; Meuret, 2004; Marqués, 2004; Berroso, 2004).

El debate en torno de la autonomía y su relación con los resultados educativos se sitúa entre quienes proclaman su ampliación para lograr mayor calidad educativa y los que advierten que puede generar efectos adversos (Macri 2002; Bolívar, 2004).

La transferencia de ciertas decisiones a la escuela es una condición necesaria pero no suficiente para el éxito del esfuerzo de reestructuración ya que deberá estar acompañada con decisiones tendientes a crear las condiciones para el desarrollo de un personal docente profesional, capaz de tomar decisiones relacionadas con su trabajo cotidiano y se satisfagan las expectativas de la comunidad. Estas condiciones no resultan necesariamente de la reestructuración institucional o de la capacidad profesional ya existente en los planteles, requiere acciones deliberadas de mejoramiento.

La vía de la reestructuración para el desarrollo de una gestión basada en la escuela posiciona al director escolar como figura clave en el proceso de cambio educativo, incrementando sus responsabilidades, así como la puesta en escena de nuevas competencias profesionales. La toma de decisiones compartida, implica, asimismo, la participación de los profesores y de la comunidad en el diseño de nuevas formas para mejorar los resultados escolares, esto habrá de ser la finalidad, la reestructuración sólo es el medio.

3.4.4.4.- Liderazgo educativo y dirección escolar.

Los estudios sobre liderazgo educativo se constituyen en una línea de investigación estrechamente conectada con la dirección escolar (Pozner, 2000; Lorenzo, 2004; Arias y Cantón, 2006). En el sentido más amplio, el concepto de liderazgo hace referencia a la capacidad de influir en un grupo de personas o miembros de una organización para cumplir objetivos. Esta concepción de liderazgo está asociada a una acción centrada en la persona como líder, sin embargo, otras definiciones ponderan la centralidad en otros ámbitos.

El liderazgo *“se intuye como aquel propio de ejecutores de la organización que muestran caracteres de dirección, actuación, toma de decisiones, anticipo y avanzada decisional, concreción y abstracción de vías realizativas, amplitud de visión, personalidad potencial, carisma institucional, dinamizador grupal, interlocutor en tiempo real, solucionador de problemáticas..., y un sin fin de caracteres que lo confirman como una figura de vital relevancia y excelencia para el buen desarrollo y devenir de la institución”* (Trujillo, 2004: 301).

Otra definición del concepto de liderazgo es la que lo concibe como *“el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas”* Pozner (2000a: 9)

A la idea de que el concepto de liderazgo ha cambiado poco en siglos, Mc Cauley (2001) afirma que la práctica de liderazgo ha tenido grandes cambios, lo que no ha cambiado es la necesidad de liderazgo, pero sí los medios por los que las personas intentan crear esa fuerza de liderazgo.

Las primeras aportaciones sobre el liderazgo están asociadas a los rasgos, que intenta definir la personalidad ideal del líder, identificando el liderazgo con rasgos físicos y de personalidad (apariencia, inteligencia) bajo el supuesto de que los líderes nacen, no se hacen.

Una conceptualización del liderazgo, más allá de las características personales, es la que está incorporada en la teoría conductual que define el liderazgo como un proceso de interacción entre el líder y los seguidores, cambiando la concepción desde lo individual a lo social. Es el surgimiento del concepto de estilos de liderazgo entendidos como la forma en que se ejerce la influencia sobre los individuos o los grupos para el logro de los objetivos institucionales.

La aportación del enfoque conductual a la teoría del liderazgo es por demás innegable, los tipos de liderazgo basados en la definición de estilos (autocrático, democrático y laissez-faire) son utilizados para definir las características del líder. Owens (1992) presenta una clasificación en la que, además de estos tres estilos de liderazgo añade el estilo burocrático y el carismático, los cuales define como:

- **Autocrático.** Todas las formulaciones de la política las determina el administrador.
- **Democrático.** Combina tanto la discusión y la toma de decisión en grupo como la negociación en las cuestiones fundamentales.
- **Laissez-Faire.** Permite a los individuos del grupo una completa libertad.
- **Burocrático.** Combinación de autoridad, de democracia y de Laissez-faire.
- **Carismático.** Caracterizado por el encanto personal y la espiritualidad interior.

Otro enfoque importante que introduce cambios en la concepción de liderazgo es la teoría de la contingencia o situacional que identifica la dependencia del estilo de liderazgo respecto a factores como las relaciones líder-miembros, el clima o la cultura organizativa y otros factores contextuales.

El enfoque situacional asocia el éxito del líder tanto a su estilo personal de liderazgo como a las características concretas de la situación, contexto o

circunstancias en las que actúa. En este sentido, el liderazgo no está en función de una lista de características personales o determinadas acciones que ha de realizar, sino de la incidencia de diversos factores contextuales que ponen en movimiento la acción de liderar, por lo que desde la perspectiva situacional, el liderazgo es una dinámica que conjuga elementos racionales y emocionales.

La teoría de la contingencia o situacional se ha contribuido al desarrollado de diversos modelos de liderazgo pedagógico enfocados a descubrir formas que generen soluciones a los problemas de la escuela y vinculadas al cambio educativo. El liderazgo instruccional, fundamentado en el modelo de escuelas eficaces, es el que conduce a sus seguidores al éxito educativo mediante la integración de éstas a un proyecto común que se elabora y se desarrolla en colaboración. El director es eficaz si promueve cambios en la escuela generando expectativas claras, manteniendo una disciplina firme y obteniendo resultados elevados. Esta visión de liderazgo es implícitamente jerárquica, dependiente de que los directores ejerzan firmemente su autoridad sobre los subordinados (Murillo, 1999).

Los modelos de liderazgo transaccional y transformacional se sustentan en la capacidad del director para motivar e inspirar a los profesores y construir una mejor organización con el esfuerzo, iniciativa y compromiso de todos. El liderazgo transaccional se basa en un intercambio entre el líder y los seguidores para comprometer su esfuerzo y lealtad a cambio de una promoción o una mejora en el trabajo. El liderazgo transformacional se caracteriza por la actitud del líder que consigue implicar a los demás en el proceso de cambio en base a un compromiso para transformar la situación existente.

Los líderes transformacionales alientan la aceptación de metas de grupo, transmiten expectativas de alto rendimiento, crean entusiasmo intelectual y ofrecen modelos apropiados a través de su propio comportamiento. Se concibe el liderazgo educativo como la conjugación de la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; para desarrollar metas explícitas,

compartidas, moderadamente desafiantes y factibles y para la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal.

Otro modelo de liderazgo es el facilitador definido por Conley y Goldman (1994) como el comportamiento que aumenta la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar el rendimiento. Esto se logra al hacer participar activamente en el proceso de toma de decisiones, el papel del líder no es resolver problemas en persona, sino ver que los problemas sean resueltos.

Los directivos trabajan de modo facilitador: cuando superan las limitaciones de recursos; crean redes de comunicación; proveen retroalimentación; manejan los conflictos; y, practican políticas de colaboración. El líder facilitador crea un ambiente enfocado al cambio y la colaboración en el cual los profesores pueden desarrollar habilidades de liderazgo al buscar metas comunes en un ambiente de trabajo democrático.

Haciendo alusión a los diversos modelos de liderazgo Lashway (1996: 1) utiliza una metáfora:

“Los geólogos nos dicen que cada miles de años el cambio magnético de la tierra se invierte; compases que hoy apuntan al norte algún día lo harán hacia el sur. Algo similar ocurre con el liderazgo en las escuelas, aunque el ciclo se mide en simples décadas. Hace diez años, se les pidió a los directores que se convirtieran en “líderes de la instrucción” ejerciendo un firme control al fijar metas, mantener la disciplina y evaluar resultados. Hoy se les pide que sean “líderes facilitadores” creando equipos, elaborando redes y gobernando desde el centro.... Tan pronto como los líderes han asimilado un enfoque dado parece que se les pide tomar una dirección diferente”

Otras aportaciones en torno al liderazgo están enfocadas al análisis del co-liderazgo en el cual se utiliza el concepto de liderazgo distribuido para identificarlo con una tarea compartida, como una práctica colaborativa y que Senge (1990) denominó comunidades de liderazgo, entendidas como una propiedad organizativa que no es atribuible a un solo individuo. En este sentido López Yáñez (2003) señala que el liderazgo no puede adscribirse exclusivamente al rol del director, sino que reside en el conjunto de la escuela, así, el liderazgo distribuido se define como la acción de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido (De Vicente, 1998; Contreras, 1998; Lorenzo, 2004). En esta perspectiva, el liderazgo se construye en base a las interacciones de los participantes en una organización. Esta concepción de liderazgo distribuido o compartido rompe la dualidad de líder-seguidores para potenciar la idea de un liderazgo ejercido por todos los miembros de una organización. En esta lógica, López Yáñez (2003) menciona los rasgos más importantes de este enfoque:

- Son los grupos, más que los individuos, los lugares donde tiene lugar y se desarrolla el liderazgo, fundamentalmente a través de las interacciones entre los miembros que integran una organización.
- El liderazgo se entiende más como una propiedad organizativa que como una prerrogativa individual. El liderazgo constituye una destreza o actividad, una función desarrollada a través de los distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol.
- El papel del director consiste fundamentalmente en liderar a otros para que se lideren a sí mismos, estimular a los participantes para que se conviertan en líderes.

Aún más, el liderazgo compartido es una construcción social de la realidad (Fernández, 2002) que exige una interacción constante y por consiguiente dialéctica, implica tensiones, contradicciones y persigue la continua transformación de las relaciones.

En este sentido, *“el liderazgo está en la escuela y no en la persona del director, ni siquiera en el equipo directivo. Es la escuela como comunidad de aprendizaje la que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Es la escuela la que ha de asumir la responsabilidad de cambio, de innovación, de la reforma y es ella la que tiene que renovarse”* (De Vicente, 2001: 42).

Otra consideración importante en relación a los modelos de liderazgo y que se encuadra en el contexto actual de la sociedad del conocimiento es la que se refiere al e-liderazgo, el cual se asocia al proceso de dirigir personas en una era marcada por la digitalización y la construcción de redes de aprendizaje virtual y que Arias y Cantón (2006: 79) lo identifican como un replanteamiento del liderazgo tradicional para lograr concordancia en el proceso de integración de comunidades, ya que en estas circunstancias la premisa más importante es dirigir de forma no presencial, señalando que *“el e-líder tendrá que gestionar la incertidumbre, aprender constantemente de sus experiencias, tener una gran capacidad de autocontrol y comunicación, y prestar atención a los que le rodean, aunque esta presencia sea virtual...la relación líder-seguidor tomará una nueva dimensión, habrá equipos y no individuos encargados de asumir la dirección, basada en su totalidad en un compromiso, afección y confianza mutua”*.

Otro planteamiento en torno al liderazgo educativo, en la perspectiva de la escuela del futuro, es la propuesta desarrollada por Caldwell (2005) referida al liderazgo de los directores para el siglo XXI que se presenta en el Cuadro 26.

Cuadro 26

Una estructura del liderazgo en la escuela del futuro

Componentes	Elementos
Visión	Transformación. Cambio sistemático y sostenido del quehacer educativo para alcanzar altos niveles de logro para todos los alumnos, en todos los escenarios, contribuyendo así al bienestar del individuo y de la sociedad.
Recorridos para el cambio	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Construir sistemas de escuelas de autogestión. 2.- Concentrarse en las consecuencias del aprendizaje. 3.- Creación de escuelas para la sociedad del conocimiento.
Valores	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Equidad. Seguridad de acceso a todos los estudiantes. 2.- Igualdad. Asegurar altos niveles de logro para todos los estudiantes en todos los escenarios.
Dimensiones del liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Estratégico. 2.- Educativo. 3.- Responsable.
Dominios de la práctica del liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Curricular. 2.- Pedagógico. 3.- Autoridad.
Temas a incorporar	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Incrustar la lógica de la nueva organización. 2.- Equilibrar innovación y el abandono.

Fuente: Caldwell, (2005).

Las diferentes concepciones de liderazgo López Yáñez (2003) presenta una clasificación agrupándolas en teorías clásicas y concepciones del nuevo paradigma, las cuales aparecen en el Cuadro 27.

Cuadro 27

Concepciones del liderazgo

Concepción	Características
Tradicional	1.- Proceso de influencia por el que se moviliza a un grupo a la consecución que define el contexto organizativo en el que trabajan. 2.- Tres elementos: influencia, grupo y metas. 3.- Visión unidireccional y estática.
Nuevo paradigma	1.- Proceso simbólico de gestión del significado: el líder define la realidad organizativa, establece un sentido de propósito mediante la articulación de una visión compartida. 2.- Vínculos conducta líder-cultura organizativa. 3.- Visión más dinámica y multidireccional.

Fuente: López Yáñez (2003).

Lo importante es que los líderes educativos centren su visión y su actuación en estrategias adecuadas para mejorar el aprendizaje de los alumnos, estrategias y acciones que proyecten la tarea educativa en una continua mejora, sin perder de vista el fin último de la escuela: formar seres humanos íntegros, que vivan su circunstancia, pero sobre de todo, formar seres felices, como afirma Paulo Freire: en última instancia educar es un acto de amor. Inmersos, como estamos, para cambiar en medio del cambio, en ocasiones confundimos el fin con los medios, *“las acciones que caracterizan el liderazgo del director resultan de su poder de decisión, de la toma de decisiones compartidas, del conocimiento de lo que sucede en las aulas y del seguimiento del progreso de los alumnos”* Bandeira (2001:178).

En síntesis, la revisión de los diferentes modelos de liderazgo y sus principales características permite identificar tres tendencias: la del líder único y definidor de acciones; el liderazgo en relación líder-seguidores; y, el liderazgo como propiedad organizativa.

3.5.- La detección de necesidades de formación del director escolar.

La detección y análisis de necesidades de formación es una etapa inicial en la planificación de procesos formativos y se asocia con la recogida de información necesaria para realizar un diagnóstico que permita identificar las necesidades formativas en un momento y lugar determinado.

El proceso de detección de necesidades se caracteriza por su complejidad ya que involucra diferentes elementos teóricos, metodológicos e ideológicos que inciden en el diseño de la estrategia a partir de la cual se identifican las necesidades. En este sentido, la determinación de los conceptos de necesidad y formación, la forma de aproximarse a la realidad para conocerla, la concepción del espacio organizativo y de los sujetos presentes en él, constituyen los elementos fundamentales de este proceso.

A partir de lo anterior, en este apartado se presentan diferentes aportaciones relacionadas con el concepto de necesidad, de necesidad formativa y propuestas teóricas para realizar un estudio de detección y análisis de necesidades de formación.

3.5.1.- El concepto de necesidad.

El concepto de necesidad es definido con diferentes matices, según sea el campo desde el cual se aborde y la direccionalidad en la que se aplica, así, se identifica como un requerimiento para subsistir, como una carencia, como discrepancia, como un problema y recientemente como oportunidad.

El análisis presentado por Agut (2000) en relación a la utilización del concepto de necesidad se puntualiza lo siguiente:

- **En el campo de la psicología** el concepto de necesidad hace referencia a un estado carencial, de déficit que debe ser resuelto para recuperar el equilibrio.
- **En el ámbito organizacional** la necesidad es definida como la discrepancia entre los resultados actuales y los deseados.
- **En la educación de adultos**, el concepto de necesidad tiene varias acepciones: una norma, un medio, una situación organizacional o un estado individual, y desde una perspectiva más innovadora, como una oportunidad que se presenta para mejorar al cubrir una carencia o remediar una condición.

En la misma línea de análisis en torno al concepto de necesidad Gairín (1996) clasifica las aportaciones a la definición del concepto de necesidad en dos grandes bloques:

- Uno de **carácter relacional** en el que se identifica la necesidad con la relación que se establece entre dos situaciones.
- Otra de **carácter más polivalente** por asimilar el término necesidad a conceptos tan variables como problema, expectativa, carencia, déficit, interés u otros.

Por su parte Stuffelbeam (1984) ubica el concepto de necesidad desde cuatro perspectivas diferentes:

- **Perspectiva basada en la discrepancia:** necesidad es la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados.
- **Perspectiva democrática:** necesidad es el cambio deseado por la mayoría del grupo de referencia.

- **Perspectiva analítica:** necesidad es la dirección en que puede producirse una mejora en base a la información disponible.
- **Perspectiva diagnóstica:** necesidad es aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

Las puntualizaciones anteriores muestran que el concepto de necesidad alude en su definición diversos términos, cada autor dimensiona un aspecto diferente: el campo de estudio; la relación entre dos situaciones y la polivalencia del término; y, la perspectiva para abordarlo. Una inferencia es que el concepto de necesidad no es unívoco, que en su definición se ponderan, según la visión del que define, tres aspectos principales: déficit, discrepancia o carencia y se matiza con el sentido mismo de la necesidad aludida: necesidades biológicas, necesidades psicológicas, necesidades sociales, necesidades educativas, necesidades formativas, etc.

En este trabajo se define el concepto de necesidad como aquello que una persona, grupo social, organización o sociedad determinados requieren para satisfacer, cumplir o alcanzar un objetivo específico, en un tiempo histórico dado, en un contexto concreto y se asocia con una carencia que precisa ser resuelta.

3.5.2.- Tipos de necesidades.

Entendida la necesidad, ya sea como déficit, carencia o discrepancia, sólo cobra sentido en su inscripción en un contexto social (económico, político, educativo, organizacional) o natural (biológico, ambiental) que debe ser identificado para inferir una necesidad específica. Estamos entonces frente a una diversidad de necesidades según sea el ámbito en el que se inscribe pero también la situación o los sujetos implicados en la satisfacción de unas necesidades concretas. En referencia a la clasificación de las necesidades Molina (2001) presenta la siguiente tipología (Cuadro 28).

Cuadro 28

Tipología de las necesidades

Autores	Tipología de Necesidades	Aspectos Relevantes
Bradshaw (1972)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades normativas. • Necesidades expresadas. • Necesidades percibidas o experimentadas. • Necesidades comparativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento por parte de expertos de niveles teóricos deseables de satisfacción (necesidades del sistema o exigencias normativas). • Coincidente con lo manifestado (demandas). • Percepción de cada persona o grupo sobre determinada carencia (factores psicológicos y psicosociológicos particulares). • Resultados de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.
Moroney (1977)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad normativa. • Necesidad percibida. • Necesidad expresada. • Necesidad relativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquella que el experto, profesional o científico social define de acuerdo a un criterio o tipo. • Carencia subjetiva limitada a las percepciones de los individuos. • En función de las demandas de un servicio o programa. • Comparar distintas situaciones y distintos grupos.
Tejedor (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades sociales. • Necesidades individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de déficit percibido por las instituciones. • Nivel de déficit percibido por los individuos o los microgrupos sociales.
Fernández (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades reales. • Necesidades sentidas. • Necesidades potenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo o la sociedad siente o puede describir. La necesidad con univocidad. • El individuo o la sociedad siente pero no puede describir porque le faltan determinados parámetros. • Aquellas que el individuo o la sociedad ni siente ni puede describir pero que, aún así, existen. Porque son reales o sentidas en otros grupos culturales de sociedades "no dispares".

Fuente: Molina (2001).

En la tipología anterior, con diferente nombre están referidas necesidades sociales (normativas, reales, potenciales y demandadas), personales (percibidas y sentidas) y relativas (comparativas).

3.5.3.- Las necesidades formativas.

El concepto de necesidad formativa se conforma con rasgos definitorios de los conceptos de necesidad y de formación por lo que no existe una definición única de necesidad formativa ya que estará determinada por la visión del que la define, el contexto específico donde se realiza y la participación o no de los sujetos involucrados en la formación.

Agut (2000) menciona dos tendencias en la definición del concepto de necesidad formativa: una a la que llama tradicional y que la define en términos de discrepancia entre los conocimientos, habilidades, aptitudes y/o actitudes; y otra más comprensiva orientada a los posibles cambios que pueden ocurrir en el futuro y que pueden introducir importantes modificaciones en el contenido del trabajo.

Por su parte Font e Imbernón (2002: 38-39) consideran que las necesidades de formación pueden ser identificadas como una discrepancia asociada a la distancia entre factores o como un problema que implica la participación de las personas para resolverlo e identifican cinco matizaciones del concepto de necesidad formativa:

- ***Necesidad como carencia***, la satisfacción de la cual originará la formación. Es un concepto de necesidad normativo o prescriptivo.
- ***Necesidad como voluntad de cambio***, deseado por la mayoría de las personas implicadas, lo que le proporciona un carácter colaborativo.
- ***Necesidad como sensación percibida por el colectivo***, aunque no explicita su sentido.
- ***Necesidad expresada por los sujetos***.
- ***Necesidad relativa***, es decir, por comparación con una situación ajena.

Por su parte Benedito (2001: 77) presenta tres criterios para identificar las necesidades formativas:

- **Necesidad normativa.** *Carencia individual o grupal respecto a un patrón establecido institucionalmente.*
- **Necesidad percibida.** *La necesidad sentida por los sujetos.*
- **Necesidad expresada.** *La demanda que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien dice percibirla.*

En relación a la detección o determinación de necesidades formativas los estudios revisados aluden a diferentes conceptos: necesidades de intervención (Campanero, 1994); detección de necesidades (Villela, 2005; Molina, 2001; Gairín, 1995); diagnóstico de necesidades (Andrade, 2003); análisis de necesidades (Font e Imbernón, 2002; Agut, 2000); evaluación de necesidades (Kaufman, 2004). El uso de estos diferentes conceptos nos muestran los diferentes matices en la concepción del proceso para detectar e identificar necesidades de formación.

Agut (2000) utiliza el término análisis para referirse al procedimiento de documentación de la información que incluye, tanto la identificación de la necesidad, como la identificación de las causas de la necesidad, e implica la clasificación del problema en término de los tipos de intervenciones que podrían utilizarse razonablemente para cubrir la discrepancia.

Por su parte, Kaufman (2004) afirma que las evaluaciones de necesidades identifican, documentan y justifican discrepancias en resultados y seleccionan aquellos más importantes para dedicarles atención. Los análisis de necesidades fragmentan esas necesidades identificadas en sus componentes constituyentes e identifican las causas de las necesidades.

Para Gairín (1995) el análisis de necesidades como tal o enmarcado en el análisis del contexto aparece ligado íntimamente a los procesos de planificación y los considera como:

- Identificación y evaluación de necesidades.
- Análisis previo a la intervención.
- Análisis institucional.
- Diagnóstico de choque.
- Bajo otras denominaciones.

Lo cierto es, agrega el autor citado, que resulta ser uno de los primeros pasos que hay que realizar para planificar procesos de intervención y agrega, la detección de necesidades es un paso previo a la elaboración de programas y resulta ser la expresión práctica de una política de formación.

Por otra parte y en referencia al proceso de detección y análisis de necesidades de formación Font e Imbernón (2002: 39-40) identifican dos perspectivas desde las cuales puede ser abordado un estudio de identificación de necesidades de formación:

- ***Perspectiva basada en la discrepancia.*** *Aporta un concepto de necesidad formativa basado en la carencia, o sea, la distancia o diferencia entre lo que es o sabe el empleado o lo que debería ser o saber el empleado. Esta distancia entre los dos polos sería la necesidad formativa y la formación de los medios que hay que poner para intentar eliminar la carencia entre los dos polos. Y que los dos extremos queden subsumidos en uno. Es un concepto de necesidad prescriptiva o normativa ya que alguien debe prescribir lo que el empleado debe ser y, sobre la base de esa prescripción, recoger los datos sobre lo que es para establecer las carencias como necesidades de formación y planificar la formación para cubrirlas, eliminando las carencias.*

- ***Perspectiva basada en la participación.*** Parte de la base de que, para planificar la formación, es importante lo que piensan los sujetos, sus necesidades sentidas y expresadas. Define la necesidad como un problema, como un juicio de valor de que algún grupo o individuo tiene un problema que puede ser solucionado. Ello implica tener en cuenta tres cosas:
 1. *Reconocer una necesidad conlleva hablar de valores que tienen las personas.*
 2. *Una descripción de la población objeto y su entorno es una parte importante del análisis de necesidades. El contexto será imprescindible en la detección y análisis de necesidades.*
 3. *El reconocimiento de una necesidad incluye un juicio de que existe una solución para un problema.*

Con sustento en las propuestas mencionadas y para efectos del estudio a realizar para la detección de necesidades de formación de los directivos escolares se define el concepto de necesidad formativa a partir de la consideración de la necesidad como un problema que ha de ser resuelto e incorpora aspectos contextuales, institucionales y personales, por lo que se contemplan necesidades sentidas y expresadas por los directores, así como, necesidades institucionales establecidas en la normatividad y necesidades que emergen de la situación de cambio y transformación social que caracteriza el momento histórico presente. En este sentido, se concibe la necesidad formativa como una carencia que ha de ser identificada a partir de la realidad del director escolar desde la perspectiva de su percepción, de la de los docentes, de funcionarios educativos y de las aportaciones teóricas referidas al ejercicio de la función directiva.

En síntesis, la necesidad formativa es una carencia en las competencias requeridas que representa un problema para el desempeño profesional del director escolar, la cual ha de ser identificada a partir de situaciones personales, institucionales y contextuales para satisfacerla a través de procesos formativos.

3.5.4.- Modelos de análisis de necesidades de formación.

El proceso a través del cual se ha de obtener la información pertinente para el análisis de necesidades de formación es abordado desde diferentes enfoques. Agut (2000) presenta cinco modelos en la evolución sobre el análisis de necesidades:

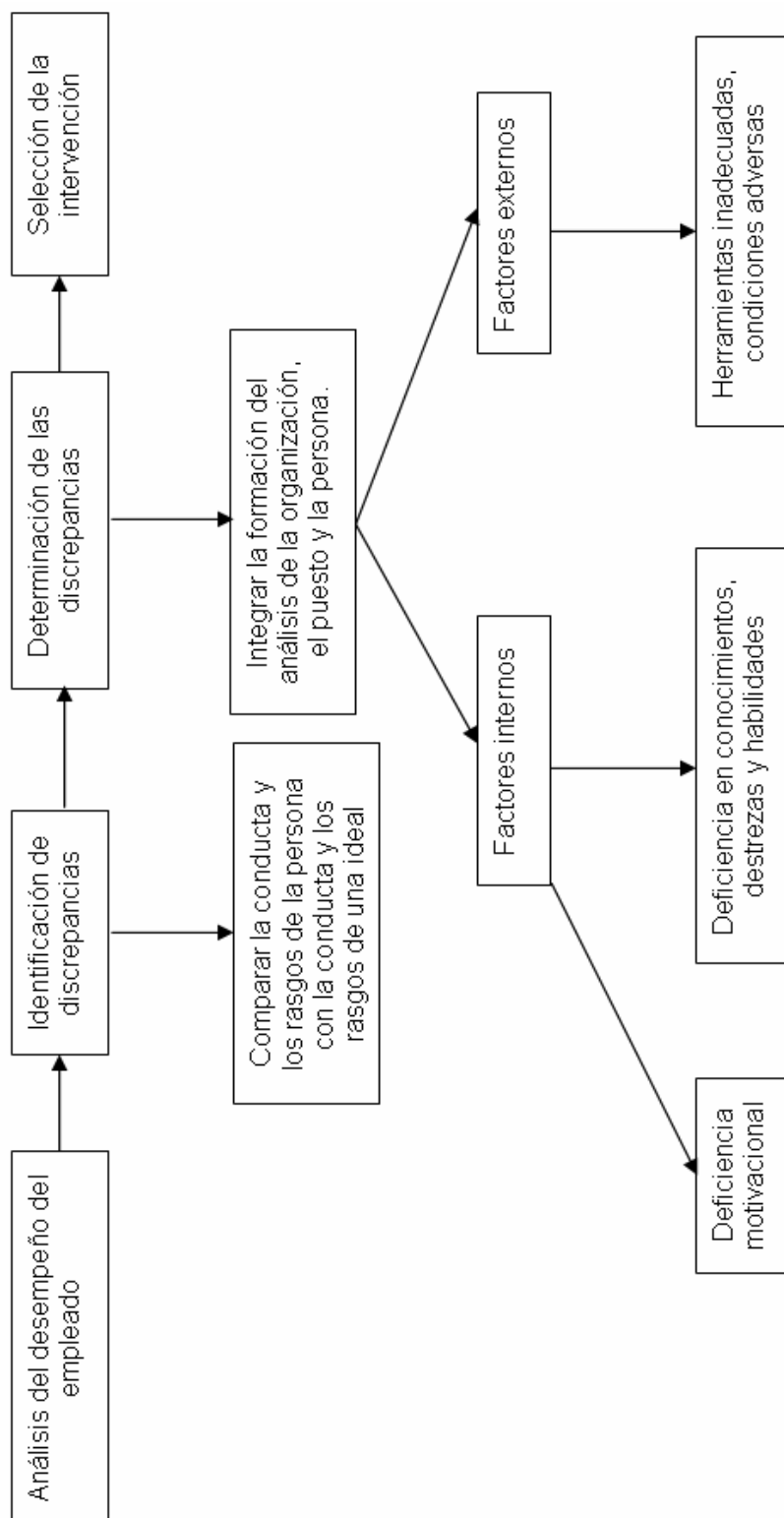
- El modelo de análisis del desempeño.
- El modelo organización-tareas-persona.
- El modelo de elementos de la organización.
- El modelo Rueda de la formación.
- El modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación-desarrollo de competencias.

Modelo de análisis de desempeño.

El análisis de desempeño se centra en identificar y determinar las causas de las discrepancias entre el desempeño esperado y el actual (Figura 11). El proceso para analizar el desempeño se divide en las siguientes fases:

- Acopio de información suficiente para evaluar el desempeño.
- Identificar las fuentes de la discrepancia (internas, externas).
- Análisis global de desempeño.
- Análisis diagnóstico.
- Identificación de intervenciones.

Figura 9.
Modelo de Análisis de Desempeño.
(Herbert y Doverspike, 1990).



Fuente: Nieto (2000) en: Análisis de Necesidades de competencias.

Modelo organización – tareas – persona.

La propuesta de este modelo para el análisis de necesidades formativas a partir del análisis de la organización, las tareas y la persona ha sido uno de los modelos más utilizados para determinar quién y en qué aspectos ha de formarse. En este modelo se contemplan tres niveles de análisis para conocer las necesidades de formación:

- Análisis organizacional.
- Análisis de las tareas, los conocimientos, las habilidades y las aptitudes.
- Análisis de la persona.

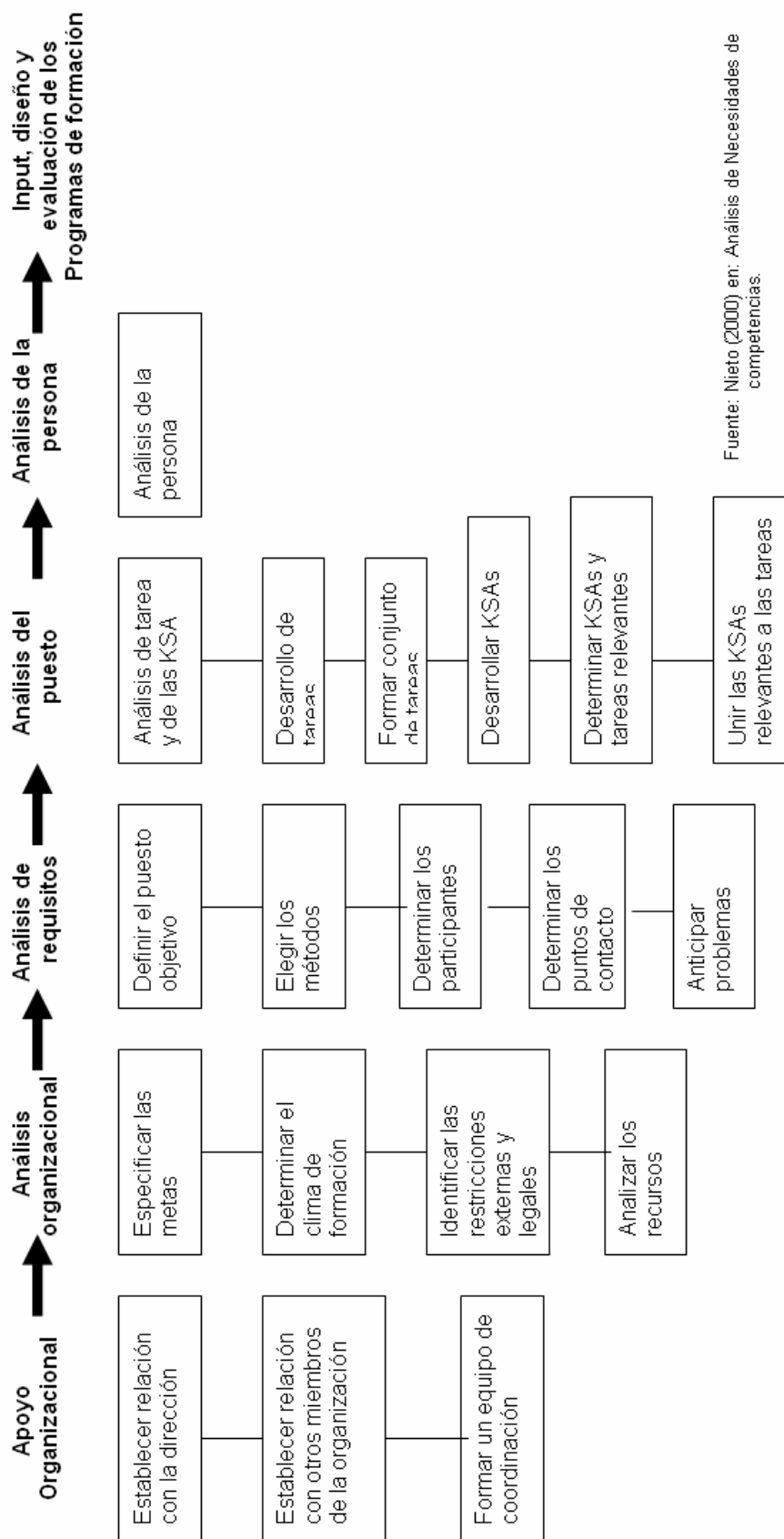
El proceso para realizar el análisis de necesidades formativas está conformado por cinco fases, las dos primeras relacionadas con la organización, las dos siguientes con el análisis del puesto de trabajo y la última con el análisis de la persona (FIGURA 12):

- **Apoyo organizacional.** Comprende la comunicación con la dirección, la relación con los miembros de la organización y la formación de un equipo de coordinación.
- **Análisis organizacional.** Incluye el análisis de las metas de la organización, el clima de formación, los recursos y las limitaciones internas y externas.
- **Análisis de requisitos.** Centrado en el análisis del puesto en el contexto organizacional para elegir el método de análisis de necesidades formativas, implicando a los representantes de la organización para identificar los problemas que pueden afectar al proceso y con la información obtenida diseñar un protocolo en el que se especifiquen los pasos a seguir para reunir la información pertinente para el análisis de necesidades formativas.

- **Análisis del puesto.** Comprende la descripción de todas las actividades del puesto para determinar el conjunto de tareas y en base a esto especificar los conocimientos, habilidades y aptitudes para desempeñar las tareas del puesto de trabajo.
- **Análisis de la persona.** Centrado en la determinación de las necesidades de formación, identificando qué formación y qué tipo de programa se requiere.

La crítica más fuerte al modelo organización-tareas-persona está centrada en la consideración de su carácter reduccionista, al enfocarse en el producto final de las conductas explícitas y no atender al proceso por el cual se manifiestan esas conductas.

Figura 10.
Modelo Organización-Tareas-Persona.



Fuente: Nieto (2000) en: Análisis de Necesidades de competencias.

El modelo de elementos de la organización.

En el modelo de elementos de la organización elaborado por Kaufman (2004) se define la necesidad formativa como la discrepancia entre los resultados actuales (qué es) y los resultados requeridos o deseados (qué debería de ser). La evaluación de necesidades es considerada como el proceso en el que a partir de la identificación de las necesidades, éstas sean ordenadas según su prioridad para seleccionar las más importantes, a su vez, identificar los medios, las soluciones y los procesos para cubrir el desajuste en los resultados.

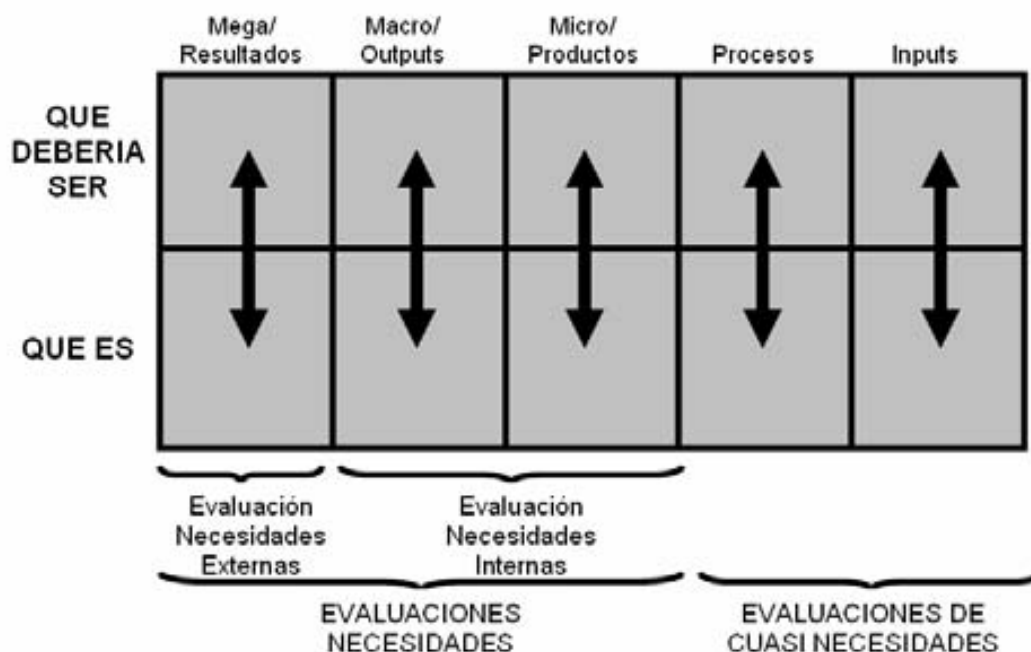
El proceso de análisis relaciona los recursos y actividades, el desempeño individual, los resultados organizacionales y las consecuencias sociales internas o externas de la organización. Para ello propone tres niveles de análisis (FIGURA 13):

- **Las necesidades a nivel mega** son las discrepancias en resultados a nivel social.
- **Las necesidades a nivel macro** son los resultados a nivel de la organización.
- **Las necesidades a nivel micro** son las discrepancias en resultados a nivel individual o de grupos.

La evaluación de necesidades a nivel mega es una evaluación de necesidades externa, las realizadas a nivel macro y micro son consideradas como evaluación de necesidades internas. Además de los tres niveles de análisis se contemplan dos niveles de medios que son los procesos y los métodos. La discrepancia entre estos dos elementos es una cuasi-necesidad, es decir, no hay discrepancia entre los resultados sino en los medios.

Figura 11.

Modelo de los elementos de la organización.
(Kaufam, 1992 a y b, 1993, 1998)

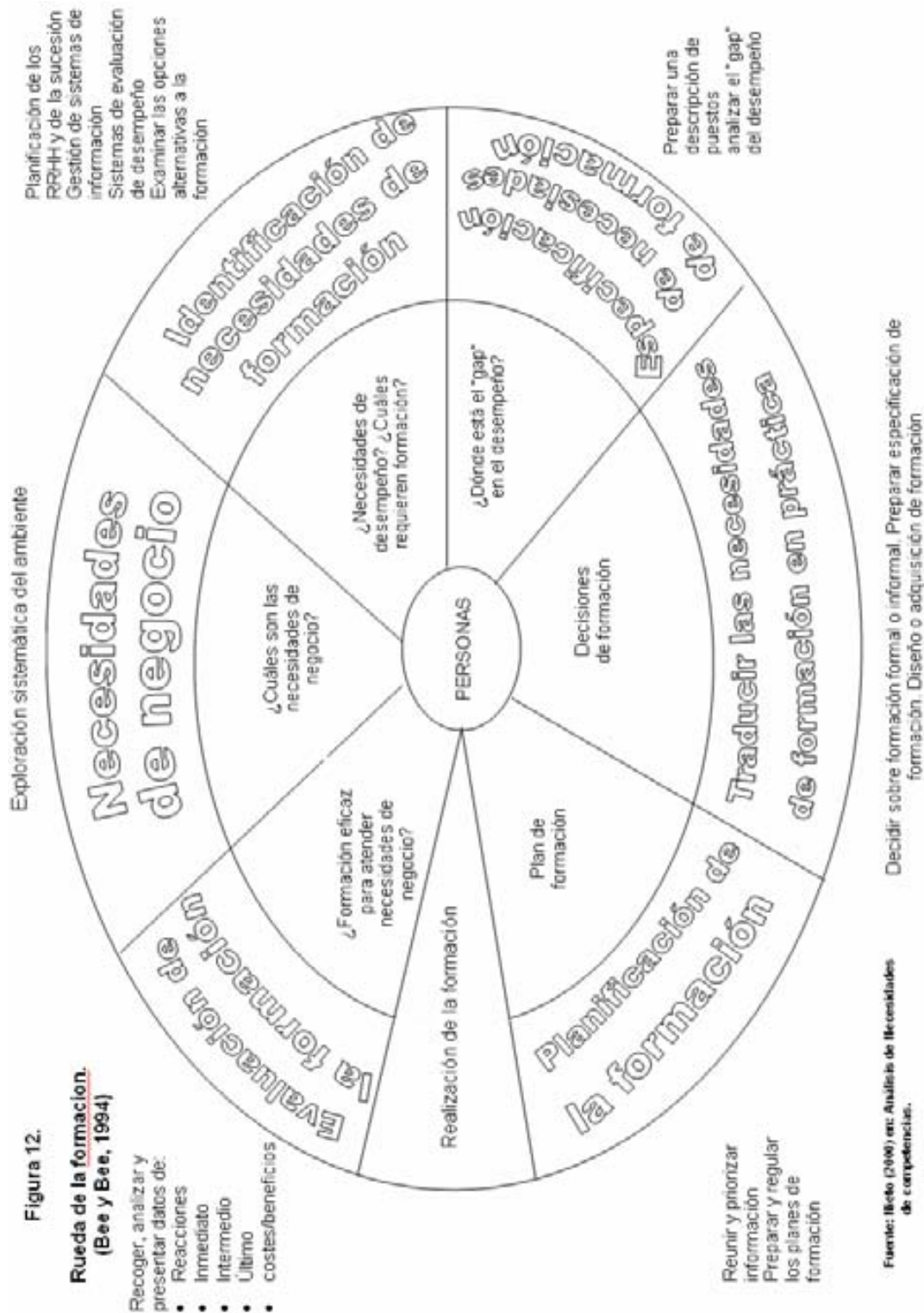


Fuente: Nieto (2000) en: Análisis de Necesidades de competencias.

El modelo de la rueda de la formación.

El modelo de la Rueda de la formación elaborado por Bee y Bee (1994) contempla el análisis de necesidades formativas como un proceso que incluye la identificación, el análisis de cómo resolverlas, la planificación de la formación y la evaluación de su implementación. Este proceso contempla cinco fases (Figura 14):

- Necesidades operativas de la organización.
- Identificación de necesidades de formación.
- Especificación de la formación.
- Planificación de la formación y acciones formativas.
- Evaluación del proceso formativo.

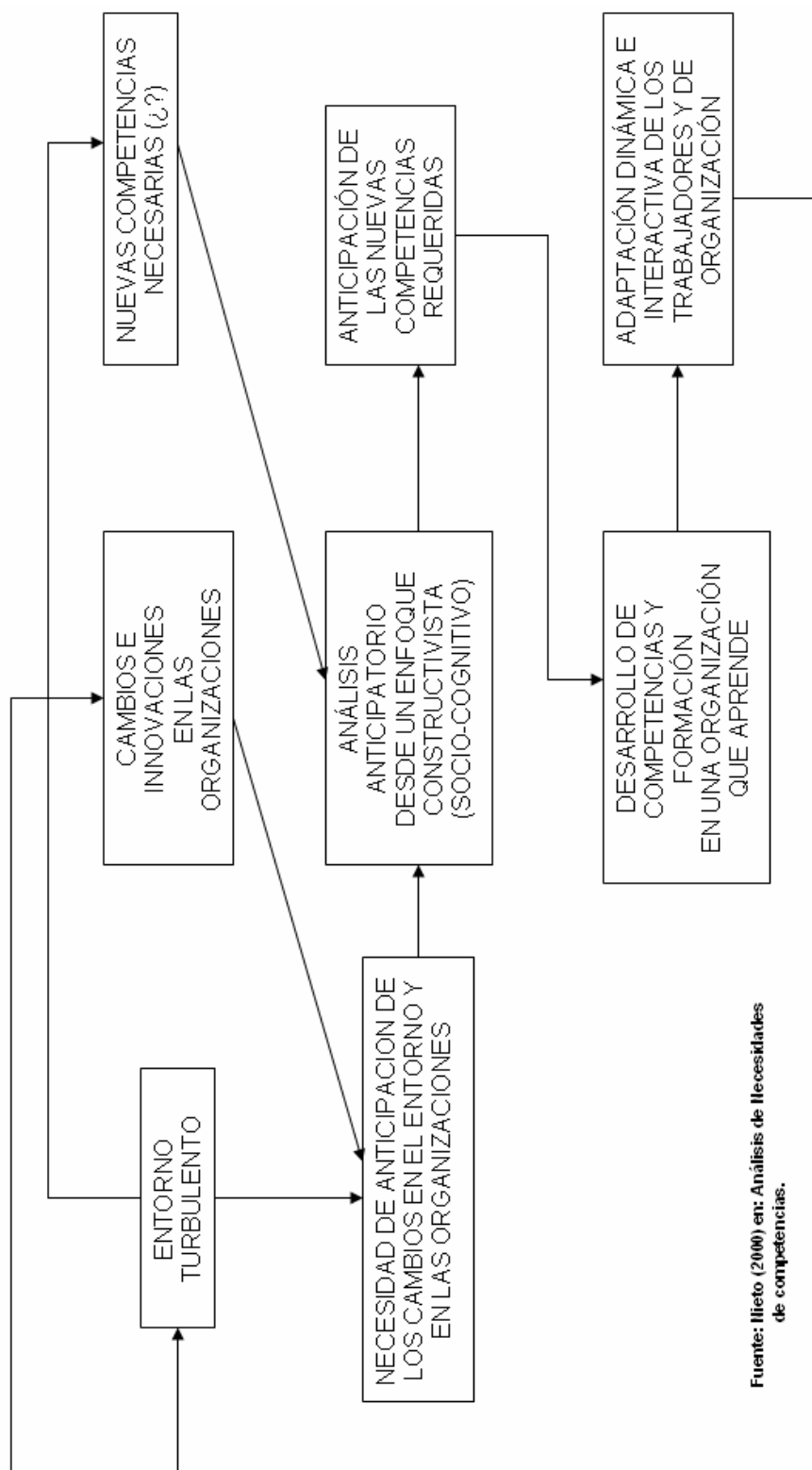


Modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación: desarrollo de competencias.

El modelo de análisis de necesidades propuesto por Peiró (1999) propone la identificación de cambios futuros a partir de un análisis anticipatorio que comprende la identificación de tendencias en el entorno de la organización, es decir, los cambios futuros. La necesidad es entendida como la cualificación de recursos humanos para responder a las demandas surgidas en un entorno dinámico y se utiliza el concepto de competencia para identificar un proceso de aprendizaje que privilegia el cómo se adquieren conocimientos técnicos, más que en la adquisición misma de conocimientos y habilidades. (Figura 15).

Este grupo de modelos que ha sido presentado permite identificar características en relación al proceso de detección de necesidades: el primer modelo está basado en el desempeño individual a partir del análisis del puesto de trabajo, en los siguientes tres modelos este desempeño individual se asocia a los objetivos y metas organizacionales, la finalidad es la cualificación de las personas para el desempeño de sus tareas privilegiando las necesidades de la organización. En el modelo anticipatorio de necesidades se incorpora el enfoque socio-cognitivo para identificar necesidades y están referidas a los cambios en el entorno como antecedente para el desarrollo de competencias que permita una adaptación dinámica e interactiva de los trabajadores y de la organización.

Figura 13.
Modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias.
 (ACT/DNA) (Peiró, 1999)



Fuente: Illieto (2000) en: Análisis de necesidades de competencias.

Además de los modelos anteriores elaborados para realizar detección y análisis de necesidades de formación, existen otras propuestas que más allá de describir los elementos principales que los conforman, amplían la visión al incluir la concepción desde la cual se puede realizar el acercamiento a la realidad para identificar las necesidades de formación. En este sentido, Font e Imbernón (2002) agrupan las diferentes propuestas en dos tipos de modelos:

- **Modelos normativos o prescriptivos.** Desde este enfoque, el proceso de valoración de necesidades pretende descubrir las necesidades que las personas tengan, asumiendo que dichas necesidades son como las leyes que rigen desde siempre la naturaleza y sólo esperan ser descubiertas (conocidas) por alguien. La necesidad de formación, generalmente personalizada, es la distancia que separa el perfil de exigencias del puesto del perfil de competencias del individuo.
- **Modelos colaborativos.** La fase de análisis de necesidades tiene un doble objetivo. Por una parte, que un grupo de personas sean capaces de conocer las necesidades que les genera su práctica para poder mejorarla. Ese conocimiento debe proporcionarles no sólo una lista de problemas, sino más bien un mapa en el que se identifican sus necesidades, las relaciones existentes entre ellas y, por último, una priorización de las mismas.

Por su parte Kaufman (2004) agrupa los diferentes modelos de evaluación de necesidades en tres tipos considerando: el punto de partida para la determinación de las metas y los objetivos, así como los procedimientos utilizados en el proceso:

- **Modelos inductivos.** En este tipo de modelos la información se obtiene de los involucrados y sus expectativas, esta información es clasificada y posteriormente comparada con las metas esperadas para identificar la discrepancia y a partir de esto diseñar el programa de formación que permita eliminarla.

- **Modelos deductivos.** En estos modelos el punto de partida son las metas y resultados existentes los que se consideran para conocer si satisfacen o no los criterios establecidos, si existe discrepancia, el próximo paso será establecer los objetivos adecuados para elaborar el programa de formación apropiado que pueda ser aplicado, evaluado y revisado.
- **Modelos clásicos.** Es el tipo de modelos que tiene como punto de partida declaraciones de metas institucionales de carácter general que constituyen el sustento para la elaboración del programa formativo, por lo que no está apoyado en información empírica ni en criterios mensurables.

Esta diversidad de modelos y concepciones presentada de manera no exhaustiva permite visualizar la complejidad que conlleva el realizar un estudio de detección de necesidades ya que involucra, según sea el caso, la percepción de la realidad y la intencionalidad de quien lo realiza, la consideración o no de los sujetos en la identificación de las necesidades de formación e igual o más importante, la concepción del proceso formativo.

3.5.5.- Etapas del proceso de análisis de necesidades de formación.

El proceso para detectar y analizar necesidades formativas con la finalidad de recuperar información pertinente para la toma de decisiones en la elaboración de un programa de formación está conformado por diferentes etapas, las cuales involucran tareas diversas según sea la perspectiva desde la que es abordado el estudio, como es explicitada en los modelos siguientes:

- **Normativos o prescriptivos.** De este tipo de estudios se presentan las etapas señaladas en dos modelos:

1. Etapas del proceso de detección de necesidades formativas señaladas por Font e Imbernón (2002: 42):

- *Diagnóstico.*
 - *Objetivos del análisis. ¿Qué pretendo? y ¿Qué quiero conseguir?*
 - *Ambito de aplicación. ¿Dónde?*
 - *Personas implicadas. ¿Quién? O ¿Quiénes?*
- *Elección del método y diseño de instrumentos.*
 - *Análisis de tareas. Competencias: Nivel deseable.*
 - *Fuentes de información.*
 - *Herramientas.*
- *Recogida de información.*
 - *¿Cómo? ¿Dónde?.*
 - *Personas/grupo.*
- *Resultados. Conclusiones. Validación del diagnóstico inicial.*
 - *Necesidades detectadas. Descripción de la detección.*
 - *Clasificación e interpretación de los datos.*
 - *Causas.*
 - *Prioridades*
- *Recomendaciones: Acciones formativas.*
- *Toma de decisiones. Formación.*

2. Etapas del proceso de detección de necesidades formativas señaladas por Kaufman (2004: 17):

- *Identificación y documentación de las necesidades.*
- *Selección, entre las necesidades documentadas, de las que tengan suficiente prioridad para entrar en acción.*

- *Especificación detallada de los resultados o realizaciones que deben lograrse para cada necesidad escogida.*
 - *Establecimiento de los requisitos para satisfacer cada necesidad, incluyendo especificaciones para eliminarla, mediante la solución del problema de que se trata.*
 - *Una secuencia de resultados deseables que satisfagan las necesidades identificadas.*
 - *Determinación de posibles alternativas de estrategias e instrumentos para llenar los requisitos precisos para satisfacer cada necesidad, incluyendo una lista de las ventajas y desventajas de cada conjunto de estrategias e instrumentos.*
- **Colaborativos o participativos.** De este tipo de estudios se presentan las etapas del proceso de detección de necesidades formativas señaladas por Font e Imbernón (2002: 55):
 - *La identificación del problema o una cuestión a investigar en el problema.*
 - *Selección de estrategias metodológicas para solventar el problema.*
 - *Naturaleza de los datos a recoger.*
 - *Procedimiento de recogida de datos.*
 - *Preparación del diseño.*
 - *Análisis de los datos.*
 - *Desarrollo de las conclusiones.*

Estas puntualizaciones de las etapas consideradas en el proceso de detección y análisis de necesidades de formación que explicitan los pasos a seguir desde las perspectivas mencionadas se constituyen en un referente importante en el diseño de procedimientos para detectar necesidades, en particular serán retomadas en este estudio como plataforma para construir la estrategia a través de la cual serán identificadas las necesidades de formación de los

directivos escolares, sin dejar de señalar que son un referente y que los procedimientos utilizados en el estudio habrán de corresponderse con el objetivo central de la investigación y las características propias de situaciones contextuales, institucionales y personales contempladas para este estudio.

3.5.6- La formación de directivos escolares.

En el contexto latinoamericano casi la totalidad de los directivos escolares en el nivel de educación básica acceden al cargo después de haberse desempeñado como docentes durante varios años. Así, la experiencia docente constituye el elemento más significativo que acompaña al director en el momento que asume sus funciones, esta experiencia le proporciona una visión en torno a la organización de la escuela y de las formas específicas en que se establece la relación con agentes internos y externos de la comunidad educativa. De esta manera, la mayoría de los directores ha adquirido su formación mediante la experiencia. En la actualidad, cada vez es más frecuente hablar de formación previa al ejercicio y de formación permanente mientras se ejerce el cargo (Mañu, 1999).

En México es hasta el año de 1995 que se incorpora en el programa educativo del gobierno federal un apartado que hace alusión a la formación de directivos escolares en la perspectiva de considerarlos como agentes fundamentales en el cambio educativo por lo que se asume, como tarea impostergable, crear los mecanismos necesarios para ofrecer una formación para el ejercicio de la función directiva, reconociendo que la complejidad del trabajo directivo requiere de una preparación específica que le proporcione elementos teóricos y metodológicos para el desempeño de sus funciones.

Hablar de la formación del director escolar es reconocer la necesidad de su profesionalización, la cual ha de tener como punto de partida el reconocimiento de que sus competencias profesionales son diferentes de las meramente

docentes. Al respecto, Villa y Villardón (1998) señalan que las competencias del director escolar están relacionadas con las exigencias científicas y técnicas particulares y específicas para el desempeño de su función. En este sentido Antúnez (1994) menciona las siguientes razones para justificar la profesionalización del directivo escolar:

- La creciente complejidad de las demandas sociales que exigen habilidades muy específicas y una atención especial a la calidad de las decisiones directivas.
- Los procesos de dirección democrática que vienen originados por la creciente demanda de participación en la toma de decisiones de todos los grupos de la comunidad educativa y que dan lugar a unos determinados estilos de dirección. Cobra aquí una gran importancia la consideración de la dirección en equipo o el equipo directivo.
- El proceso de cambio social y técnico de la sociedad en general y la incertidumbre que ello genera. Si los directivos han de promover y dirigir los cambios, están obligados a hacerlo a partir de unos conocimientos que no se adquieren solamente a partir de la experiencia.

Diversas investigaciones realizadas en torno de la temática de la formación de directivos escolares coinciden en señalar el déficit en la capacitación básica del directivo escolar y en la necesidad de un enfoque teórico-práctico en la metodología de los programas de formación para directivos escolares.

La investigación sobre formación de directores escolares dirigida por Gairín (1995) sistematiza las necesidades normativas, expresadas, percibidas, respecto a la formación de directivos. Analiza las modalidades de formación de directivos, valora la utilidad de los modelos de formación desarrollados y su adecuación a las necesidades y expectativas detectadas. Los resultados

obtenidos se constituyen en el sustento de una serie de propuestas para la elaboración de planes de formación de directivos en España (Cuadro 29).

Cuadro 29

Propuestas para mejorar la formación de directivos

Dimensiones	Propuestas
Valor y sentido de la formación.	<ul style="list-style-type: none"> • La especificidad de las tareas directivas y su diferenciación de las docentes justifica la organización de una formación específica. • El modelo de formación de directivos queda enmarcado por los modelos de Centro Educativo y de Dirección que se haya definido. • Una autonomía institucional respetuosa con las características de cada centro educativo hace improcedente la realización exclusiva de programas de formación generalizados. • La formación básica para el ejercicio de cargos directivos debe ser obligatoria. • La formación continua debe ser voluntaria e incentivada. • La formación debe incidir en la carrera profesional
Modelo y diseño de la formación.	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de formación debe ser global e integrar tres niveles: formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva. • La formación para y en la función directiva ha de servir para reforzar las vinculaciones que se establecen entre los directivos en formación, fomentando así el intercambio de experiencias y favoreciendo ayudas a posibles colaboraciones posteriores. • El modelo de formación ha de dar prioridad a los programas continuos y evitar las actividades de formación aislada, sin continuidad y en espacios muy cortos de tiempo. • El diseño de los cursos debe ser flexible y permitir adaptaciones en función de las necesidades que plantea cada contexto. • La definición de los elementos del diseño formativo (los objetivos, temáticas, metodologías y sistemas de evaluación) debe superar los enfoques exclusivamente administrativistas y potenciar más dimensiones relacionadas con la gestión de los recursos humanos y con el papel de los directivos como promotores del cambio.
Organización de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Manteniendo la coherencia con el modelo de dirección establecido, debe permitirse la elaboración de programas que contemplen diferentes fases, metodologías y modalidades de intervención. • El diseño, desarrollo y evaluación de programas debería hacerse de manera colaborativa entre investigadores y prácticos de la dirección. • Mejorar las conexiones que se establecen entre diferentes instituciones implicadas en la formación de directivos. • Reforzar y potenciar el papel de las universidades. • Impulsar la formación de especialistas.
Análisis de nuevas perspectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el modelo de detección de necesidades utilizado a nuevas situaciones. • Delimitar modelos de detección de necesidades de formación en centros. • Apoyar procesos de evaluación sobre el desarrollo y resultados de experiencias de formación de directivos que a título experimental se están realizando. • Apoyar la experimentación de nuevas propuestas y modelos de formación. • Incluir en los proyectos de centro el apartado de gestión institucional. • Replicar periódicamente el modelo de detección definido y sus resultados en función de nuevos desarrollos normativos. • Estructurar programas de formación de directivos que contemplen su extensión a personas interesadas, aunque no ocupen cargos directivos.

Fuente: Gairín (1995).

Por su parte Pelletier (2003) identifica tres concepciones dominantes en la elaboración de un programa que se corresponden con los respectivos paradigmas que han estado presentes en la formación inicial y continua de directores de centros escolares:

- **El paradigma fundamentado en una lógica cultural.** La estructuración del programa de formación tiene como propósito constituir un individuo cultivado, iniciado en la comprensión de grandes universos culturales que componen la trama de las ciencias y las humanidades. Está integrado por cursos de sociología, psicología, economía, filosofía, historia de las ideas pedagógicas, etc.
- **El paradigma sustentado en una lógica funcional.** Programas elaborados para abordar el conocimiento técnico necesario en el ejercicio de la tarea y están determinados por las grandes funciones necesarias para el mantenimiento y desarrollo de las organizaciones.
- **El paradigma asociado a una lógica profesional.** Se concibe la formación como un proceso adaptado a las exigencias de una determinada actividad profesional. El programa de formación se configura a partir de un análisis de las situaciones de trabajo, se formaliza mediante el enunciado de un referencial de competencias y se actualiza mediante una importante renovación de las prácticas de formación.

Una formación para el ejercicio de la función directiva acorde a las exigencias que plantea nuestro tiempo y en concordancia con las particularidades de nuestro contexto, habrá de superar la tradición formativa basada en la asistencia reiterada a cursos de actualización diseñados por expertos y generalmente aislados de la práctica docente. Santos Guerra (1994: 172) afirma que *“el perfeccionamiento de los directores no se produce, de manera esencial, a través de prescripciones, de teorías, de cursos, de reglas que le*

transmiten personas que están situadas fuera del contexto. Y si se produjera, habría que cuestionarse esa estrategia como la mejor, ya que la iniciativa estaría siempre situada extramuros”.

Esta crítica al modelo formativo tradicional también es señalada por Imbernón (2001) al expresar que la institucionalización de la formación, con una visión determinista y uniforme, potenció un modelo de formación mediante cursos estándar para todos los sujetos implicados en el proceso formativo e independientemente de la situación contextual, mismo que en la actualidad ha entrado en crisis a partir del desarrollo de modelos de formación alternativos que inciden para que se inicie un cuestionamiento en torno al modelo de formación tradicional que había permanecido inamovible y potencian la aparición de elementos nuevos que actúan como fuerzas impulsoras de un nuevo pensamiento con respecto a la formación, entre las que destacan las siguientes:

- El cuestionamiento de la pura transmisión de nociones como norma del conocimiento formativo.
- La incomodidad de prácticas formativas basadas en procesos de experto infalible.
- La capacidad de los educadores de generar pensamiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones educativas.
- El factor de contextualización como elemento imprescindible en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. Ello desencadenará la formación desde dentro, en la propia institución donde se producen las situaciones problemáticas que afectan a los educadores.
- La reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, actitudinales, emocionales de los educadores, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y objetivos.
- La colaboración como proceso imprescindible en la formación de los educadores.

Lo anterior permite afirmar que la concepción tradicional de formación privilegia el dominio de las disciplinas científicas y académicas en un proceso formativo en el cual los educadores tienen un rol de receptores para incorporar los conocimientos predeterminados por el experto, quien es el que de manera unilateral decide lo que los educadores deben saber.

Al respecto, De Vicente (2000: 11) señala que *“el modelo imperante en formación es el tecnológico: los expertos separados de la práctica diseñan (innovaciones, cambios, reformas, etc.) que los docentes aplican en el ámbito de sus prácticas de aula y la administración educativa prescribe, controla y sanciona su cumplimiento. Hoy debemos de apostar por un modelo de formación con los mismos ejes pero con diferentes cometidos, es decir, las innovaciones, cambios y mejoras deben de surgir de los propios profesores que como investigadores reflexivos de sus prácticas generen teoría que permita y facilite el cambio, el tercer eje, el de la administración, sigue siendo necesario pero no para prescribir y controlar sino para facilitar la labor de indagación colegiada”*.

Esta propuesta de redefinición del proceso formativo está en correspondencia con planteamientos que proyectan las acciones formativas en la perspectiva del desarrollo profesional de los educadores y del cual la formación constituye sólo una parte. En este sentido, el desarrollo profesional es entendido como *“todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad educativa, investigadora y de gestión”* (Imbernón, 2002: 18), para lo cual se requiere que los sujetos de la formación participen reflexiva y activamente en las distintas fases del proceso formativo.

En este sentido, Marcelo (2005: 50) menciona que se requiere una nueva manera de entender la formación, la cual debe estar *“cada vez menos anclada en modelos formales, presenciales, rígidos y enlatados y cada vez más flexible para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitivamente, social y emocionalmente”*. Además, la redefinición del proceso formativo implica la consideración de nuevas estrategias que

requieren un nuevo marco para su realización. En lo que se refiere a las nuevas estrategias Imbernón (2001: 65-70) menciona cinco ejes fundamentales que están contenidos en el Cuadro 30.

Cuadro 30

Ejes fundamentales de la nueva formación

Ejes fundamentales de la nueva formación	Características
Del problema a la situación problemática	Pasar de una formación estándar a una formación que se acerque a las situaciones problemáticas de la práctica educativa. Esto significa que la formación debe privilegiar el análisis de la complejidad de las situaciones problemáticas, lo cual requiere dar la palabra a los protagonistas de la acción, responsabilizarles de su propia formación y del desarrollo de la institución educativa.
De la individualidad al trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de procesos autónomos entendidos como una autonomía compartida y no como una mera suma de individualidades. • El compartir procesos. • El asumir un nuevo concepto profesional que asume la existencia de la indeterminación técnica. • La importancia del desarrollo actitudinal y emocional en el colectivo. • La autoestima colectiva. • La creación de nuevas estructuras organizativas.
Del objeto de formación al sujeto de formación	La formación ha de pasar a ser parte intrínseca de la profesión si los educadores quieren ser protagonistas de su desarrollo profesional. Y este protagonismo es necesario e incluso imprescindible para poder realizar innovaciones y cambios en la práctica educativa.
De la formación aislada a la formación comunitaria	Los educadores han de asumir su papel en la estructura organizativa educativa, pero la comunidad en sus diferentes componentes deberán asumir el suyo. Esto requiere compartir procesos formativos para realizar conjuntamente una reflexión sobre qué, cómo, porqué, para qué es necesario cambiar en la institución escolar.
De la actualización a la creación de espacios	La formación deberá cambiar su base organizativa para incorporar estructuras más flexibles, más cercanas a las instituciones educativas y por supuesto, introducir la formación dentro de las escuelas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Imbernón (2001).

Estos ejes delínean una concepción que se puede considerar como integral ya que son considerados, de manera conjunta, diversos elementos para hacerlos presentes, explícitamente, en el proceso formativo, lo cual a su vez genera la necesidad de diseñar políticas que promuevan el desarrollo profesional de los educadores que incorporen estructuras innovadoras en el ámbito institucional, el protagonismo de los educadores y de otros actores educativos de la comunidad.

Otros aspectos que se desprenden de lo anterior es el referido a los cambios que deben estar presentes en el ámbito institucional de la formación y que se consideran necesarios para apoyar el desarrollo profesional de los educadores:

- **Cambios en las estructuras y nuevos acuerdos institucionales.** Un cambio en las oportunidades de aprendizaje y práctica de las competencias que demanda el hecho educativo requiere la transformación de la concepción estructural del proceso formativo, el cual debe ser el resultado de consensos presentes en el espacio institucional y sobre todo de lo manifestado por los sujetos involucrados.
- **Preparación de los educadores a través de redes.** La superación de las formas tradicionales de realizar la formación exige el incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para construir redes, sin eliminar la relación presencial, que permitan compartir experiencias y saberes profesionales.

En relación al proceso formativo, las redes de conocimiento y autoaprendizaje se perfilan como un recurso metodológico para incorporar, a través del diálogo colectivo, saberes sobre diversas cuestiones específicas que comparten los profesionales en el ejercicio de su práctica (Falivene y Silva, 2003; Antúnez, 2004; Cantón, 2004; Gairín, 2004) y representa una alternativa en la formación de directores escolares si consideramos, como señala St-Germain (2003) que si los modelos tradicionales de formación de los dirigentes de la educación padecen ya un agotamiento y goza de un amplio consenso la gran pertinencia

de la inserción de los saberes profesionales en la formación, tanto inicial como continua, sigue siendo un problema de talla la cuestión de tomarlos en consideración.

En síntesis, de la revisión de propuestas referidas a la detección de necesidades de formación se destaca en primer término, como característica principal, la complejidad del proceso para identificar necesidades formativas, y en torno de esto la concepción de necesidad, de necesidad formativa y del mismo proceso de detección. En relación a estas cuestiones se identifican dos perspectivas para abordar su estudio: una basada en la discrepancia entre el desempeño en el puesto de trabajo y los objetivos o metas esperados; y, otra basada en las necesidades propias de las personas en relación a las condiciones particulares donde realizan su actividad laboral para alcanzar los mejores resultados. Pero podría agregarse una tercera que incorporara aspectos de ambas, que particularmente se utiliza en esta investigación, ya que la concepción desde la cual se realiza el proceso de detección de necesidades considera las demandas sociales, las metas institucionales y las necesidades personales.

3.6.- A modo de síntesis.

Los marcos conceptuales y propuestas teóricas que han sido abordados en este capítulo para conformar el marco teórico del estudio de detección de necesidades de formación de directores escolares ha permitido identificar referentes teóricos para sustentar esta investigación. Las áreas generales y específicas que han sido abordadas desde esta óptica están relacionadas con la escuela como institución educativa y como organización, la gestión educativa y escolar, la dirección de centros escolares, la formación de directivos y la detección de necesidades formativas. En este apartado se puntualizan los aspectos principales de cada temática por su relación con el problema y los objetivos de investigación.

En referencia a la escuela como institución se destaca como característica principal la complejidad del proceso de cambio en la que se encuentra inmersa por las nuevas funciones que le son asignadas para constituirse en un espacio con apertura al entorno para promover el aprendizaje individual y colectivo que permita dar respuesta a las nuevas demandas, que como consecuencia de la globalización y para el desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento le son planteadas. Se redimensiona así la función tradicional de centro de enseñanza para convertirse en centro de aprendizaje, y que además construya procesos de cohesión social fundamentados principalmente en la formación para la incorporación y práctica de valores como la democracia, la tolerancia, el respeto a los diferentes.

En lo que respecta a la escuela como organización, en la revisión de los modelos, enfoques y perspectivas para su estudio, además de las tres perspectivas clásicas, técnica, interpretativa y socio-crítica (Antúnez, 1994; González, 2003) se menciona la perspectiva ecológica (Lorenzo, 1995) y la complejo evolucionista (Hernán Gascón, 2003) que plantea el estudio de las organizaciones escolares desde la óptica de la complejidad que caracteriza el momento actual de cambios rápidos y profundos. Otro aspecto a destacar es el relacionado con el aprendizaje organizativo (Senge, 1990; Bolívar, 2000) en

torno del cual Santos Guerra (2002) menciona cinco características para que una escuela que enseña se convierta en una institución que aprende: permeabilidad, flexibilidad, creatividad, colegialidad y complejidad.

En la aproximación al estudio de la gestión educativa, a través de los diferentes enfoque y modelos que han prevalecido en América Latina, desde un recorrido histórico (Sander, 1996), asociados a la acción (Casassus, 1999), hasta el planteamiento de la nueva gestión estratégica (Pozner, 2000) para facilitar que las instituciones escolares logren: la centralidad de lo pedagógico; su reconfiguración, desarrollo de nuevas competencias y profesionalización; trabajo en equipo; apertura al aprendizaje y a la innovación; asesoramiento y orientación profesionalizante, culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro; con intervención sistémica y estratégica.

En relación a la gestión escolar se identifican tres tendencias para definirla: desde lo administrativo; como proceso interactivo; y, como generadora de aprendizajes (Navarro, 2002). En este sentido una gestión asociada sólo a la administración de lo escolar no está en correspondencia con los procesos de cambio para la transformación de la escuela (Pozner, 2000), la nueva gestión se identifica como proceso multidimensional que orienta la cultura de lo escolar hacia la mejora de la escuela y sus resultados. Por lo que el análisis y la comprensión de la escuela y su gestión implica considerar los procesos pedagógicos, relacionales, funcionales, culturales, así como el entorno en el que está inmersa. En todas estas dimensiones lo pedagógico es central o nodal (Del Solar, 2002), pero para que esto se logre las otras dimensiones han de confluir en torno de ella.

La revisión de los aspectos relacionados con la dirección escolar, tanto desde la concepción tradicional de sus funciones y tareas, de las diferentes modalidades directivas y de los diferentes estilos de liderazgo, así como de nuevas orientaciones y desafíos del trabajo directivo, se destaca su caracterización como trabajo altamente complejo, con nuevas funciones asignadas, que además de las tradicionales incorpora las de promotor de la participación, constructor de consensos, coordinador de acciones de la

comunidad educativa para mejorar los aprendizajes, todo ello en el ejercicio de una modalidad directiva democrática en la que prevalezca la colaboración por lo que habrá de transitar a la superación de estilos de liderazgo autocrático, burocrático o laissez-faire.

En referencia a las nuevas tareas directivas en el marco de las nuevas orientaciones se identifican las de crear redes, tomar decisiones en la ambigüedad y la incertidumbre, delegar, dirigir procesos grupales, desarrollar a los colaboradores, dialogar con todos los actores de la comunidad educativa (Veciana, 1999), en cuanto a los desafíos por enfrentar se señalan : la transformación de la escuela para que el alumno sea la unidad de la organización, la sinergia para formar sociedades con otras instituciones, la sagacidad para consolidar la autogestión, el liderazgo distribuido y el trabajo en red (Caldwel, 2005).

Finalmente y en relación a la detección de necesidades formativas se realizó una revisión de los conceptos de necesidad y de necesidad formativa, así como de diferentes modelos y perspectivas para abordar el estudio de necesidades de formación. En lo relativo a la formación de directivos se mencionan los paradigmas para la formación de directores escolares y los ejes fundamentales de la nueva formación.

4 MARCO METODOLÓGICO.

4 MARCO METODOLÓGICO.	265
4.1 Introducción.	269
4.2 Justificación metodológica.	269
4.3 La identificación de las necesidades percibidas.	276
4.3.1 Población y muestra.	276
4.3.1.1 La unidad de análisis del estudio.	277
4.3.1.2 Características de la población estudiada.	277
4.3.1.3 Estimación y selección de la muestra.	278
4.3.2 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos.	279
4.3.3 El cuestionario.	279
4.3.4 El proceso de elaboración del cuestionario.	286
4.3.5 La validez y la fiabilidad del cuestionario.	290
4.3.5.1 La validación del cuestionario.	290
4.3.5.2 La fiabilidad del cuestionario.	292
4.3.6 La aplicación del cuestionario.	293
4.3.7 La entrevista.	295
4.3.8 La observación de campo.	296
4.3.9 La entrevista a funcionarios educativos.	300
4.3.10 Los grupos focales de discusión.	301
4.4 La identificación de las necesidades normativas.	305
4.5 La identificación de las necesidades expresadas.	307
4.6 A modo de síntesis.	308

4.- MARCO METODOLÓGICO.

4.1.- Introducción.

En el presente capítulo se aborda la estrategia metodológica que se utilizó en la detección de necesidades formativas de los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México. En el primer apartado se establecen los criterios teóricos que sustentan la metodología utilizada para identificar las necesidades formativas. En el segundo se presentan los elementos principales del diseño del estudio empírico para conocer las necesidades percibidas. En el tercero y cuarto se especifica la metodología utilizada para identificar las necesidades normativas y expresadas, respectivamente.

4.2.- Justificación metodológica.

En esta investigación se concibe la detección de necesidades formativas de directores escolares como un proceso sistemático que incorpora información y opiniones de diversas fuentes para obtener un conocimiento de la realidad que permita aportar elementos para la toma de decisiones en la planificación de procesos formativos. El proceso para hacer acopio de la información necesaria que permita identificar las necesidades de formación conlleva una serie de tareas que conforman el plan de la investigación en el que implícita o explícitamente están contenidos los supuestos teóricos y metodológicos desde los cuales se realiza una aproximación a la realidad para obtener conocimiento sobre el estudio a realizar.

En esta sentido, el diseño metodológico del estudio de necesidades formativas incorpora como soporte dos elementos fundamentales: la concepción de necesidad formativa; y, el paradigma desde el cual se aborda el análisis de la realidad para develar aspectos relacionados con las necesidades de formación de los directivos escolares.

Para este estudio se define el concepto de necesidad como aquello que una persona, grupo social, organización o sociedad determinada requiere para satisfacer, cumplir o alcanzar un objetivo específico, en un tiempo histórico dado, en un contexto concreto y se asocia a una carencia que precisa ser resuelta. A partir de esta concepción de necesidad, se asume que la necesidad formativa de los directores escolares es una carencia en las competencias requeridas y que representa un problema para su desempeño profesional, la cual ha de ser identificada a partir de situaciones personales, institucionales y contextuales para satisfacerla a través de procesos formativos.

En esta investigación se identifican los aspectos personales de formación de los directores escolares con las necesidades percibidas por los propios directivos, complementadas por la percepción de docentes y de funcionarios educativos. Los aspectos institucionales se asocian a las necesidades expresadas que incorporan propuestas teóricas referidas a la escuela como institución y como organización, a la dirección de centros escolares, a la gestión escolar y a la formación directiva. Los aspectos contextuales son identificados como necesidades sociales que se corresponden con las demandas hacia la conformación de una nueva escuela, así como a los referentes normativos que regulan el ejercicio de la función directiva y a los elementos de la política educativa establecidos en los programas de gobierno.

La identificación de necesidades formativas se concibe como un proceso que incluye la consideración de estos tres tipos de necesidades: necesidades percibidas, necesidades expresadas y necesidades normativas como aparecen explicitadas en el Cuadro 31.

Cuadro 31

Clasificación de necesidades

Tipo de necesidad	Fuente de información
Necesidades Normativas	Planteamientos en torno de: <ul style="list-style-type: none"> • Cambios en la sociedad actual. • Exigencias normativas. • Política educativa.
Necesidades Expresadas	Desarrollos y tendencias teóricas en relación a: <ul style="list-style-type: none"> • Organización escolar. • Gestión escolar. • Dirección escolar. • Formación directiva.
Necesidades Percibidas	Percepción de los directores escolares, docentes y funcionarios educativos relacionada con: <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad directiva. • Funciones y tareas directivas. • Problemas y obstáculos en el ejercicio de la práctica directiva. • Formación directiva recibida. • Expectativas de formación.

Fuente: Elaboración propia.

Además de las consideraciones anteriores se concibe el proceso de detección de necesidades formativas de directores escolares desde una perspectiva diagnóstica que identifica la necesidad como ausencia o carencia que afecta el desarrollo de la práctica profesional. En este sentido, el objetivo de la investigación está centrado en la identificación de necesidades, por lo tanto, no se proyecta estudiar las causas que les dan origen, ya que al identificarlas se conformará un diagnóstico, a partir del cual se establezcan elementos pertinentes para ser considerados en la elaboración de propuestas de programas de formación de directores escolares.

En referencia al paradigma desde el cual se aborda el conocimiento de las necesidades percibidas, expresadas y normativas relacionadas con el trabajo profesional de los directores escolares se concibe la realidad educativa y en particular la acción directiva como una construcción social matizada por una

diversidad de factores que conforman una totalidad en la que se entrecruzan formas particulares para desarrollar procesos educativos. Por tanto, la diversidad de marcos contextuales y referenciales de los sujetos que construyen la realidad educativa hacen que la acción directiva tenga como característica principal la complejidad, por lo que aproximarse a su estudio desde la perspectiva de concebirla como una totalidad compleja requiere acercarse a ella desde diferentes ángulos.

En este sentido y en relación al paradigma desde el cual se realiza la aproximación a la realidad estudiada, más allá de la discusión presente en las posturas epistemológicas sobre la objetividad de la investigación en ciencias sociales, el estudio se acoge a la propuesta de complementariedad metodológica en virtud de que se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas, considerando que *“las características del fenómeno educativo y social y los elementos contextuales constituyen criterios para delimitar hasta dónde podemos llegar en la aplicación de las distintas metodologías en cada una de las situaciones”* (Arnal, 2003: 4). Aún más, *“no existe ninguna metodología unificada que nos da el camino a la verdad respecto al carácter de las relaciones sociales. Lo que se debe hacer es de críticamente probar diferentes formas de trabajar metodológicamente, en estrecho acuerdo con el tipo de problema que nos preocupa y es centro de la atención investigadora”* (Mella, 1998: 2).

El diseño metodológico para alcanzar los objetivos propuestos y resolver el problema de investigación planteado de identificar las necesidades formativas de los directores escolares, contempló el plan y la estrategia de utilizar diferentes técnicas para obtener la información requerida, así como los procedimientos para organizarla y analizarla.

En la estrategia metodológica se contempló realizar el estudio en dos planos: una investigación documental para identificar las necesidades normativas y expresadas; y, una investigación empírica-analítica para identificar las necesidades percibidas, para lo cual se elaboró un modelo rector en el que se

explicitan los elementos principales del proceso de detección de necesidades formativas y que aparecen señaladas en el Cuadro 32.

Cuadro 32

Detección de necesidades de formación de directores

Modelo rector

	Necesidades Sociales	Necesidades Institucionales (Escuela)	Necesidades Personales (Director)
UNIDADES DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en la sociedad. • Normatividad. • Políticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Replanteamiento de la escuela. • Nuevas competencias. • Cambios en la gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones. • Tareas. • Formación recibida.
FUENTES DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Aportaciones de expertos en la relación globalización y educación. • Acuerdos. • Reglamentos. • Programa Nacional de Educación (2001-2006). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollos teóricos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelos de organización escolar. ▪ Modelos de gestión. ▪ Dirección escolar. ▪ Formación directiva. 	Opiniones de directores escolares, docentes y funcionarios educativos.
PROCEDIMIENTO	Análisis de documentos.	Análisis de documentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Entrevista • Observación • Grupos focales
DETECCIÓN DE:	<ul style="list-style-type: none"> • Los nuevos entornos educativos. • Necesidades normativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos principales del cambio educativo. • Necesidades expresadas. 	Necesidades percibidas.
EN	Marco Contextual.	Marco teórico.	Marco teórico. Marco metodológico.
TIPO DE ANÁLISIS	Documental.	Documental.	Empírico.

Fuente:

Elaboración

propia.

El estudio empírico-analítico se desarrolla con la finalidad de conocer aspectos relevantes relacionados con la formación de directivos, tal y como se presentan en la realidad, por lo que se realiza una investigación descriptiva, ya que en este tipo de estudios se *“focaliza una realidad intentando identificar dimensiones y variables relevantes de la misma. Se dirige hacia el presente, por lo tanto resulta adecuado para los problemas en los que sin tener los datos necesarios, y sus interrelaciones, para responder a las cuestiones, existe un contexto en el que se puedan generar aquellos”* (Arnal, 2003: 49).

En relación al enfoque y los criterios que prevalecen en los métodos de investigación, Arnal (2003) presenta una clasificación al respecto (Cuadro 33).

Cuadro 33

Criterios que prevalecen en los métodos de investigación

Criterio	Tipo de método de investigación
Finalidad	Pura y aplicada.
Generalización de los resultados	Fundamental. Activa u operativa. Formativa.
Dimensión cronológica	Histórica (pasado). Descriptiva (presente). Experimental (futuro).
Simplicidad y relevancia	Observación sistemática (sin alterar la realidad). Ex-post-facto (los fenómenos ya han ocurrido). Experimental (provocación del fenómeno).

Fuente: Arnal (2003).

A partir de la clasificación anterior, este estudio se define atendiendo a su finalidad como una investigación aplicada, de tipo descriptivo y ex-post-facto por estudiar aspectos que ya están presentes en la realidad, en función del tipo de información recogida, en un momento y en un espacio determinado, es una investigación transversal, en su modalidad de estudio de campo, en virtud de que los datos de interés se obtuvieron en forma directa de la realidad estudiada mediante el trabajo concreto del investigador, a partir de la premisa de que si

se quiere conocer algo sobre los sujetos, lo mejor, lo más directo es preguntárselo a ellos.

En síntesis, para identificar las necesidades percibidas, el diseño metodológico proyectó una investigación empírico-analítica, de corte transversal, de tipo descriptivo en su modalidad ex-post-facto, de campo, utilizando para obtener la información requerida técnicas cuantitativas y cualitativas. También se proyectó, para identificar las necesidades normativas y expresadas, una investigación sustentada en el análisis documental para incorporar elementos presentes en los planteamientos sobre los nuevos entornos educativos, en la normatividad, en la política educativa y en propuestas teóricas relacionadas con la dirección escolar, para configurar con esto las características de la práctica directiva y aspectos relacionados con la formación de directores para ejercer un desempeño profesional acorde con las necesidades actuales y con proyección al futuro.

4.3.- La identificación de las necesidades percibidas.

El proceso para la identificación de las necesidades percibidas por los directivos escolares se realizó en dos fases: la primera dirigida a los propios directores para conocer su percepción sobre las situación real de su práctica directiva y los aspectos relacionados con su formación; la segunda dirigida a conocer, desde la perspectiva de docentes y funcionarios educativos, cómo se concibe el ejercicio de la práctica directiva y cuáles serían las situaciones a considerar para la formación de directores escolares.

Los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México, conforman la población estudiada de la cual se obtuvo una muestra representativa utilizando procedimientos estadísticos.

4.3.1.- Población y muestra.

En referencia a la delimitación del universo o población del estudio, Hernández (1999) menciona que la población que ha de ser estudiada habrá de estar en correspondencia con el problema de investigación y los objetivos planteados, propone asimismo, la necesidad de definir los siguientes aspectos, a partir de los cuales se delimite la población y la muestra en una investigación:

- La unidad de análisis del estudio.
- Las características de la población sujeta a investigación en términos de contenido, lugar y tiempo.
- La estimación de la muestra en términos de representatividad de la población estudiada.

4.3.1.1.- La unidad de análisis del estudio.

A partir del problema y los objetivos de la investigación planteados con la finalidad de conocer las necesidades de formación de directivos escolares y eligiendo como camino el develar de la realidad aspectos relevantes presentes en la sociedad, la institución educativa y el propio desempeño del director escolar, todo con la intención de hacer confluir la información desde éstos tres ángulos diferentes a un punto de convergencia: la detección de sus necesidades formativas.

En esta perspectiva, el acercamiento más próximo a la realidad de los directores escolares, en cuanto a sus necesidades de formación se sitúa, precisamente, en la acción directiva y su relación con la manera y las formas que utilizan en el desempeño de sus funciones, así como, en las tareas que realizan para cumplirlas.

Por tanto, la unidad de análisis es el director escolar, definido como el elemento humano sobre el cual recae la investigación y se define también como unidad de observación y de interlocución para conocer especificidades de su práctica directiva y su percepción sobre aspectos formativos.

4.3.1.2.- Características de la población estudiada.

La población del estudio está conformada por el conjunto de unidades de análisis, en este caso, los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México, que presenta las siguientes características:

- Es una población homogénea por no tener diferencias significativas entre sus unidades de análisis, es decir, todos son directores de educación básica.
- Incluye directores de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, que son los que conforman la educación básica en México.

- El monto de la población estudiada asciende a 4467 directores, obtenido de la plantilla de escuelas proporcionada por la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León al momento en que se realizó el estudio.
- Incluye directores de escuelas públicas y privadas. De las escuelas públicas se consideraron tanto las estatales como las transferidas. El concepto de escuelas transferidas es utilizado para denominar a las escuelas que eran administradas por la federación y en el proceso de descentralización fueron ubicadas para su operación en la administración estatal.

4.3.1.3.- Estimación y selección de la muestra.

En el proceso de aplicación de la prueba piloto del cuestionario, como parte del proceso para validar este instrumento (que será explicado en un apartado posterior), se conformó una base de datos con las respuestas de los directores y docentes que participaron en su aplicación.

En esta base de datos se obtuvo la correlación, la desviación estándar y la varianza para encontrar el grado de asociación entre las respuestas de directores y docentes. Con la información obtenida de estos estadísticos, en particular la varianza, se calculó el tamaño de la muestra con un margen de error de 0.2 y un nivel de confianza del 95% para proteger todas las variables (Tablas en el Anexo 6), obteniéndose una muestra representativa de 310 directores, la cual se seleccionó utilizando el método aleatorio sistemático.

4.3.2.- Técnicas e instrumentos para la recogida de datos.

Los procedimientos específicos para obtener conocimiento objetivo y confiable en torno a las necesidades percibidas sobre la formación de directores escolares fueron elegidos a partir de los objetivos del estudio, en este sentido, en la estrategia para obtener información pertinente y que permitiera alcanzar los objetivos planteados, se utilizaron cuatro técnicas de investigación:

- **Encuesta.** Para la cual se utilizó un cuestionario estructurado y aplicado a 342 directores de educación básica.
- **Entrevista.** Se elaboraron dos instrumentos, un guión para la entrevista de 30 directores de educación básica y otro que se utilizó para entrevistar a 6 funcionarios educativos.
- **Observación de campo.** Se realizaron observaciones de campo en 18 escuelas, 12 de carácter público y 6 de carácter privado. Asimismo, de la totalidad de 18 escuelas consideradas, corresponden seis escuelas a cada uno de los tres niveles educativos.
- **Grupos focales.** Se organizaron 6 grupos de discusión con docentes de educación básica, 2 grupos por cada nivel educativo, conformados por 8 profesores cada uno de ellos.

4.3.3.- El cuestionario.

El diseño de un cuestionario, como instrumento de recogida de información, requiere la consideración de diferentes aspectos que son esenciales para obtener datos válidos y confiables: la función que cumple; el tipo de

cuestionario; el tipo de preguntas que se utilizan; validez y fiabilidad; el procedimiento de aplicación; y, la recuperación y el tratamiento de los datos.

López y Schmelkes (2002) mencionan que en el diseño de un cuestionario el investigador debe partir de los objetivos del estudio, de tal forma que cada pregunta sea de utilidad para el objetivo planteado y estructurada de tal manera que el que conteste esté dispuesto a proporcionar respuestas fidedignas.

En un nivel más operativo, el cuestionario se define como un instrumento de recogida de datos, rigurosamente estandarizado y que permite operacionalizar las variables que son objeto de investigación. En este sentido, Hernández (1999) hace referencia a cuatro pasos para el diseño y elaboración de un cuestionario:

- Listar las variables.
- Revisar definiciones conceptuales.
- Revisar cómo han sido definidas operacionalmente las variables.
- Elegir el instrumento y adaptarlo a la investigación (estandarizado, ya elaborado para otra investigación o construcción de un nuevo instrumento).

La operación descrita en los pasos anteriores está referida al proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos para cuantificar o valorar conductas observables relacionadas con las variables del estudio; es decir, un instrumento de medición tiene como característica principal el permitir el registro de datos que representen los conceptos y variables considerados en una investigación.

La elaboración del cuestionario dirigido a directores escolares se realizó considerando: el análisis de los objetivos planteados para identificar cuáles serían alcanzados a partir de la información proporcionada por los directores; y, lo relacionado con la acción misma de definir y operacionalizar las variables.

Al realizar lo anterior se identificó como objetivo central del cuestionario el conocer aspectos relevantes de la práctica del director escolar y cuestiones referidas a su formación, con la finalidad de obtener conocimiento vinculado a las necesidades percibidas desde la perspectiva de los propios sujetos del estudio para mejorar el ejercicio de su práctica directiva.

A partir de este objetivo la definición de las variables, sus dimensiones y los indicadores fueron estructurados en cinco categorías:

1. **Aspectos demográficos.** En esta categoría se contemplaron cuatro variables:

- **V₁ Perfil personal.** Definida como las características personales del director escolar en relación a tres dimensiones: género, edad y estado civil.
- **V₂ Preparación académica.** Definida como el máximo grado académico de estudios obtenido por el director.
- **V₃ Experiencia profesional.** Definida como la cantidad de años en la profesión de educador y en relación a dos dimensiones: **experiencia docente** y **experiencia directiva**.
- **V₄ Características del centro de trabajo.** Definidas como las particularidades de la escuela en la que desarrolla su actividad directiva e identificadas en cuatro dimensiones: el tipo de adscripción que tiene el centro escolar (estatal o transferida); el carácter de la institución (pública o privada); su ubicación (urbana, suburbana y rural); y, el tipo de organización (completa e incompleta).

2.- Ejercicio de la función directiva. Se define como el estilo personal de dirigir un centro escolar. En esta categoría se considera la siguiente variable:

- **V₅ Modalidad directiva.** Definida como las formas de actuación personal que asume el director escolar en el desarrollo de su actividad directiva, la cual se identifica con dos dimensiones: tipo de liderazgo y estilo directivo.

3.- Ejercicio de la práctica directiva. Definida como las tareas que realiza el director escolar para cumplir con sus funciones. En esta categoría se considera la siguiente variable:

- **V₆ Tareas directivas.** Identificadas como las actividades que desarrolla el director escolar para cumplir con las funciones establecidas en la normatividad. Esta variable se desagregó en diez dimensiones: organización; planeación; técnico-pedagógicas; supervisión; evaluación; clima relacional; gestión de recursos; vinculación institucional; representación institucional; y, extensión educativa.

4.- Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva. Definida como las problemáticas que afectan el desarrollo de la práctica directiva y en la cual se contemplaron dos variables:

- **V₇ Problemas para ejercer la práctica directiva.** Se desglosó en tres dimensiones: administrativas; normativas; y, comunicacionales.
- **V₈ Obstáculos que afectan la práctica directiva.** Identificada en tres dimensiones: administrativas; normativas; y, comunicacionales.

5.- Formación directiva. Definida como las acciones que tienen como objetivo desarrollar las competencias generales y específicas necesarias para ejercer profesionalmente la práctica directiva. En esta categoría se consideraron dos variables:

- **V₉ Formación directiva recibida.** En relación a dos dimensiones: modalidad de la formación; y, evaluación de la formación directiva recibida.
- **V₁₀ Expectativas de formación.** Identificadas en dos dimensiones: aspectos formales del proceso formativo; y, aspectos técnicos del proceso formativo.

Las categorías anteriores, las variables, sus respectivas dimensiones y los indicadores aparecen desglosados en el Cuadro 34, a partir del cual se conformó el diseño del cuestionario dirigido a los directores escolares.

Cuadro 34
Variables e Indicadores

CATEGORÍA	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Aspectos demográficos	Perfil personal	Género	Masculino
			Femenino
		Edad	Años Cumplidos
			Estado civil
		Casado	
		Separado	
	Divorciado		
	Preparación académica	Máximo grado académico	Viudo
			Normal básica
			Normal superior
			Licenciatura
	Experiencia profesional	Experiencia docente	Maestría
			Doctorado
	Características del centro de trabajo	Experiencia directiva	Años como docente
			Años como directivo
Tipo de adscripción		Estatal	
		Transferida	
Carácter de la institución		Pública	
		Privada	
Ubicación	Urbana		
	Suburbana		
Tipo de Organización	Rural		
	Completa		
Ejercicio de la función directiva	Modalidad directiva	Tipo de liderazgo	Unitaria
			Autoritario
			Laissez-Faire
		Estilo de dirección	Democrático
			Burocrático
			Carismático
		Autocrático	
		Participativo	
		Democrático	
	Colaborativo		

Continúa

Cuadro 34
Variables e Indicadores
(Continuación)

CATEGORÍA	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Ejercicio de la práctica directiva	Tareas directivas	Organización	Profesores
			Alumnos
			Padres
		Planeación	Elaboración del plan anual
			Actividades de evaluación de los alumnos
			Programas para mejorar el desempeño académico
		Técnico-pedagógico	Asesoría a profesores en aspectos programáticos
			Asesoría a profesores en aspectos metodológicos
			Asesoría a profesores en aspectos evaluativos
			Asesoría a profesores en aspectos de rendimiento académico de los alumnos
			Formador
		Supervisión	Académica
			Administrativa
		Evaluación	Institucional
			Aprendizaje de los alumnos
		Clima relacional	Profesores
			Alumnos
			Personal administrativo
			Personal de intendencia
		Gestión de recursos	Económicos
			Materiales
		Vinculación institucional	Relación con instituciones formadoras de docentes
			Relación con otras instituciones
		Representación institucional	En actividades académicas
En actividades culturales			
En actividades deportivas			
Extensión educativa	Actividades extraescolares		

Continúa

Cuadro 34

**Variables e Indicadores
(Continuación)**

CATEGORÍA	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR		
Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva	Problemas para ejercer la práctica directiva	Administrativos	Diversidad de tareas a realizar		
			Movilidad del profesorado		
			Presentación de informes		
		Normativos	Autonomía para tomar decisiones		
			Comunicacionales	Información de la administración central	
				Información especializada para ejercer la función directiva	
	Obstáculos que afectan la práctica directiva	Organizativos	Reuniones con profesores		
		Administrativos	Cantidad de tareas a realizar		
			Especificación de tareas		
Laborales	Percepción salarial				
Formación directiva	Formación directiva recibida	Modalidad de la formación recibida	Tipo de Formación		
			Valoración del tipo de formación		
			Participación en eventos de formación		
			Contenidos de la formación		
			Valoración de los contenidos		
		Evaluación de la formación recibida	Diseño de los cursos		
			Apoyo logístico		
			Preparación de los asesores		
			Expectativas de formación	Aspectos formales del proceso formativo	Momento
					Financiamiento
	Aspectos técnicos del proceso formativo	Duración			
		Estrategias			
		Modalidad Formativa			
			Metodología		

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos permite cuantificar o valorar conductas observables relacionadas con las variables del estudio. En este sentido, en la elaboración del cuestionario como instrumento de medición, una de las características principales es la de registrar datos observables que representen los conceptos y variables considerados en la investigación.

4.3.4.- El proceso de elaboración del cuestionario.

En la elaboración del cuestionario, a partir de la definición operacional de las variables, fueron considerados aspectos relacionados con el tipo de cuestionario y el tipo de preguntas que resultaran más adecuados para recoger información pertinente, válida y confiable.

En referencia al tipo de cuestionario, se identificaron diferentes criterios para clasificarlos: por su finalidad; por el tipo de preguntas; y, por el procedimiento de aplicación. Con respecto al tipo de preguntas Martínez (2002: 16) establece que la principal distinción radica en si estas son abiertas o cerradas, en este sentido menciona que *“las preguntas abiertas tienden a ser más fáciles de construir pero su análisis consume bastante tiempo. En cambio las preguntas cerradas requieren más tiempo para su construcción, ya que hay que pensar la pregunta y las posibles respuestas que se pueden dar, pero posteriormente su análisis es relativamente rápido”*. Por su parte, López (2002) refiere una tipología de cuestionario basada en el procedimiento de aplicación y las clasifica en personal, por correo, telefónico y auto adictivo (población cautiva).

En relación al tipo de preguntas que se elaboraron para conformar el cuestionario, se identificaron los siguientes criterios para su clasificación: por la respuesta que admiten; por la función que cumplen; y, por su contenido (López, 2002; Martínez, 2002).

Tipo de preguntas en relación al la respuesta que admiten:

- **Abiertas.** No establecen categoría de respuesta.
- **Cerradas.** Dicotómicas si establecen dos categorías de respuesta y categorizadas si están estructuradas dentro de los límites de una escala y que permiten obtener una serie de matices fijados de antemano, de las que el interrogado sólo tiene que elegir una respuesta entre varios grados de intensidad.

Tipo de preguntas en relación a la función que cumplen:

- **Filtro.** Se utilizan en el cuestionario como factor de eliminación.
- **Batería.** Todas las preguntas que están referidas a un mismo tema siempre deben de ir juntas en forma de batería, empezando por las más sencillas y luego las más complejas. A esta forma se le denomina “embudo de preguntas”.
- **De control.** Se utilizan para comprobar la veracidad de las respuestas de los encuestados y lo que normalmente se hace en estos casos es colocar la misma pregunta, pero redactada de forma distinta, en lugares separados, uno de otro.

Tipo de preguntas según su contenido:

- **Identificación.** Sitúan las situaciones en la estructura social: edad, género, profesión, etc.
- **Acción.** Están referidas a las actividades que realizan los interrogados.
- **Información.** Se utilizan para analizar el grado de conocimientos de los encuestados.
- **Motivos.** Sirven para conocer el porqué de determinadas opiniones que los interrogados tienen sobre temas planteados.
- **Índice.** Preguntas indirectas para interrogar sobre temas éticamente delicados.

Con sustento en las clasificaciones anteriores se elaboró un cuestionario de preguntas cuyas respuestas fueran cerradas, en una modalidad personal y en el que se incorporaron preguntas de identificación, acción, información y de motivos o de reflexión, presentadas en forma de batería.

En relación al número de preguntas la literatura revisada ofrece diferentes criterios que fueron aplicados dentro de dos parámetros: la amplitud y la calidad de la información.

En referencia a la amplitud se identificaron tres criterios: el que señala la conveniencia de que el número no debe de sobrepasar de treinta preguntas; el que indica que el número de preguntas no es factor importante; y, un tercero que apunta a que “no hay reglas”, el factor primordial es el interés que despierta la temática que se estudia.

La reflexión en torno a estos tres criterios estuvo acompañada de dos consideraciones:

- Poca información → menor conocimiento del objeto de estudio.
- Más información → mayor conocimiento del objeto de estudio.

En la decisión incidía, por una parte, la consecuencia de obtener conclusiones a partir de una información no suficiente, con los riesgos que esto conlleva, y por otra parte, que una gran cantidad de preguntas disminuye el grado de atención por la fatiga del interrogado, con el riesgo de disminuir la calidad de la respuesta.

Lo más cercano al justo medio era decidir por un número de preguntas en la que los dos riesgos fueron salvados, pero privaba la intencionalidad de obtener la mayor cantidad de información y con la mayor calidad posible. Asumir este reto significó buscar un soporte para obtener información suficiente y de óptima calidad. El sustento que permitió enfrentar con éxito este reto fue la estrategia utilizada para motivar a los directores de la importancia de realizar esta tarea con la mayor fidelidad posible. En el diseño de esta estrategia se hizo acopio de la experiencia personal del investigador, que, como director durante varios años en diferentes niveles educativos, posee un conocimiento del marco referencial en el que se desarrolla el trabajo directivo, además de garantizar el anonimato de los que responden y el beneficio de obtener información para la toma de decisiones que permitiera mejorar el trabajo cotidiano en la dirección

de la escuela. En síntesis, una ventana para observar lo que habría que cambiar y lo que necesita permanecer.

La primera versión del cuestionario se elaboró a partir de las variables y sus dimensiones para garantizar correspondencia con el objeto de la investigación, así mismo, se revisaron cuestionarios aplicados en investigaciones sobre estudios de necesidades de formación de directores escolares (Gairín 1995; Murillo,1999; Agut, 2000; Molina 2000) con la finalidad de analizar su formato y contenido.

4.3.5.- La validez y la fiabilidad del cuestionario.

En las diversas fuentes consultadas referidas a la metodología de la investigación en ciencias sociales (Hernández, 1999; Arnal, 2003; Martínez, 2004) aparece como requisito fundamental del proceso investigativo la rigurosidad científica que se asocia al grado de verdad, el nivel de confianza y a su consistencia interna, por lo que se identifican cuatro condiciones principales en el diseño metodológico y en la aplicación de técnicas e instrumentos para obtener información: validez; fiabilidad; consistencia; y, precisión.

4.3.4.1.- La validación del cuestionario.

Una vez diseñada la primera versión del cuestionario en la que se incorporaron preguntas relacionadas con cada una de las cinco categorías, sus variables y dimensiones, se procedió a validar el instrumento.

La validez es definida como el grado en que un instrumento mide con precisión lo que realmente pretende medir; es decir, el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, la característica o la dimensión que se desea medir. Al

respecto Hernández (1999) alude a tres tipos de validez: de contenido; de constructo; y, de criterio.

La validación de contenido del cuestionario también llamado aparente o racional se refiere a la relevancia de la preguntas o al grado en que éstas representan determinado universo temático; es decir, hasta que punto los ítems del cuestionario representan el dominio del contenido que se pretende medir.

Para la validación de contenido del cuestionario se recurrió al juicio de expertos con la finalidad de obtener una valoración de los ítems en relación a las áreas de contenido y su relevancia para alcanzar los objetivos del estudio. Para ésto se solicitó formalmente la colaboración de diez expertos en el tema, de los cuales ocho son académicos universitarios y dos especializados en investigación educativa, con los que en una entrevista personal se analizaron los objetivos de la investigación del estudio y previa aceptación para realizar la valoración se hizo entrega del cuestionario (Anexo 6) y el formato de una plantilla para el análisis de los ítems a partir de los criterios de univocidad, pertinencia e importancia (Cuadro 35).

Cuadro 35
Validación de contenido
Juicio de expertos

Pregunta	Univocidad		Pertinencia		Importancia					Observaciones	
	Si	No	Si	No	1	2	3	4	5		
1											
2											
3											
4											
5											

Fuente; Elaboración propia.

Adjunto a esta plantilla para la valoración de los ítems se hizo entrega por escrito de la definición de cada criterio considerado, así como la petición de que se señalaran aquellas observaciones de todo tipo que se consideraran pertinentes:

- **Univocidad.** De cada pregunta contestar Si o No según se considere:
¿Se entiende? ¿Aborda una sola dimensión del objeto de estudio?
- **Pertinencia.** De cada pregunta contestar Si o No según se considere:
¿Tienen las preguntas relación con lo que se pretende medir?
- **Importancia.** ¿Qué importancia tiene la pregunta en relación al objeto de estudio? En ponderación de uno a cinco, donde cinco es el valor de mayor importancia.

La valoración obtenida del juicio de expertos se constituyó en una aportación que permitió tener elementos para depurar la cantidad y mejorar la calidad de los ítems del instrumento. Además de señalamientos puntuales sobre ítems específicos, en el rubro de observaciones todos los expertos recomendaron ajustar la extensión del instrumento.

4.3.4.2.- La fiabilidad del cuestionario.

La fiabilidad de un instrumento de medición está asociada al grado de precisión o exactitud de la medición, en el sentido de que si aplicamos el instrumento en repetidas ocasiones y en condiciones similares permite obtener medidas veraces, constantes y consistentes. Es decir, la fiabilidad de un instrumento se valora a través de la consistencia, la estabilidad temporal y la concordancia interobservadores.

Para obtener la fiabilidad se consideró pertinente utilizar los resultados de la prueba piloto del cuestionario que fue aplicada a una muestra obtenida de manera aleatoria y conformada por 53 directores distintos de los considerados

en la muestra del estudio, así como a 101 docentes. Con las respuestas se conformó una base de datos utilizando el programa SPSS versión 10.1 para obtener la correlación de las respuestas, lo cual permitió, a partir de la varianza, encontrar el grado de homogeneidad de los ítems para determinar su consistencia. Los ítems que correlacionaron negativamente fueron eliminados y sólo se conservaron los de puntuación mayor a 0.73.

Los resultados obtenidos en el proceso de validación del cuestionario permitieron depurarlo ya que inicialmente contenía 536 preguntas (Anexo 9) de las cuales se eliminaron 232 por lo que en el cuestionario definitivo quedaron contemplados 304 ítems.

4.3.6.- La aplicación del cuestionario.

La estimación de la muestra en 310 directores de educación básica como se refirió en el apartado correspondiente a su estimación y selección fue considerada como la mínima cantidad necesaria, en términos estadísticos. En este sentido, en la selección aleatoria se consideró la elección de 350 directores para contestar el cuestionario a partir del supuesto de que si algún director decidía no contestarlo, o bien, que de los ya contestados se tuviera que eliminar alguno o algunos por estar incompletos o presentaran inconvenientes no previstos para su consideración y como resultado se valoraran como nulos. Esta acción preventiva permitió obtener la respuesta de 342 cuestionarios contestados por los directores.

En el proceso de aplicación se identificó, en primer término, la localización de las escuelas que correspondían a los directores que conformaban la muestra, en virtud de que la totalidad de las escuelas están ubicadas en 12 regiones.

Con el apoyo de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León se planificó la aplicación en la sede de cada región, para lo cual se giró un oficio a los Jefes de Oficinas Regionales en el que se les comunicaba la fecha y la hora en que los directores habrían de acudir a una sesión de trabajo.

La aplicación del cuestionario se realizó en las sedes regionales, en 21 sesiones para el área metropolitana de la Cd. de Monterrey, N.L. y en 6 sesiones en el área rural durante el primer semestre del 2002. Tanto en el área metropolitana como en el área rural el investigador aplicó personalmente el cuestionario a los grupos de directores reunidos para tal efecto. Es importante señalar, que una de las cuestiones más sensibles en el proceso de aplicación fue la relacionada con la motivación de los directores, por lo que en cada aplicación se diseñó una presentación en la que se les solicitaba su colaboración y la importancia de la tarea a realizar.

En el proceso de motivación se utilizó la empatía entre el investigador y los directores, realizando un intercambio de opiniones e información sobre aspectos relacionados con la tarea de dirigir una escuela de educación básica, enfatizando la importancia de compartir conocimientos y experiencias a través de un cuestionario y de manera anónima, con la finalidad de conocer, desde la perspectiva de cada uno de ellos, elementos pertinentes para la toma de decisiones en procesos formativos que permitieran realizar profesionalmente su trabajo de manera más pertinente y relevante para la comunidad educativa.

Otro aspecto importante de señalar, por la relevancia que contiene, fue la disposición absoluta de los directores, su interés por encontrar la mejor manera de realizar la acción directiva y su preocupación por la búsqueda del camino adecuado en el que ellos puedan incidir con su trabajo para mejorar la calidad educativa. Con este tenor se contestó el cuestionario.

Las respuestas de los directores al cuestionario fueron procesadas utilizando el paquete SPSS para obtener diferentes estadísticos, los cuales se describen en el siguiente capítulo en el rubro relacionado con el análisis e interpretación de los resultados.

4.3.7.- La entrevista.

La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de la investigación (Hernández, 1999) y se define como un proceso de interacción entre un entrevistador y una persona que responde a preguntas orientadas a obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos específicos de un estudio. Esta conversación puede darse en dos modalidades: formal e informal que se corresponden a los dos tipos de entrevistas utilizadas en investigación social, estructurada y no estructurada.

La entrevista como técnica de recogida de información permitió establecer una interlocución con los directivos para profundizar en algunos aspectos ya contemplados en el cuestionario, con la intencionalidad de obtener información complementaria relacionada con el desempeño del trabajo directivo. Se realizó una entrevista formal ya que se estableció contacto con los directores, solicitando su participación y estableciendo formalmente el día y la hora en que se iba a realizar y estructurada en el sentido de que se elaboró un guión en el que están contenidos los aspectos sobre los que se decidió profundizar. Con estas características de la entrevista, las preguntas se conformaron en torno a los siguientes tópicos (Cuadro 36).

El formato del guión de entrevista contempló 111 preguntas ordenadas para conocer la opinión del director sobre cada uno de los aspectos mencionados. Las entrevistas fueron realizadas en su totalidad por el investigador en cada centro de trabajo y con la aprobación del entrevistado fueron grabadas en cinta magnetofónica. Cada entrevista iniciaba con una presentación en la que se comunicaba al entrevistado la finalidad y los tópicos que serían abordados.

Cuadro 36

Guión de entrevista. Temas y subtemas

Temas	Subtemas	Número de Preguntas
Acceso al cargo de dirección de la escuela.	Mecanismo de acceso a la dirección. Experiencia directiva.	9
Relaciones con la comunidad educativa.	Con los profesores. Con los alumnos. Con los padres. Con las autoridades administrativas. Con el sindicato.	45
Tareas directivas.	Administrativas. Pedagógicas.	25
Formación directiva.	Participación en procesos formativos. Expectativas de formación.	18
Normatividad.	Opiniones sobre normatividad.	9
Autovaloración.	Autoimagen. Autoconcepto.	2

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los directivos entrevistados se estableció a partir de las características del centro de trabajo, buscando incorporar en este proceso a directores de educación preescolar, primaria y secundaria, tanto públicas como privadas. De esta manera se entrevistó a dieciocho directores, seis de cada nivel educativo y de la totalidad de las escuelas se consideraron doce de carácter público y seis de carácter privado.

Durante todo el proceso de entrevistas, realizadas en el segundo semestre del 2002, la disposición y el compromiso del entrevistado por compartir su experiencia y concepción en torno al ejercicio de la función directiva se constituyeron en elementos relevantes para lograr una aproximación más cercana al trabajo directivo. De parte del investigador se logró establecer la empatía, alcanzando un clima de confianza en cada entrevista realizada y en

una dinámica de preguntas cortas para intervenir lo menos posible, sólo se interrumpía para guiar la conversación, todo ello con la finalidad de que el entrevistado compartiera de la manera más amplia su concepción y visión de las cuestiones abordadas.

4.3.8.- La observación de campo.

Las respuestas a las preguntas del cuestionario y de la entrevista de los directores escolares proporcionaron información relevante en relación al desempeño del trabajo directivo. La concepción del acercamiento a la realidad directiva a través de estos instrumentos se ubicó desde esta perspectiva en el “deber ser” (concepción y percepción del trabajo directivo), mientras que en la observación directa de la cotidianidad del trabajo directivo se buscaba obtener información de cómo es realmente “el hacer” del director de la escuela, sin dejar de reconocer que la realidad podemos abordarla con aproximaciones lo más cercanas posibles, con la mayor sistematicidad y con el mayor grado de objetividad alcanzable, pero son precisamente eso, aproximaciones para obtener conocimientos que permitan estudiarla. En este sentido, el concepto de totalidad en ciencias sociales solo puede entenderse como mayor profundidad y amplitud en el conocimiento.

La observación como técnica de investigación se ubica dentro de las llamadas técnicas cálidas, ya que buscan el contacto directo y cercano con el sujeto y la realidad que se investiga, suponen una implicación personal. A través de estas técnicas la relación no puede estar mediatizada por ningún dispositivo externo y es el mismo investigador quién directamente registra y recoge la información (Arnal, 2003).

En referencia a la observación en la escuela, Avila (2004: 50) considera que observar situaciones educativas implica acercarnos a *“un escenario complejo, atravesado por diferentes culturas y por tensiones entre actores con intereses diferentes”* y cuestiona: *“¿Cómo seleccionar entre esta madeja de*

interacciones, lo que nos interesa observar? ¿Los procesos de interacción? ¿Las relaciones que se configuran? ¿Las que enlazan a maestros y estudiantes? ¿Los discursos que circulan? ¿Los diferentes tipos de panoramas que imperan? ¿Los roles que juegan los actores? ¿Las situaciones conflictivas? , etc.”

Dentro de toda esta complejidad, ¿Qué observar en las escuelas? De nuevo, el objetivo del estudio delinea los elementos relevantes a ser observados, es decir, si la búsqueda tiene como mira las necesidades formativas percibidas, entonces, la decisión ha de sustentarse en seguir un camino para enfocar la lente hacia el ejercicio de la práctica directiva, por tanto, lo observado se limitó a lo que hacía el director, no se observaron acciones de los docentes, ni de los estudiantes o de otros miembros de la comunidad educativa, a menos que el director interactuara con ellos.

La observación en torno al ejercicio de la práctica directiva se concibió como estructurada, no participante, ya que el observador tomó contacto con la comunidad educativa pero permaneciendo ajeno a su dinámica, fue también una observación individual ya que fue realizada por el investigador en la totalidad de las escuelas observadas y por realizarse en los propios centros escolares es una observación en la vida real.

El proceso de observación del trabajo directivo fue la etapa más prolongada del estudio, se realizó a partir de enero del 2003 y se extendió hasta el primer semestre del 2004, comprendió un total de treinta y seis semanas de observación, dos semanas para cada una de las dieciocho escuelas consideradas, a las cuales acudía el investigador desde antes del inicio de la jornada y permanecía hasta después del término de ella, intentando pasar desapercibido pero en posición cercana al directivo, no intervenía, sólo observaba y registraba todas las acciones directivas procurando captar sus emociones, lenguaje corporal, es decir, todo su hacer y cómo lo hacía.

Para recuperar la información obtenida se utilizaron un cuaderno de notas (Cuadro 37) y un diario (Cuadro 38). En el cuaderno de notas se registraba toda la información generada: acciones, referencias, expresiones, tal y como se sucedían. Esta información se reseñaba al término de cada sesión en el diario, anotando solamente el hecho, independientemente de la interpretación del observador. En este sentido, la búsqueda de la objetividad fue el requisito más indispensable para alcanzar la validez y evitar distorsiones.

Cuadro 37

Observación de campo

Formato del cuaderno de notas

Nombre de la escuela:	
Fecha:	
Nivel: Preescolar() Primaria () Secundaria ()	
Carácter: Pública () Privada()	
Hora	Actividad

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 38

Observación de campo

Diario de observación

Nombre de la escuela:		
Fecha:		
Nivel: Preescolar() Primaria () Secundaria ()		
Carácter: Pública () Privada()		
Actividad	Tipo de tarea	Relación con: Maestros Alumnos Padres

Fuente: Elaboración propia.

4.3.9.- La entrevista a funcionarios educativos.

Las respuestas a las preguntas del cuestionario, la información obtenida en la interacción con los directores a través de la entrevista, así como la recuperación de aspectos relacionados con la práctica directiva en el proceso de observación en las escuelas, permitieron identificar necesidades percibidas desde la perspectiva de los directores escolares, específicamente relacionadas con su concepción, su visión y el ejercicio de su práctica directiva.

Estos elementos fueron considerados para realizar otra aproximación a la realidad, con la finalidad de conocer desde la perspectiva de los que toman decisiones sobre acciones formativas, en este sentido se realizó una entrevista a 6 funcionarios de la administración del sistema educativo los cuales fueron seleccionados considerando su ubicación en las diferentes instancias administrativas: educación básica, planeación, formación o evaluación. Las entrevistas se realizaron en el primer semestre del 2005.

Los supuestos teóricos y las características de la entrevista descritos en el apartado (4.3.7) fueron considerados para el diseño de la entrevista a funcionarios, en esencia, la búsqueda de información nuevamente estaba centrada en conocer las necesidades percibidas, incorporando solamente una cuestión relacionada con la oferta formativa: sus objetivos, metodología, resultados obtenidos y proyecciones en el ámbito de la formación de directores escolares.

A partir de lo anterior se elaboró un guión de entrevista en torno a los siguientes tópicos:

- Opinión en torno del ejercicio de la práctica directiva.
- Problemas y obstáculos identificados en el ejercicio de la práctica directiva.

- Oferta de programas formativos para directores escolares.
- Uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en programas de formación directiva.
- Proyecciones de propuestas formativas para mejorar la práctica directiva.

La solicitud a los funcionarios para acordar la entrevista se realizó de manera formal, es decir, audiencia para exponer la petición, en la que se explicitaba el objetivo de la entrevista, con la finalidad de establecer día y hora de acuerdo con su agenda. Este proceso, en sí mismo, permitió conocer lo que podría definirse como de luces y sombras. En principio, aceptación para realizar la entrevista, llegado el momento, su cancelación, de nuevo una concreción del momento para realizarse y otra cancelación.

Con todo y esto se realizaron las entrevistas, aún y cuando cuatro funcionarios contemplados de inicio no les fue posible concederla, esto generó la necesidad de contactar funcionarios del nivel federal logrando obtener información sobre las cuestiones planeadas, lo cual permitió hacer acopio de aspectos importantes sobre la concepción y la visión de quienes toman decisiones, es decir, la percepción del ejercicio de la práctica directiva y elementos relacionados con la formación del director escolar, visualizada desde un ángulo diferente, la de los administradores del sistema educativo.

4.3.10.- Los grupos focales de discusión.

En la información recabada a través de la entrevista a funcionarios educativos está presente la concepción de la práctica directiva y la visión en torno a la formación que se tiene desde este nivel de la administración del sistema educativo, a partir del cual se consideró conveniente recuperar esta concepción

y visión desde la perspectiva de los docentes con la finalidad de conformar una percepción más global en relación a las necesidades formativas de los directores escolares. Todo esto en el sentido de lo planteado por Kaufman (2004: 43) que al respecto establece que *“hasta donde sea posible, al efectuar una evaluación de necesidades, debemos incluir a todos los que participan en la educación para tratar de lograr el éxito educacional”*.

Para poner en práctica lo anterior se decidió utilizar la técnica de grupos focales de discusión, los cuales se conformaron con docentes de educación básica, a partir del supuesto de que como actores fundamentales del quehacer educativo, su percepción de lo que sucede en el escenario escolar es privilegiada por el lugar que ocupan para observarlo, vivirlo, sentirlo y tener una opinión interiorizada de él.

En el sentido más amplio los grupos focales de discusión, como técnica de investigación, están asociados a la idea de grupos de discusión organizados alrededor de una temática y constituyen *“una de las técnicas más completas de la perspectiva metodológica cualitativa”* (PNUD, 2005. 2). Para Martínez (2004: 59) *“el grupo es focal porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio por estar cercano a su pensar y a su sentir; y es de discusión porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de la opiniones de sus miembros”*.

La técnica de grupos focales de discusión tiene como principales características las siguientes:

- Es una reunión de varias personas que se han seleccionado por ciertas características particulares y una persona que modera o conduce la conversación o discusión.
- Permite extraer información de carácter cualitativo en un grupo pequeño: valores, percepciones, análisis de problemas, etc. Es destacable su utilidad cuando hay diferentes grupos con visiones y relaciones distintas e interesa conocerlos de la manera más específica.

- El moderador debe propiciar la participación de todos y evitar que se monopolice el uso de la palabra.
- El número de personas que integran el grupo debe fluctuar entre cinco y diez para facilitar que los integrantes puedan exponer sus opiniones de manera amplia y desde perspectivas y enfoque distintos. No es aconsejable que el grupo sea demasiado heterogéneo porque puede bloquearse la comunicación, ni demasiado homogéneo porque no se genera variedad y riqueza en las participaciones.
- El moderador debe poner a consideración de los integrantes del grupo las normas que regirán los trabajos y la agenda antes de iniciar la discusión.
- Las sesiones no deben de durar más de tres horas.
- El lugar de reunión debe ser agradable y cómodo.
- Se debe registrar toda la conversación en, al menos, una grabadora. Después se hará la transcripción del contenido en forma literal.

Las características anteriores se consideraron para la conformación de seis grupos focales de discusión, integrados por docentes de educación básica, dos de cada nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria), con ocho integrantes cada uno, con sesiones de trabajo de dos horas y realizadas en el segundo semestre del 2005.

La información fue recuperada de las grabaciones y organizadas en dos categorías:

- Aspectos relacionados con la percepción de los docentes de la práctica directiva.
- Elementos relevantes para la formación de directivos.

La participación de los docentes se desarrolló de manera fluida, todos participaron expresando sus opiniones desde su experiencia y es de destacar la absoluta disposición para compartir puntos de vista. En la totalidad de las sesiones se conservó un clima de cordialidad y respeto. El moderador enfatizó al inicio la confidencialidad de la información y al término de cada sesión se reiteraba esta condición con la finalidad de diluir tensiones por las opiniones vertidas.

Hasta aquí se ha presentado la estrategia metodológica que se utilizó para identificar las necesidades formativas percibidas desde la perspectiva de los directores escolares, los docentes y los funcionarios. La estrategia metodológica para identificar las necesidades normativas y las expresadas son el contenido de los siguientes dos apartados.

4.4.- La identificación de las necesidades normativas.

Para efectos del presente análisis, dirigido a identificar las necesidades formativas de los directores escolares, se conciben las necesidades normativas como la concreción de lo que socialmente se considera pertinente para regular la institucionalidad educativa. En este sentido, las necesidades normativas serán analizadas desde tres grandes ejes:

- **La normatividad educativa.** Se consideró lo establecido en: el Art. 3º Constitucional; en la Ley General de Educación; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; Acuerdos 96, 97 y 98 que reglamentan la organización y funcionamiento de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria; y, los respectivos Manuales de Organización de las escuelas de los tres niveles educativos (Anexos 1, 2, 3 y 4).
- **La política educativa.** En este ámbito se considera El Programa Nacional de Educación 2001-2006 que a nivel indicativo delinea las acciones del gobierno federal para operativizar lo establecido en la normatividad (Anexo 4).
- **Aportaciones teóricas.** Se consideran las propuestas teóricas que delínean los nuevos entornos educativos y las características de una nueva escuela.

En el Capítulo 2 se han desarrollado a detalle el contenido de estos tres ámbitos y en los cuales, para los efectos de la estrategia metodológica, serán identificadas las siguientes categorías:

1. En la normatividad.

- La participación del director para alcanzar los grandes planteamientos sociales sobre calidad y equidad en educación.
- Las funciones directivas.

2. En la política educativa (PRONADE).

- La nueva concepción de la escuela pública.
- La formación directiva.

3. En propuestas teóricas referidas al cambio educativo.

- Nuevos roles de la escuela.
- Cambio en la gestión.
- Las nuevas tecnologías.

4.5.- La identificación de las necesidades expresadas.

Las necesidades expresadas se definen como propuestas teóricas desarrolladas por expertos en el ámbito educativo que plasman lo ideal para una dirección escolar en un momento histórico determinado.

Para identificar las necesidades formativas expresadas se hizo una revisión de los planteamientos teóricos, los cuales están contenidos en el Capítulo 3 y relacionados, principalmente, con los siguientes aspectos:

- La escuela como institución y como organización.
- La organización escolar.
- La gestión escolar.
- La dirección escolar.
- La formación directiva.

El análisis de los tópicos anteriores se realizó con la finalidad de conocer los elementos que caracterizan una dirección escolar desde la perspectiva teórica, en el marco del cambio educativo para la transformación de la escuela.

4.6.- A modo de síntesis.

La aproximación a la realidad para obtener conocimiento sobre las necesidades formativas de los directores de educación básica conlleva una serie de tareas que conforman el plan de la investigación, en el que implícita o explícitamente están contenidos los supuestos teóricos y metodológicos desde los cuales se obtiene conocimiento de la realidad. En este capítulo, se explicita el plan o estrategia metodológica diseñados para realizar la investigación.

La identificación de las necesidades formativas se concibe como un proceso que incluye la consideración de tres tipos de necesidades: percibidas; expresadas; y, normativas. En la estrategia metodológica se contempla realizar el estudio en dos planos: una investigación documental para identificar las necesidades normativas y expresadas; y, una investigación empírica analítica para identificar las necesidades percibidas. En relación al paradigma desde el cual se realiza la aproximación de la realidad estudiada, el estudio se acoge a la propuesta de complementariedad metodológica en virtud de que se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas.

El estudio empírico analítico se desarrolla con la finalidad de conocer aspectos relevantes relacionados con la formación de directivos escolares, tal y como se presentan en la realidad, por tanto es una investigación descriptiva, ex-pos-facto, de corte transversal, en la modalidad de estudio de campo. El análisis documental se desarrolla con la finalidad de identificar elementos presentes en los planteamientos sobre los nuevos entornos educativos, la política educativa y la normatividad.

El proceso para la identificación de las necesidades normativas, expresadas y percibidas es desarrollado en este capítulo puntualizando la población y muestra del estudio, los instrumentos utilizados para obtener la información, su aplicación.

5 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.

5 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.	309
5.1 Introducción.	313
5.2 Procedimientos para el tratamiento de la información.	315
5.3 Aspectos demográficos.	318
5.3.1 Perfil personal del director escolar.	318
5.3.2 Preparación académica del director escolar.	319
5.3.3 Experiencia profesional del director escolar.	322
5.3.4 Características del centro de trabajo.	324
5.4 Ejercicio de la función directiva.	326
5.4.1 Tipo de liderazgo del director.	326
5.4.2 Estilo de dirección.	333
5.5 Ejercicio de la práctica directiva.	340
5.5.1 Tareas de organización.	342
5.5.2 Tareas de planeación.	356
5.5.3 Tareas técnico-pedagógicas.	362
5.5.4 Tareas de supervisión.	376
5.5.5 Tareas de evaluación.	384
5.5.6 Relaciones humanas.	387
5.5.7 Gestión de recursos materiales y financieros.	395
5.5.8 Formador.	401
5.5.9 Vinculación institucional.	406
5.5.10 Tareas de representación institucional.	408
5.5.11 Tareas de extensión educativa.	410
5.6 Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.	413
5.6.1 Problemas en el ejercicio de la práctica directiva.	413
5.6.2 Obstáculos que afectan el ejercicio de la práctica directiva.	414
5.7 Formación directiva.	420
5.7.1 Formación directiva recibida.	420
5.7.2 Expectativas de formación.	436

5 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.

5.1.- Introducción.

En el capítulo anterior se describió la estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de recolección, organización y análisis de la información requerida para identificar las necesidades formativas de los directivos de educación básica. La información obtenida en este proceso se analiza en este capítulo y se presenta organizada en las cinco categorías de análisis: aspectos demográficos, ejercicio de la función directiva, ejercicio de la práctica directiva, dificultades en el ejercicio de la práctica directiva y formación directiva.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la fase empírica de la investigación, es decir, la información proporcionada por los directores a través del cuestionario y la entrevista, así como lo recuperado mediante la observación de campo realizada en los centros de trabajo en torno a la práctica directiva, se incluye la información recuperada en la entrevista a funcionarios educativos y la proporcionada por los docentes en los grupos focales de discusión.

Este ordenamiento de la información en las categorías citadas permitió conocer el comportamiento de cada variable en cada uno de los instrumentos utilizados.

La interpretación se sustentó en la consistencia de la información, utilizando como límites: por una parte, la distinción entre la percepción del sujeto estudiado (*deber ser*) obtenida en el cuestionario y la entrevista; y por otra, la realidad de la acción directiva captada en el hacer de su trabajo a través de la observación de campo (*ser*).

En los casos en que no aparecía información suficiente para triangular, la línea de interpretación se enmarca, precisamente en la ausencia, en el porqué no hay manifestación de conducta, principalmente en el proceso de observación.

La triangulación de la información obtenida del cuestionario, la entrevista y la observación de campo permitió identificar elementos relacionados con la práctica directiva y la formación desde la perspectiva de los directores escolares, lo cual se contrastó con la información que se obtuvo desde la perspectiva de los funcionarios y los docentes, permitiendo con ello realizar otra triangulación, con la finalidad de configurar las características de la situación real del desempeño y cuestiones relacionadas con la formación del directivo escolar, para conocer elementos pertinentes de las necesidades percibidas en torno a la formación del director escolar.

El capítulo está dividido en siete apartados, una introducción, el segundo apartado está referido a los procedimientos utilizados en el tratamiento de la información y cinco apartados en los que se analiza la información para cada una de las categorías de análisis, respectivamente.

5.2.- Procedimientos para el tratamiento de la información.

En referencia a la información obtenida del cuestionario, aplicado a una muestra aleatoria y representativa conformada por 342 directores de escuelas del Estado de Nuevo León, las escuelas están clasificadas por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria) y por el tipo de adscripción (estatal, transferida y privada). Este instrumento incluyó 304 ítems divididos en las cinco categorías mencionadas en el primer párrafo de este apartado.

Con la información obtenida de las respuestas del cuestionario se conformó una base de datos a partir de la cual y utilizando el paquete estadístico SPSS versión 10.1 se aplicaron diferentes tratamientos para obtener estadísticos descriptivos e inferenciales (Anexo 8). Los media, moda, frecuencia y rango, como estadísticos descriptivos de tendencia central, permitieron obtener un panorama general del comportamiento de las variables considerando a la totalidad de los directores como integrantes de una población homogénea.

Los estadísticos inferenciales fueron utilizados para encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los directores diferenciándolos por el nivel educativo y por el tipo de adscripción de la escuela que dirige. Para ésto, primero se hizo una prueba de homogeneidad de varianzas para cada una de las preguntas. Esta prueba trata de encontrar en la muestra aquellas preguntas que son homocedásticas (misma varianza), para ésto se propone la hipótesis nula de que las varianzas son iguales y la alternativa de que son diferentes. Como ésta es una condición de aplicabilidad para la comparación de medias, se seleccionaron solamente aquellas preguntas donde el nivel de significancia es mayor que 10%.

Una vez que se encontraron aquellas variables con misma varianza, se procedió a calcular un ANOVA con la idea de comparar las medias de las respuestas para cada pregunta. Aquí la hipótesis nula que se formula es que

las medias son iguales y la alternativa es que son diferentes. Lo que interesa es saber cuales respuestas en promedio son diferentes y que esta diferencia sea estadísticamente significativa, por lo que se desea rechazar la nula. Para ésto sólo se tomaron en cuenta aquellas respuestas que tuvieran un nivel de significancia menor al 5%. Finalmente, dentro del análisis del ANOVA, se realizó una prueba de análisis comparativo múltiple de medias para poder observar las diferencias en las respuestas de los directores, ya sea por nivel educativo o por tipo de adscripción. Cabe destacar que las preguntas seleccionadas fueron aquellas que pasaron los dos filtros anteriores; es decir, las que presentan diferencias estadísticamente significativas (Anexo 10).

En referencia a la información recuperada de las entrevistas, ésta fue clasificada utilizando una matriz de doble entrada considerando cada pregunta y las diferentes respuestas dadas por los directores. Esta información se procesó para obtener su comportamiento en términos de porcentaje. Así mismo, se recuperaron literalmente opiniones significativas en relación a la percepción de los directores, utilizándolas como citas textuales en el análisis de resultados. En particular, la información proporcionada en las entrevistas a funcionarios educativos, en virtud de ser un número reducido y dada su diferencia, fueron consideradas, de manera sintética, la totalidad de las respuestas.

La información obtenida en la observación de campo, que como fue reseñado en el capítulo anterior se recuperó en el cuaderno de notas y en el diario de observación, permitió tener una transcripción categorizada de las actividades desarrolladas en el ejercicio de la práctica directiva teniendo como referencia el tipo de tarea que realiza y la forma de relacionarse con profesores, alumnos y padres de familia. Este referente se constituyó en la base de la información de lo que el director realmente hace en la escuela y fue contrastada con lo que manifiesta hacer y con su percepción del trabajo directivo.

Finalmente, la información recuperada a través de los grupos focales de discusión con docentes, se transcribió de las grabaciones realizadas en cintas

magnetofónicas, clasificándola en las categorías de análisis y contrastándola con la de los funcionarios educativos y los propios directores escolares.

En los siguientes apartados se presentan los resultados obtenidos, su triangulación y la interpretación de la información para cada una de las categorías de análisis.

5.3.- Aspectos demográficos.

En esta categoría se incluyen cuatro variables: perfil personal, preparación académica, experiencia profesional y características del centro de trabajo.

5.3.1.- Perfil personal del director escolar.

Para conocer el perfil personal del director se consideraron tres indicadores: género, edad y estado civil. Los resultados obtenidos se muestran en el Cuadro 39.

Cuadro 39

Aspectos demográficos: Perfil personal de director

	Características personales	Porcentajes
Género	Masculino	35.7%
	Femenino	64.3%
Edad	Promedio de edad	42 años
	Rango en el 100%	17-76 años
	Rango en el 71.93%	36-50 años
Estado civil	Soltero	23.4%
	Casado	76.6%

Fuente: Cuestionario.

En relación a las características personales del director escolar del Estado de Nuevo León, México, la información muestra que aproximadamente dos terceras partes corresponden al género femenino (64.3%) y la mayoría es casado (76.6%).

Para efectos de la investigación lo más significativo se ubica en el rubro del rango de edad, el cual está comprendido entre los 17 y 76 años al considerar el 100% de la población estudiada, el rango mayor está ubicado entre los 36 y 50

años de edad en el que está incluido el 71.93% de los directores. Otro dato que es importante destacar es el referido a los 42 años como promedio de edad, lo cual indica que la mayoría de los directores estarán al frente de una escuela durante varios años y con ello la pertinencia de considerar la importancia de su incorporación a procesos formativos.

Los directores con 17 años de edad corresponden a los que laboran en comunidades rurales. Esta singularidad se presenta en razón de las necesidades de atención educativa en comunidades rurales alejadas, en las que existen escuelas *unitarias*, un tipo de organización, que por lo escaso de la población en edad escolar, un docente atiende todos los grados de educación primaria y a la vez es director encargado de la escuela. Este cargo es ocupado generalmente por la persona que tiene mayor escolaridad en la comunidad y casi la totalidad están organizadas a través de los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que coordina los esfuerzos para el acopio de materiales, así como la tarea de incorporación y aplicación de los lineamientos generales para la puesta en práctica del modelo educativo.

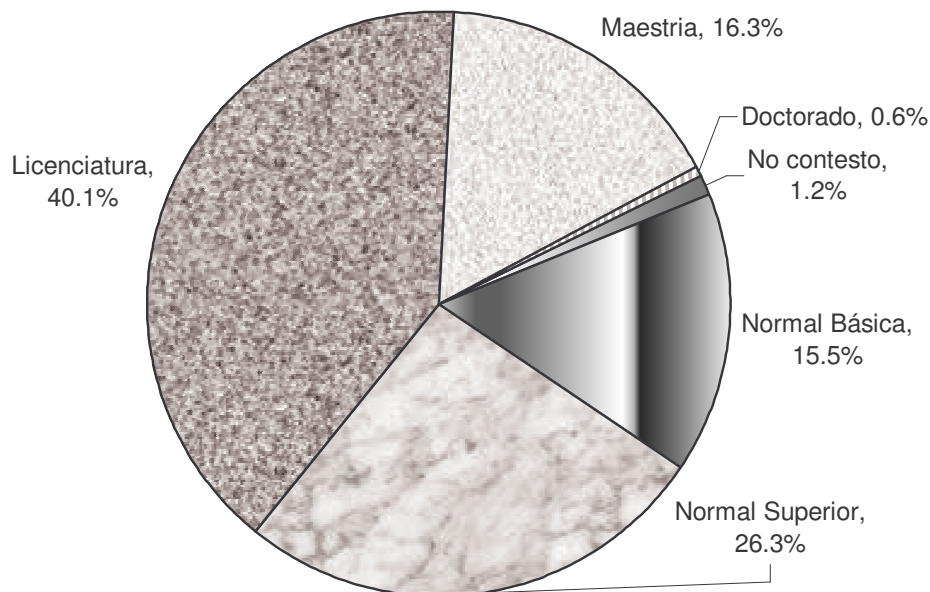
5.3.2.- Preparación académica del director escolar.

La variable preparación académica se identifica con el grado máximo de estudios obtenido por el director escolar, considerándose cinco indicadores: Normal Básica, Normal Superior, Licenciatura, Maestría y Doctorado. Los resultados aparecen en la Gráfica 1.

Gráfica 1

Aspectos demográficos

Perfil profesional de los directivos escolares.
Grado académico.



Fuente: Cuestionario.

Es importante señalar que el acceso al cargo de director escolar es a través de un proceso escalafonario, como ya se reseñó en el apartado referido al contexto de la investigación; es decir, la movilidad laboral de los docentes es, principalmente, en base a la consideración de estudios realizados y antigüedad en el servicio.

En relación al 15.5% que manifestó tener como grado máximo de estudios la Normal Básica, que corresponde a tres o cuatro años de estudios, según el plan del que haya egresado, resulta preocupante que un director ocupe el cargo sólo con esta preparación académica, con todo lo que ello implica en el aspecto del desempeño profesional, y todavía más, porque los que tienen este perfil académico se ubican generalmente en zonas escolares menos demandadas, fundamentalmente rurales, y en algunos casos suburbanas y marginales.

Respecto al 26.3% de los directores que tienen como grado máximo de estudios la Normal Superior, es importante señalar que ésta es una instancia educativa formadora de docentes de educación secundaria que ofrece formación para la enseñanza de las diferentes áreas específicas del conocimiento (Matemáticas, Biología, Física, Química, Idiomas, etc.), en nuestra realidad, se constituye en una opción de mejoramiento profesional, pero también económica y laboral, en virtud de que las percepciones salariales de los profesores de educación primaria son menores a las de los profesores del nivel de educación secundaria, al que se accede después de egresar de la Normal Superior.

En general, para ocupar el puesto de director de escuela secundaria es requisito tener como grado de estudios la Normal Superior o el grado de licenciatura obtenido en instituciones universitarias, lo que implica, que si bien el director de una escuela secundaria tiene mayor preparación académica, ésta no está referida a los saberes necesarios para el desempeño profesional del cargo directivo.

En referencia al 40.1% de los directores que tienen como nivel máximo de estudios la licenciatura, corresponde a los directores que han obtenido el grado de licenciado en educación preescolar, primaria o secundaria por instancias formadoras de docentes que, en principio, ofrecían el título de profesor de educación primaria y el de profesor de educación secundaria en una especialidad, recientemente cambiaron el nombre del título por disposiciones de la Secretaría de Educación Pública. Otras instancias que ofrecen el nivel de licenciatura en educación son la Universidad Pedagógica Nacional, la Escuela de Ciencias de la Educación y la Normal de Especialización, ésta última, institución formadora de profesores de niños con necesidades especiales.

Por tanto, el 81.9% de los directores tienen estudios equivalentes a licenciatura, sean éstos de educación preescolar, primaria o secundaria o universitaria. Lo más importante de destacar en este rubro es que al ser directores no han cursado estudios específicos de formación para ejercer el puesto directivo.

El 16.3% de directores con grado académico de maestría conforman un segmento de directivos, que en esta instancia formativa desarrollan habilidades para la investigación educativa y competencias que incorporan procesos de reflexión y búsqueda de conocimiento relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En teoría, es de esperarse que tengan mejor desempeño y en la práctica, contribuyan a una actuación más relevante para dirigir una escuela, sin embargo el porcentaje de directores con este grado de estudios es bajo. En relación al 0.6% de directores que tienen grado de doctor es significativo que sea tan mínimo el porcentaje. Por último, el 1.2% correspondiente al rubro de no contestó se relaciona con los directores que en el rango de edad aparecen con 17 años, y por tanto no han alcanzado ningún grado de estudios.

5.3.3.- Experiencia profesional del director escolar.

En relación a la variable experiencia profesional se consideraron tres indicadores: experiencia docente, experiencia directiva y permanencia en la escuela que dirige. La información relacionada con estos rubros aparece en el Cuadro 40.

Cuadro 40

Aspectos demográficos

Experiencia profesional del director escolar

Aspectos	Promedio
Experiencia como docente	22 años
Experiencia como directivo	9 años
Permanencia en la escuela que dirige	6 años

Fuente : Cuestionario.

Una experiencia docente de 22 años en promedio, en correlación con 9 años de experiencia como directivo, indica que los directores escolares tienen alrededor de 30 años de servicio en el ámbito educativo, lo cual significa que el acceso al cargo de dirección ocurre principalmente por antigüedad, en el mismo sentido, el promedio de 6 años de permanencia como director en la misma escuela, indica que la movilidad del puesto está en relación con la antigüedad en mayor medida.

En el Cuadro 41 se presenta una síntesis de la información relacionada con el perfil de director escolar.

Cuadro 41

Perfil del director escolar

Dimensiones	Aspectos significativos	
Género	Masculino	35.7%
	Femenino	64.3%
Edad	Promedio	42 años
	Rango mayor (36-50) años	71.93%
Preparación Académica	Licenciatura	55.6%
	Normal Superior	26.3%
	Maestría	16.3%
	Doctorado	0.6%
	No contestó	1.2%
Experiencia	Docente	22 años
	Directiva	9 años

Fuente: Cuestionario.

5.3.4.- Características del centro de trabajo.

La importancia de la consideración de las características de los centros educativos está dada, por una parte, en la ponderación de cada uno de los segmentos que conforman los directores estudiados; por otra parte, en la posibilidad de observar diferencias o semejanzas entre los estratos considerados. El Cuadro 41 muestra los resultados para cada uno de los indicadores.

Cuadro 42

Aspectos demográficos: Características del centro de trabajo

Tipología	Características del centro educativo	Porcentaje
Sistema	Estatal	47.4%
	Transferido	52.6%
Carácter de la institución	Pública	88.0%
	Privada	12.0%
Ubicación	Urbana	73.7%
	Suburbana	5.2%
	Rural	21.1%
Tipo de organización (Primaria)	Organización completa	94.2%
	Organización unitaria	5.8%

Fuente: Cuestionario.

Los centros educativos de tipo transferido reciben este nombre a partir del proceso de federalismo educativo, que concreta la descentralización del sistema, al transferir la administración de las escuelas del nivel federal al nivel estatal; así, al descentralizarse la operación del sistema educativo, en la mayoría de las entidades federativas el rubro de educación básica se conforma con escuelas transferidas, no es el caso para el Estado de Nuevo León, que históricamente había destinado recursos equiparables o superiores a los proporcionados por la federación para la inversión en el sector educativo, por lo que la administración de las instituciones escolares dependía en proporción

significativa de la administración educativa estatal, por tanto, la información muestra que el nivel de educación básica está conformada por escuelas estatales y transferidas.

Con respecto al carácter de público o privado de las instituciones de educación básica, el 88% son escuelas públicas y un 12% son escuelas privadas, lo cual está en correspondencia con la conformación de un universo en el que la mayoría de las escuelas son financiadas con recursos públicos, se observa además, una relación directa con el porcentaje de la población de más altos ingresos que financía la educación de sus hijos en colegios privados.

En relación a la ubicación geográfica de las instituciones escolares el que el 73.7% se localice en el área urbana y el 5.2% en el área suburbana que sumados casi alcanza el 80% muestra la alta concentración de la población en el área metropolitana de la capital del Estado y en algunas ciudades medianas.

5.4.- Ejercicio de la función directiva.

En esta categoría se considera la modalidad directiva asociada con las formas de actuación personal que asume el director escolar en el desarrollo de su función directiva y se identifica con el tipo de liderazgo y con el estilo directivo.

5.4.1.- Tipo de liderazgo del director escolar.

A.- Cuestionario.

El tipo de liderazgo fue identificado a partir de una clasificación en la que se contemplan cinco estilos de liderazgo: Autoritario, Laissez-Faire, Democrático, Burocrático y Carismático que fueron definidos en el capítulo tres. La información relacionada con la identificación, por parte del director, del tipo de liderazgo que ejerce, aparece en el Cuadro 43.

Cuadro 43

Modalidad directiva: Tipo de liderazgo del director escolar

Tipo de liderazgo	%
Autoritario	2
Laissez-Faire	1.8
Democrático	58.5
Burocrático	28.9
Carismático	1.5
No contestó	7.3

Fuente: Cuestionario.

Al director se le preguntó que identificara y ubicara su respuesta en el tipo de liderazgo que corresponde al ejercicio de su actuación directiva. Como resultado el 58.5% se percibe como democrático y un 28.9% como burocrático, sumados estos dos rubros representan una mayoría de casi el 90%, por lo que

en menor medida aparecen los tres estilos de liderazgo restantes: sólo un 2% se percibe como autoritario, el 1.8% como laissez-faire, 1.5% como carismático, y un 7.3% no contestó, sea porque no se identifica con ningún estilo de liderazgo de los considerados, o bien, no estuvo dispuesto a identificarse con el que le correspondía.

El análisis de la información presentada en el cuadro anterior está sustentada en estadísticos descriptivos, lo que permitió conocer el comportamiento de la variable tipo de liderazgo considerando la muestra como totalidad homogénea. En el Cuadro 44 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación del tipo de liderazgo en una escala de 1 a 5, correspondiendo respectivamente:

1. Autoritario
2. Laissez-faire
3. Democrático
4. Burocrático
5. Carismático

Cuadro 44
Modalidad directiva: Tipo de liderazgo del director escolar
Nivel educativo

No. de pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
94	3.01 (1.47)	3.00 (1.35)	2.55 (1.10)	2.92 (1.35)	0.955	0.030	0.022
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas preescolar y primaria con los de secundaria ya que los dos primeros se identifican como democráticos, mientras que los de secundaria se identifican como laissez-faire, todo esto en relación al rubro de facilitar la participación de los profesores para un mejor trabajo académico.

En el Cuadro 45 se presenta información diferenciada por el tipo de adscripción de la escuela considerando la misma ponderación de la pregunta anterior.

Cuadro 45
Modalidad directiva: Tipo de liderazgo del director escolar
Tipo de adscripción

No. de pregunta	Estatad (1)	Transferida (2)	Privada (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)-(2)	(1)-(3)	(2)-(3)
96	2.89 (1.43)	3.08 (1.44)	2.30 (1.19)	2.93 (1.43)	0.256	0.033	0.004
Total de escuelas	132	177	33	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas estatales y transferidas con los de las escuelas privadas. La comparación de medias muestra que los directores de las escuelas estatales y transferidas se identifican como democráticos, mientras que los de las escuelas privadas se identifican como laissez-faire, todo esto en lo que se refiere a la comunicación con los profesores. En el resto de las preguntas relacionadas con el tipo de liderazgo no se encontró diferencia estadísticamente significativa ni por nivel educativo, ni por tipo de adscripción.

C.- Observación de campo.

El análisis anterior recoge la información obtenida a través del cuestionario relacionada con el tipo de liderazgo. El Cuadro 46 muestra la información recuperada a través de la observación de campo, la cual presenta diferencias entre directores de diferente nivel: preescolar, primaria y secundaria y entre escuelas públicas y privadas.

Cuadro 46

Ejercicio de la función directiva

Modalidad directiva: Tipo de liderazgo del director escolar

Tipo de Liderazgo	% Total	% Escuelas Públicas	% Escuelas Privadas	% Preescolar	% Primaria	% Secundaria
Autoritario	11.2	8.3	16.7	16.7	-	16.7
Laissez-Faire	5.6	8.3	-	-	-	16.7
Democrático	27.6	41.7	-	33.3	16.7	33.3
Burocrático	55.6	41.7	83.3	50	83.3	33.3
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Observación de campo.

La información obtenida mediante la observación de campo del trabajo directivo permitió, en primer término, identificar en la práctica los diferentes tipos de liderazgo, la realidad mostró que existe un “estilo personal de dirigir”; es decir, atendiendo a la caracterización de los cinco estilos considerados, no puede afirmarse que éstos pueden ser identificados de manera lineal, en este sentido, directores con rasgos burocráticos, manifiestan conductas autoritarias, o en su caso, directores con rasgos democráticos, inscriben sus acciones en un campo eminentemente burocrático, por tanto, no se observa la existencia de un estilo puro, pareciera entonces que la absoluta mayoría de los directores se ubican en el tipo burocrático, en el que se ejerce el liderazgo de acuerdo a las

circunstancias (Owens,1992) pero ésto no es del todo cierto, a lo más, podría deducirse que en referencia a este contexto, los directivos ejercen un liderazgo en el que combinan al menos dos estilos en el que uno de ellos es el burocrático, en base a ésto se identificaron como prevalecientes tres tipos de liderazgo:

Burocrático - Autoritario.

Burocrático - Laissez-Faire.

Burocrático - Democrático.

A partir de la consideración anterior, se recuperan algunas expresiones que matizan la acción directiva y que se constituyen en rasgos definatorios de un tipo de liderazgo que como se apuntaba es burocrático pero con diferentes matices.

Burocrático-Autoritario.

“...no tomo en cuenta la opinión de los docentes en la planeación de actividades, soy una dictadora disfrazada, y me ha dado excelentes resultados”
(diario de observación 3-1 Pág. 9)

Burocrático-Laissez-Faire.

“...como coordinadora me da lo mismo que venga o no venga, porque de todos modos es un caos...los grupos que están solos no se debe a que la Secretaría o el Sindicato no envíen maestros, sino que los consentidos de la directora faltan continuamente pero nunca reporta sus faltas...en los tres años que tiene como directora de esta escuela jamás ha realizado una reunión con el personal, a los maestros se les entrega papelería o información mediante los coordinadores o el subdirector, creo que no los reúne porque tiene temor...”
(diario de observación 3-1 Pág.47-49).

Burocrático-Democrático.

“Mañana se va a realizar una reunión con los maestros para ponernos de acuerdo sobre el proyecto escolar que solicitó Secretaría, yo elaboré uno pero deseo ponerlo a consideración de todos los maestros y si es necesario hacer modificaciones, o elaborar otro entre todos, acepto propuestas porque es importante tomar en cuenta a todos para que un proyecto funcione bien” (diario de observación 3-1 Pág. 84).

En síntesis, se afirma que en las escuelas públicas el tipo de liderazgo directivo que prevalece, en la mayoría de los directores observados, es el burocrático. La diferencia estriba en el ejercicio de este liderazgo, ya sea con rasgos autoritarios, con matices democráticos o en su caso con un *laissez-faire*. En relación a la toma de decisiones, la información obtenida en la observación de campo muestra que la totalidad de los directores de las escuelas privadas en los tres niveles educativos no toman decisiones, reciben indicaciones.

La puntualización anterior está sustentada en la información recuperada en torno al liderazgo desde la perspectiva del director escolar, la cual a su vez se complementa con la obtenida desde la de los docentes y de los funcionarios educativos.

D.- Grupos focales: Docentes.

La información proporcionada por los profesores y recuperada de sus aportaciones en el trabajo de los grupos focales de discusión, permitió conocer el tipo de liderazgo que desde su punto de vista prevalece en cada nivel educativo. En preescolar su opinión es que los directivos ejercen un liderazgo autoritario (60%), en primaria las respuestas ubican también a los directores como líderes autoritarios (66%) y en secundaria los docentes identifican como prevaleciente el liderazgo *laissez-faire* (46%) y democrático (31%).

E.- Entrevista a funcionarios educativos.

Por su parte y en torno a esta temática del liderazgo del director escolar los funcionarios educativos mencionan que:

- *“Desafortunadamente es autoritario”.*
- *“Es el autoritario, pero ya está cambiando”.*
- *“Estamos teniendo talleres con los directores para que incorporen una nueva forma de ejercer el liderazgo y pensamos que en poco tiempo esto va a permitir que se abandonen las prácticas autoritarias”.*
- *“Es autoritario, pero existen muchos directores democráticos”.*
- *“Es que el autoritarismo viene en cascada y aterriza en la escuela, a mí me dan órdenes y yo tengo que transmitirlos, así es, así llega a la escuela”.*

En conclusión, al triangular la información obtenida a través de las diferentes técnicas utilizadas para conocer el tipo de liderazgo que prevalece en el ejercicio de la función directiva, se puede afirmar, en primer término, que el director se percibe como democrático. En segundo término y en base a la información obtenida en la observación de campo, puede afirmarse que no existe un estilo puro de liderazgo, ya que coexisten, al menos dos tipos de liderazgo, siendo uno de ellos el burocrático, matizado ya sea por rasgos autoritarios, democráticos o laissez-faire. Por otra parte, de la información proporcionada por los docentes y los funcionarios educativos se deduce que el tipo de liderazgo que prevalece es el autoritario. La interpretación de la totalidad de la información permite afirmar que el tipo de liderazgo que prevalece es el burocrático-autoritario.

5.4.2.- Estilo de dirección.

A.- Cuestionario.

La identificación del estilo directivo en relación a la participación de los docentes en las actividades escolares se realizó a partir de la consideración de cuatro estilos de dirección: autocrático, participativo, democrático y colaborativo. La información recuperada aparece en el Cuadro 47.

Cuadro 47
Ejercicio de la función directiva
Modalidad directiva: Estilo de dirección

Estilo de dirección	%
Autocrático	2.3
Participativo	8.2
Democrático	12.3
Colaborativo	67.8
No contestó	9.4

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro de estilos directivos corresponde a las respuestas del cuestionario, indica la percepción que el director tiene de si mismo, que se identifica en su mayoría (67.8%) con el estilo colaborativo.

En el Cuadro 48 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación del estilo de dirección en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 Autocrático
- 2 Participativo
- 3 Democrático
- 4 Colaborativo

Cuadro 48

Ejercicio de la función directiva

Modalidad directiva: Estilo de dirección

Nivel educativo

No. de pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)-(2)	(1)-(3)	(2)-(3)
89	3.88 (0.80)	3.73 (0.82)	3.55 (0.91)	3.74 (0.84)	0.160	0.013	0.129
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

Como se puede observar en el cuadro anterior, la única diferencia en términos estadísticamente significativos es la de los directores de preescolar comparada con la de los directores de secundaria, con un nivel de significancia del 0.013. Las otras comparaciones con respecto al estilo de dirección son estadísticamente iguales. Una interpretación global de las medias, en los tres niveles educativos, es que existe, desde la percepción del director, una identificación con el estilo de dirección colaborativo, lo cual coincide con lo presentado en el cuadro anterior, en el que la información se muestra considerando a la población estudiada de manera homogénea.

C.- Observación de campo.

Al contrastar esta información con lo observado en el trabajo de campo, lo primero que aparece es una contradicción entre la concepción que tiene de sí mismo el director y las acciones que realiza en el ejercicio de sus tareas directivas, ya que la realidad muestra que en la práctica se presentan las siguientes situaciones.

- En las escuelas privadas el 100% de los directores tienen un estilo directivo autocrático.

- En las escuelas públicas se observan diferentes estilos directivos:
 - En preescolar y primaria prevalece el estilo autocrático en la acción directiva;

 - Los directores de secundaria ejercen la acción directiva con estilo democrático (50%) y Laissez-Faire (50%).

En el ejercicio del estilo de dirección autocrático se presentaron dos situaciones extremas:

Una que se manifiesta en:

- Prestigio de la institución.
- Buena disciplina de los alumnos.
- Respeto a la institución.

Otra que se manifiesta en:

- Prestigio negativo de la institución.
- Prevalece el conflicto entre directivo y docentes y entre directivo y padres de familia.
- Indisciplina de los alumnos.

Esta dualidad de resultados en el ejercicio del estilo de dirección autocrático, exigió una revisión más puntual de otros aspectos que se presentaron en el ejercicio de este estilo directivo, encontrándose la existencia de dos elementos significativos que impactan en la diferencia:

- El involucramiento del director en todas las actividades de la escuela.

- El control de todas las situaciones que se presentan en el quehacer escolar.

Cuando estos dos elementos no estaban presentes se observó que el ambiente institucional se caracteriza por el conflicto entre los diferentes actores de la comunidad educativa y en el deterioro del trabajo académico.

En síntesis, la observación del trabajo del director escolar muestra que el estilo directivo que prevalece es el autocrático.

D.- Grupos focales: Docentes.

En referencia a lo manifestado por los docentes, la información muestra en lo general, que en los niveles de preescolar y primaria prevalece un estilo de dirección autocrático, mientras que en el nivel de secundaria prevalece el democrático.

En particular es importante señalar que en uno de los grupos de discusión de secundaria, los docentes incorporaron el concepto de “democrático simulado”. Al respecto, uno de ellos menciona: *“es importante clarificar de que estilo de dirección estamos hablando, porque si el director nos pregunta a todos que opinamos sobre algún tema y después el decide lo que quiere que se haga, pues estamos hablando de simulación”*. La discusión dada en torno a esto permitió captar, por una parte, su coincidencia en lo que ellos denominan estilo de dirección democrático simulado, y por otra, en relación al estilo autocrático, una maestra expresó: *“es que el director es el oficio, nos envían oficios por escrito para decirnos lo que tenemos que hacer, así nos manda”*. Esta discusión terminó en el acuerdo de que el estilo que debe prevalecer es el democrático pero eliminando la simulación.

E.- Entrevista a funcionarios educativos.

En relación a este mismo tema, los funcionarios educativos mencionaron que prevalece el estilo autocrático de dirección y coinciden en que a corto plazo ésto se tiene que modificar por las demandas de actuación que exige la nueva gestión escolar. Sólo un de ellos menciona que *“falta camino por recorrer, ya que mientras nosotros no incorporemos nuevas maneras de trabajar y de tomar decisiones, no se puede esperar que los directores modifiquen su práctica. Cómo vas a esperar una congruencia a partir de una incongruencia, no se puede”*.

Con la finalidad de presentar de manera sintética toda la información recuperada en relación a la categoría de análisis referida al ejercicio de la función directiva se incluye en los cuadros 49 y 50 la información más significativa con respecto al tipo de liderazgo y el estilo de dirección, a partir de lo cual se deduce la modalidad directiva que prevalece.

En síntesis, con base en los resultados obtenidos se puede afirmar que los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, ejercen una modalidad directiva en la que prevalece un tipo de liderazgo autoritario y con un estilo autocrático de dirección.

Cuadro 49

**Tipo de liderazgo
(Resumen)**

Dimensión	Instrumento	Aspectos significativos		
Tipo de liderazgo	Cuestionario	Autoritario		2%
		Laissez-Faire		1.8%
		Democrático		58.5%
		Burocrático		28.9%
		Carismático		1.5%
		No contestó		7.3%
	Observación de campo	Autoritario		11.2%
		Laissez-Faire		5.6%
		Democrático		27.6%
		Burocrático		55.6%
	Grupos focales (Docentes)	Autoritario	Preescolar	60%
			Primaria	66%
		Democrático	Secundaria	31%
		Laissez-Faire	Secundaria	46%
	Entrevista a funcionarios educativos	<i>“Desafortunadamente es autoritario”.</i>		
		<i>“Es autoritario, pero ya está cambiando”.</i>		
		<i>“Estamos teniendo talleres con los directores para que incorporen una nueva forma de ejercer el liderazgo”.</i>		
<i>Es autoritario, pero existen muchos directores democráticos”.</i>				
<i>“Es que el autoritarismo viene en cascada y aterriza en la escuela, a mí me dan órdenes y yo tengo que transmitirlos”.</i>				

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 50

**Estilo de dirección
(Resumen)**

Dimensión	Instrumento	Aspectos significativos	
Estilo de dirección.	Cuestionario	Autocrático	2.3%
		Participativo	8.2%
		Democrático	12.3%
		Colaborativo	67.8%
		No contestó	9.4%
	Observación de campo	En las escuelas privadas el 100% de los directores tienen un estilo de dirección autocrático.	
		En las escuelas públicas de preescolar prevalece el estilo de dirección autocrático.	
		En las escuelas públicas de primaria prevalece el estilo de dirección autocrático.	
		En las escuelas públicas de secundaria el 50% democrático y el 50% laissez-faire.	
	Grupos focales (Docentes)	En las escuelas de preescolar prevalece el estilo de dirección autocrático.	
		En las escuelas de primaria prevalece el estilo de dirección autocrático.	
		En las escuelas de secundaria incorporan el concepto "democrático simulado".	
	Entrevista a funcionarios educativos	Cuatro funcionarios educativos coincidieron que el estilo de dirección que prevalece es el autocrático y mencionan que a corto plazo se va a modificar.	
		Solo uno de los funcionarios educativos opinó: <i>"falta camino por recorrer, ya que mientras nosotros no incorporemos nuevas maneras de trabajar y de tomar decisiones, no se puede esperar que los directores modifiquen su práctica. Cómo vas a esperar una congruencia a partir de una incongruencia, no se puede"</i> .	

Fuente: Elaboración propia.

5.5.- Ejercicio de la práctica directiva.

En esta categoría de análisis se consideraron las tareas que realiza el director escolar para cumplir con la función directiva. A través del cuestionario se recuperó información referida a las actividades que realiza el director para el cumplimiento de sus funciones, utilizando para su valoración cuatro criterios: su incumbencia, la dificultad para desempeñarlas, la frecuencia con las que las realiza y la importancia que les concede. Esta información se contrastó con la obtenida en la entrevista y en la observación de campo para delimitar el cómo percibe su actuación y cómo realmente actúa.

Se consideró pertinente agrupar la información utilizando como referente las funciones directivas contempladas en la normatividad. Para cada una de las funciones directivas consideradas se presentan las respuestas de valoración de las tareas que se realizan para cumplirlas, al final de cada apartado se analizan de manera global los resultados. En este sentido, las actividades sujetas a valoración se agruparon en los rubros referidos en el Cuadro 51.

Cuadro 51
Funciones directivas

Actividades relacionadas con:	Número ÍTEMS
1.- Organización.	5
2.- Planeación.	3
3.- Técnico-Pedagógico.	6
4.- Supervisión.	6
5.- Evaluación.	2
6.- Relaciones Personales.	5
7.- Gestión de Recursos Materiales y Financieros.	5
8.- Formador.	3
9.- Vinculación Institucional.	3
10.- Representación Institucional.	5
11.- Extensión Educativa	1

Fuente: Elaboración propia.

En el cuestionario se incorporó una sección con preguntas referidas a las tareas directivas que se corresponden con cada una de las funciones presentadas en el Cuadro 51, las respuestas obtenidas se presentan por medio de gráficas y agrupadas para cada temática, al final de cada una de ellas se hacen comentarios en relación a los resultados obtenidos.

Es importante puntualizar que la información que se presenta de la Gráfica No. 2 a la Gráfica No. 36, concerniente a las tareas directivas, tiene como característica general, en una primera aproximación, el que las respuestas que ofrecen los directores son en el sentido de que estas actividades las consideran importantes o muy importantes, las realizan con alta frecuencia, tienen poca dificultad para realizarlas y regularmente son de su incumbencia, lo cual indica que las respuestas están dadas en el “deber ser”. Además de esta consideración de carácter general, para cada uno de los rubros considerados se analizarán de manera particular las situaciones más significativas para cada una de las tareas, incorporando para el análisis la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones de campo.

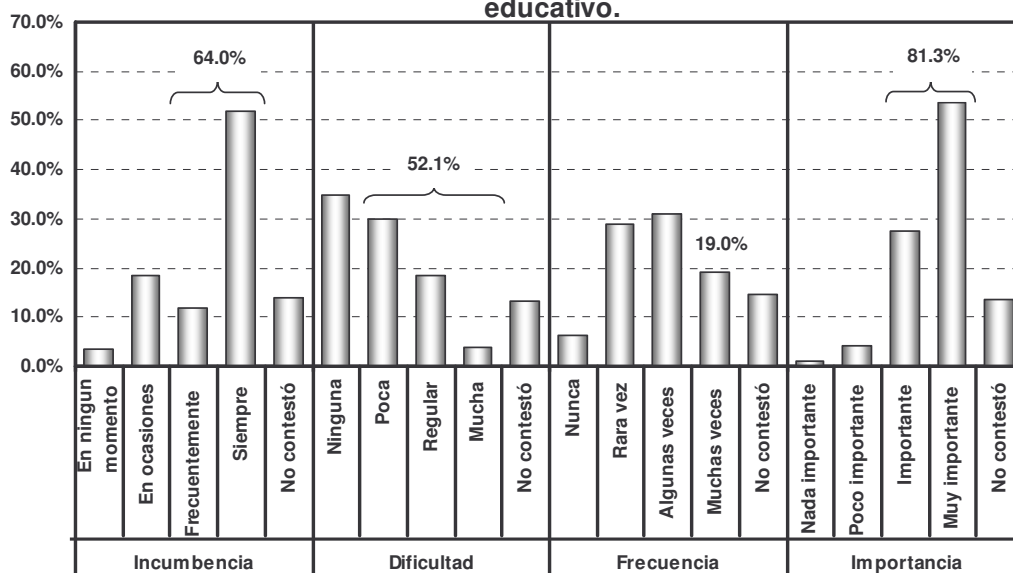
5.5.1.- Tareas de organización.

A.- Cuestionario.

La información solicitada corresponde a las acciones que realiza el director en el desarrollo de las tareas de organización con alumnos, profesores y padres de familia.

Gráfica 2
Ejercicio de la práctica directiva
Tareas de organización

Realizar reuniones con los profesores para establecer los lineamientos que contribuyan a la mejora del servicio educativo.



Fuente: Cuestionario.

La información presentada en la Gráfica 2 muestra que: el 81.3% de los directores consideran esta tarea como muy importante; un 64% expresa que siempre o frecuentemente es de su incumbencia; de manera significativa el 52% reconoce tener algún grado de dificultad para realizarla; y por último, la

frecuencia con que se reúne con los profesores sólo lo hace muchas veces el 19% y en un porcentaje cercano al 35% la realiza rara vez o nunca.

B.- Entrevista a directores.

Con respecto a la toma de decisiones, en la entrevista se le preguntó al director ¿Con quién toma usted decisiones? Los porcentajes de respuesta que aparecen en el Cuadro 52 confirman la escasa participación de los profesores en la toma de decisiones para establecer los lineamientos de trabajo en la institución.

Cuadro 52

Tareas de organización
¿Con quién toma usted decisiones?

¿Con quién toma decisiones?	%
Solo	50.0
Equipo directivo	3.9
Profesores	11.5
Todos	3.9
Se toman en otras instancias (Escuelas privadas)	30.7

Fuente: Entrevista.

El director concibe como muy importante la tarea de organizar reuniones con profesores para establecer los lineamientos de trabajo que incidan en la mejora de los resultados escolares, sin embargo, en la práctica más del 40% no realiza reuniones para tal efecto y sólo el 11.5% reconoce involucrar a los profesores en la toma de decisiones.

En este aspecto, la normatividad establece que en materia de organización escolar, el director habrá de integrar todas aquellas comisiones que se consideren necesarias para apoyar la tarea educativa en el ámbito del plantel y

en su caso operar dichas comisiones cuando se trate de escuelas unitarias (SEP, 1980).

C.- Observación de campo.

En relación a la frecuencia con la que el director se reúne con los docentes, la información obtenida en la observación de campo permitió constatar diferencias entre las escuelas públicas y privadas y entre los tres niveles considerados. Cuadro 53.

Cuadro 53
Tareas de organización
Reunión con profesores

Frecuencia	% Total	% Escuelas Públicas	% Escuelas Privadas	Preescolar	Prim.	Sec.
Diaria	22.2	33.3	-	50	-	16.7
Semanal	27.8	25	33.3	33.3	16.7	33.3
Mensual	5.6	-	16.7	-	-	16.7
Nunca	44.4	41.7	50	16.7	83.7	33.3
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Observación de campo.

D.- Grupos focales: Docentes.

En referencia a la organización del trabajo escolar, los docentes mencionan que el director decide quiénes serán los responsables de las comisiones para el desarrollo de las distintas tareas en las que colaboran los maestros, mencionando que en lo general la selección se realiza teniendo en cuenta las aptitudes que ellos tienen para realizar determinada tarea. Sólo dos maestras señalaron que en ocasiones las hacen responsables de acciones de

organización sin preguntarles si están dispuestas a realizarlas o si tienen habilidades para ello.

En síntesis, en el desarrollo de la tarea de organizar el trabajo con los profesores la información recuperada muestra que el 52% de los directores tienen algún grado de dificultad para realizarla y que en el proceso de toma de decisiones, sólo el 11.50% involucra a los docentes.

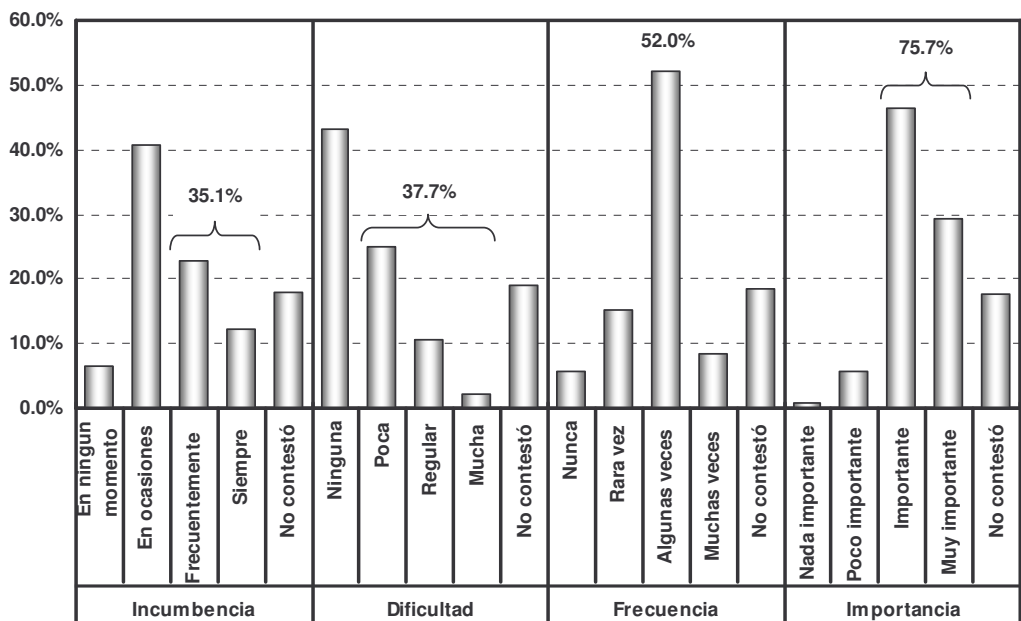
A.- Cuestionario.

En relación a la tarea de realizar reuniones con estudiantes, las respuestas obtenidas en el cuestionario se presentan en las Gráficas 3 y 4.

Gráfica 3

Tareas de organización

Promover y realizar reuniones con estudiantes.

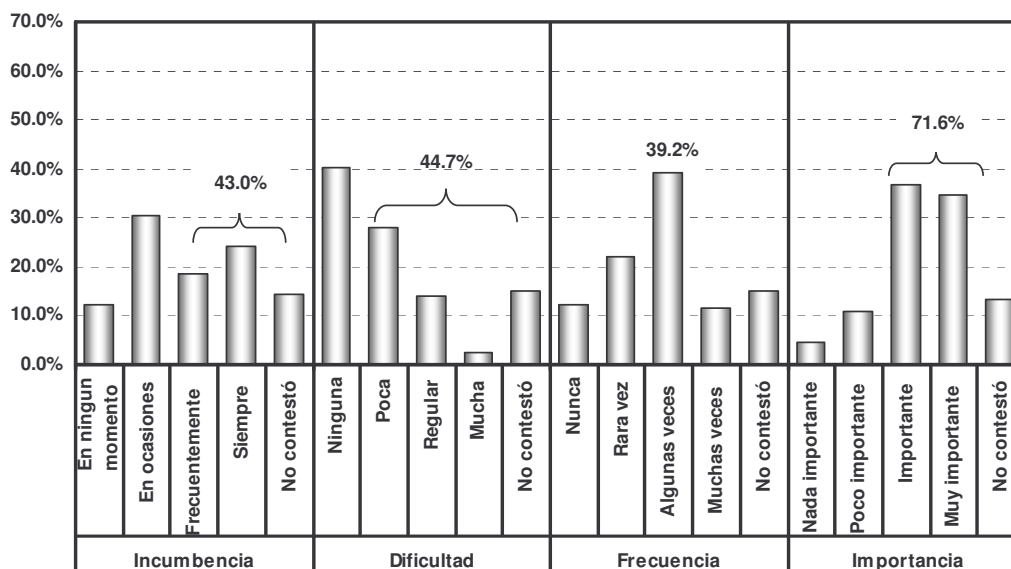


Fuente: Cuestionario.

Gráfica 4

Tareas de organización

Integrar a los alumnos de diferente raza, sexo, cultura, etc.



Fuente: Cuestionario.

El 44.7% de los directores manifiestan que tienen algún grado de dificultad para realizar esta tarea, la cual es valorada como importante o muy importante (71.6%) sin embargo, sólo el 43% considera que le incumbe siempre o frecuentemente.

En la normatividad está establecido que el director escolar debe de promover el establecimiento de las condiciones generales que impliquen la cooperación, el orden y el respeto entre los alumnos para garantizar el correcto desarrollo del trabajo escolar (SEP, 1980).

Es significativo que solo el 12.3% de los directores consideran que esta tarea le incumbe siempre, en contradicción con lo establecido en la normatividad y con planteamientos teóricos que conceden a la escuela el espacio por excelencia para que las nuevas generaciones sean formadas en la nueva ciudadanía requerida por el proceso de globalización, es decir, que la persona debe

reconocer la valía de diferentes manifestaciones culturales, lo cual significa que debe integrar lo local, regional, nacional e internacional, todo ésto a través de procesos participativos en los que lo axiológico sea concretizado en la práctica, por ejemplo la tolerancia, el respeto, la solidaridad.

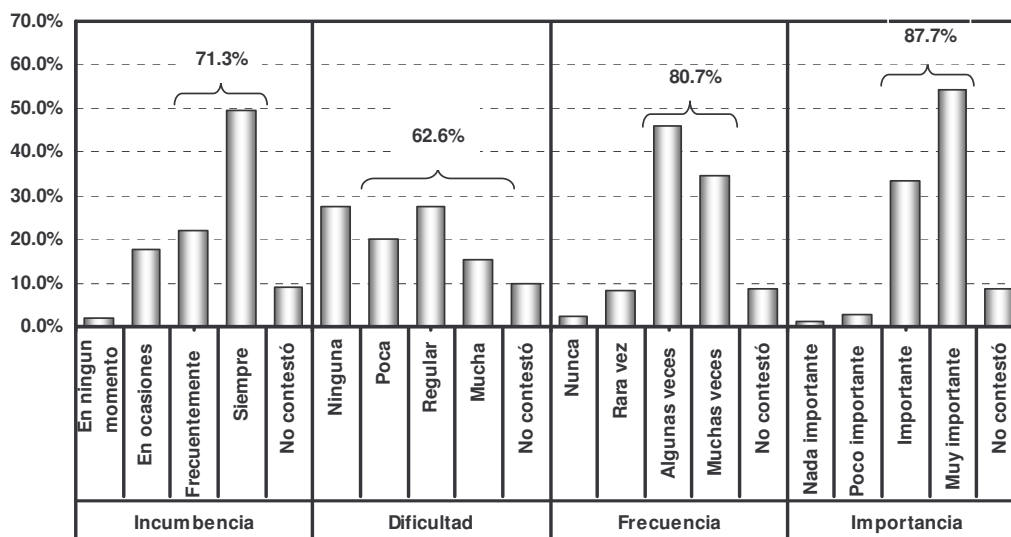
Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de formación del director escolar para asumir la formación de los alumnos acorde con las necesidades presentes en la sociedad y con la exigencia de la conformación de una nueva ciudadanía.

En relación a la participación de los padres de familia en las actividades escolares (Gráfica 5), la mayoría de los directores la conciben como importante (87.7%) y manifiestan que es una tarea de su incumbencia.

Gráfica 5

Tareas de organización

Potenciar la participación de padres de familia en actividades escolares.



Fuente: Cuestionario.

Lo mas significativo en relación a potenciar la participación de los padres en actividades escolares es que el 62.6% de los directores reconocen que tienen algún grado de dificultad para realizar esta tarea.

En el Cuadro 54 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, lo referido a la incumbencia del director escolar para potenciar la participación de los padres de familia en actividades escolares, ponderada en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 En ningún momento.
- 2 En ocasiones.
- 3 Frecuentemente.
- 4 Siempre.

Cuadro 54
Tareas de organización

Potenciar la participación de los padres de familia en las actividades escolares
Nivel educativo.

Pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
148 A	3.68 (0.95)	3.38 (0.90)	3.34 (1.01)	3.46 (0.95)	0.010	0.024	0.804
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas de preescolar con los de primaria (0.010) y secundaria (0.024). La interpretación es que los directores de preescolar potencian siempre la participación de los padres, mientras que los de primaria y secundaria manifiestan hacerlo frecuentemente.

En el Cuadro 55 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, lo referido a la importancia de potenciar la participación de los padres de familia, por parte del director escolar en las actividades escolares, ponderada en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 Nada importante.
- 2 Poco importante.
- 3 Importante.
- 4 Muy importante.

Cuadro 55
Tareas de organización

Potenciar la participación de los padres de familia en actividades escolares
Nivel educativo.

Pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
148 D	3.82 (0.73)	3.63 (0.68)	3.50 (0.78)	3.66 (0.72)	0.029	0.005	0.221
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas de preescolar con los de primaria (0.029) y secundaria (0.005). La interpretación es que los directores de preescolar consideran como muy importante el potenciar la participación de los padres en las actividades escolares, mientras que los de primaria y secundaria la consideran como importante.

B.- Entrevista a directores.

En la entrevista realizada a los directores se les preguntó la frecuencia con la que realiza reuniones con los padres de familia, en el Cuadro 56 aparecen las respuesta relacionadas con esta cuestión.

Cuadro 56

Tareas de organización

Reunión con padres de familia

Frecuencia	%
1 ó 2 veces al año	11.5
3 ó 4 veces al año	15.4
5 ó 6 veces al año	30.8
Más de 6 veces	38.5
Nunca	3.8

Fuente: Entrevista.

La información anterior permite afirmar que el 61,5% de los directores se reúne con los padres de familia 6 veces o menos al año, lo cual y en correlación con el grado de dificultad que reconoce tener para potenciar la participación de los padres que es de un 62.6% se encuentra coincidencia.

C.- Observación de campo.

Con respecto al tipo de reunión con los padres, la observación en el centro escolar permitió conocer lo siguiente (Cuadro 57):

Cuadro 57

Tareas de organización

Tipo de reunión con padres

Tipo de reunión con padres	% Total	% Pública	% Privada	% Preescolar	% Primaria	% Secundaria
Informativa	55.6	50	66.7	50	33.3	83.3
Decisoria	-	-	-	-	-	-
Ejecutiva	5.6	8.3	-	16.7	-	-
Ningún tipo	38.8	41.7	33.3	33.3	66.7	16.7
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Observación de campo.

Se identificó la reunión informativa en la que los padres sólo escuchan al recibir información. La reunión de tipo decisoria es en la que los padres reciben información y participan en la toma de decisiones en los asuntos presentados y ejecutorias son las que además de realizar lo anterior forman parte del proceso organizativo para responsabilizarse de la realización de actividades acordadas.

En relación a la participación de los padres de familia en las actividades escolares la normatividad contempla dentro de las funciones del director escolar *“mantener informados a los padres de familia sobre los asuntos relacionados con el funcionamiento de la escuela y definir su participación en el desarrollo y funcionamiento del trabajo escolar”*. (Manual del Director Escolar, Pág. 15, inciso 12)

En sentido más amplio la Ley General de Educación señala en el artículo 69 que *“cada escuela debe contar con un Consejo de Participación Social y que es responsabilidad de la autoridad de cada escuela vincular a ésta activa y constantemente con la comunidad”*.

Es importante señalar que por normatividad los alumnos presentan exámenes bimestralmente y que para la entrega de calificaciones se convoca a los padres de los alumnos por lo menos 5 veces al año, por tanto, si la mayoría de los directores reconocen que las reuniones con padres son seis o menos veces al año, se puede afirmar que su participación se inscribe eminentemente en la dinámica de conocer las evaluaciones de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actividad que realmente es desarrollada por los profesores.

D.- Grupos focales: Docentes.

En relación a la participación de los padres en las actividades escolares, los docentes la clasificaron, en lo general como problemática. En particular, un docente de secundaria menciona que: *“las autoridades educativas envían mensajes a través de los medios de comunicación para que los padres se involucren en las actividades de la escuela de sus hijos y participen en la toma de decisiones, como consecuencia, se presentan dificultades”*. (Grupos focales: Docente del nivel de secundaria).

E.- Entrevista a funcionarios educativos.

En la perspectiva de los funcionarios educativos hay coincidencia en que para la escuela funcione mejor los padres deben participar en la toma de decisiones sobre los aspectos señalados en la normatividad establecida. Solo uno de los funcionarios educativos estableció un criterio de cómo establecer la relación entre el director y la comunidad que conforma el entorno de la escuela y en particular con los padres al señalar que: *“el director debe conocer la comunidad y a los padres de familia a los que va a servir y debe además elaborar un plan de atención de las situaciones problemáticas existentes en ella”* (Funcionario educativo).

En síntesis, en relación a la tarea de organizar el trabajo escolar con profesores, alumnos y padres se afirma que la mayoría de los directores tienen dificultades para:

- **Realizar reuniones con profesores, alumnos y padres.**
- **Establecer lineamientos para el trabajo colectivo.**
- **Potenciar al centro escolar como espacio privilegiado para la formación del nuevo ciudadano.**
- **Generar acciones para que otros agentes sociales se incorporen a la tarea educativa.**

La información muestra que el modelo de organización escolar que prevalece en la práctica directiva es distante de una dinámica escolar que proyectada desde los programas de gobierno al nivel de la Secretaría de Educación Pública propone en el PRONADE que la escuela funcione como unidad educativa, donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva, en este sentido, la transformación y mejoramiento de las formas de organización escolar es urgente e impostergable.

De manera sintética, la información más significativa recuperada a través de las diferentes técnicas utilizadas para conocer aspectos puntuales de la práctica directiva sobre la organización de la escuela es presentada en los Cuadros 58 y 59.

Cuadro 58

**Tareas de organización
Con profesores**

Indicador	Instrumento	Aspectos significativos			
Profesores	Cuestionario	Incumbencia	Siempre + Frecuentemente	64%	
		Dificultad	Poca + Regular + Mucha	52.1%	
		Frecuencia	Muchas veces	19%	
		Importancia	Muy importante + Importante	81.3%	
	Entrevista	Con quien toma decisiones			
		Solo			50%
		Equipo directivo			3.9%
		Profesores			11.5%
		Todos			3.9%
		Otras instancias (Solo en escuelas privadas).			30.7%
	Observación de campo	Reunión con Profesores			
		Diaria			22.2%
		Semanal			27.8%
		Mensual			5.6%
Nunca			44.4%		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 59
Tareas de organización
Con padres de familia

Indicador	Instrumento	Aspectos significativos		
Padres de Familia	Cuestionario	Incumbencia	Siempre + Frecuentemente	71.3%
		Dificultad	Poca + Regular + Mucha	62.6%
		Frecuencia	Algunas veces + Muchas veces	80.7%
		Importancia	Muy importante + Importante	87.7%
	Entrevista	Reunión con Padres de Familia		
		1 ó 2 veces al año		11.5%
		3 ó 4 veces al año		15.4%
		5 ó 6 veces al año		30.8%
		Más de 6 veces al año		38.5%
		Nunca		3.8%
	Observación de campo	Tipo de reunión con Padres de Familia		
		Informativa		55.6%
		Decisoria		0%
		Ejecutiva		5.6%
	Ningún tipo		38.8%	
	Grupos focales (Docentes)	En los tres niveles educativos, los profesores opinan que la participación de los padres es sumamente problemática.		
	Entrevista a funcionarios educativos	Coinciden en señalar que la participación de los padres de familia es muy importante para que la escuela funcione mejor.		

Fuente: Elaboración propia.

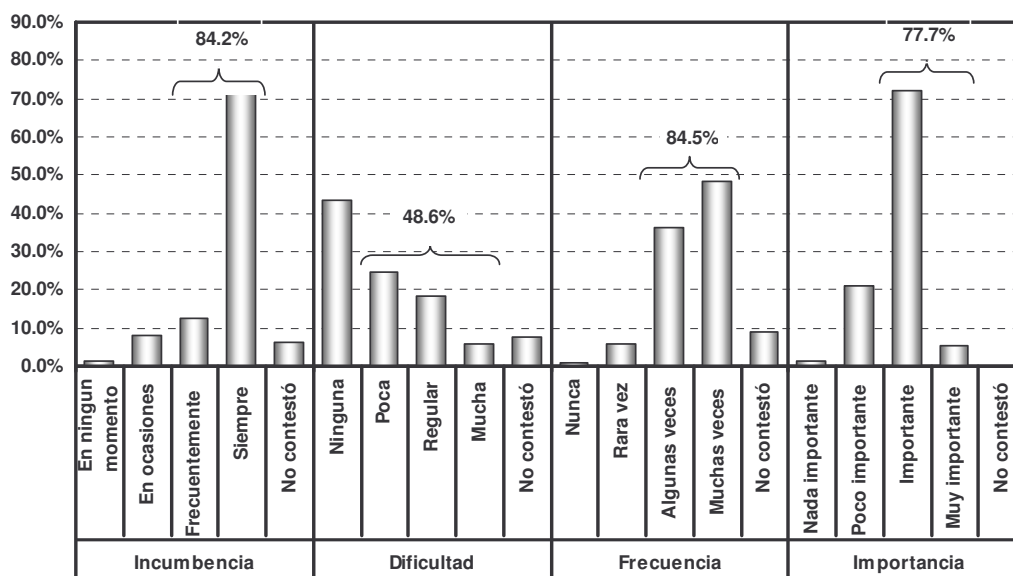
5.5.2.- Tareas de planeación.

A.- Cuestionario.

En referencia a las tareas de planeación se presenta en este apartado la percepción del director sobre la planeación del trabajo escolar (Gráficas 6, 7 y 8) y la participación de los docentes en este proceso.

Gráfica 6

Tareas de planeación
Planeación del trabajo escolar.



Fuente: Cuestionario.

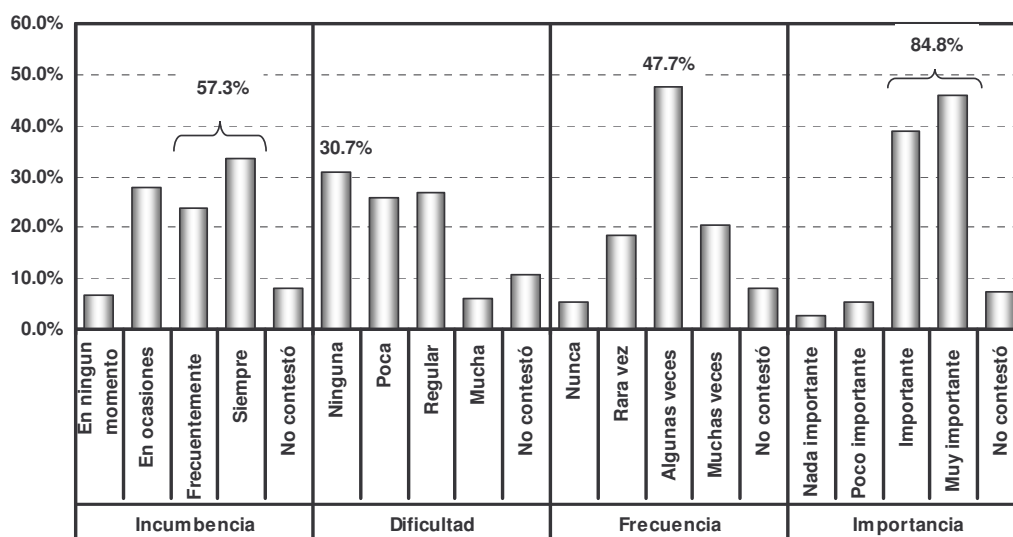
La mayoría de los directores (84.2%) asumen esta tarea como de su incumbencia y la consideran importante el 77.7%.

Es relevante destacar que el 48.6% de los directores reconoce tener algún grado de dificultad para realizar la planeación del trabajo escolar.

Gráfica 7

Tareas de planeación

Establecer programas para mejorar el desempeño escolar de los alumnos.



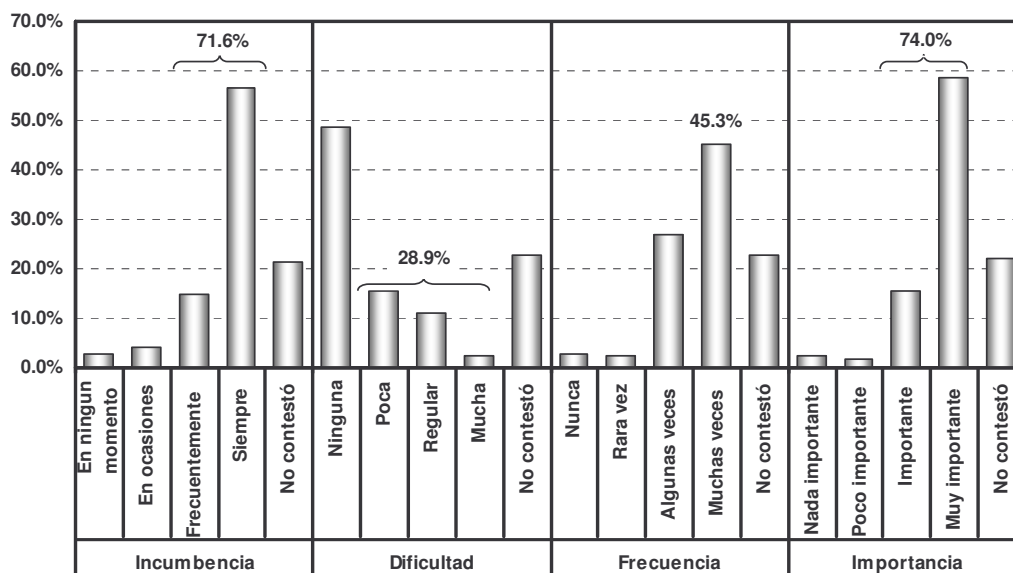
Fuente: Cuestionario.

Es significativo que el 58.7% de los directores reconocen tener algún grado de dificultad para establecer programas que mejoren el desempeño académico de los alumnos y la consideran importante el 84.8%, sin embargo, no la realiza con alta frecuencia el 57.3%.

Gráfica 8

Tareas de planeación

Planear adecuadamente la programación de exámenes.



Fuente: Cuestionario.

La información presentada en las gráficas 7, 8 y 9 corresponden a las respuestas obtenidas en el cuestionario y muestran que la mayoría de los directores asume las tareas de planeación como de su incumbencia y les conceden importancia, es significativo que el 48.6% reconoce que tiene algún grado de dificultad para la planeación del trabajo escolar.

B.- Entrevista a directores escolares.

En relación de la elaboración del plan anual de actividades, los directores manifestaron en la entrevista que la planeación se hace antes de iniciar el año escolar y a pregunta expresa ¿Quién participa en la planeación del trabajo escolar? Las respuestas aparecen el Cuadro 60.

Cuadro 60**Tareas de planeación****¿Quién participa en la planeación del trabajo escolar?**

	Escuelas públicas	Escuelas privadas
Director	66.7%	
Subdirectora	8.3%	
Profesores	16.7%	
En otra instancia		100%
No hay planeación	8.33%	
Total	100%	100%

Fuente: Entrevista

La información anterior muestra que sólo el 16.7% de los directores involucra a los profesores en la planeación del trabajo escolar por lo que puede afirmarse que ésta tarea la concibe desde una perspectiva administrativa es decir, en cumplimiento con la normatividad, que en materia de planeación establece: “Elaborar el plan anual de trabajo de la escuela a su cargo con base en el curso escolar, en las necesidades detectadas y en los planes de actividades que le presente el personal docente” (Manual del director escolar, pág. 12, inciso 7).

C.- Observación de campo.

La afirmación de que la planeación escolar se realiza desde una perspectiva administrativa y no pedagógica se confirma con lo observado en el centro escolar en relación a los temas que se abordan en las reuniones con profesores. (Cuadro 61).

Cuadro 61

Tareas de planeación

Temas que se abordan en reuniones con profesores

Concepto	% Pública	% Privada	% Preescolar	% Primaria	% Secundaria
Actividades a realizar (Qué)	50	50	66.7	16.7	66.7
Procedimientos (Cómo)	-	-	-	-	-
Recursos (Con qué)	-	-	-	-	-
Evaluación (Resultados)	-	-	-	-	-
Ninguno	50	50	33.3	83.3	33.3

Fuente: Observación de campo.

En síntesis y en relación a la planeación del trabajo escolar, la mayoría de los directores no involucran a los docentes en esta tarea y casi la mitad reconoce que tiene algún grado de dificultad para realizarla.

En el Cuadro 62 se presenta de manera sintética la información recuperada de las respuestas de los directores en el cuestionario y la entrevista, así como de lo observado en el ejercicio de la práctica directiva sobre la planeación de las actividades escolares.

Cuadro 62

Tareas de planeación

Indicador	Instrumento	Aspectos significativos			
Planeación del trabajo escolar	Cuestionario	Incumbencia	Siempre + Frecuentemente	84.2%	
		Dificultad	Poca + Regular + Mucha	48.6%	
		Frecuencia	Algunas veces + Muchas veces	84.5%	
		Importancia	Muy importante + Importante	77.7%	
	Entrevista	Quien participa en la planeación del trabajo escolar			
		Director			66.7%
		Subdirector			8.3%
		Profesores			16.7%
		En otra instancia(Esc. Privadas)			100%
		No hay planeación			8.3%
	Observación de campo	Temas que se abordan en reuniones con Profesores			
		Actividades a realizar (¿Qué?)			50%
		Procedimientos (¿Cómo?)			0%
		Recursos (¿Con qué?)			0%
		Evaluación (Resultados)			0%
		Ninguno			50%

Fuente: Elaboración propia.

5.5.3.- Tareas técnico-pedagógicas.

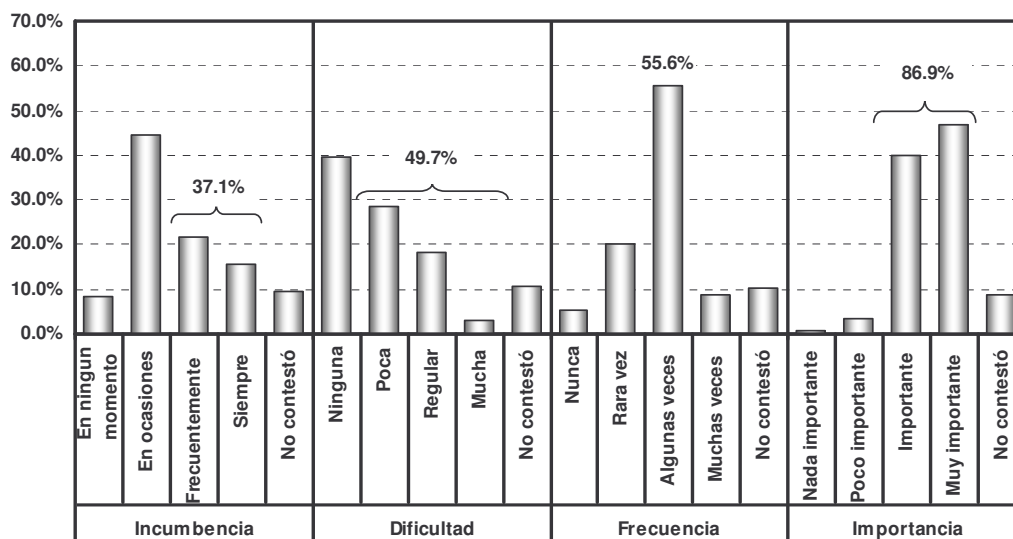
A.- Cuestionario.

En este apartado, se presenta información obtenida en relación a las acciones de asesoría técnico-pedagógica que realiza el director con los profesores en las diferentes fases del trabajo docente: programación (Gráfica 9), metodología (Gráfica 10), logros académicos (Gráfica 11 y 12). Se presenta también información relacionada con las acciones del director para procurar alto rendimiento académico y alto grado de calidad educativa en la institución que dirige.

Gráfica 9

Tareas técnico-pedagógicas

Asesorar a profesores sobre como realizar programación de sus actividades en el aula.



Fuente: Cuestionario.

Los resultados presentados en la Grafica 9 muestran que la mayoría de los directores conciben esta tarea como importante (89.9%), reconocen tener dificultad para realizarla (49.7%) y sólo el 37.1% la realiza frecuentemente.

En el Cuadro 63 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación de su incumbencia en la tarea de asesorar a los profesores sobre cómo realizar la programación de sus actividades en el aula, en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 En ningún momento.
- 2 En ocasiones.
- 3 Frecuentemente.
- 4 Siempre.

Cuadro 63

Tareas técnico-pedagógicas

Asesorar a los profesores sobre cómo realizar la programación de sus actividades en el aula

Nivel educativo

Pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
118 A	3.04 (1.14)	2.66 (1.14)	2.41 (0.94)	2.73 (1.12)	0.006	0.000	0.113
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas de preescolar con los de primaria (0.006) y secundaria (0.000). La interpretación de lo anterior es que los directores de preescolar consideran esta tarea de su incumbencia frecuentemente, mientras que los de primaria y secundaria lo consideran de su incumbencia sólo en ocasiones.

En el Cuadro 64 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación de la frecuencia con la que el director desempeña la tarea de asesorar a los profesores sobre cómo realizar la programación de sus actividades en el aula, en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 Ninguna vez.
- 2 Rara vez.
- 3 Algunas veces.
- 4 Muchas veces.

Cuadro 64

Tareas técnico-pedagógicas

Asesorar a los profesores sobre cómo realizar la programación de sus actividades en el aula

Nivel educativo

Pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
118 C	3.22 (0.96)	2.92 (1.00)	2.78 (0.74)	2.99 (0.95)	0.011	0.004	0.321
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

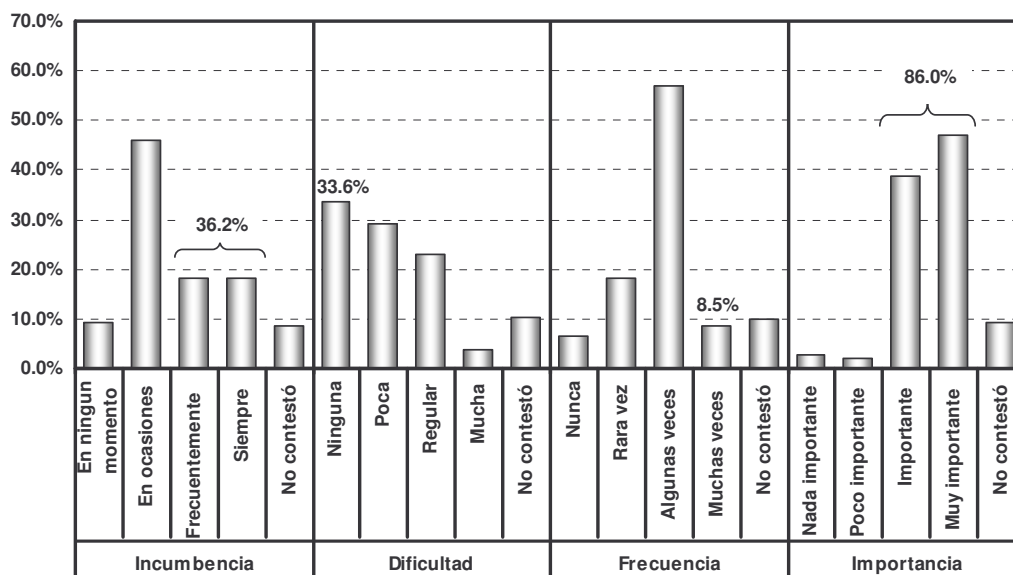
La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas de preescolar con los de primaria (0.011) y secundaria (0.004). La interpretación de lo anterior es que los directores de preescolar realizan esta tarea muchas veces, mientras que los de primaria y secundaria la realizan algunas veces.

La información anterior, no está en total correspondencia con lo establecido en la normatividad que en materia técnico-pedagógica contempla dentro de las funciones del director el “orientar al personal docente en la interpretación de los lineamientos técnicos para el manejo de los programas de estudio” (SEP, 1980).

Gráfica 10

Tareas técnico-pedagógicas

Sugerir cambios en la metodología de enseñanza.



Fuente: Cuestionario.

Es significativo que sólo el 36.2% de los directores consideran esta tarea de su incumbencia, lo que implica que más del 60% de los directores no la conciben como parte de su responsabilidad y aunque la identifican como importante (86%) no la realizan frecuentemente. Así mismo es relevante que sólo el 33.6% manifiesta no tener dificultad para realizarla, lo cual significa que si se

considera a los que no contestaron la pregunta, aunado a los que reconocen tener algún grado de dificultad para realizarla, se conjunta el 66.3% de los directores.

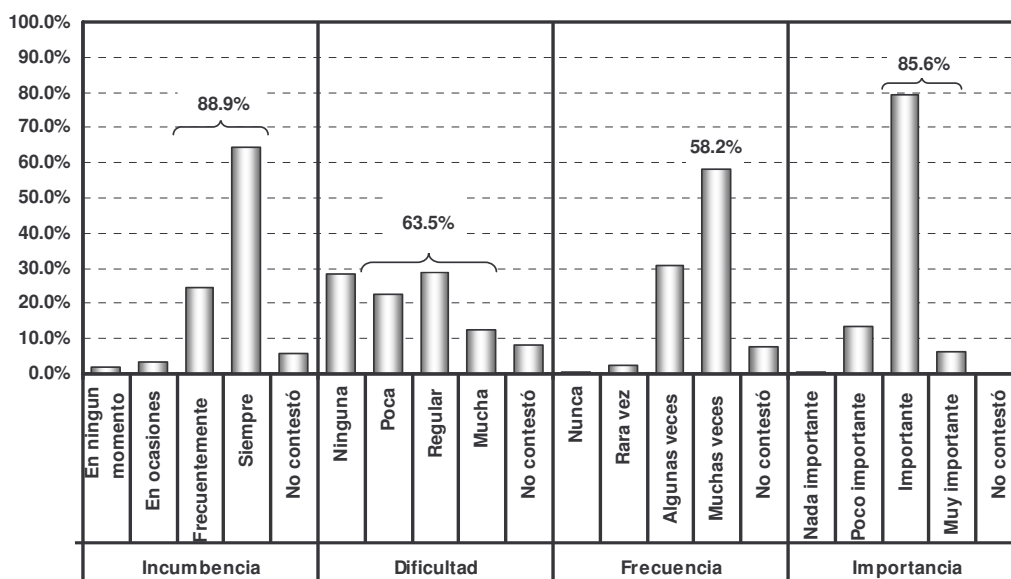
La normatividad establece dentro de las funciones del director en materia técnico-pedagógica el de “promover que en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se apliquen los métodos, las técnicas y los procedimientos que permitan el logro de los objetivos del plan y los programas de estudio” (Manual del director, pág. 13, inciso 6)

En relación a las tareas de lograr alto rendimiento académico de los alumnos y mejorar la calidad educativa, lo resultados de la encuesta muestran (Gráficas 11 y 12) la concepción del director en el “deber ser” es decir, son importantes y de su incumbencia en porcentaje cercano al 90%, pero reconocen tener dificultad para realizarlas alrededor del 60% de los directores.

Gráfica 11

Tareas técnico-pedagógicas

Procurar que en la escuela sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.



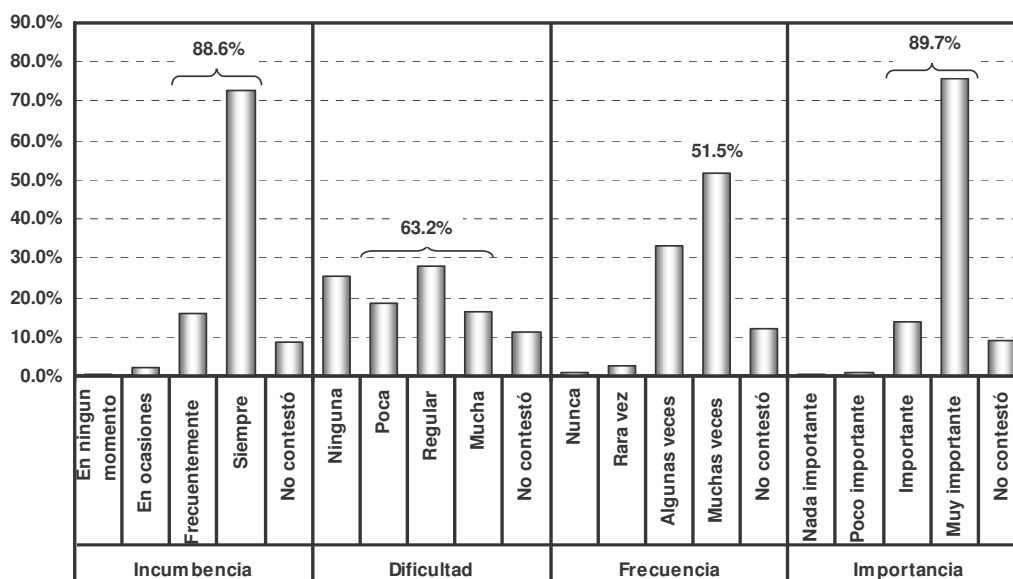
Fuente: Cuestionario.

Es significativo que el 63.5% de los directores reconocen algún grado de dificultad para lograr alto rendimiento académico y que el 41.8% la realice algunas veces, rara vez o no contestó.

Gráfica 12

Tareas técnico-pedagógicas

Lograr alto grado de calidad educativa.



Fuente: Cuestionario.

El reconocimiento de los directores de tener algún grado de dificultad para lograr alto grado de calidad educativa es sumamente relevante en relación a lo establecido en el PRONADE que identifica al director como principal responsable para conducir a buenos resultados educativos. En el mismo sentido, desarrollos teóricos recientes identifican al director como elemento clave para mejorar la calidad educativa y para lograr resultados escolares óptimos.

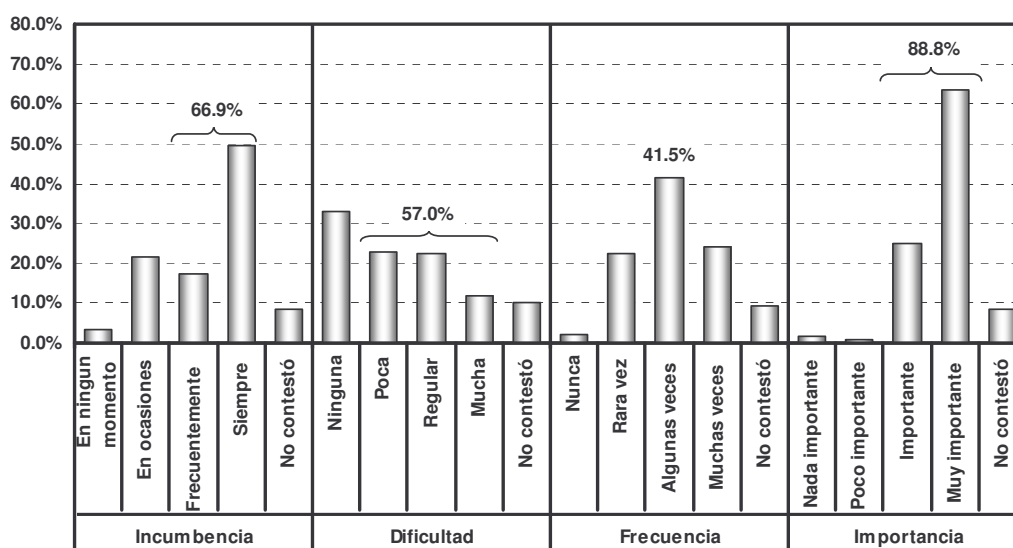
Las tareas técnico-pedagógicas relacionadas con la atención a casos concretos de fracaso escolar (Gráfica 13), el director las percibe en el mismo sentido que

las anteriores, importante (99.8%) y de su incumbencia (66.9%), pero es significativo que un 57% de los directores reconocen tener algún grado de dificultad para realizarla.

Gráfica 13

Tareas técnico-pedagógicas

Tomar decisiones ante casos concretos de alumnos en situación de fracaso escolar.



Fuente: Cuestionario.

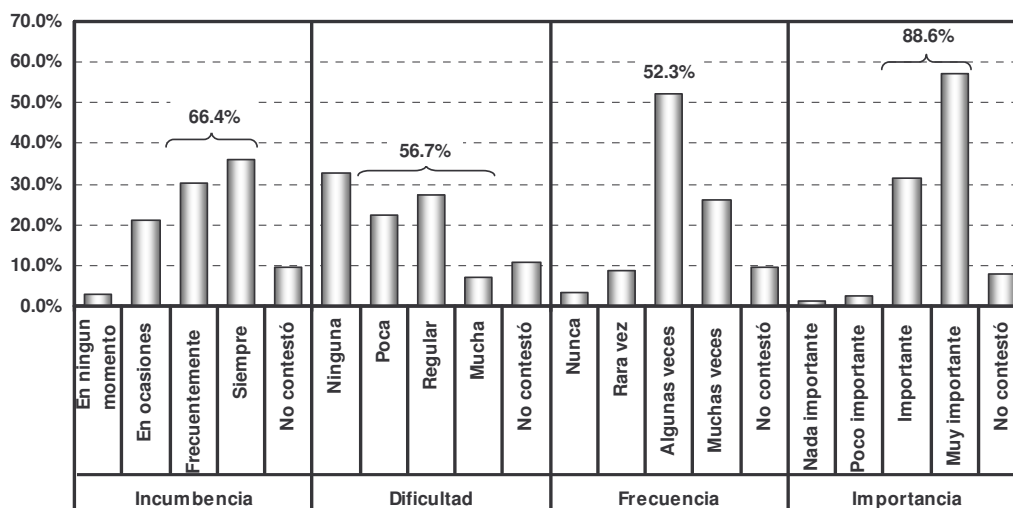
Los programas compensatorios juegan un papel importante en virtud de que en el contexto mexicano muchos alumnos provienen de sectores con carencias de tipo económico y nutricional, por tanto, la escuela no debe ofrecer trato homogéneo, sino más bien diferenciado para buscar alcanzar la equidad, en este sentido, la dificultad para la atención del fracaso escolar que en porcentaje del 57% reconocen tener los directores es altamente relevante.

La información relacionada con la tarea de establecer programas para mejorar el desempeño escolar de los alumnos se presenta en la Gráfica 14 y es significativo que un 56.7% de los directores manifiesta que tener algún grado de dificultad para realizarla.

Gráfica 14

Tareas técnico-pedagógicas

Establecer programas que favorezcan el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que contribuyan a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes.



Fuente: Cuestionario.

En el Cuadro 65 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación de la importancia que le concede el director a establecer programas que favorecen el desempeño académico de los alumnos, en una escala de 1 a 5, correspondiendo respectivamente:

- 1 Nada importante.
- 2 Poco importante.
- 3 Importante.
- 4 Muy importante.

Cuadro 65

Tareas técnico-pedagógicas

Establecer programas que favorezcan el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes

Nivel educativo

Pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
136 D	3.81 (0.66)	3.70 (0.71)	3.42 (0.69)	3.68 (0.70)	0.207	0.000	0.006
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas preescolar y secundaria de (0.000) y entre los de primaria y secundaria de (0.006). La interpretación de lo anterior es que los directores de preescolar y primaria consideran esta tarea como muy importante, mientras que los de secundaria la consideran importante.

En síntesis, en relación a las tareas técnico-pedagógicas, la información recuperada del cuestionario muestra que los directores la consideran de su incumbencia y es muy importante, pero la realizan algunas veces y tienen dificultad para realizarla.

C.- Observación de campo.

En el mismo sentido la observación en los centros educativos permitió conocer que en porcentaje significativo los directores no realizan la tarea de asesor técnico-pedagógico como se muestra en la información presentada en el Cuadro 66.

Cuadro 66

Asesoría técnico-pedagógica

Concepto	% Pública	% Privada	% Total	% Preescolar	% Primaria	% Secundaria
Programática	41.7	33.3	38.9	16.7	33.3	66.7
Metodológica	8.3	16.7	11.1	33.3	-	-
Evaluativa	-	-	-	-	-	-
No hay	50	50	50	50	66.7	33.3
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Observación de campo.

En referencia a las tareas relacionadas con asesoría técnico-pedagógica, tanto en lo que corresponde al trabajo docente como a las relacionadas con acciones para lograr alta calidad educativa, la observación permitió captar que si bien afirma que son tareas importantes y le incumben, el nivel de involucramiento en esta área no está en total correspondencia con lo manifestado.

De inicio, la información obtenida en el proceso de observación muestra que existen diferencias entre los tres niveles educativos, en este sentido y a partir de los registros, se puede afirmar lo siguiente:

- En las escuelas públicas de nivel preescolar la vida cotidiana de la escuela gira en torno de las actividades académicas, hay involucramiento del director que se manifiesta en:

- Reuniones semanales de planeación.
 - Comunicación con profesores y padres sobre el avance de los alumnos.
 - Producción de material didáctico.
 - Clima relacional armónico.
 - Toma de decisiones en colectivo.
-
- En el nivel de educación primaria, tanto en escuelas públicas como privadas, la intencionalidad del director y sus acciones concretas se inscriben en una dinámica dirigida al buen funcionamiento de la escuela, si bien es cierto que algunos directores se involucran en la cotidianidad de la escuela haciéndose presentes en las aulas, su involucramiento se ubica en cuestiones relacionadas con la supervisión, la motivación al personal y en la comunicación de cuestiones relacionadas con aspectos eminentemente administrativos, por tanto, no existen elementos objetivos de su involucramiento en las tareas de asesoría técnico-pedagógica.

 - En las escuelas públicas de nivel secundaria la información recuperada en el proceso de observación muestra que la acción directiva se inscribe en el ámbito administrativo y no aparecen tareas relacionadas con cuestiones de asesoría técnico-pedagógico, sin embargo, en el aspecto relacionado con la acción de procurar y lograr la calidad educativa, aparecen dos situaciones extremas:
 - Los directores que mediante una adecuada planeación de actividades y la coordinación logran imprimir en la institución una cultura de trabajo, con acciones comprometidas para lograr buenos resultados escolares y proyectar en la sociedad una institución con alta calidad académica. En estas escuelas aparecen como indicadores lo siguiente:

- Planeación de actividades escolares.
 - Coordinación del desarrollo de actividades con docentes, alumnos y padres.
 - Buena comunicación con docentes, alumnos y padres.
 - Orden y disciplina en la institución.
 - Supervisión del trabajo en todas las áreas.
 - En la ausencia de profesores el director lo sustituye o decide quien cumple la tarea docente al frente de los alumnos.
 - Motivación y reconocimiento por trabajo realizado.
 - Poca permanencia en la oficina.
 - Existe respeto y opinión positiva de docentes, alumnos y padres del trabajo realizado por el director.
 - El director promueve y practica diversos valores humanos: respeto, disciplina de trabajo, orden, limpieza, solidaridad.
- En la otra situación extrema, aparecen indicadores que están en correspondencia con una acción directiva que no se inscribe en una dinámica positiva.
 - No asiste con regularidad.
 - Cuando asiste llega muy tarde y se va pronto.
 - No realiza reuniones con profesores para coordinar actividades escolares.
 - Otorga privilegios generando división entre los docentes.
 - Existe situación de caos administrativo, académico, relacional.
 - No conoce a los alumnos.
 - Cuando asiste a la escuela está en la oficina.
- En las escuelas secundarias de carácter privado, el director no es la máxima autoridad de la institución, reproduce, aplica y supervisa el modelo diseñado en otra instancia (Consejo administrativo). Prevalece el criterio empresarial de eficiencia y control total de todas las actividades, el profesor

es un empleado que tiene que producir, la infraestructura y el material permite contar con elementos de apoyo para el desarrollo de su función. Aparece como sumamente relevante el momento de la evaluación a través de los exámenes escritos que presentan los alumnos.

D.- Grupos focales: Docentes.

Los docentes que participaron en las discusiones de los grupos focales confirman en su totalidad lo encontrado al realizar las observaciones de campo, destacándose lo que los maestros de educación secundaria identifican como necesario y que denominan “presencia” y lo asocian a que el director realice su labor como asesor técnico-pedagógico. Al respecto, un profesor señaló que *“no basta con que te pregunten cómo va el trabajo, deben asesorar, no sólo para marcar errores, sino para orientarnos, para mejorar algunas cuestiones”*, Otra maestra mencionó que *“el director está presente, pero no hay presencia, llega y se encierra en su oficina, eso no es presencia”*.

En síntesis, en relación a las tareas técnico-pedagógicas, la mayoría de los directores inscriben su acción directiva en el desarrollo de la vida cotidiana de la escuela atendiendo situaciones de carácter administrativo y no existen elementos objetivos que muestren un involucramiento relevante en cuestiones de asesoría técnico-pedagógica.

De manera sintética, la información recuperada, a través de las distintas técnicas, en relación a las tareas técnico-pedagógicas que desempeña el director en el ejercicio de la práctica directiva, se presenta en el Cuadro 67.

Cuadro 67

Tareas técnico-pedagógicas

Indicador	Instrumento	Aspectos significativos			
Asesoría a Profesores	Cuestionario	Incumbencia	Siempre + Frecuentemente	37.1%	
		Dificultad	Poca + Regular + Mucha	49.7%	
		Frecuencia	Algunas veces	55.6%	
		Importancia	Muy importante + Importante	86.9%	
	Observación de campo	Asesoría técnico-pedagógica			
		Programática		38.9%	
		Metodológica		11.1%	
		Evaluativa		0%	
		No hay		50%	
	Grupos focales (Docentes)	<i>“No basta con que te pregunten cómo va el trabajo, deben asesorar, no sólo para marcar errores, sino para orientarnos, para mejorar algunas cuestiones”.</i>			
		<i>“El director está presente, pero no hay presencia, llega y se encierra en su oficina, eso no es presencia”.</i>			

Fuente: Elaboración propia.

5.5.4.- Tareas de supervisión.

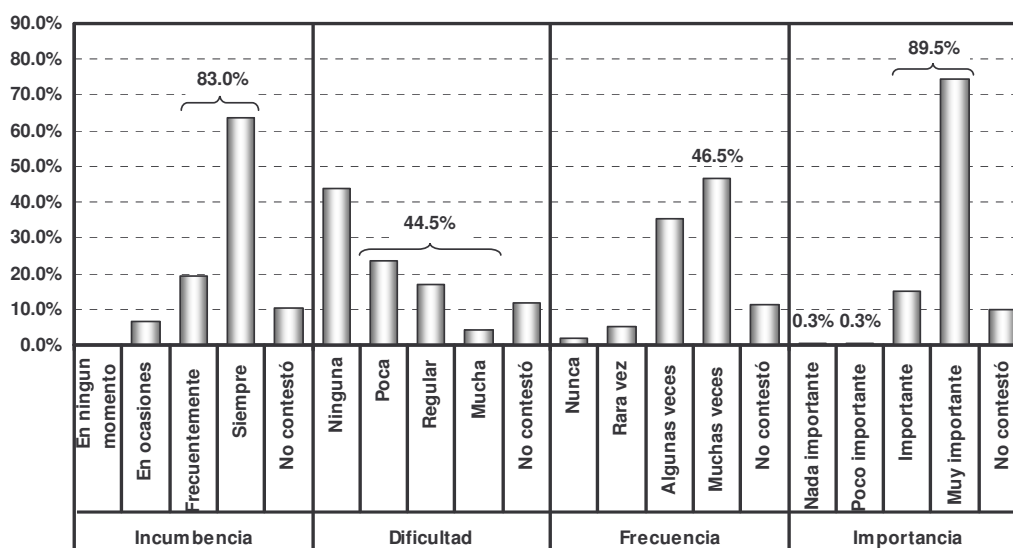
A.- Cuestionario.

En este rubro se presentaron preguntas relacionadas con la supervisión del trabajo escolar, en relación con los docentes, alumnos y personal administrativo. Las Gráficas 15, 16 y 17, muestran los resultados obtenidos.

Gráfica 15

Tareas de supervisión

Verificar que los docentes cumplan con sus obligaciones académicas.



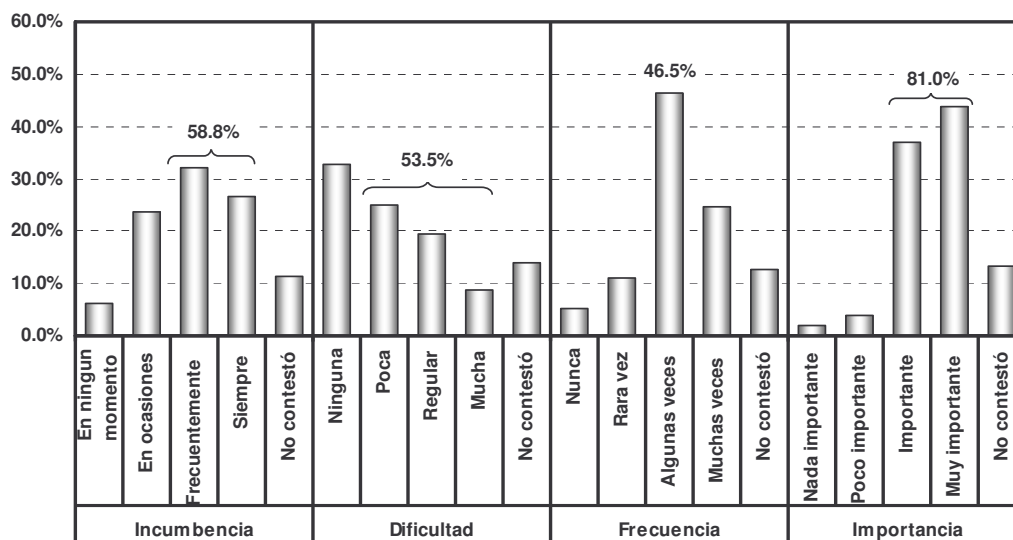
Fuente: Cuestionario.

Los resultados presentados en la Gráfica 15 muestran que la mayoría de los directores asumen que la tarea de supervisar el trabajo escolar es de incumbencia (83%) y lo consideran importante (89.5%), pero reconocen que tienen dificultad para realizarlo (44.5%) y lo hacen con frecuencia sólo el 46.5%.

Gráfica 16

Tareas de supervisión

Vigilar que todos los profesores planteen un nivel de exigencia en el desempeño de sus alumnos en las actividades escolares.



Fuente: Cuestionario.

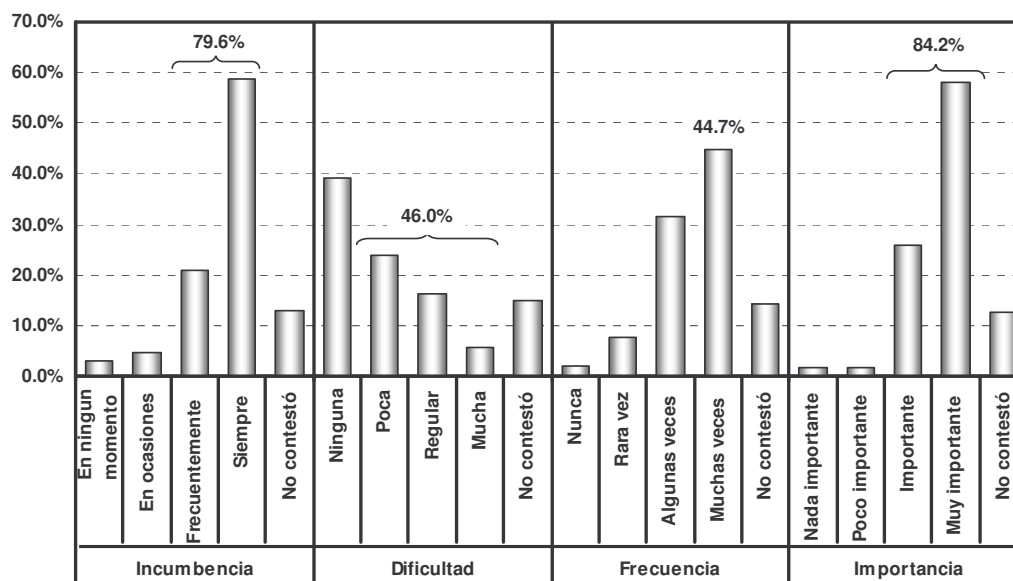
Es significativo que el 53.5% de los directores reconocen tener dificultad para realizar esta tarea que en correlación con la escasa frecuencia y que, en promedio, el 12% no contestó la pregunta indica que no hay total involucramiento en la supervisión en cuanto a el desempeño de los alumnos.

La normatividad establece, dentro de las funciones del director en materia de supervisión, el de “supervisar a los grupos, cuando menos una vez a la semana, para estimular su aprovechamiento y apoyar al profesor en la solución de las deficiencias o desviaciones observadas” (Manual del director, pág. 17, inciso 3).

Gráfica 17

Tareas de supervisión

Supervisar que las tareas administrativas estén al día.



Fuente: Cuestionario.

La información presentada en la gráfica anterior muestra que la mayoría de los directores identifican esta tarea como importante o muy importante un (84.2%) y de su incumbencia siempre o frecuentemente un (79.6%), lo más significativo es sólo el 39.2% manifiesta que no tiene dificultad para realizarla, lo que significa que el 60% tiene dificultad para realizarla

En el Cuadro 44 se presenta información diferenciada por tipo de adscripción a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación sobre la frecuencia con la que el director supervisa el trabajo administrativo, en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 Ninguna vez.
- 2 Rara vez.
- 3 Algunas veces.
- 4 Muchas veces.

Cuadro 68
Tareas de supervisión
Supervisar las tareas administrativas
Tipo de adscripción

Pregunta	Estatal (1)	Transferida (2)	Privada (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
156 C	3.62 (0.87)	3.66 (0.86)	3.21 (1.14)	3.60 (0.90)	0.700	0.020	0.009
Total de escuelas	132	177	33	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas estatales y privadas de (0.020) y entre los de escuelas transferidas y privadas de (0.009). La interpretación de lo anterior es que los directores de escuelas estatales y transferidas realizan esta tarea muchas veces y los de escuelas privadas algunas veces.

B.- Entrevista a directores.

La información anterior, corresponde a las respuestas obtenidas en el cuestionario que contrastadas con las de la entrevista se encuentra una discrepancia en cuanto a la frecuencia ya que, el 92.3% de los directores menciona que supervisa todas las actividades académicas: planeación, proceso y evaluación.

El reconocimiento de dificultad en la realización de tareas administrativas (46%) está asociado de acuerdo a la observación de la práctica directiva, al exceso de cuestiones de esta índole ya que en correlación con lo manifestado en la entrevista, los directores mencionan:

“es un exceso”,

“demasiada papelería para reportar a la Secretaría de Educación,

“la mayor parte del tiempo se consume en elaborar formatos de estadística y reportes de actividades”.

C.- Observación de campo.

La observación del trabajo directivo en los centros escolares permitió conocer en la práctica matices diferentes de lo concebido por los directores en relación a la supervisión (Cuadro 69).

Cuadro 69

Tareas de supervisión: Supervisión del trabajo académico

Concepto	% Pública	% Privada	% Total	% Preescolar	% Primaria	% Secundaria
Programática	50	33.3	44.4	33.3	33.3	66.7
Metodológica	8.3	16.7	11.2	33.3	-	-
Evaluativa	-	-	-	-	-	-
No Hay	41.7	50	44.4	33.4	66.7	33.3
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Observación de campo.

La pregunta que surge al considerar, que por norma, el director debe supervisar el trabajo académico de los profesores y el desempeño de los alumnos es ¿Por qué no hay involucramiento relevante en la supervisión? Y la respuesta aparece al analizar información obtenida en la observación del trabajo directivo relacionada con las prioridades en el uso del tiempo (Cuadro 70).

Cuadro 70
Prioridades en el uso del tiempo

Actividades	% Pública	% Privada	% Total	% Preescolar	% Primaria	% Secundaria
Académica	8.3	33.3	16.7	33.3	-	16.7
Administrativa	91.7	50	77.7	50	100	83.3
Con Padres	-	16.7	5.6	16.7	-	-
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Observación de campo.

La información del cuadro anterior muestra que en las escuelas públicas casi la totalidad del tiempo (91.7%) y sólo el 8.3% a las actividades académicas. En relación al nivel educativo, es altamente significativo que el 100% del tiempo, los directores de escuelas primarias lo dediquen a cuestiones administrativas.

D.- Grupos focales: Docentes.

Los docentes de los tres niveles educativos coinciden en señalar que es deficiente la tarea de supervisión del trabajo escolar que realiza el director, ya que el volumen del trabajo administrativo le ocupa casi la totalidad del tiempo. Al respecto una maestra menciona que *“es probable que el director tenga la intención de supervisar mejor, sobre todo lo pedagógico, pero a que horas, si los papeles, oficios e informes que envía Secretaría consumen mucho tiempo”*. Aparece también información relacionada con la supervisora, una profesora de primaria menciona que *“es el correo, recoge papeles y los lleva a la Región....supervisa en ocasiones cuando va al salón de clases pero ¡Esa no es supervisión! porque te pregunta, ¿Qué tema está abordando? anota en una hoja, se queda en la clase y al final dice, le firma aquí”*.

En síntesis, el director concede importancia e identifica como de su incumbencia la tarea de supervisar el trabajo académico, pero no la realiza de manera relevante porque utiliza la mayor parte de la jornada escolar en resolver cuestiones de carácter administrativo.

De manera sintética, en el Cuadro 71 se presenta la información más significativa referida a la tarea de supervisión del trabajo académico, recuperando información del cuestionario, observación de campo y los grupos focales de discusión.

Cuadro 71

Tareas de supervisión

Indicador	Instrumento	Aspectos significativos			
Supervisión del trabajo académico	Cuestionario	Incumbencia	Siempre + Frecuentemente	83%	
		Dificultad	Poca + Regular + Mucha	44.5%	
		Frecuencia	Algunas veces + Muchas veces	46.5%	
		Importancia	Muy importante + Importante	89.5%	
	Observación de campo	Supervisión del trabajo académico			
		Programática			44.4%
		Metodológica			11.2%
		Evaluativa			0%
		No hay			44.4%
		Prioridades en el uso del tiempo			
		Actividades académicas			16.7%
		Actividades administrativas			77.7%
	Actividades con Padres de Fam.			5.6%	
	Grupos focales (Docentes)	<i>“Es probable que el director tenga la intención de supervisar mejor, sobre todo lo pedagógico, pero a que horas, si los papeles, oficios e informes que envía Secretaría consumen mucho tiempo”.</i>			
		<i>“La Supervisora es el correo, recoge papeles y los lleva a la Región..., supervisa cuando va al salón de clases, pero ¡Esa no es supervisión! porque te pregunta, ¿Qué tema está abordando? anota en un hoja, se queda en la clase y al final dice, le firma aquí”.</i>			

Fuente: Elaboración propia.

5.5.5.- Tareas de evaluación.

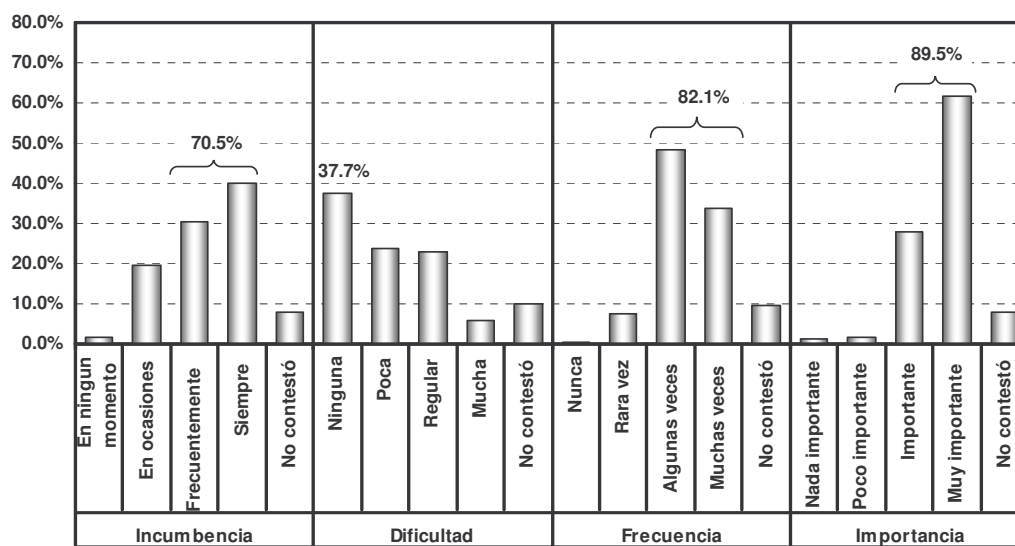
A.- Cuestionario.

Las cuestiones presentadas en el cuestionario para conocer la percepción del director en torno de la tarea de evaluación, están relacionadas con la evaluación institucional y con la forma de evaluación de los alumnos (Gráficas 18 y 19).

Gráfica 18

Tareas de Evaluación

Aplicar procedimientos de evaluación de la escuela, de las actividades, de los resultados.



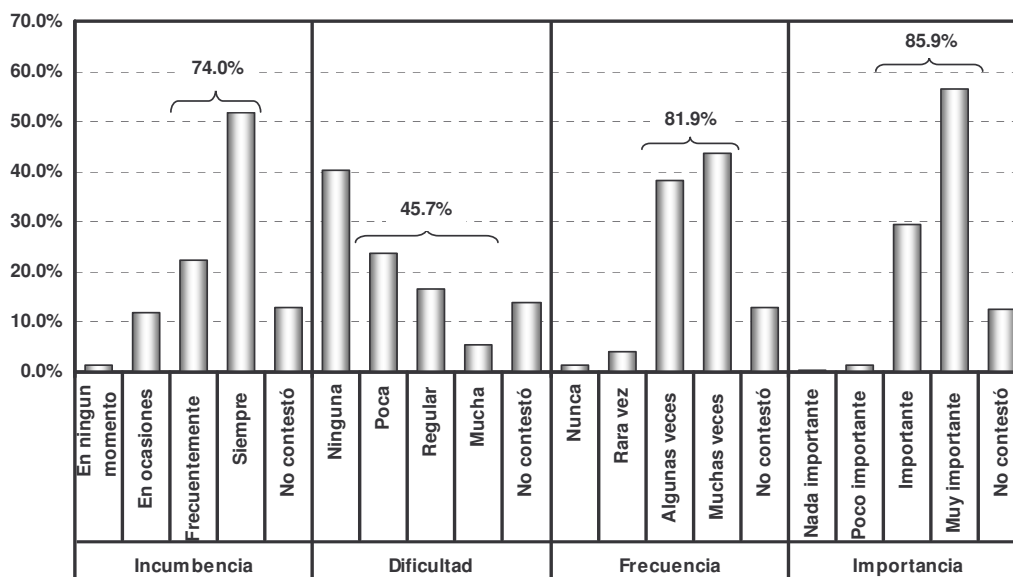
Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra que la mayoría de los directores percibe la tarea de evaluar como muy importante y aparece como significativo que sólo el 37.7% manifiesta no tener dificultad para desempeñarla, lo que implica, que el 62.3% presenta algún grado de dificultad para realizar esta tarea.

Gráfica 19

Tareas de evaluación

Sugerir formas de evaluar a los alumnos.



Fuente: Cuestionario.

En porcentaje alto el director concibe ésta tarea como importante y de su incumbencia, sin embargo, el 45.7% de los directores reconoce tener algún grado de dificultad para realizarla que aunado al 13.9% que no contestaron la pregunta representa el 59.6%.

En el Cuadro 72 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación de la importancia que tiene para los directores involucrarse para conocer la forma en que los profesores evalúan a los alumnos. La ponderación está dada en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 Nada importante.
- 2 Poco importante.
- 3 Importante.
- 4 Muy importante.

Cuadro 72
Tareas de evaluación

Interés por conocer las formas de evaluar a los alumnos
Nivel educativo

Pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
125 D	4.00 (0.69)	3.77 (0.68)	3.55 (0.53)	3.80 (0.67)	0.004	0.000	0.023
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas de los tres niveles educativos. Sin embargo, los directores de los tres niveles educativos la consideran como muy importante.

En relación a la tarea de evaluación, en la normatividad se establece dentro de las funciones generales del director la de “*evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal a su cargo en la escuela, las aulas y la comunidad*” (Manual del director, Pág. 11. Anexo 2). El director asume esta tarea como parte de su responsabilidad y en la práctica ejerce esta función, en mayor grado, en cuanto a la organización del proceso evaluativo de los aprendizajes de los alumnos.

**El director asume la tarea de evaluación como parte de su
responsabilidad y reconoce tener dificultad para realizarla.**

5.5.6.- Relaciones humanas.

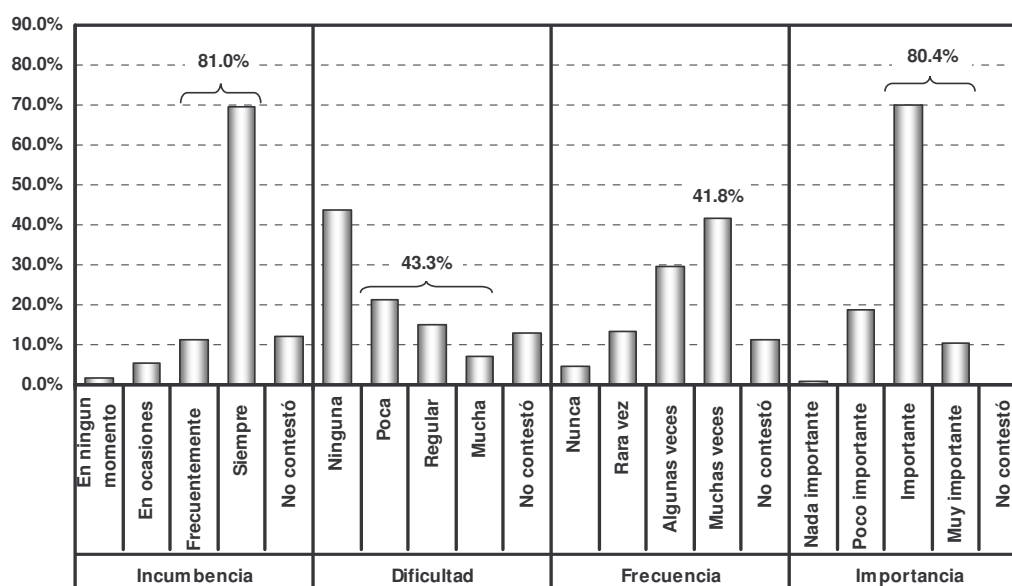
A.- Cuestionario.

En este rubro se recuperó información relacionada con la percepción del director en torno a su participación para conformar un clima relacional armónico y su intervención en el manejo de conflictos. (Gráficas 20, 21 y 22)

Gráfica 20

Tareas de relaciones humanas

Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores.



Fuente: Cuestionario.

La mayoría de los directores reconocen esta tarea como de su incumbencia (81%) siempre o frecuentemente, como muy importante e importante (80.4%). Lo más significativo es que el 43.3% de los directores manifiesta tener algún grado de dificultad para propiciar relaciones armónicas con los profesores.

En el Cuadro 73 se presenta información diferenciada por nivel educativo a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación de la importancia que le concede el director a la tarea de prever situaciones de conflicto entre el personal a su cargo. La ponderación está dada en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 Nada importante.
- 2 Poco importante.
- 3 Importante.
- 4 Muy importante.

Cuadro 73

Tareas de relaciones humanas

Prever situaciones de conflicto entre el personal a su cargo

Nivel educativo

Pregunta	Preescolar (1)	Primaria (2)	Secundaria (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
158 D	3.88 (0.82)	3.80 (0.76)	3.44 (0.64)	3.75 (0.77)	0.389	0.000	0.001
Total de escuelas	106	172	64	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas preescolar y secundaria de (0.000) y entre los de primaria y secundaria de (0.001). La interpretación de lo anterior es que los directores de preescolar y primaria consideran esta tarea como muy importante, mientras que los de secundaria la consideran importante.

En el Cuadro 74 se presenta información diferenciada por tipo de adscripción a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación de la frecuencia que le concede el director a la tarea de prever situaciones de conflicto entre el personal a su cargo. La ponderación está dada en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 Ninguna vez.
- 2 Rara vez.
- 3 Algunas veces.
- 4 Muchas veces.

Cuadro 74

Tareas de relaciones humanas

Prever situaciones de conflicto entre el personal a su cargo

Tipo de adscripción

Pregunta	Estatal (1)	Transferida (2)	Privada (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)- (2)	(1)- (3)	(2)- (3)
158 C	2.87 (1.14)	3.23 (1.15)	2.91 (1.07)	3.06 (1.14)	0.007	0.864	0.142
Total de escuelas	132	177	33	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

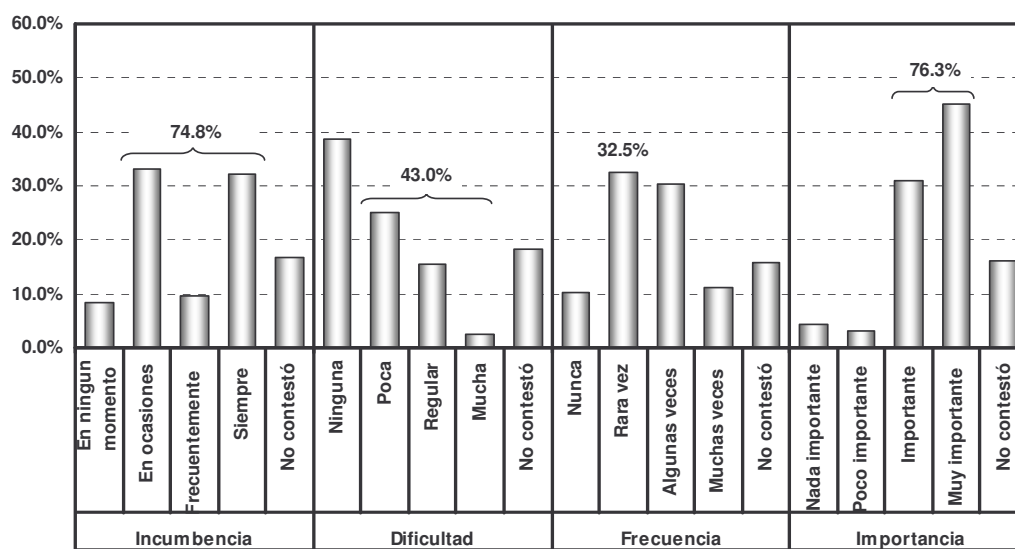
La información presentada en el cuadro anterior muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas estatales y las escuelas transferidas (0.007). La interpretación de lo anterior es que los directores de escuelas transferidas realizan esta tarea muchas veces, mientras que los directores de las escuelas estatales la realizan algunas veces. En las otras comparaciones de medias no existe diferencia estadísticamente significativa.

La información presentada en la Gráfica 21 muestra el involucramiento del director para realizar la tarea de mediador en los casos de conflictos que se presentan entre profesores y alumnos.

Gráfica 21

Tareas de relaciones humanas

Intervenir como mediador cuando hay conflictos entre profesor y alumnos.



Fuente: Cuestionario.

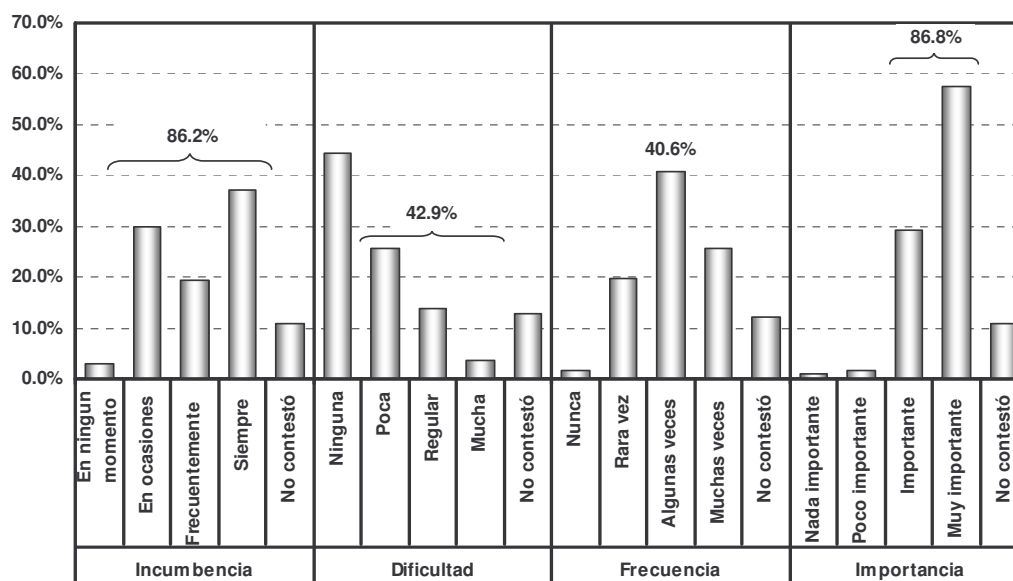
La mayoría de los directores percibe esta tarea como importante (76.3%) y de su incumbencia (74.8%), aparece alto el grado de dificultad para realizarla (43%) y es significativo que casi el 20% no contestó la pregunta.

En relación al involucramiento del director para sugerir a los profesores formas adecuadas de tratar a los alumnos, la Gráfica 22 muestra la información recuperada de las respuestas al cuestionario en este rubro.

Gráfica 22

Tareas de relaciones humanas

Dar a los profesores sugerencias sobre trato a los alumnos.



Fuente: Cuestionario.

Esta tarea es identificada por la mayoría de los directores como importante (88.8%) de su incumbencia (88.2%). Lo significativo es que reconoce tener dificultad para realizarla el 42.9%.

B.- Entrevista a directores.

El grado de dificultad reconocido por los directores en las cuestiones referidas a relaciones personales, que en promedio es de un 43% se correlacionó con las respuestas a la pregunta ¿Cómo es su relación con los profesores, alumnos, personal administrativo y de intendencia en el centro escolar?, (Cuadro 75).

Cuadro 75

Relación del director con profesores, alumnos, personal administrativo y de intendencia

Relación con	% Excelente	% Muy bien	% Bien	% Mala	% Total
Profesores	15.4	23.1	61.5	0	100
Alumnos	15.4	26.9	57.7	0	100
Personal administrativo	26.9	7.7	42.3	23.1	100
Personal de intendencia	23.1	11.5	65.4	0	100
Promedio	20.2	17.3	56.7	5.8	100

Fuente: Entrevista.

La información presentada en el cuadro anterior, muestra que, en promedio, el 56.7% de los directores tiene buena relación con integrantes de la comunidad educativa en la escuela que dirige, lo que implica que un 43.3% de los directores no logra tener nivel de excelencia o de muy buena relación, que coincide con el 43% que en promedio tiene dificultad para realizar tareas de construcción de un ambiente armónico y favorecer el clima relacional en el centro de trabajo.

D.- Grupos focales: Docentes.

En la participación de los docentes sobre el clima escolar y las características de las relaciones existentes en la escuela, las repuestas en el nivel preescolar son diversas, pero en esencia, todas confluyen en que es difícil construir un ambiente armónico. En el nivel de primaria los maestros coinciden en que para que exista un ambiente escolar armónico es necesario que el director tome en cuenta sus opiniones. Por su parte, en el nivel de secundaria las aportaciones estuvieron asociadas al liderazgo del director, es decir, si el estilo es autoritario, el ambiente escolar es problemático, pero resulta más problemático el estilo laissez-faire y sólo es posible la relación armónica con directores democráticos.

En síntesis y en relación a la construcción de un clima relacional armónico en la escuela que dirige, el director reconoce tener dificultad para realizar esta tarea. Los docentes mencionan que es difícil construir un ambiente escolar armónico cuando el director es autoritario o laissez-faire.

A manera de síntesis, en el Cuadro 76 se presenta la información más significativa, recuperada del cuestionario, la entrevista a los directores y de los grupos focales de discusión con docentes.

Cuadro 76

Tareas de relaciones humanas

Indicador	Instrumento	Aspectos significativos			
Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores	Cuestionario	Incumbencia	Siempre + Frecuentemente	81%	
		Dificultad	Poca + Regular + Mucha	43.3%	
		Frecuencia	Muchas veces	41.8%	
		Importancia	Muy importante + Importante	80.4%	
	Entrevista	Relación excelente del director con:			
		Profesores	15.4%		
		Alumnos	15.4%		
		Personal administrativo	26.9%		
	Personal de intendencia	23.1%			
	Grupos focales (Docentes)	Profesores de preescolar: Las respuestas son diversas, pero todas confluyen en que es difícil construir un ambiente armónico.			
		Profesores de primaria: Los profesores coinciden en que para que exista un ambiente armónico es necesario que el director tome en cuenta sus opiniones.			
		Profesores de Secundaria: Las aportaciones estuvieron asociadas al liderazgo del director. Si el estilo es autoritario, el ambiente escolar es problemático, pero resulta más problemático el estilo laissez-faire y sólo es posible la relación armónica con directores democráticos.			

Fuente: Elaboración propia.

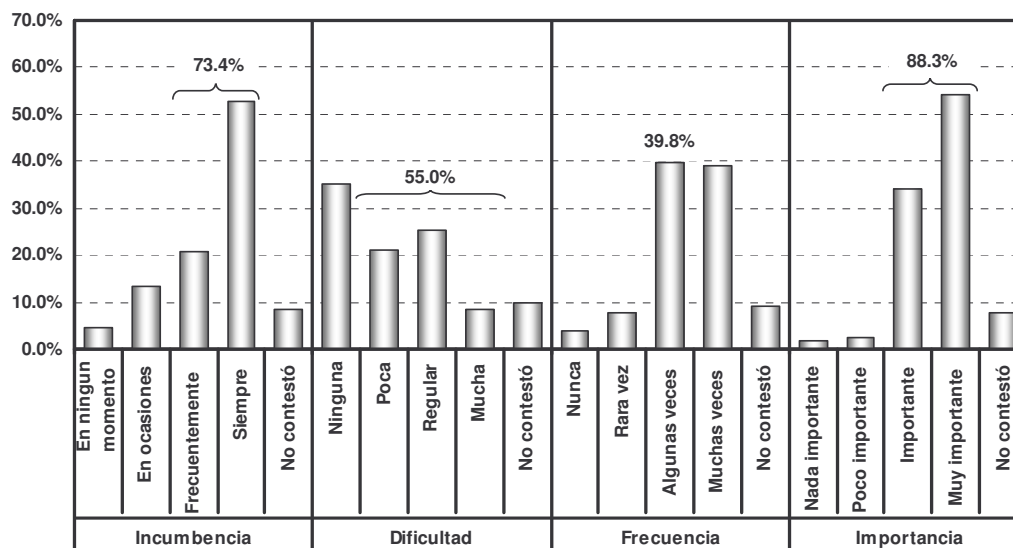
5.5.7.- Gestión de recursos materiales y financieros.

La tarea de gestión de recursos materiales y financieros está relacionada con el acopio y uso de ellos. En las Gráficas 23, 24, 25, 26 y 27 se muestra la información obtenida en este rubro.

Gráfica 23

Tareas de gestión de recursos materiales y financieros

Elaborar un programa de uso de recursos económicos para el desarrollo de las distintas actividades en el año escolar.



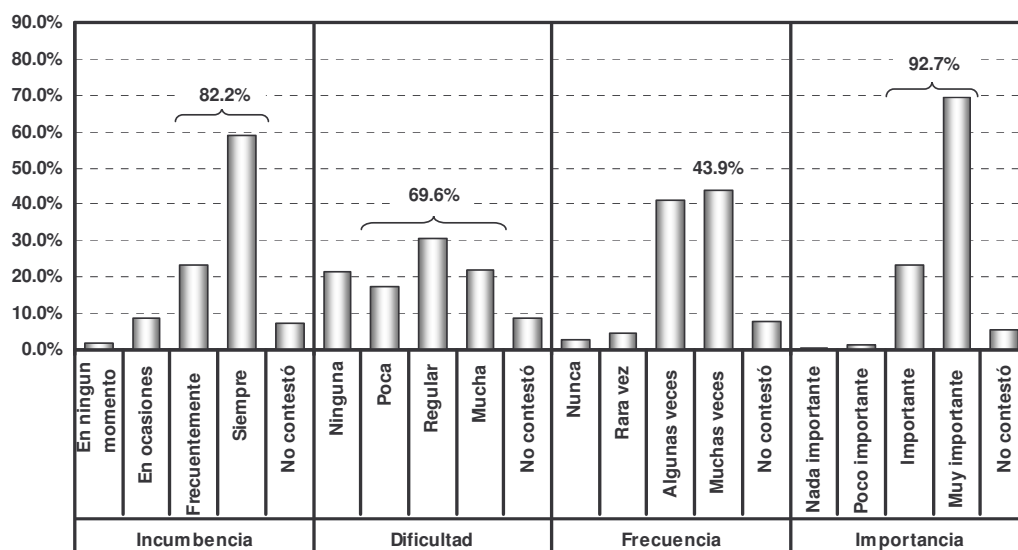
Fuente: Cuestionario.

La mayoría de los directores identifican esta tarea como importante (88.3%) y de su incumbencia (73.4%), pero es significativo que más de la mitad de los directores (55%) reconocen tener dificultad para realizarla.

Gráfica 24

Tareas de gestión de recursos materiales y financieros

Buscar y conseguir medios y recursos para que la función docente sea de calidad.



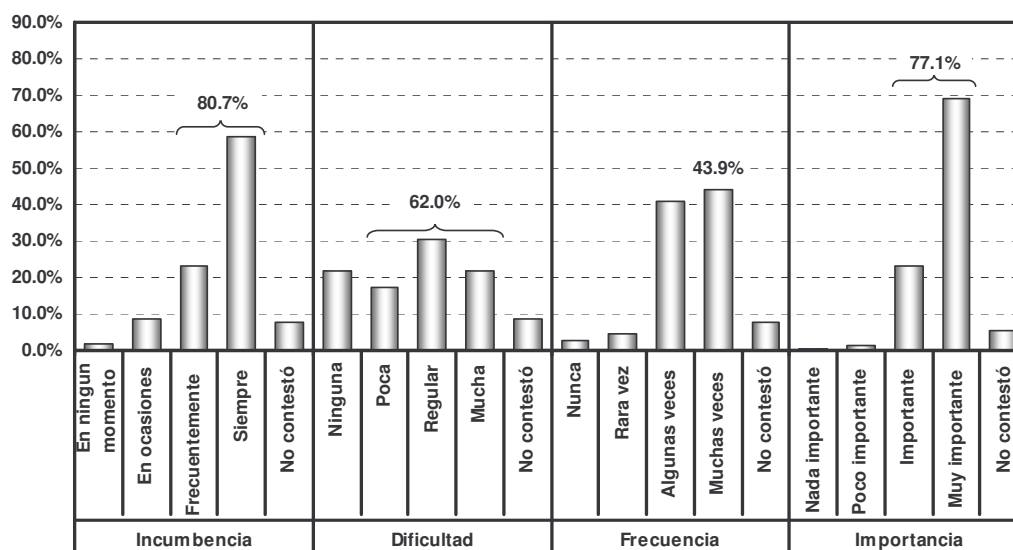
Fuente: Cuestionario.

Lo más significativo es que en porcentaje cercano al 70%, los directores manifiestan tener dificultad para el acopio de recursos que apoye la tarea educativa.

Gráfica 25

Tareas de gestión de recursos materiales y financieros

Atender las necesidades que tienen los profesores de recursos materiales para desarrollar mejor sus clases.



Fuente: Cuestionario.

La mayoría de los directores identifican esta tarea como importante (77.7%) y de su incumbencia (80.7%) y reconocen tener dificultad para resolverla el 62%.

En el Cuadro 77 se presenta información diferenciada por tipo de adscripción a partir de que se consideró, en el cuestionario, la ponderación de la importancia que le concede el director a la tarea de atender las necesidades que tienen los profesores de recursos materiales para desarrollar mejor sus clases. La ponderación está dada en una escala de 1 a 4, correspondiendo respectivamente:

- 1 Nada importante.
- 2 Poco importante.
- 3 Importante.
- 4 Muy importante.

Cuadro 77
Tareas de gestión de recursos materiales y financieros

Tipo de adscripción

Pregunta	Estatal (1)	Transferida (2)	Privada (3)	Total	ANOVA Comparación de medias. Significancia		
					(1)-(2)	(1)-(3)	(2)-(3)
144 D	3.80 (0.54)	3.93 (0.57)	3.73 (0.57)	3.86 (0.56)	0.046	0.488	0.055
Total de escuelas	132	177	33	342	< 0.10=90% confianza < 0.05=95% confianza < 0.01=99% confianza		

Fuente: Cuestionario.

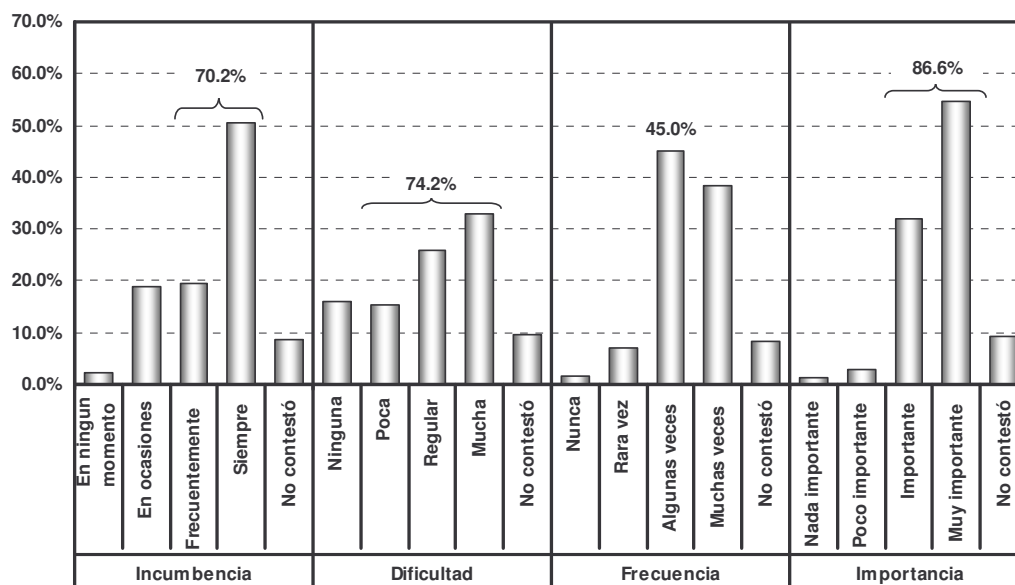
La información presentada en el cuadro anterior muestra que aunque existe diferencia estadísticamente significativa entre los directores de las escuelas estatales y las escuelas transferidas (0.046) y entre los directores de las escuelas transferidas y las privadas (0.055), las medias nos indican que los directores de las escuelas de los tres tipos de adscripción ubican esta tarea como muy importante, destacándose que las escuelas transferidas tienen la ponderación más alta en este rubro.

En referencia a la tarea de gestionar recursos materiales y financieros, además de los que son proporcionados por la Secretaría de Educación, la información recuperada a través del cuestionario se presenta en la Gráfica 26.

Gráfica 26

Tareas de gestión de recursos materiales y financieros

Conseguir recursos aparte de los que concede la SEP.



Fuente: Cuestionario.

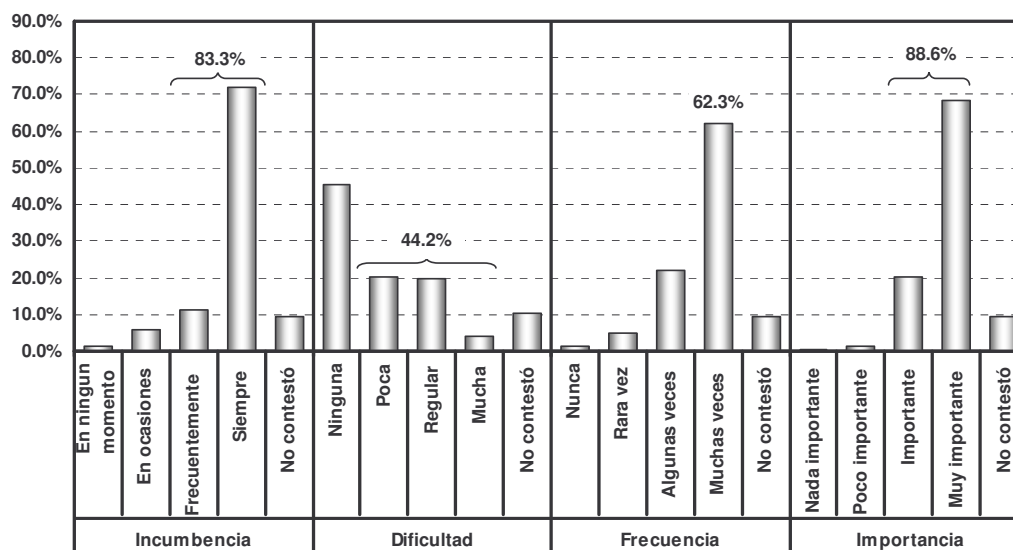
Si se considera que la Secretaría de Educación solamente entrega a la escuela los libros de los alumnos, es altamente significativo y explicable que el 74.2% de los directores manifiesten dificultad para el acopio de recursos, ya que el director ha de resolver cómo y dónde gestionar los recursos materiales y financieros para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el mantenimiento de la institución.

En relación a la tarea de supervisar el uso de los recursos económicos de la escuela, la información recuperada a través del cuestionario se presenta en la Gráfica 26.

Gráfica 27

Tareas de gestión de recursos materiales y financieros

Supervisar y controlar el uso de los recursos económicos del plantel.



Fuente: Cuestionario.

Esta tarea es identificada por la mayoría de los directores como importante (88.8%) y de su incumbencia (83.3%), tiene dificultad para realizarla el (44.2%).

La tarea de gestión de recursos materiales y financieros es identificada por la mayoría de los directores como importante y de su incumbencia, en grado significativo reconoce tener dificultad para realizarla.

5.5.8.- Formador.

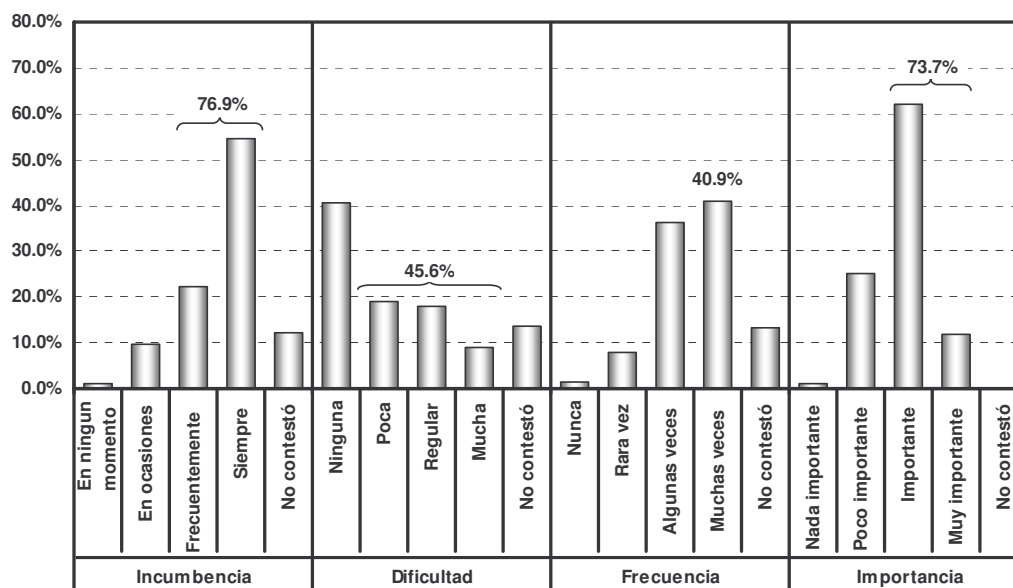
A.- Cuestionario.

La tarea del director en el aspecto de formador está relacionada con las acciones que realiza para orientar a los docentes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea éste para profesores de nuevo ingreso, en tareas propias de la enseñanza o como promotor de mejoramiento profesional. Las cuestiones relacionadas con estas tareas aparecen en las Gráficas 28 y 29.

Gráfica 28

Tarea del director como formador

Motivar la formación continua de los profesores.



Fuente: Cuestionario.

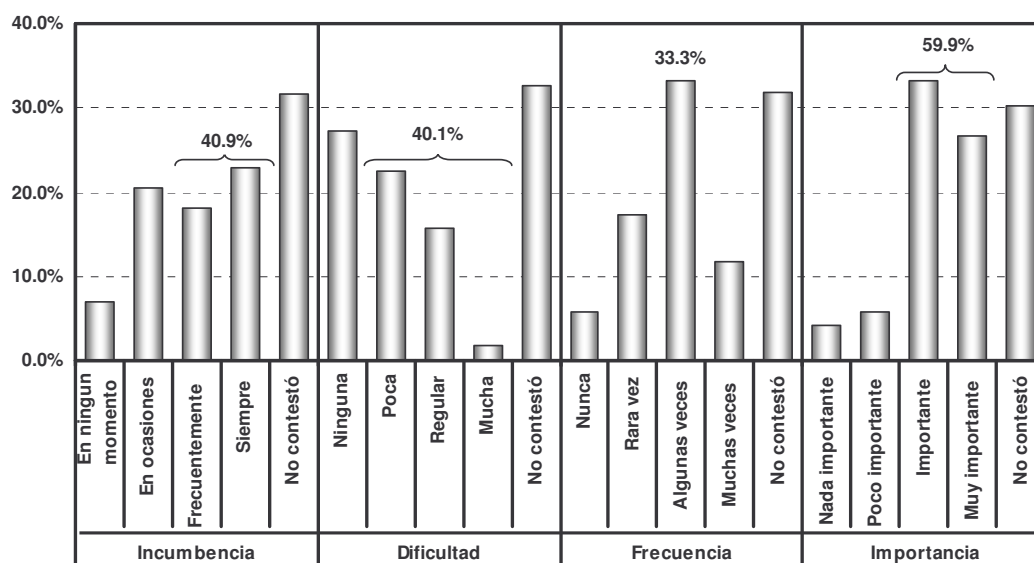
La mayoría de los directores reconoce que la tarea de motivar a los profesores para involucrarse en procesos de formación continua es importante y de su

incumbencia. Lo más significativo de la información presentada en la gráfica anterior es el reconocimiento del grado de dificultad para realizarla (46.6%).

Gráfica 29

Tarea del director como formador

Integrar a profesores jóvenes en las tareas propias de su competencia.



Fuente: Cuestionario.

La información presentada en la gráfica anterior muestra dos situaciones relevantes: en promedio el 30% de los directores no contestó la pregunta y un 40.1% reconoce tener dificultad para realizarla. Es significativa la no respuesta y la dificultad en virtud de que la normatividad establece dentro de las funciones específicas del director, en materia de recursos humanos “recibir al personal de nuevo ingreso, orientarlo sobre el ambiente en que se desarrollará su trabajo y proporcionarle las facilidades para su instalación en el puesto”. (Manual del director, Pág. 20, inciso 4).

B.- Entrevista a directores.

La información recuperada a través de la entrevista en cuestiones relacionadas con la tarea de formador (Cuadro 78) muestra, por una parte, su concepción de esta tarea en el “deber ser” y por otra, aspectos relacionadas al cómo la realiza.

Cuadro 78

Tareas del director como formador

Pregunta	SI	NO
¿Usted ha promovido acciones de formación para los profesores?	92.3%	7.7%
¿Usted incentiva a los profesores para participar en procesos de formación?	100%	-----

Fuente: Entrevista.

Las respuesta presentadas en el Cuadro 78 están relacionadas con las acciones que realiza el director para comunicar a los profesores los cursos o eventos en los que ha de participar, generalmente promovidos por el Centro de Capacitación y Actualización del Magisterio (CECAM), a los que los profesores por disposición de la Secretaría de Educación han de asistir por lo menos una vez al año, en este sentido, es una acción eminentemente burocrática, es decir, no es iniciativa del director.

Cuadro 79

Tareas del director como formador

¿Cómo incentiva a los profesores para participar en procesos de formación?

Aspecto	%
Promover la reflexión sobre su práctica	11.5
Asesorando para mejorar su desempeño profesional	46.2
Otras	42.3

Fuente: Entrevista.

Es relevante la información que aparece en relación al cómo incentiva a los profesores para participar en procesos de formación (Cuadro 79), si se considera que un bajo porcentaje (11.5%) lo hace a partir de la reflexión sobre la práctica docente, es decir, a partir de las problemáticas o carencias que el profesor manifiesta en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y aparece como significativo el 46.2% que asesora a los profesores para mejorar su desempeño profesional, ésto además, está en correspondencia con lo que se encontró en la información referida a las tareas como asesor técnico-pedagógico.

En síntesis, en relación a la tarea del director como formador, hay reconocimiento de tener dificultad para realizarla y no aparecen acciones relevantes para el desarrollo de ésta tarea.

De manera sintética se presenta la información más significativa relacionada con las tareas del director como formador (Cuadro 80), recuperada de las respuestas del cuestionario, y la entrevista a los directores.

Cuadro 80

Tareas del director como formador

Indicador	Instrumento	Aspectos significativos			
Motivar la formación continua de los profesores	Cuestionario	Incumbencia	Siempre + Frecuentemente	76.9%	
		Dificultad	Poca + Regular + Mucha	45.6%	
		Frecuencia	Muchas veces	40.9%	
		Importancia	Muy importante + Importante	73.7%	
	Entrevista	¿Usted ha promovido acciones de formación para los profesores?			
		Sí			92.3%
		No			7.7%
		¿Usted incentiva a los profesores para participar en procesos de formación?			
		Sí			100%
		No			0%
		¿Cómo incentiva a los Profesores para participar en procesos de formación?			
		Promover la reflexión sobre su práctica.	11.5%		
	Asesorando para mejorar su desempeño profesional.	46.2%			
	Otras.	42.3%			

Fuente: Elaboración propia.

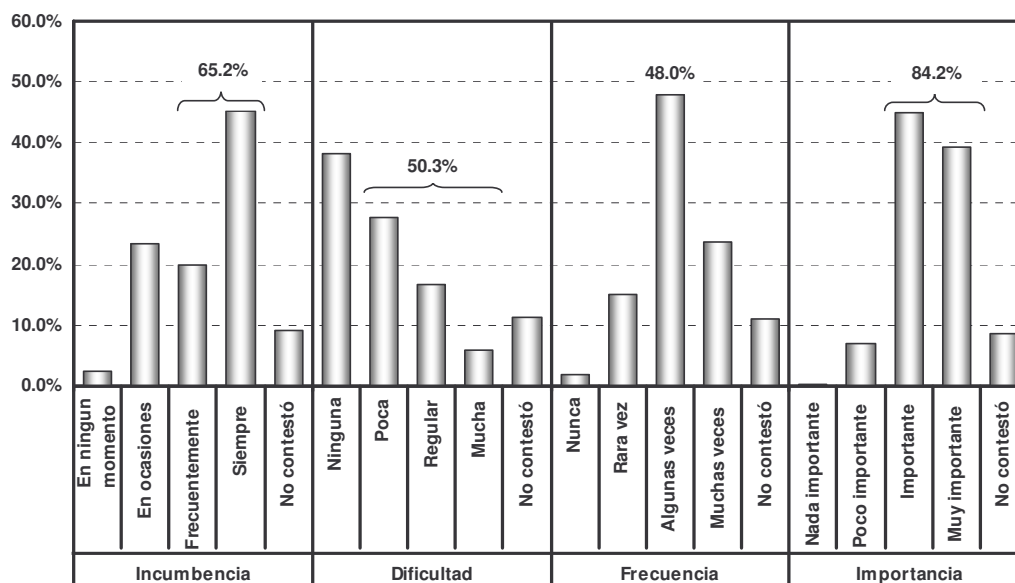
5.5.9.- Vinculación institucional.

La información recuperada en torno a las tareas de vinculación institucional (Gráficas 30 y 31), representación y extensión educativa está relacionada con la percepción que de éstas tiene el director, no hay elementos objetivos que hayan sido recuperados a través de la observación por lo que sólo se presentan los resultados obtenidos en las respuestas del cuestionario.

Gráfica 30

Tareas de vinculación institucional

Establecer relación con otras instituciones educativas.



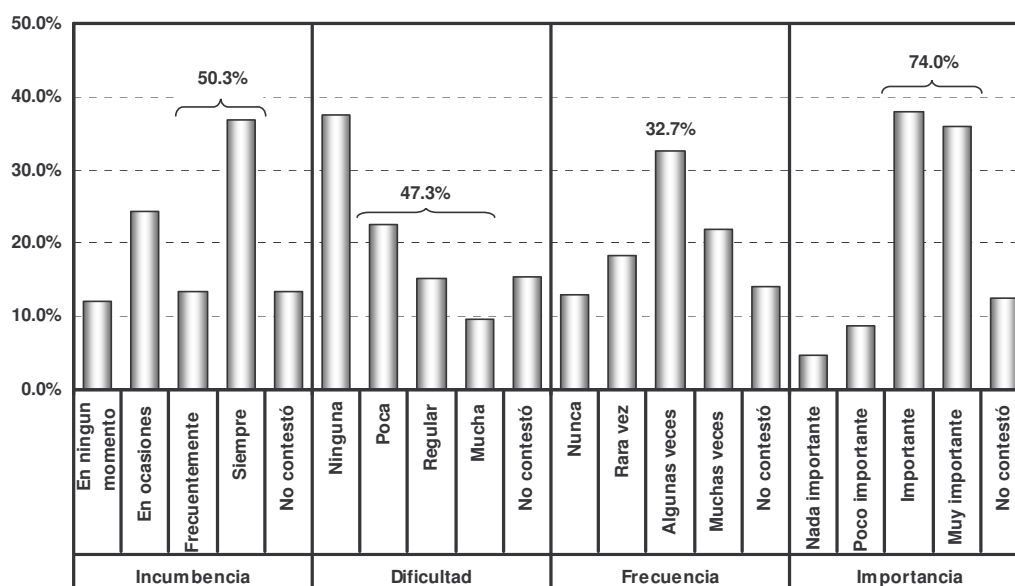
Fuente: Cuestionario.

Esta tarea es percibida por la mayoría de los directores como importante (84.2%) y de su incumbencia (65.2%) aparece como relevante que el 50.3% reconoce tener dificultad para realizarla.

Gráfica 31

Tarea de vinculación institucional

Mantener relación con instituciones formadoras de docentes.



Fuente: Cuestionario.

La mayoría de los directores perciben esta tarea como importante (74%), sin embargo, sólo el 50% considera que es de su incumbencia y el 47.3% tiene dificultad para realizarla.

En síntesis, en relación a la tarea de vinculación institucional, la mayoría de los directores la perciben como importante y de su incumbencia, un porcentaje significativo reconocen tener dificultad para realizarla.

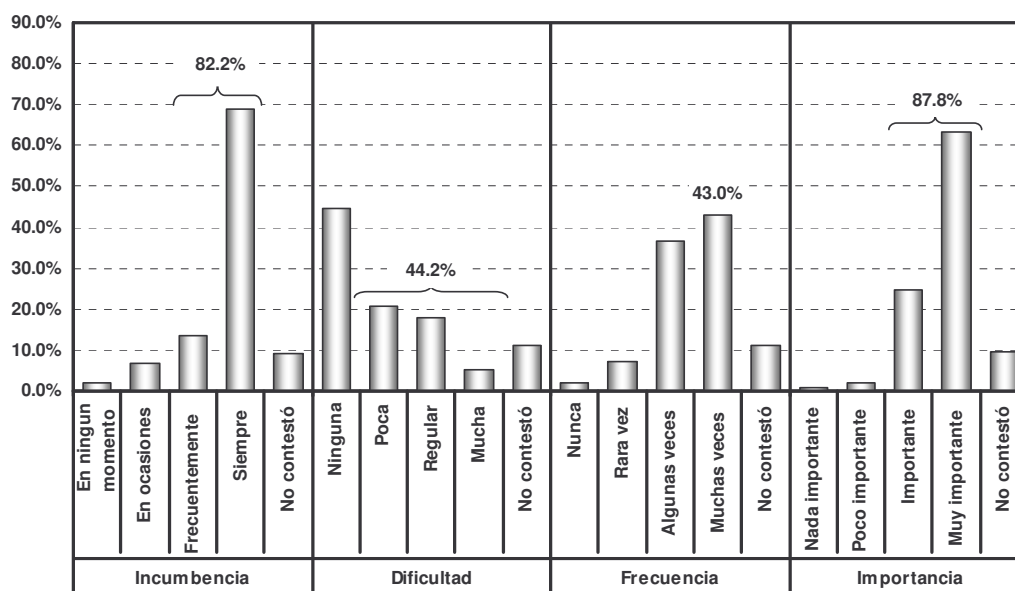
5.4.10.- Tareas de representación institucional.

La tarea de representación institucional es inherente al director, en virtud de que por normatividad es el representante oficial de la institución escolar. La percepción que de esta tarea tiene el director se presenta en las Gráficas 32, 33, 34 y 35.

Gráfica 32

Tareas de representación institucional

Representar a la escuela en el exterior.



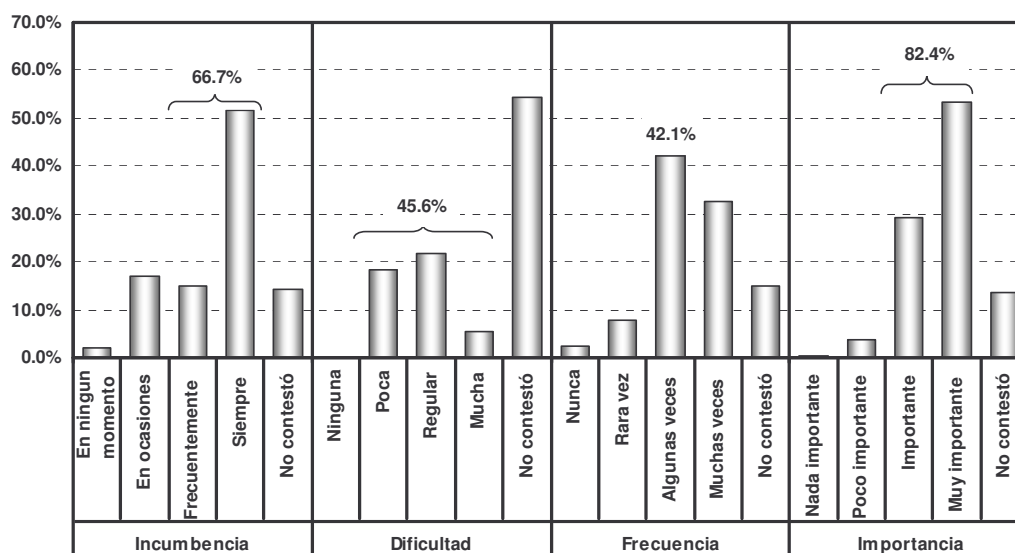
Fuente: Cuestionario.

Esta tarea se percibe por el director como importante (87.8%) de su incumbencia y el 44.2% reconoce tener dificultades para realizarla.

Gráfica 33

Tareas de representación institucional

Representar a la escuela en actividades oficiales de carácter académico.

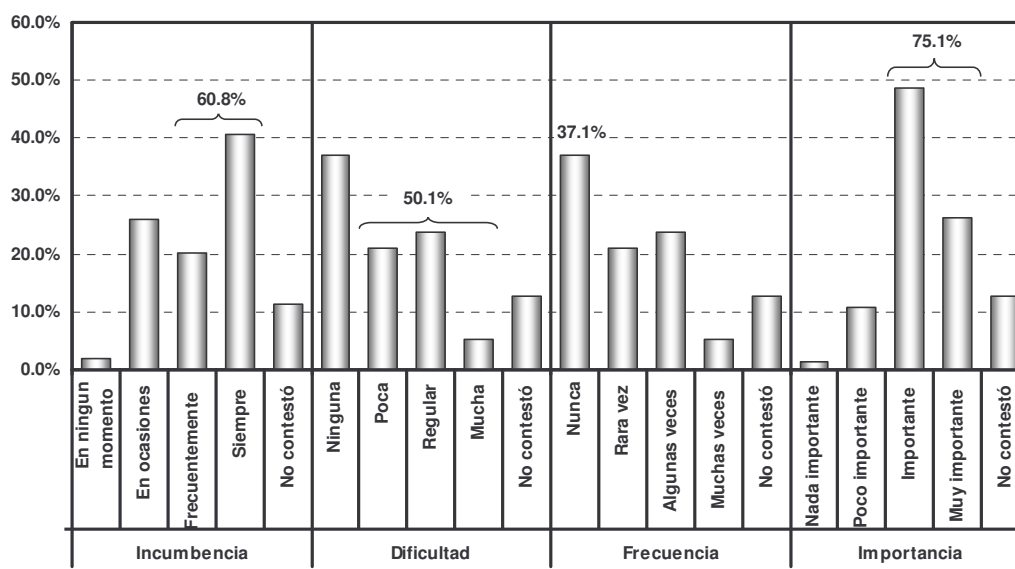


Fuente: Cuestionario.

Gráfica 34

Tareas de representación institucional

Representar a la escuela en actividades oficiales de carácter cultural.

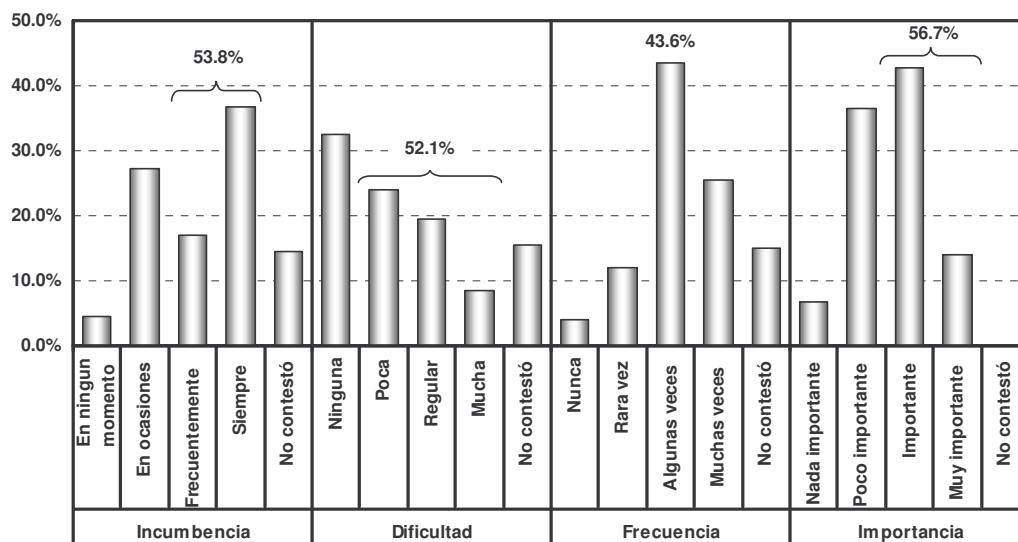


Fuente: Cuestionario.

Gráfica 35

Tareas de representación institucional

Representar a la escuela en actividades oficiales de carácter deportivo.



Fuente: Cuestionario.

Las tareas de representación se perciben para el director como importantes y de su incumbencia y un 50% reconoce tener dificultad para realizarla.

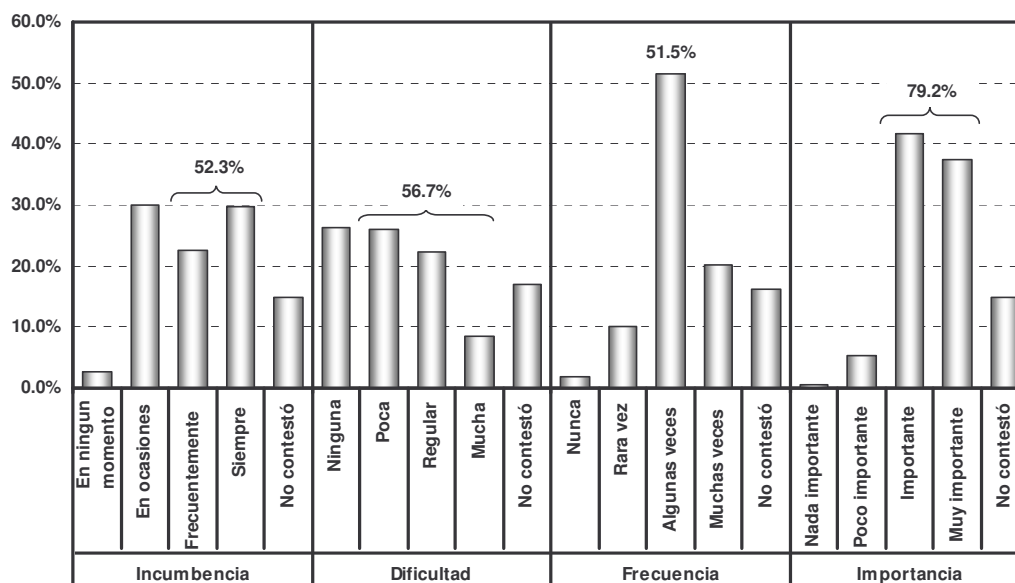
5.4.11.- Tareas de extensión educativa.

La normatividad establece en materia de extensión educativa, el diseño y desarrollo de programas de acción cívica, social y cultural en las que participe la comunidad. La Gráfica 36 muestra la percepción del director en torno a esta tarea.

Gráfica 36

Tareas de extensión educativa

Promover la realización de actividades extraescolares.



Fuente: Cuestionario.

Las tareas relacionadas con actividades de vinculación institucional, representación de la institución y extensión educativa, el director las percibe en el “deber ser”: en porcentaje alto menciona que le incumben, las realiza con frecuencia y les concede importancia.

La información recuperada en la entrevista está en correspondencia con esta percepción y en la observación están presentes algunos elementos que confirman lo anterior, es decir, su relación con otras instituciones, actividades extraescolares y representación de la institución.

Es relevante destacar la dificultad que reconoce tener para realizar estas tareas, que en algunas alcanza porcentajes mayores al 50%.

En síntesis y en relación a las tareas de vinculación institucional, representación y extensión educativa, el director las percibe como importantes, de su incumbencia, generalmente las realiza y tiene dificultad para realizarlas.

5.5.- Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.

En esta categoría de análisis se consideraron dos variables, problemas que afecta a la práctica directiva y obstáculos que impiden realizarla de la mejor manera.

5.6.1.- Problemas en el ejercicio de la práctica directiva.

A.- Cuestionario.

Se le presentó al director un listado de situaciones consideradas como problemas que podrían afectar el ejercicio de la función directiva para que identificaran las que consideran con mayor grado de problematización. En el Cuadro 81 se presentan los problemas que en mayor porcentaje son mencionados por los directores.

Cuadro 81

Problemas que afectan la actuación directiva

Problemas	%
Insuficiente información especializada recibida.	66.3
Deficiente información de la SEP.	66.2
Excesivas tareas a realizar.	58.5
Excesiva normatividad.	52.4
Excesiva movilidad del profesorado.	51.7
Constante movilidad del directivo.	49.1
Falta de autonomía para tomar decisiones.	48.8

Fuente: Cuestionario.

5.6.2.- Obstáculos que afectan el ejercicio de la práctica directiva.

A.- Cuestionario.

Se le presentó al director un listado de situaciones consideradas como obstáculos que podrían afectar la función directiva, con la finalidad de que identificaran las que impiden el desarrollo del ejercicio de sus funciones directivas. En el Cuadro 82 se presentan los que en mayor porcentaje son mencionados por los directores.

Cuadro 82

Obstáculos que afectan la actuación directiva

Obstáculos	%
Deficiente percepción salarial.	76.1
Exceso de tareas administrativas.	68.4
Realización de reuniones poco operativas.	56.4
Falta de clarificación de las tareas para el desempeño de la función directiva.	48.2

Fuente: Cuestionario.

Estos son los obstáculos que el director menciona con mayor ponderación en las respuestas del cuestionario al considerar como totalidad las valoraciones de problemático y muy problemático.

B.- Entrevista a directores.

Para complementar esta información, se le preguntó al director en la entrevista sobre los problemas que enfrenta en la actuación directiva, la mayoría de las respuestas están asociadas a lo que denomina “*excesiva papelería*”, haciendo

alusión a reportes escritos, oficios y comunicación que envía a la administración central, es un “exceso” mencionan algunos y *“gran parte del tiempo se consume para cumplir esta tarea administrativa”*.

Estás problemáticas y obstáculos que están presentes en la concepción del director, muestran las dificultades que enfrentan en su quehacer directivo pero lo más relevante es lo que no aparece, que puede ser ubicado, al menos, en dos planos:

- **En el pedagógico.** No están presentes opiniones sobre la actividad áulica referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje: planeación estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje, etc. Mucho menos lo que la teoría señala en torno que el director es el factor por excelencia para impulsar la innovación educativa y con ello elevar la calidad del servicio educativo que se ofrece.
- **Relación con la comunidad.** Si bien es cierto que no se menciona la relación con la comunidad como una problemática, si se hace alusión en la entrevista que los consejos de participación social no funcionan, no son relevantes o son problemáticos, ésto indica que en su concepción no está presente el involucrar a otros actores sociales ajenos a la escuela en el proceso educativo, lo cual significa que cancela una parte importante de su función como gestor.

D.- Grupos focales de discusión con docentes.

En referencia a los problemas y obstáculos para ejercer la práctica directiva los docentes mencionaron como un problema muy difícil la relación con la comunidad, al respecto existe coincidencia en los tres niveles educativos, además es significativa la enumeración de los siguientes problemas, no sólo por el número sino por el significado:

- *“El director desconoce sus funciones”*
- *“No está suficientemente preparado”*
- *“Hay supeditación a la autoridad”*
- *“Falta de comunicación”*
- *“Carencia de autocrítica”*
- *“Carencia de liderazgo”*
- *“Inflexibilidad”*
- *“Falta de proyecto”*
- *“Inexperiencia”*
- *“Falta de capacidad para desarrollar la función directiva”*
- *“Prepotencia”*
- *“Credibilidad”*
- *“En algunos casos, problemas de salud física y mental”*
- *“Demasiada antigüedad en el puesto”*
- *“Antipatía”*

En relación a los obstáculos se les hizo una aclaración a los docentes para identificarlos con cuestiones ajenas a la situación personal del director pero que impiden que la práctica directiva se realice de la mejor manera. Es altamente significativa la reiterada mención de la comunidad, pero ahora como obstáculo. Esto aparece en los tres niveles educativos y con mayor ponderación en el de primaria, además se mencionaron los siguientes aspectos como obstáculos que interfieren el trabajo escolar y por lo tanto del directivo:

- *“Sindicato”*
- *“Exceso de papelería”*
- *“Falta de personal”*
- *“Exceso de tareas”*
- *“Medios de comunicación”*
- *“Secretaría de Educación”*
- *“Carencia de recursos económicos”*
- *“Percepción salarial”*
- *“Mala relación con el supervisor”*
- *“Mala relación con otros directivos”*

A manera de síntesis, en los Cuadros 83 y 84 se recupera la información más significativa relacionada con los problemas y obstáculos que afectan el ejercicio de la función directiva.

Cuadro 83

Problemas que afectan la actuación directiva

Variable	Instrumentos	Problemas	%
Problemas que afectan el ejercicio de la práctica directiva	Cuestionario	Insuficiente información especializada recibida.	66.3
		Deficiente información de la SEP.	66.3
		Excesivas tareas a realizar.	58.5
		Excesiva normatividad.	52.4
		Excesiva movilidad del profesorado.	51.7
		Constante movilidad del directivo.	49.1
		Falta de autonomía para tomar decisiones.	48.8
	Grupos focales (Docentes)	<i>"El director desconoce sus funciones".</i>	
		<i>"No está suficientemente preparado"</i>	
		<i>"Hay supeditación a la autoridad".</i>	
		<i>"Falta de comunicación".</i>	
		<i>"Carencia de autocrítica".</i>	
		<i>"Carencia de liderazgo".</i>	
		<i>"inflexibilidad".</i>	
		<i>"Falta de proyecto".</i>	
		<i>"Inexperiencia".</i>	
		<i>"Falta de capacidad para desarrollar la función directiva".</i>	
		<i>"Prepotencia".</i>	
		<i>"Credibilidad".</i>	
		<i>"En algunos casos problemas de salud física y mental".</i>	
<i>"Demasiada antigüedad en el puesto".</i>			

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 84

Obstáculos que afectan la actuación directiva

Variable	Instrumentos	Problemas	%
Obstáculos que afectan el ejercicio de la práctica directiva	Cuestionario	Exceso de tareas administrativas	68.4
		Realización de reuniones poco operativas.	56.4
		Falta de clarificación de las tareas para el desempeño de la función directiva.	48.2
		Deficiente percepción salarial.	76.1
	Grupos focales (Docentes)	"Sindicato".	
		"Exceso de papelería"	
		"Falta de personal".	
		"Exceso de tareas".	
		"Medios de comunicación".	
		"Secretaría de Educación".	
		"Carencia de recursos económicos".	
		"Percepción salarial".	
		"Mala relación con el Supervisor".	
"Mala relación con otros directores".			

Fuente: Elaboración propia.

5.7.- Formación directiva.

En esta categoría de análisis se contemplaron dos variables: formación directiva recibida y expectativas de formación.

5.7.1.- Formación directiva recibida.

A.- Cuestionario.

La información relacionada con la variable formación directiva recibida se recuperó considerando dos dimensiones: la modalidad del proceso formativo y la valoración de este proceso.

La modalidad formativa y sus contenidos temáticos fueron puestos a consideración del director para recuperar información referente a su participación o no en procesos formativos, así como la importancia que les concede a los contenidos. La información del tipo de formación recibida aparece en el Cuadro 85.

Cuadro 85

Modalidad formativa

Tipo de formación directiva recibida

Tipo de formación recibida	%	
	Si.	No.
Predirectiva	19.3	80.7
Inicial	28.1	71.9
Permanente	28.7	71.3
Especializada	11.7	88.3

Fuente: Cuestionario.

Los resultados muestran que un alto porcentaje de los directores no ha participado en procesos formativos previo (80.7%), al inicio (71.9%) o durante el ejercicio de su función directiva (71.3%). Esta información proporcionada por

los directores muestra por sí misma que el ejercicio de la práctica directiva se ejerce principalmente con elementos recuperados de la experiencia, por lo que puede afirmarse la existencia de la necesidad de formación de los directores escolares.

En referencia a la valoración de la importancia de la formación directiva, la información presentada en el Cuadro 86, muestra que los directores la valoran importante y muy importante la formación predirectiva en un 86.3%, la inicial en un 85.9%, la permanente en un 90.9% y la especializada en un 85.7%.

Cuadro 86

Modalidad formativa

Valoración del tipo de formación

Tipo de formación	%				
	Nada importante.	Poco importante.	Importante.	Muy importante.	No contestó.
Predirectiva	1.8	3.8	39.5	46.8	8.1
Inicial	0.6	1.8	41.2	44.7	11.7
Permanente	0.3	2.1	31.3	59.6	6.7
Especializada	0.6	3.2	31.6	54.1	10.5

Fuente: Cuestionario.

La información anterior muestra que los propios directores valoran la formación directiva en alto grado, lo cual puede interpretarse, que si bien no han recibido formación, implícitamente está presente la necesidad de recibirla. En particular y referido a la formación permanente, el 90.9% de los directores la ponderación como importante o muy importante.

En referencia al tipo de formación recibida, se asume por parte del investigador que los directores que mencionan haber recibido formación se corresponde con la participación en eventos en los que se revisan temáticas específicas, no son considerados, por tanto, como proceso formativos sistematizados, pero corresponden a una realidad en la que la formación directiva se concibe como un ejercicio en el que los saberes se incorporan al participar en cursos sueltos y en ocasiones descontextualizados de la práctica, ésto no significa que no tengan importancia, por el contrario, siempre será significativa la participación en eventos académicos que dimensionen el marco referencial. En este sentido, para conocer su participación en los diferentes eventos académicos (informativos y formativos) relacionados con la función directiva, se le presentaron diferentes modalidades, las cuales se presentan en el Cuadro 87.

Cuadro 87

Modalidad formativa

Participación en eventos sobre dirección escolar

Tipo de evento	% de asistencia	
	Si	No
Congresos	31.9	68.1
Conferencias	68.4	31.6
Cursos	76.6	23.4
Seminarios	62.3	37.7
Diplomados	19.6	80.4

Fuente: Cuestionario.

La mayor participación en eventos referidos a la dirección escolar corresponde a cursos (76.6%), conferencias (68.4%) y seminarios (62.3%). Es significativo que la menor participación sea en diplomados (19.6%), ya que es el más sistemático de los eventos citados.

En relación al contenido temático revisado en eventos formativos se le presentó al director un listado de temáticas relacionadas con saberes específicos, con la finalidad de conocer si han sido abordados. (Cuadro 88).

Cuadro 88

Temáticas revisadas en eventos de formación

Temáticas revisadas en eventos de formación	%	
	Si	No
Legislación básica.	41.2	58.8
Modelos de organización de escuelas.	40.9	59.1
Modelos de dirección.	33.3	66.7
Administración de recursos humanos.	55.6	44.4
Administración de recursos materiales.	55.6	44.4
Administración de recursos funcionales (horario, presupuesto, etc.)	29.8	70.2
Sistema relacional (comunicación, participación, etc.)	50.3	49.7
Evaluación de aprendizajes.	56.7	43.3
Imagen institucional.	11.1	88.9
Cultura organizativa.	9.9	90.1
Clima organizacional.	11.4	88.6
Diagnóstico institucional.	16.4	83.6
Elaboración de documentos (presupuesto, memoria anual, etc.)	20.5	79.5
Técnicas e instrumentos de planificación.	34.8	65.2
Dinámicas de grupo.	54.7	45.3
Técnicas y estrategias para resolver conflictos.	19.6	80.4
Evaluación institucional.	20.8	79.2
Estrategias de dinamización de planteles educativos.	11.4	88.6
Uso de medios informáticos para realizar la función administrativa.	21.3	78.7
Planificación de la formación de profesores en el plantel educativo.	14.3	85.7
Innovación educativa.	19.6	80.4
Investigación educativa.	23.1	76.9
Sistemas estructurales.	8.5	91.5
Escuelas que aprenden.	5.3	94.7
Autonomía escolar.	8.8	91.2
Elaboración de proyectos curriculares.	24.3	75.7
Elaboración del proyecto educativo del centro escolar.	49.1	50.9
Integración escolar.	27.5	72.5

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra que en un rango de 43.3% a 94.7% las temáticas no han sido abordadas.

El mismo listado de temáticas fue presentado a los directores para que valoraran la importancia de abordar su estudio con la finalidad de conocer su grado de interés por interiorizar estos contenidos temáticos (Cuadro 89).

Cuadro 89

Valoración de la importancia del contenido temático.

Contenido temático	%				
	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	No contestó
Legislación básica.	0.9	3.2	40.4	41.8	13.7
Modelos de organización de escuelas.	2.9	35.7	51.5	9.9	0.0
Modelos de dirección.	0.0	2.6	28.9	58.2	10.2
Administración de recursos humanos.	0.0	1.2	27.2	62.6	9.1
Administración de recursos materiales.	0.0	2.9	36.5	51.8	8.8
Administración de recursos funcionales (horario, presupuesto, etc.)	0.6	8.2	34.8	44.4	12.0
Sistema relacional (comunicación, participación, etc.)	0.0	1.8	18.4	69.9	9.9
Evaluación de aprendizajes.	0.0	2.0	21.9	66.4	9.6
Imagen institucional.	0.3	5.0	41.2	38.9	14.6
Cultura organizativa.	0.0	7.9	39.2	37.4	15.5
Clima organizacional.	0.3	7.6	38.3	37.1	16.7
Diagnóstico institucional.	0.0	7.3	38	38.6	16.1
Elaboración de documentos (presupuesto, memoria anual, etc.)	2.0	10.5	36.0	36.0	15.5
Técnicas e instrumentos de planificación.	0.0	4.4	29.5	52.0	14.0
Dinámicas de grupo.	0.3	7.0	30.7	50.0	12.0
Técnicas y estrategias para resolver conflictos.	0.0	3.5	26.3	59.6	10.5
Evaluación institucional.	0.6	3.8	35.7	43.9	16.1
Estrategias de dinamización de planteles educativos.	0.3	6.1	39.2	40.1	14.3
Uso de medios informáticos para realizar la función administrativa.	0.9	8.5	34.8	41.8	14.0
Planificación de la formación de profesores en el plantel educativo.	2.0	3.2	36.8	44.7	13.2
Innovación educativa.	0.9	3.5	35.7	50.0	9.9
Investigación educativa.	0.9	3.5	35.7	50.0	9.9
Sistemas estructurales.	0.9	11.4	43.6	29.2	14.9
Escuelas que aprenden.	0.6	7.9	38.6	38.6	14.3
Autonomía escolar.	0.6	8.8	34.8	40.4	15.5
Elaboración de proyectos curriculares.	0.6	5.6	34.8	49.7	9.4
Elaboración del proyecto educativo del centro escolar.	0.0	2.6	19.0	70.8	7.6
Integración escolar.	0.3	2.0	31.0	55.8	10.8

Fuente: Cuestionario.

La mayoría de las temáticas presentadas para su valoración (Cuadro 89) son consideradas por los directores como importantes o muy importantes en alto porcentaje. Un análisis más detallado sobre la valoración de las respuestas dadas sobre la importancia de cada una de las temáticas citadas en el cuadro anterior, permite tener una aproximación más puntual sobre la percepción del director de lo que considera como más importante y que si se correlaciona con las respuestas presentadas en el Cuadro 88, se puede deducir la ponderación de cada uno de estos saberes por parte del director.

Por ejemplo, es significativo que la temática referida a modelos de organización de escuelas, un 59.1% reconoce no haber recibido formación sobre ella, mientras que en el aspecto de valoración, un 35.7% la considera poco importante y sólo muy importante el 9.9%. El análisis anterior, realizado en torno de cada una de las temáticas señaladas, proporciona información relevante para conocer las necesidades de formación en relación con estos contenidos.

En referencia a la valoración de la formación recibida se solicitó al director información con respecto al diseño de los cursos (Cuadro 90), la logística (Cuadro 91) y la preparación de los asesores que ofrecen los cursos de formación en que ha participado (Cuadro 92), con la finalidad de conocer cómo valora estos aspectos en los eventos formativos. La valoración esta dada por los directores que sí han asistido a eventos formativos.

Cuadro 90

Evaluación de la formación directiva recibida
Diseño de los cursos

Diseño de los cursos	%						
	Asistió.		Malo.	Regular.	Bueno.	Excelente.	No contestó.
	Si.	No.					
Objetivos de formación.	59.9	40.1	3.3	15.1	58.3	12.6	10.7
Contenidos tratados.	59.9	40.1	3.0	19	56.6	10.7	10.7
Estrategias didácticas sobre formación (metodología).	59.9	40.1	3.3	22.4	46.4	20.5	7.4
Material entregado.	59.9	40.1	5.3	28.9	48.2	10.2	7.4
Recursos empleados.	59.9	40.1	5.3	45.9	31.8	6.8	10.7
Sistema de evaluación	59.9	40.1	5.3	28.4	47.4	9.3	9.6
Duración del curso.	59.9	40.1	5.9	30.2	49.2	6.8	7.9
Horario del curso.	59.9	40.1	7.3	24.9	50.8	7.3	9.7
Actividades curriculares empleadas.	59.9	40.1	5.3	24.4	50.8	6.8	12.7
Calidad profesional de los formadores, multiplicadores, etc.	59.9	40.1	6.8	28.3	39.6	17.0	8.3
Seguimiento y retroalimentación después de la formación.	59.9	40.1	19.4	28.2	36.8	6.8	8.8

Fuente: Cuestionario.

El aspecto más significativo de la información presentada en el Cuadro 90 es que los directores reconocen en un 40.1% no haber asistido a cursos de formación directiva. En relación al diseño de los cursos, valorado por los directores que sí han participado en cursos de formación, la ponderación más alta sobre cada uno de los aspectos señalados se ubica entre regular y bueno.

Cuadro 91

Evaluación de los cursos de formación directiva recibida

Apoyo logístico

APOYO LOGISTICO	%				
	Negativo	Regular	Bueno	Excelente	No contestó
Información previa al curso.	32.0	32.0	29.2	4.9	1.9
Información durante el curso.	9.9	26.7	52.1	8.3	3.0
Participación en el ajuste del programa del curso.	14.8	28.1	47.5	5.4	4.2
Sistema de selección de asistentes.	14.4	26.7	49.0	5.7	4.2
Infraestructura: locales, mobiliario.	14.8	26.3	44.9	11.4	2.6
Dirección/coordiación del curso.	12.5	26.2	46.8	11.1	3.4
Evaluación final del curso.	12.5	22.7	53.8	8.0	3.0

Fuente: Cuestionario.

Lo directores evalúan como bueno el apoyo logístico de los cursos en los que han participado, con una ponderación alrededor del 50% al considerar cada uno de los aspectos mencionados, a excepción de lo referido a la información previa al curso.

Cuadro 92

Evaluación de los cursos de formación directiva recibida

Nivel de preparación de los asesores

ASPECTOS	%				
	Nada preparado.	Poco preparado.	Regularmente preparado.	Suficientemente preparado.	No contestó.
Conocimientos didácticos que le permitan asesorar a los profesores.	2.6	8.8	52.3	29.5	6.7
Diseño curricular.	7.6	20.2	45.3	17.5	9.4
Legislación escolar.	7.6	24	43.3	14.9	10.2
Organización general de departamentos, horarios, material didáctico, etc.	5	19.3	39.2	27.5	9.1
Relaciones interpersonales con los profesores.	3.2	10.5	39.2	38.6	8.5
Elaboración de documentos: informes, oficios, circulares, etc.	1.8	10.5	40.1	40.9	6.7
Orientación educativa de los escolares.	3.2	10.8	40.1	37.4	8.5
Evaluación de alumnos.	1.2	4.7	39.8	47.1	7.3
Evaluación del profesorado.	3.2	11.7	40.6	36.5	7.9
Evaluación general del plantel escolar.	2.6	9.4	44.7	37.4	5.8
Técnicas de recuperación académica.	5	21.9	44.7	18.7	9.6
Dinámicas de grupo.	2	14.6	49.4	25.4	8.5
Organización de actividades extraescolares.	3.8	17	45.6	27.5	6.1
Técnicas de enseñanza correctiva (corrección de aprendizaje erróneo).	8.8	27.8	36.8	15.5	11.1
Integración escolar de los discapacitados.	22.8	29.8	25.7	12.3	9.4
Dirección de reuniones de trabajo.	2.9	14.9	42.7	32.2	7.3
Evaluación de la gestión de recursos.	5.6	18.7	38.6	28.7	8.5

Fuente: Cuestionario.

Lo más significativo en relación a la preparación de los asesores que imparten los cursos de formación directiva es que al considerar como totalidad las ponderaciones de nada, poco y regularmente preparado, el porcentaje en todas las cuestiones es superior al 50%, excepción de lo relacionado con la evaluación del aprendizaje de los alumnos (44.5%), lo que implica que la percepción de los directores en referencia a la preparación de los asesores de los cursos en los que ha participado es que no están suficientemente preparados.

B.- Entrevista a Directores.

De la información recuperada en la entrevista lo más significativo en referencia a la formación directiva son las respuestas a la pregunta: ¿Por qué es necesaria la formación directiva?

De las respuestas a esta pregunta se presentan las más significativas en cada nivel educativo.

Directores de preescolar.

- *"Debes recibir información porque entras en blanco".*
- *"Hay temor al puesto".*
- *"Da seguridad para desempeñar las funciones".*
- *"Para un buen desempeño profesional".*
- *"Es importante la inducción".*
- *"Debemos tener preparación y perfil para el cargo".*

Directores de primaria.

- *"Es importante porque llegas a la dirección sin saber tus funciones".*
- *"No tenemos formación y a veces no nos ubicamos".*
- *"Es indispensable para no cometer errores".*
- *"Debes conocer el campo de acción".*

Directores de secundaria.

- *“Es importante porque no hay quien enseñe a ser director”.*
- *“Para conocer las responsabilidades que implican el cambio de puesto”.*
- *“Para evitar la formación sobre la marcha que conlleva a cometer errores”.*
- *“Para realizar bien tu función y tener claro qué vas hacer como director”.*
- *“Nos da seguridad en lo administrativo”.*
- *“Quedaría más preparado para todo lo que va acontecer en la escuela”.*
- *“Porque te involucras en los procesos educativos con más precisión, con más seguridad”.*
- *“Facilitaría la función directiva, se evitaría la improvisación”.*

D.- Grupos focales: Docentes.

En referencia a las aportaciones relacionadas con la formación directiva, es significativo que las diferentes respuestas de los docentes de los tres niveles educativos, desde diferentes perspectivas coinciden, en esencia, que no existen programas específicos para formar directivos. Al respecto, es relevante la afirmación de una profesora de primaria mencione que *“el director debe formarse antes de que asuma el cargo, pero también de manera permanente para que incorpore todas las modificaciones que van apareciendo en los programas. Si ésto no sucede, lo que pasa es que nos mandan a los maestros a tomar los cursos, nos actualizan, nos explican cómo debemos trabajar, pero llegamos a la escuela y el director no nos entiende”.*

Al referirse a los contenidos que deben de ser contemplados en la formación directiva, los docentes mencionan con mayor ponderación los siguientes:

- Relaciones humanas.
- Liderazgo.
- Gestión escolar.

En referencia a la valoración de las opciones de formación es significativo lo manifestado en torno a la calidad de la formación, mencionan que:

- *“Es importante la formación, pero la calidad de lo que ofrecen, deja mucho que desear”*
- *“Yo considero que los que en el futuro seamos directores debemos estudiar algún posgrado, pero son muy caros y con el salario que tenemos no lo podemos pagar”*

E.- Entrevista a funcionarios educativos.

En la entrevistas realizadas a los funcionarios educativos, uno de los aspectos que se revisaron con mayor profundidad fue el relacionado con la las políticas de formación de los directivos escolares, específicamente referidas a los programas existentes y a la proyección de las propuestas formativas en relación a los contenidos, metodología y características generales del proceso formativo. Los aspectos más significativos y relevantes se presentan en el Cuadro 93.

Cuadro 93
Formación directiva

Instrumento	Variable	Aspectos significativos
<p align="center">Entrevista a funcionarios educativos</p>	<p align="center">Formación directiva</p>	<p><u>Opinión sobre la formación directiva:</u></p> <p><i>“La que tienen, deficiente, muy deficiente, y si no la tiene como docente, se acabó”.</i></p> <p><i>“El director debe estar al pendiente de su actualización”.</i></p> <p><i>“Las escuelas que ofrecen formación sobre administración no responden adecuadamente. La oferta es muy poca y quienes la toman no llegan a ser directores”.</i></p> <p><i>“Se debe pensar en la formación de un director como profesionista de altos vuelos”.</i></p> <p><i>“La mayoría de los directores no tienen las características que deben tener, por eso es necesario formarlos”.</i></p> <p><i>“No existe formación directiva formal, sólo cursos a la carta, esa es la realidad”.</i></p>
		<p><u>Contenidos de la formación:</u></p> <p><i>“Completar la formación que no tuvo”.</i></p> <p><i>“Formarse en lo que está sucediendo en el área de docencia”.</i></p> <p><i>“Debe conocer de investigación, cómo va a mejorar la escuela a su cargo si no sabe investigar. La toma de decisiones es en base a lo anecdótico, nadie hace una revisión cuantitativa de los que reprueban, ya no digo cualitativa, es una alteración de datos, un maquillaje de la estadística”.</i></p> <p><i>“En Administración, si no tienes capacidad para administrar, destrozás la escuela, pobres escuelas”.</i></p> <p><i>“En Investigación cualitativa y trabajo en equipo con los docentes”.</i></p> <p><i>“En Organización y Gestión Escolar”.</i></p> <p><i>“Si no está actualizado en teorías del aprendizaje y de cómo aplicarlas, no sabe hacer cambios en el núcleo del aula. Puede dar mil oficios, pero la escuela sigue igual”.</i></p> <p><i>“Debe conocer las nuevas tecnologías y su uso en el aula”.</i></p>

Continúa

Cuadro 93

Formación directiva
(Continuación)

Instrumento	Variable	Aspectos significativos
<p>Entrevista a funcionarios educativos</p>	<p>Formación directiva</p>	<p><u>Momento de la formación:</u> <i>“Previa a su designación”.</i> <i>“Cuando inicia”.</i> <i>“Siempre”.</i></p>
		<p><u>Obligatoriedad de la formación:</u> <i>“Por supuesto”.</i> <i>“Es necesario considerarla de esa manera”.</i> <i>“Sobre todo la formación predirectiva y como condición para acceder al cargo”.</i></p>
		<p><u>Modalidad de la formación:</u> <i>“Formalizada, sistemática”.</i> <i>“Los cursos que ofrece el CECAM, ¡No!”.</i> <i>“Una política educativa que forme un director que quieres, no está mencionada en ningún documento de la Secretaría”.</i> <i>“Debe ser formal, semiabierta, en sábados”.</i> <i>“No con teorizaciones vanas, sino en relación con su práctica”</i> <i>“En reflexión con otros directores”.</i></p>
		<p><u>Objetivos de la formación:</u> <i>“Formar líderes”.</i> <i>“Formar directores responsables”.</i> <i>“Administrador”.</i> <i>“Que den respuesta a situaciones de la escuela”.</i></p>
		<p><u>La formación y las nuevas tecnologías:</u> <i>“Es un avance, pero podemos retroceder 50 años atrás. La enciclomedia puede ser un método de exposición en el que el alumno va al cine y ya. Hay que saber utilizarla”.</i> <i>“La tecnología es positiva, pero muchas escuelas no tienen capacidad económica para adquirirla, mucho menos para su mantenimiento”.</i> <i>“Hay una gran deficiencia en el diseño de software, se necesitan equipos interdisciplinarios, bien formados, didácticos, expertos”.</i> <i>“Sería prudente usar las TICs para formarlo, eso implica que tenga conocimientos de tecnologías, que el asesor no sea el que la use, que lo haga el director, si no, va a leer la pantalla en lugar del libro. Que no sea un método de exposición más, porque le vas a quitar reflexión personal por leer el pizarrón electrónico”.</i></p>

Fuente: elaboración propia.

De manera sintética y en referencia a la formación directiva recibida, en el Cuadro 94 se recuperan los aspectos mencionados por los directores en el cuestionario y en la entrevista, así como de los docentes a en los grupos focales de discusión.

Cuadro 94

Formación directiva recibida

Variable	Instrumento	Aspectos significativos		
		Tipo de formación recibida	SI %	NO %
Formación directiva recibida	Cuestionario	Predirectiva	19.3	80.7
		Inicial	28.1	71.9
		Permanente	28.7	71.3
		Especializada	11.7	88.3
	Entrevista a directores	Directores de preescolar:		
		<i>"Debes recibir información porque entras en blanco".</i>		
		<i>"Hay temor al puesto".</i>		
		<i>"Da seguridad para desempeñar las funciones</i>		
		<i>"Para un buen desempeño profesional".</i>		
<i>"Es importante la inducción".</i>				
<i>"Debemos tener preparación y perfil para el cargo".</i>				
Directores de primaria:				
<i>"Es importante porque llegas a la dirección sin saber tus funciones".</i>				
<i>"No tenemos formación y a veces no nos ubicamos".</i>				
<i>"Es indispensable para no cometer errores".</i>				
<i>"Debes conocer el campo de acción".</i>				

Continúa

Cuadro 94

**Formación directiva recibida
(Continuación)**

Variable	Instrumento	Aspectos significativos	
Formación directiva recibida	Entrevista a directores	<u>Directores de secundaria:</u> <i>“Es importante porque no hay quien enseñe a ser director”.</i> <i>“Para conocer las responsabilidades que implican el cambio de puesto”.</i> <i>“Para evitar la formación sobre la marcha que conlleva a cometer errores”.</i> <i>“Para realizar bien tu función y tener claro qué vas hacer como director”.</i> <i>“Nos da seguridad en lo administrativo”.</i> <i>“Quedaría más preparado para todo lo que va acontecer en la escuela”.</i> <i>“Porque te involucras en los procesos educativos con mas precisión, con mas seguridad”.</i> <i>“Facilitaría la función directiva, se evitaría la improvisación”.</i>	
		Grupos focales (Docentes)	<i>“El director debe formarse antes de que asuma el cargo, pero también de manera permanente para que incorpore todas las modificaciones que van apareciendo en los programas. Si ésto no sucede, lo que pasa es que nos mandan a los maestros a tomar los cursos, nos actualizan, nos explican cómo debemos trabajar, pero llegamos a la escuela y el director no nos entiende”.</i>
			<i>“Debe formarse en relaciones humanas, liderazgo y gestión escolar”.</i>
			<i>“Es importante la formación, pero la calidad de lo que ofrecen, deja mucho que desear”.</i>
		<i>“Yo considero que los que en el futuro deamos directores debemos estudiar algún posgrado, pero con el salario que tenemos no lo podemos pagar”.</i>	

Fuente: Elaboración propia.

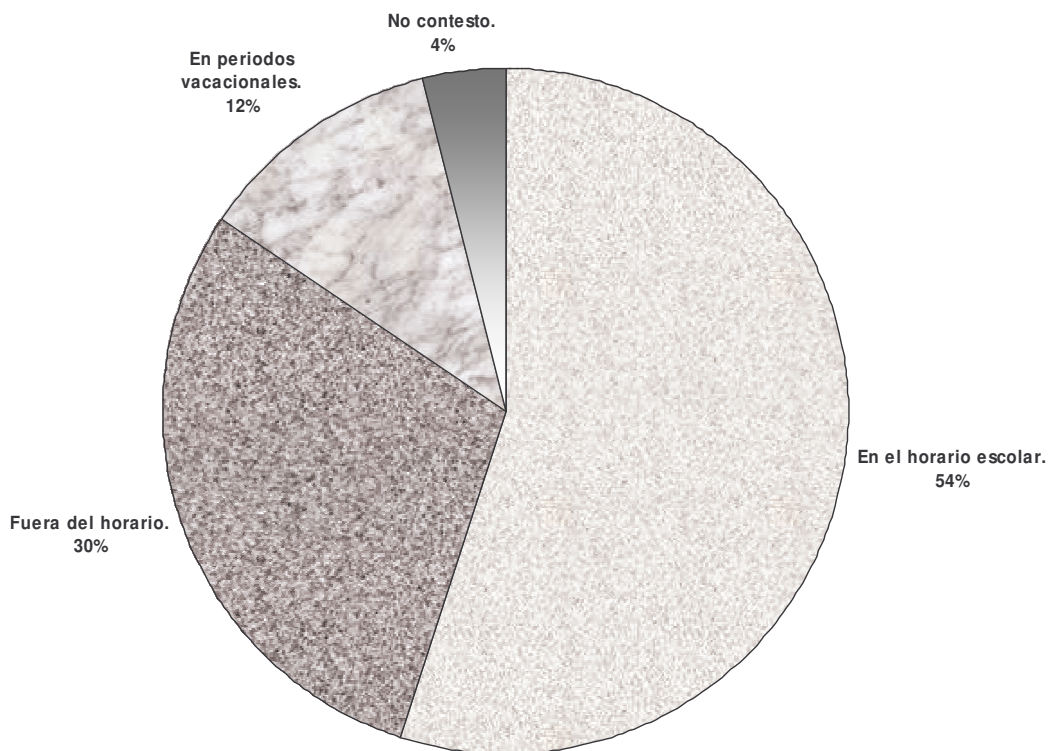
5.7.2.- Expectativas de formación directiva.

En la perspectiva de obtener información relacionada con la disponibilidad de los directores en torno a su participación en procesos formativos se solicitó información para conocer sus expectativas en relación al momento (Gráfica 37), financiamiento (Gráfica 38), duración (Gráfica 39) y las estrategias de formación (Cuadro 94).

Gráfica 37

Expectativas de formación

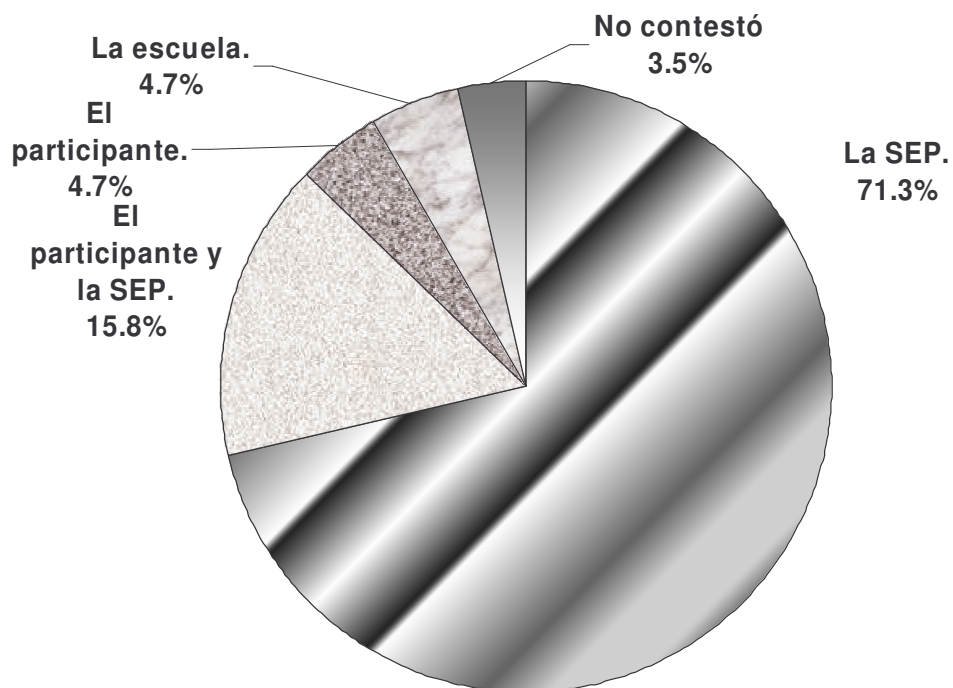
Momento en que debe realizarse la formación directiva



Fuente: Cuestionario.

La mayoría de los directores (54%) mencionan que la formación directiva debe realizarse en el horario escolar, sólo el 12% está de acuerdo en que se realice en el período vacacional y un 30% de los directores están dispuestos a recibir formación fuera del horario escolar.

Gráfica 38
Expectativas de formación
Financiamiento de la formación directiva

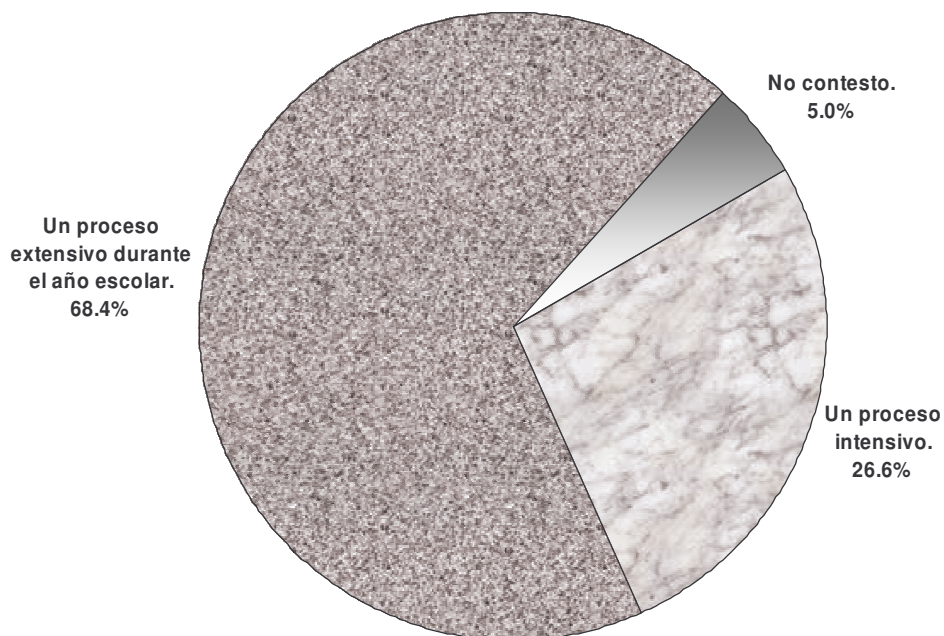


Fuente: Cuestionario.

En relación al financiamiento del proceso de formación, un alto porcentaje de los directores menciona que debe asumirlo la Secretaría de Educación (71.3%), en menor cantidad se acepta el cofinanciamiento entre el participante y la Secretaría de Educación y sólo el 4.7% de los directores están dispuestos a financiarlo ellos mismos.

Gráfica 39 Expectativas de formación

Duración del proceso de formación directiva.



Fuente: Cuestionario.

La mayoría de los directores (68.4%) están dispuestos a participar en procesos de formación directiva durante todo el año escolar y sólo el 26.8% reconoce como mejor opción un proceso intensivo para recibir formación directiva.

En relación a la estrategia más adecuada para la incorporación de los directivos en procesos formativos, se les presentaron siete alternativas para elegir la que consideraban más adecuada. (Cuadro 95).

Cuadro 95

Expectativas de formación

Estrategias de formación

Estrategias.	%				
	Nada adecuado.	Poco adecuado.	Adecuado.	Muy adecuado.	No contestó.
Liberación parcial para la asistencia a cursos de directiva.	12.9	20.2	47.7	12.3	6.9
Liberación total para la asistencia a cursos de formación directiva.	17	19.6	31.3	24.9	7.2
Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores.	2.6	6.4	47.1	39.8	4.1
Visitar escuelas que se consideren como "ejemplo" de buen funcionamiento.	9.4	19	40.1	27.5	4
Formación directiva a través de material escrito.	9.6	30.1	35.4	19.9	5
Disponer de un servicio de asesoría de personal especializado que pueda visitar la escuela.	3.5	9.6	46.5	36.3	4.1
Disponer de un servicio de asesoría que pueda ser consultado cuando sea preciso.	0	2.9	33.3	60.5	3.3

Fuente: Cuestionario.

Los directores mencionan como estrategias más adecuadas para incorporarse a procesos de formación directiva la de disponer de un servicio de asesoría para ser consultado cuando sea preciso (93.8%) o que pueda visitar las escuelas (82.8%) y el de institucionalizar reuniones y seminarios entre directores es aceptado por el 86.9%. Como estrategias formativas menos adecuadas, los directores mencionan las que se realizan a través de material escrito y la liberación total de sus funciones para asistir a cursos de formación.

En relación a las expectativas del director respecto a la metodología, el tipo de coordinación, la integración grupal y la modalidad formativa, la información recuperada aparece en los Cuadros 96, 97, 98 y 99.

Cuadro 96

Expectativas de formación

Modalidad formativa.

Modalidad	%
Cursos a distancia.	5.6
Cursos semipresenciales	9.9
Cursos presenciales	79.2
No contestó	5.3

Fuente: Cuestionario.

Cuadro 97

Expectativas de formación

Modalidad de integración grupal.

Integración grupal	%
Cursos dirigidos a directores del mismo nivel educativo.	81.6
Cursos dirigidos a directores de varios niveles educativos.	14.3
No contesto.	4.1

Fuente: Cuestionario.

Cuadro 98

Expectativas de formación

Modalidad del tipo de coordinación.

Tipo de coordinación	%
Cursos impartidos por un experto.	27.8
Cursos impartidos por varios expertos.	68.7
No contestó.	3.5

Fuente: Cuestionario.

Cuadro 99

**Expectativas de formación
Metodología de trabajo**

Metodología de trabajo	%
Taller	64
Seminario	28.7
No contestó.	7.3

Fuente: Cuestionario.

Los directores mencionan como modalidad formativa más adecuada la de cursos presenciales (79.2%), en integración grupal con directores del mismo nivel educativo (81.6%), impartido por varios expertos (68.7%) y con una metodología de tipo taller teórico-práctico (64%).

En síntesis, en relación a las expectativas de formación, los directores consideran como más adecuado el realizar el proceso formativo durante el horario escolar, financiado por la Secretaría de Educación y de manera extensiva durante todo el año escolar. En cuanto a la modalidad formativa muestran preferencia por una metodología de trabajo tipo taller teórico-práctico, utilizando como estrategias más adecuadas para incorporarse a procesos de formación directiva la de disponer de un servicio de asesoría para ser consultado cuando sea necesario y el institucionalizar reuniones y seminarios entre directores, coordinados por expertos, integrados en grupos de directores del mismo nivel educativo y en forma presencial.

6 CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO.

6 CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO.	443
6.1 Introducción.	447
6.2 Características personales y profesionales de los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México.	450
6.3 Conclusiones del estudio en relación con los objetivos planteados en la investigación.	452
6.3.1 Necesidades percibidas.	453
6.3.1.1 Objetivo específico relacionado con la modalidad directiva.	453
6.3.1.2 Objetivo relacionado con las tareas directivas.	455
6.3.1.3 Objetivo relacionado con las dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.	462
6.3.1.4 Objetivo relacionado con la formación directiva.	464
6.3.2 Necesidades expresadas.	475
6.3.2.1 La escuela como organización.	475
6.3.2.2 La gestión escolar.	478
6.3.2.3 La dirección escolar.	482
6.3.2.4 La formación directiva.	487
6.3.3 Necesidades normativas.	494
6.3.3.1 Los nuevos entornos educativos.	494
6.3.3.2 El nuevo sentido de la educación.	498
6.3.3.3 La política educativa relacionada con la transformación de la escuela pública establecida en el Programa Nacional de Educación (2001-2006).	502
6.3.3.4 Aspectos normativos de la dirección escolar.	505
6.4 Conclusiones del estudio en relación con el problema de investigación.	513
6.5 Implicaciones del estudio.	517
6.6 Nuevas líneas de investigación.	518

6.- Conclusiones e implicaciones del estudio.

“La actual situación educativa refleja que hay un gran desfase entre el discurso político, las medidas adoptadas y los resultados obtenidos. América Latina y el Caribe enfrentan el siglo XXI con dos agendas: los temas educativos pendientes del siglo XX; y, las nuevas tareas del siglo XXI de las cuales dependen el desarrollo humano, la equidad social y la integración cultural”
(UNESCO – OREALC , 2002^a: 8)

6.1.- Introducción.

La síntesis y la discusión de los resultados obtenidos en el proceso de detección de necesidades de formación de los directores de educación básica de Estado de Nuevo León, México, son presentados en este capítulo e incluye: la información obtenida sobre los aspectos demográficos que permiten señalar algunas características personales y profesionales de los directores que conforman la población sujeta a estudio; y, las conclusiones del estudio en relación con los objetivos y con el problema de investigación planteados en el capítulo primero. Incorpora además algunas implicaciones del estudio y la proyección de nuevas líneas de investigación relacionadas con la temática estudiada.

La revisión de los objetivos del estudio como referente para la presentación de las conclusiones, a partir de los resultados obtenidos, contempla un ejercicio de síntesis que incorpora información relacionada con el ejercicio de la práctica directiva y las expectativas de formación de los directores que son interpretadas a la luz de los elementos teóricos y contextuales desarrollados en los capítulos dos y tres de este trabajo.

La relación de los objetivos de la investigación (Capítulo 1) con los resultados del estudio empírico se realiza considerando las categorías de análisis: modalidad directiva; tareas del director escolar; problemas y obstáculos en el ejercicio de la práctica directiva; y, formación directiva (Capítulo 4). Además, la lógica utilizada en esta relación consiste en la presentación de los resultados (Capítulo 5), su interpretación desde los diferentes referentes teóricos (Capítulo 3) y su vinculación con situaciones contextuales (Capítulo 2).

Las necesidades de formación de los directores escolares, como problema de investigación, son abordadas a partir de las conclusiones obtenidas en el ejercicio de síntesis (resultados, teoría, contexto) mencionado en el párrafo anterior y en correspondencia con la perspectiva desde la que se realizó el estudio, en el que se concibe que las necesidades formativas han de ser identificadas considerando:

- La información obtenida a partir de la práctica directiva y las expectativas de formación de los directores (necesidades percibidas), recuperada a través de diferentes técnicas e instrumentos, está organizada para su identificación de la siguiente manera: la que se obtuvo a través del cuestionario (A); la entrevista a directores (B); la observación de campo (C); la de los grupos focales de discusión (D); y, la entrevista a funcionarios €. En este sentido al hacer alusión a los resultados de un apartado en particular se complementará con la letra que indique la fuente que le dio origen.
- Las propuestas teóricas relacionadas con la escuela como institución y como organización, la dirección y la gestión escolar y la formación directiva en la perspectiva del cambio educativo (necesidades expresadas).
- La situaciones presentes en la dinámica social en relación a los nuevos entornos educativos, la política educativa plasmada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONADE) y la normatividad (necesidades normativas).

A partir de lo anterior, la puntualización de las necesidades formativas permitirá alcanzar el objetivo general del estudio que es la detección de las necesidades de formación de los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México.

Además, la identificación de las necesidades formativas son el sustento para una propuesta en la que están contemplados algunos ejes que se consideran fundamentales para la formación de directivos de educación básica, así como, los rasgos principales del nuevo perfil del director escolar basados: en los resultados de esta investigación; en los planteamientos que hacen referencia al cambio educativo; y, a las situaciones que emergen de la dinámica social traducidas en demandas para la transformación de la escuela como institución educativa.

Las implicaciones del estudio se presentan en dos planos, las relacionadas con la política educativa y las que tienen relación con la práctica directiva para finalmente trazar algunas líneas de investigación sobre la problemática estudiada.

6.2.- Características personales y profesionales de los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México.

En relación a las características personales del director escolar del Estado de Nuevo León, México, la información muestra que aproximadamente dos terceras partes corresponden al género femenino (64.3%) y la mayoría es casado (76.6%).

Para efectos de la investigación, lo más significativo se ubica en el rubro del rango de edad, el cual está entre los 17 y 76 años al considerar el 100% de la población estudiada, el rango mayor está ubicado entre los 36 y 50 años en el que está incluido el 71.93% de los directores. Otro dato que es importante destacar es el referido a los 42 años como promedio de edad, lo cual indica que la mayoría de los directores estarán al frente de una escuela durante varios años y con ello la pertinencia de considerar la importancia de su incorporación a procesos formativos.

Los directores que aparecen con 17 años de edad corresponden a los que laboran en comunidades rurales. Esta singularidad se presenta en razón de las necesidades de atención educativa en comunidades rurales alejadas en las que existen escuelas unitarias como tipo de organización por lo escaso de la población en edad escolar y en las cuales un docente atiende todos los grados de educación primaria y a la vez es director encargado de la escuela.

Este cargo es ocupado generalmente por la persona que tiene mayor escolaridad en la comunidad y casi la totalidad están organizadas a través de los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que coordina los esfuerzos para el acopio de materiales, así como de la tarea de incorporación y aplicación de los lineamientos generales para la puesta en práctica del modelo educativo.

Una experiencia docente de 22 años en promedio, en correlación con 9 años de experiencia como directivo, indica que en promedio, los directores escolares tienen alrededor de 30 años de servicio en el ámbito educativo, lo cual significa que el acceso al cargo de dirección ocurre principalmente por antigüedad, en el mismo sentido, el promedio de 6 años de permanencia como director en la misma escuela, indica que la movilidad del puesto está en relación con la antigüedad, en mayor medida, y en casos aislados, por su formación académica.

De manera sintética, las características principales del perfil del director escolar son presentadas en el Cuadro 100.

Cuadro 100

Perfil del director escolar

Dimensiones	Aspectos significativos	
Género	Masculino	35.7%
	Femenino	64.3%
Edad	Promedio	42 años
	Rango mayor (36-50) años	71.93%
Preparación Académica	Licenciatura	55.6%
	Normal Superior	26.3%
	Maestría	16.3%
	Doctorado	0.6%
	No contestó	1.2%
Experiencia	Docente	22 años
	Directiva	9 años

Fuente: Cuestionario.

6.3.- Conclusiones del estudio en relación con los objetivos planteados en la investigación.

En la introducción de este capítulo se estableció la lógica para la presentación de las conclusiones a partir de los objetivos de investigación. En la primera parte de este apartado se hará referencia a cada objetivo específico de manera particular y recuperando información pertinente para fundamentar las conclusiones sobre las necesidades percibidas.

Las necesidades expresadas y las necesidades normativas serán presentadas en la segunda y tercera parte respectivamente, recuperando la información relacionada con cada uno de los objetivos analizados en el primer apartado, organizando la información en torno a: modalidad directiva; funciones y tareas directivas; problemas y obstáculos en el ejercicio de la práctica directiva; y, formación directiva.

Al final del capítulo se presentará un esquema con las conclusiones en el que se integra el conjunto de las necesidades percibidas, expresadas y normativas.

6.3.1.- Necesidades percibidas.

El sustento para la puntualización de las necesidades percibidas es la información recuperada, a través de las diferentes técnicas utilizadas, para conocer: aspectos relevantes de la práctica directiva, las opiniones de los directores, de los docentes y de los funcionarios educativos.

6.3.1.1.- Objetivo específico relacionado con la modalidad directiva.

Para efectos de este estudio, la modalidad directiva se define (Aptdo 3.4.2) como la forma personal que asume el director escolar en el desarrollo de su actividad directiva, la cual se identifica con dos dimensiones: tipo de liderazgo; y, estilo directivo. El objetivo relacionado con las necesidades de formación referidas a la modalidad directiva es el siguiente (Aptdo. 1.4.2):

Objetivo específico: Identificar las necesidades de formación de los directores de educación básica para el ejercicio de una modalidad directiva que permita alcanzar los preceptos de una nueva escuela pública planteados en el Programa Nacional de Educación (2000-2006).

La información obtenida a través del cuestionario muestra que, en relación al liderazgo, los directores se perciben (Aptdo. 5.4.1 A) como democráticos (58.5%) y como burocráticos (28.9%) que en total representa el 87.4% (Cuadro 43), este porcentaje relacionado con lo observado en la práctica directiva, es similar 83.2% (Cuadro 44) pero en ponderación diferente; es decir, los resultados de la observación muestran que el 55.6% de los directores asumen su práctica directiva con rasgos eminentemente burocráticos y el 27.6% ejercen un liderazgo democrático.

Sin embargo, los docentes de preescolar y primaria señalan que el tipo de liderazgo que prevalece es el autoritario (Aptdo. 5.4.1 D), las ponderaciones diferenciadas por nivel educativo son las siguientes: en preescolar 60%; y, en primaria 66%. Por su parte, los docentes de secundaria señalan que prevalece el laissez-faire en un 46%, mientras que el 31% menciona que el director ejerce un tipo de liderazgo democrático. En relación a este rubro, los funcionarios educativos señalan que el tipo de liderazgo que prevalece es el autoritario (Aptdo. 5.4.1. E).

En referencia al estilo directivo, el director se percibe como colaborativo en un 67.8% (Aptdo. 5.4.2 A). En este aspecto, la observación de campo permitió identificar que los directores de escuelas privadas tienen un estilo de dirección autocrático en un 100% y en el caso de las escuelas públicas de preescolar y primaria prevalece el estilo de dirección autocrático, en secundaria se observó que están presentes dos estilos de dirección, democrático (50%) y laissez-faire (50%) (Aptdo. 5.4.2. C), lo cual coincide con lo señalado por los docentes de este nivel educativo cuando hacen alusión al liderazgo laissez-faire (46%).

Los docentes y funcionarios educativos (Aptdo. 5.4.2 D y E) coinciden en afirmar que el estilo de dirección que prevalece es el autocrático, los docentes de secundaria adoptan el concepto de “democrático simulado” para referirse a la situación de que el director permite la participación de los docentes en las sesiones de trabajo pero al final la decisión que se adopta es la que el director establece, por lo que se asocia con un estilo de dirección autoritario.

En relación al estilo directivo que debe prevalecer, los docentes conciben que la construcción de un ambiente escolar armónico requiere que el director, en el ejercicio de su práctica directiva no sólo promueva la participación sino que además incorpore las propuestas de los docentes en la toma de decisiones.

En síntesis, en base a la información obtenida a través de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados, **se concluye que los directores ejercen una modalidad directiva en la que el tipo de liderazgo que prevalece es el burocrático y con un estilo de dirección autocrático. Los docentes y**

funcionarios coinciden en que los directores deben ejercer una modalidad directiva con un tipo de liderazgo y un estilo directivo democráticos.

6.3.1.2.- Objetivo relacionado con las tareas directivas.

Las tareas directivas son identificadas como las actividades que desarrolla el director escolar para cumplir con las funciones establecidas en la normatividad (Aptdo. 3.4.2). Esta variable se desagregó en diez dimensiones: organización; planeación; técnico-pedagógicas; supervisión; evaluación; clima relacional; gestión de recursos; vinculación institucional; representación institucional; y, extensión educativa. El objetivo específico (Aptdo. 1.4.2) relacionado con las tareas directivas es el siguiente:

Objetivo específico: Identificar las necesidades de formación de los directores escolares de educación básica para el desempeño profesional de las tareas directivas.

Tareas de Organización:

En referencia a las tareas de organización (Aptdo. 5.5.1. A, B, C, D y E), los directores reconocen tener dificultad para realizarlas con los profesores (52.1%), con los padres (62.6%) y con los alumnos (44.7%).

La observación de campo permitió captar que el 44.4% de los directores no realiza reuniones con los profesores, el 22% lo hace diariamente y el 27.8% una vez a la semana. En relación al tipo de reunión que realiza el director escolar con los padres se destaca que el 55.6% es de carácter informativa y que en un 38.8% no realiza reuniones con padres de familia.

En la entrevista, el 50% de los directores mencionan que toman decisiones solos, el 11.5% con los profesores, el 3.9% con el equipo directivo, el 3.9% con todos y el 30.7% en otras instancias, éste último ocurre sólo en escuelas

privadas. En relación a la frecuencia con que se reúne con los padres de familia, los directores señalan que lo hacen una o dos veces al año (11.5%), tres o cuatro veces al año (15.4%), cinco o seis veces (30.8%), más de seis veces (38.5%) y ninguna (3.8%).

Por su parte, los docentes al referirse a la participación de los padres de familia en las actividades escolares la califican de problemática. En este aspecto, los funcionarios educativos coinciden en que la participación de los padres contribuye a que la escuela funcione mejor y que deben participar en la toma de decisiones.

En síntesis, **se concluye que en relación a la tarea de organizar el trabajo escolar la mayoría de los directores tienen dificultad para realizarla con profesores, alumnos y padres de familia e incorporar su participación en la toma de decisiones.**

Tareas de Planeación:

En relación a las tareas de planeación (Aptdo. 5.5.2. A, B y C), los directores asumen que: la referida a la planeación del trabajo escolar es de su incumbencia (84.2%), aunque señalan que tienen dificultad para realizarla (48.6%). En lo que respecta a la elaboración de programas para mejorar el desempeño de los alumnos se destaca que lo hace algunas veces (47.7%), aún y cuando reconoce que es muy importante (84.8%), mencionando que es de su incumbencia siempre o frecuentemente (57.3%) y que tienen algún grado de dificultad para realizarla el 69.3%.

En la entrevista a los directores escolares y al respecto de quién participa en la planeación del trabajo escolar, en las escuelas públicas el 66.7% reconoce que sólo el director y sólo el 16.7% incorpora a los profesores en esta tarea; en las escuelas de carácter privado, la planeación se realiza en otra instancia en un 100%.

La observación de campo permitió conocer que en las reuniones con los profesores los temas que se abordan son: en un 50.0% aquellos referidos a las actividades a realizar (qué), sin considerar procedimientos (cómo), recursos (con qué) y evaluación (resultados). En el otro 50.0% las reuniones se realizan para planear actividades no relacionadas con lo educativo.

En síntesis **se concluye que la mayoría de los directores escolares no involucran a los docentes en la tarea de planeación del trabajo escolar y casi la mitad tiene dificultad para realizarla.**

Tareas técnico-pedagógicas:

En relación a las tareas técnico-pedagógicas (Aptdo. 5.5.3. A, C y D) se destacan las referidas a la asesoría a los profesores para realizar la programación del trabajo áulico y las que conciernen a cuestiones relacionadas con la metodología de la enseñanza.

Con respecto a la asesoría a los profesores para realizar la programación del trabajo en el aula, los directores la reconocen como importante o muy importante en un 86.9%, sin embargo, un 55.6% acepta realizarla algunas veces, pero sólo el 37.1% señala que es de su incumbencia siempre o frecuentemente y el 49.7% reconoce tener algún grado de dificultad para realizarla.

La asesoría sobre cuestiones relacionadas con la metodología de la enseñanza, el director la percibe como importante o muy importante en un 86%, aunque sólo el 8.5% lo hace muchas veces y sólo el 33.6% manifiesta no tener dificultad para realizarla, destacándose también que el 36.2% menciona que es de su incumbencia siempre o frecuentemente.

En la observación de campo se registró que en el 50% de las escuelas el director escolar no realiza actividades de asesoría técnico-pedagógica; del 50%

restante, el 38.9% la realiza sobre aspectos programáticos y sólo el 11.1% lo hace sobre cuestiones metodológicas. Otro aspecto de destacar es que los directores ocupan la mayor parte del tiempo en resolver cuestiones de carácter eminentemente administrativo.

Los docentes que participaron en las discusiones de los grupos focales confirman en su totalidad lo encontrado al realizar las observaciones de campo, destacándose lo que los maestros de educación secundaria identifican como necesario y que denominan “presencia” y lo asocian a que el director realice su labor como asesor técnico-pedagógico; al respecto un profesor de este nivel señaló *“no basta con que te pregunten cómo va el trabajo, deben asesorar, no sólo para marcar errores, sino para orientarnos, para mejorar algunas cuestiones”*, Otra maestra mencionó que *“el director está presente, pero no hay presencia, llega y se encierra en su oficina, eso no es presencia”*.

En síntesis, en relación a las tareas técnico-pedagógicas **se concluye que la mayoría de los directores inscriben su acción directiva, en el desarrollo de la actividad cotidiana de la escuela, atendiendo situaciones de carácter administrativo. No existen elementos objetivos que muestren un involucramiento relevante, de su parte, en cuestiones de asesoría técnico-pedagógica y es significativo que un 49.7% de los directores reconoce tener dificultad para realizar esta tarea.**

Tareas de supervisión:

En relación a las tareas de supervisión (Aptdo. 5.5.4. A, C y D), los directores perciben que supervisar el trabajo académico de los profesores es importante o muy importante (89.5%), reconocen que es de su incumbencia siempre o frecuentemente (83%), sin embargo, sólo el 46.5% lo hace muchas veces y el 44.5% acepta que tiene algún grado de dificultad para realizarla.

La observación de campo permitió registrar que en la supervisión del trabajo académico, el 44.4% es sobre aspectos programáticos, sólo el 11.2% sobre cuestiones metodológicas y el 44.4% de los directores no realizan tareas de supervisión. También es de destacarse que la supervisión de aspectos sobre evaluación del aprendizaje no registró evidencias.

Los docentes de los tres niveles educativos coinciden en señalar que es deficiente la tarea de supervisión del trabajo escolar que realiza el director ya que el volumen del trabajo administrativo le ocupa casi la totalidad del tiempo. Al respecto una maestra de primaria menciona que *“es probable que el director tenga la intención de supervisar mejor, sobre todo lo pedagógico, pero a que horas, si los papeles, oficios e informes que envía Secretaría consumen mucho tiempo”*. Aparece también información relacionada con la supervisora, una profesora de primaria menciona que *“es el correo, recoge papeles y los lleva a la Región....supervisa en ocasiones cuando va al salón de clases pero ¡Esa no es supervisión! porque te pregunta, ¿Qué tema está abordando? anota en una hoja, se queda en la clase y al final dice, le firma aquí”*.

En síntesis, en relación a las tareas de supervisión **se concluye que el director concede importancia e identifica de su incumbencia la tarea de supervisar el trabajo académico, no la realiza de manera regular y el 44.5% reconoce tener algún grado de dificultad para desarrollar esta tarea.**

Tareas de evaluación:

En referencia a las tareas de evaluación (Aptdo. 5.5.5 A, E) de las actividades de la escuela y de sus resultados, los directores reconocen (89.5%) que es una tarea importante o muy importante, el 70.5% menciona que es de su incumbencia siempre o frecuentemente y el 62.3% acepta que tiene algún grado de dificultad para realizarla.

En relación a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, los directores la reconocen como importante o muy importante (85.9%), lo hacen siempre o frecuentemente (74%) y acepta tener dificultad para realizarla un 45.7%.

En la entrevista realizada a funcionarios sólo uno hizo alusión a la evaluación del aprendizaje de los alumnos al mencionar que *“si el director no está actualizado en teorías del aprendizaje y de cómo aplicarlas, no sabe hacer cambios en el núcleo del aula”* y en relación a la información sobre la evaluación de los alumnos generada en la escuela, menciona que *“nadie hace una revisión cuantitativa de los que reprueban, ya no digo cualitativa, la toma de decisiones se da en base a lo anecdótico, se elaboran estadísticas sobre los resultados para enviarlas a la Secretaría, pero en la escuela se guardan en un cajón del escritorio del director”*.

En síntesis, en relación a las tareas de evaluación **se concluye que el director asume la tarea de evaluación como parte de su responsabilidad, no la realiza regularmente, reconoce tener dificultad para realizarla y no utiliza los resultados de la evaluación como referente para diseñar estrategias de mejora.**

Tareas de relaciones humanas:

En relación a las tareas de relaciones humanas (Aptdo. 5.5.6. A, B, C y D) y en referencia a las actividades del director para favorecer el buen clima relacional con los profesores, el 80.4% lo percibe como una tarea importante o muy importante, de su incumbencia siempre o frecuentemente el 81%, pero tiene algún grado de dificultad para realizarla el 43.3%.

Otra tarea de relaciones humanas referida a sus acciones como mediador cuando hay conflicto entre profesores y alumnos, los directores la perciben como importante o muy importante (76.3%), lo hace rara vez (32.5%) y reconoce tener algún grado de dificultad para realizarla el 43%.

En la entrevista a los directores y en referencia a un nivel de excelencia en su relación con diferentes actores de la comunidad escolar, es significativo que los directores mencionen que tienen una relación excelente con los profesores (15.4%), con los alumnos (15.4%), con el personal administrativo (26.9%) y con el personal de intendencia (23.1%).

Los docentes de preescolar expresan, con respuestas diversas, que es difícil construir un ambiente armónico, los docentes de primaria coinciden en que para que exista un ambiente armónico es necesario que el director tome en cuenta sus opiniones y los docentes de secundaria manifiestan que el ambiente armónico está asociado al liderazgo del director. Al respecto, un profesor de secundaria afirma que *“si el estilo es autoritario, el ambiente escolar es problemático, pero resulta más problemático el estilo laissez-faire, y sólo es posible la relación armónica con directores democráticos”*.

En síntesis, en referencia a las tareas de relaciones humanas **se concluye que en la construcción de un clima relacional armónico los directores reconocen que es importante, les incumbe, pero tienen algún grado de dificultad para realizar esta tarea.**

Tareas de gestión de recursos materiales y financieros, de vinculación institucional, de representación y de extensión educativa:

En relación con estas tareas (Aptos. 5.5.7. ,5.5.9. ,5.5.10. y 5.5.11.) la información recuperada a través del cuestionario permite afirmar que las respuestas están en el deber ser ya que los directores las perciben como importantes, son de su incumbencia, generalmente las realizan, aunque reconocen que tiene algún grado de dificultad para realizarlas que fluctúa entre el 74.2% en la de gestión de recursos distintos de los que proporciona la Secretaría de Educación y un 44.2% para realizar las tareas de representación institucional.

En síntesis, en referencia a las tareas de gestión de recursos materiales y financieros, de vinculación institucional, de representación y de extensión educativa, **se concluye que los directores las conciben como importantes, de su incumbencia, las hacen con frecuencia y tienen algún grado de dificultad para realizarlas.**

6.3.1.3.- Objetivo relacionado con las dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.

Para efectos de este estudio las dificultades en el ejercicio de la práctica directiva son definidas como las problemáticas que afectan el desarrollo de la práctica directiva y para lo cual se contemplaron dos variables: problemas para ejercer la práctica directiva; y, obstáculos que afectan la práctica directiva (Aptdo. 5.6).

El objetivo específico relacionado con los problemas y obstáculos para ejercer la práctica directiva es el siguiente:

Objetivo específico: Identificar las necesidades de formación de los directores escolares de educación básica a partir de los problemas y obstáculos presentes en la práctica directiva.

Problemas que afectan la actuación directiva.

En relación a los problemas que afectan la práctica directiva (Aptdo. 5.6.1.A, B y D), la valoración de las problemáticas incluidas en el listado que les fue presentado en el cuestionario, los directores ponderaron con mayor grado las que están incluidas en el Cuadro 101.

Cuadro 101

Problemas que afectan la actuación directiva

Problemas	%
Insuficiente información especializada recibida.	66.3
Deficiente información de la SEP.	66.2
Excesivas tareas a realizar.	58.5
Excesiva normatividad.	52.4
Excesiva movilidad del profesorado.	51.7
Constante movilidad del directivo.	49.1
Falta de autonomía para tomar decisiones.	48.8

Fuente: Cuestionario.

En la entrevista, los directores identifican como problemas que enfrentan lo que denominan “*excesiva papelería*”, haciendo alusión a reportes escritos, oficios y comunicados que son requeridos por la administración central, “*es un exceso*” mencionan algunos y “*gran parte del tiempo se consume para cumplir esta tarea administrativa*”.

Los docentes mencionan, en referencia a los problemas de la práctica directiva, que un problema muy difícil es la relación con la comunidad, al respecto, existe coincidencia con los docentes de los tres niveles educativos.

En síntesis, **se concluye que los problemas que afectan la actuación directiva se identifican principalmente con: insuficiente información especializada recibida; deficiente información de la SEP; excesivas tareas a realizar; excesiva normatividad; excesiva movilidad del profesorado; constante movilidad del directivo; falta de autonomía para tomar decisiones y, relación con la comunidad.**

Obstáculos que afectan la actuación directiva.

En relación a los obstáculos que afectan la actuación directiva (Aptdo. 5.6.2 A y D), en el Cuadro 102 se presentan los obstáculos que los directores ponderaron con mayor grado en el listado que les fue presentado.

Cuadro 102

Obstáculos que afectan la actuación directiva

Obstáculos	%
Deficiente percepción salarial.	76.1
Exceso de tareas administrativas.	68.4
Realización de reuniones poco operativas.	56.4
Falta de clarificación de las tareas para el desempeño de la función directiva.	48.2

Fuente: Cuestionario.

Los docentes identifican la relación con la comunidad como una situación que impide que la práctica directiva se realice de la mejor manera. Es significativa la reiterada mención a los problemas con la comunidad, pero ahora como un obstáculo. Lo anterior aparece en los tres niveles educativos y con mayor ponderación en el de primaria.

En síntesis, **se concluye que los principales obstáculos que afectan la actuación directiva son: deficiente percepción salarial; exceso de tareas administrativas; realización de reuniones poco operativas; falta de clarificación de las tareas para el desempeño de la función directiva; y, la relación con la comunidad.**

6.3.1.4.- Objetivo relacionado con la formación directiva.

Para efectos de este estudio se define la formación directiva como las acciones que tienen por objetivo desarrollar las competencias generales y específicas necesarias para ejercer profesionalmente la práctica directiva. En este rubro se consideraron dos variables: formación directiva recibida; y, expectativas de formación. El objetivo específico relacionado con este aspecto es el siguiente:

Objetivo específico: Identificar las necesidades de formación de los directores escolares de educación básica considerando la formación directiva recibida y sus expectativas de formación.

Formación directiva recibida.

En relación con la formación directiva recibida (Aptdo. 5.7.1 A, B y D), las respuestas de los directores aparecen en el Cuadro 103.

Cuadro 103

Tipo de formación directiva recibida

Tipo de formación recibida	%	
	Si.	No.
Predirectiva	19.3	80.7
Inicial	28.1	71.9
Permanente	28.7	71.3
Especializada	11.7	88.3

Fuente: Cuestionario.

De la información anterior se deduce que la mayoría de los directores no han recibido formación antes, al inicio, durante ni especializada para ejercer su función directiva. Sin embargo, consideran que es importante o muy importante la formación predirectiva (86.3%), la inicial (85.9%), la permanente (90.9%) y la especializada (85.7%).

Los directores que aceptan haber asistido a eventos académicos cuya temática aborda aspectos relacionados con la dirección escolar, la mayor participación corresponde a cursos (76.6%), conferencias (68.4%) y seminarios (62.3%). Es significativo que sea menor la participación en actividades más sistemáticas como lo son los diplomados, sólo un 19.6% acepta haber asistido.

En relación a temáticas revisadas en eventos de formación en los que ha participado, se le presentó un listado (Cuadro 104) para conocer si los contenidos que aparecen en ella han sido abordados.

Cuadro 104

Temáticas revisadas en eventos de formación

Temáticas revisadas en eventos de formación	%	
	Si	No
Legislación básica.	41.2	58.8
Modelos de organización de escuelas.	40.9	59.1
Modelos de dirección.	33.3	66.7
Administración de recursos humanos.	55.6	44.4
Administración de recursos materiales.	55.6	44.4
Administración de recursos funcionales (horario, presupuesto)	29.8	70.2
Sistema relacional (comunicación, participación, etc.)	50.3	49.7
Evaluación de aprendizajes.	56.7	43.3
Imagen institucional.	11.1	88.9
Cultura organizativa.	9.9	90.1
Clima organizacional.	11.4	88.6
Diagnóstico institucional.	16.4	83.6
Elaboración de documentos (presupuesto, memoria anual)	20.5	79.5
Técnicas e instrumentos de planificación.	34.8	65.2
Dinámicas de grupo.	54.7	45.3
Técnicas y estrategias para resolver conflictos.	19.6	80.4
Evaluación institucional.	20.8	79.2
Estrategias de dinamización de planteles educativos.	11.4	88.6
Uso de medios informáticos para realizar la función administrativa.	21.3	78.7
Planificación de la formación de profesores en el plantel educativo.	14.3	85.7
Innovación educativa.	19.6	80.4
Investigación educativa.	23.1	76.9
Sistemas estructurales.	8.5	91.5
Escuelas que aprenden.	5.3	94.7
Autonomía escolar.	8.8	91.2
Elaboración de proyectos curriculares.	24.3	75.7
Elaboración del proyecto educativo del centro escolar.	49.1	50.9
Integración escolar.	27.5	72.5

Fuente: Cuestionario.

La información presentada en el cuadro anterior muestra que en un rango de 43.3% a 94.7% las temáticas no han sido abordadas. Estas mismas temáticas le fueron presentadas para la valoración de su importancia como parte de los saberes que el director debe poseer para el desempeño de su función directiva, al respecto la mayoría responde que las considera importantes o muy importantes. Es significativo que lo referido a modelos de organización de escuelas un 35.7% lo considere poco importante y sólo un 9.9% lo considere muy importante.

En referencia a su involucramiento en cursos como actividad formativa se le solicitó al director que confirmara su participación y que valorara diferentes aspectos relacionados con el diseño de los cursos. Con respecto a su participación sólo el 59.9% aceptó haber asistido y en lo concerniente a su valoración en aspectos del diseño como objetivos del curso, contenidos, metodología, horarios, material, etc. la mayoría lo califica como bueno, al igual que lo referido al apoyo logístico del nivel de preparación de los asesores.

Por otra parte, en la entrevista realizada a los directores, al cuestionarlos de ¿Porqué es necesaria la formación directiva?, la diversidad de sus respuestas confluyen en consideraciones como: *“es importante porque llegas a la dirección sin saber tus funciones”*; *“para un buen desempeño profesional”*; *“porque no hay quien te enseñe a ser director”*; *“para evitar la formación sobre la marcha que conlleva a cometer errores”*; *quedaría más preparado para todo lo que va a acontecer en la escuela*, *facilitaría la función directiva, se evitaría la improvisación”*.

En referencia a las aportaciones de los docentes relacionadas con la formación directiva es significativa la afirmación que hacen en el sentido de que no existen programas específicos para formar directivos. Es relevante que una profesora de primaria mencione que *“el director debe formarse antes de que asuma el cargo, pero también de manera permanente para que incorpore todas las modificaciones que van apareciendo en los programas. Si ésto no sucede, lo que pasa es que nos mandan a los maestros a tomar los cursos, nos*

actualizan, nos explican cómo debemos trabajar, pero llegamos a la escuela y el director no nos entiende”.

En síntesis, **se concluye que la mayoría de los directores no ha recibido formación directiva antes, al inicio, durante ni especializada. Sin embargo, la mayoría la valora como muy importante para mejorar su desempeño.**

Expectativas de formación directiva.

En relación a las expectativas de formación (Aptdo. 5.7.2 A y E), los directores escolares mencionan al respecto del momento en que debe realizarse la acción formativa lo siguiente: en el horario escolar 54%; fuera del horario 30%; en períodos vacacionales 12% y un 4% no contestó.

En referencia al financiamiento de la formación lo directores mencionan en un 71.3% que debe ser sufragada por la Secretaría de Educación, un 15.8% que el participante y la Secretaría de Educación, el 4.7% el participante, el 4.7% la escuela y 3.5% no contestó.

Con respecto a la duración del proceso de formación, el 68.4% menciona que durante todo el año escolar, el 26.6% en un proceso intensivo y el 5% no contestó.

En relación a la estrategia más adecuada para incorporarse a procesos formativos los directores mencionan como más adecuadas la de disponer de un servicio de asesoría cuando sea preciso (93.8%), que el asesor visite la escuela (82.8%) y el de institucionalizar seminarios y reuniones entre directores es aceptado por el 86.9%. Como estrategias formativas menos adecuadas mencionan las que se realizan a través de material escrito (39.7%) y la liberación total de sus funciones para asistir a cursos de formación (36.6%).

Los directores mencionan como modalidad formativa más adecuada la de cursos presenciales (79.2%), en integración grupal con directores del mismo nivel educativo (81.6%), impartido por varios expertos (68.7%) y con una metodología de tipo taller teórico-práctico (64%).

En la entrevista realizada a funcionarios educativos las opiniones vertidas están ubicadas en los siguientes aspectos:

Opiniones sobre la formación directiva:

“La que tienen, deficiente, muy deficiente, y si no la tiene como docente, se acabó”.

“El director debe estar al pendiente de su actualización”.

“Las escuelas que ofrecen formación sobre administración no responden adecuadamente, la oferta es muy poca y quienes la toman no llegan a ser directores”.

“La mayoría de los directores no tienen las características que deben tener, por eso es necesario formarlos”.

“No existe formación directiva formal, sólo cursos a la carta, esa es la realidad”.

Opiniones sobre los contenidos de la formación:

“Completar la formación que no tuvo”.

“Formarse en lo que está sucediendo en el área de docencia”.

“Debe conocer de investigación, cómo va a mejorar la escuela a su cargo si no sabe investigar. La toma de decisiones es en base a lo anecdótico”.

“Administración, si no tienes capacidad para administrar, destrozas la escuela, pobres escuelas”.

“Investigación cualitativa y trabajo en equipo con los docentes”.

“Organización y gestión escolar”.

“Si no está actualizado en teorías del aprendizaje y de cómo aplicarlas, no sabe hacer cambios en el núcleo del aula. Puede dar mil oficios, pero la escuela sigue igual”.

“Debe conocer las nuevas tecnologías y su uso en el aula”.

Opiniones sobre el momento de la formación:

“Previa a su designación”.

“Cuando inicia”.

“Siempre”.

Opiniones sobre la modalidad de la formación:

“Formalizada, sistemática”.

“Debe ser formal, semiabierto, en sábados”.

“No con teorizaciones vanas”.

“En reflexión con otros directores”.

Opiniones sobre los objetivos de la formación:

“Formar líderes”.

“Formar directores responsables”.

“Administrador”.

“Que den respuesta a situaciones de la escuela”.

“Un profesionalista de altos vuelos”.

Opiniones sobre la formación y las nuevas tecnologías:

“Es un avance, pero podemos retroceder 50 años atrás. La enciclopedia puede ser un método de exposición en el que el alumno va al cine y ya. Hay que saber utilizarla”.

“La tecnología es positiva, pero muchas escuelas no tienen capacidad económica para adquirirla, mucho menos para su mantenimiento”.

“Hay una gran deficiencia en el diseño de software, se necesitan equipos interdisciplinarios, bien formados, didácticos, expertos”.

“Sería prudente usar las TICs para formarlo, eso implica que tenga conocimientos de tecnologías, que el asesor no sea el que la use, que lo haga el director, si no va a leer la pantalla en lugar del libro. Que no sea un método de exposición más, porque le vas a quitar reflexión personal por leer el pizarrón electrónico”.

En síntesis, **se concluye que en relación a las expectativas de formación, los directores escolares consideran como más adecuado el realizar el proceso formativo durante el horario escolar, financiado por la Secretaría de Educación y de manera extensiva durante todo el año escolar. En cuanto a la modalidad formativa muestran preferencia por una metodología de trabajo tipo taller teórico-práctico, coordinado por expertos, integrados en grupos de directores del mismo nivel educativo, en forma presencial, además de disponer de un servicio de asesoría para ser consultado cuando sea preciso.**

El análisis de la información obtenida a través de las diferentes técnicas utilizadas para conocer la opinión de los directivos, los docentes y los funcionarios educativos, en relación a la modalidad directiva, el ejercicio de la función directiva, el ejercicio de la práctica directiva y la formación directiva permitió identificar las necesidades percibidas que se presentan en el Cuadro 105.

Cuadro 105

Necesidades percibidas por los directores, docentes y funcionarios educativos

CATEGORIAS	NECESIDADES PERCIBIDAS
Ejercicio de la función directiva: Modalidad directiva.	Los directores ejercen una modalidad directiva en la que el tipo de liderazgo que prevalece es el burocrático y con un estilo de dirección autocrático. Los docentes y funcionarios coinciden en señalar la necesidad de que los directores ejerzan una modalidad directiva con un tipo de liderazgo y un estilo directivo democráticos.
Ejercicio de la práctica directiva: Tareas directivas.	<u>Tareas de Organización:</u> En la tarea de organizar el trabajo escolar la mayoría de los directores tienen dificultad para realizarla con profesores, alumnos y padres de familia. Para que la escuela funcione mejor, los funcionarios educativos señalan la necesidad de la participación de los padres de familia en la toma de decisiones.

Continúa

Cuadro 105

Necesidades percibidas por los directores, docentes y funcionarios educativos

(Continuación)

CATEGORIAS	NECESIDADES PERCIBIDAS
Ejercicio de la práctica directiva: Tareas directivas.	<p><u>Tareas de Planeación:</u> La mayoría de los directores escolares no involucran a los docentes en la tarea de planeación del trabajo escolar y casi la mitad tiene dificultad para realizarla.</p> <p><u>Tareas técnico-pedagógicas:</u> Los directores inscriben su acción directiva, en el desarrollo de la actividad cotidiana de la escuela, atendiendo situaciones de carácter administrativo. No existen elementos objetivos que muestren un involucramiento relevante, de su parte, en cuestiones de asesoría técnico-pedagógica y es significativo que un 49.7% de los directores reconoce tener dificultad para realizar esta tarea. Los docentes señalan la necesidad de recibir orientación, a través de la asesoría del director para mejorar su trabajo académico.</p> <p><u>Tareas de supervisión:</u> El director concede importancia e identifica de su incumbencia la tarea de supervisar el trabajo académico, no la realiza de manera regular y el 44.5% reconoce tener algún grado de dificultad para desarrollar esta tarea. Los docentes señalan la necesidad de que el director asuma la tarea de supervisar el trabajo académico, ya que la mayor parte del tiempo lo destina a tareas administrativas.</p> <p><u>Tareas de evaluación:</u> El director considera la tarea de evaluación como parte de su responsabilidad, no la realiza regularmente, reconoce tener dificultad para realizarla un 62.3%. Los funcionarios educativos señalan la necesidad de que el director utilice los resultados de la evaluación como referente para diseñar estrategias de mejora.</p> <p><u>Tareas de relaciones humanas:</u> La tarea para la construcción de un clima relacional armónico, los directores la consideran como importante, de su incumbencia y un 43.3% reconoce tener algún grado de dificultad para realizar esta tarea. Los docentes señalan la necesidad de que el director tome en cuenta sus opiniones para construir un ambiente escolar armónico.</p> <p><u>Tareas de gestión de recursos materiales y financieros, de vinculación institucional, de representación y de extensión educativa:</u> Las tareas de gestión de recursos materiales y financieros, de vinculación institucional, de representación y de extensión educativa, los directores las conciben como importantes, de su incumbencia, las hacen con frecuencia y tienen algún grado de dificultad para realizarlas.</p>

Continúa

Cuadro 105

**Necesidades percibidas por los directores, docentes y funcionarios educativos
(Continuación)**

CATEGORIAS	NECESIDADES PERCIBIDAS
<p>Problemáticas que afectan la función directiva: Problemas y obstáculos.</p>	<p><u>Problemas que afectan la actuación directiva:</u></p> <p>Los directores señalan como problemas que afectan la actuación directiva, en mayor ponderación: insuficiente información especializada recibida; deficiente información de la SEP; excesivas tareas a realizar; excesiva normatividad; excesiva movilidad del profesorado; constante movilidad del directivo; y, falta de autonomía para tomar decisiones. Los docentes señalan como problemas que afectan la actuación directiva que: el director desconozca sus funciones, no esté suficientemente preparado, falta de comunicación, carencia de autocrítica, inflexibilidad, falta de proyecto, inexperiencia, prepotencia, credibilidad, deficiente salud física y mental, demasiada antigüedad en el puesto, antipatía. Los docentes destacan como el problema más difícil la relación con la comunidad. Cada uno de los problemas citados por los docentes, implícitamente, se constituye en una necesidad percibida.</p> <p><u>Obstáculos que afectan la actuación directiva.</u></p> <p>Los directores identifican como principales obstáculos que afectan la actuación directiva: exceso de tareas administrativas; realización de reuniones poco operativas; y, falta de clarificación de las tareas para el desempeño de la función directiva; y, la relación con la comunidad. Los docentes señalan como principales obstáculos que afectan la actuación directiva: exceso de tareas, exceso de papelería, falta de personal, el sindicato, la SEP, medios de comunicación, carencia de recursos económicos, percepción salarial, mala relación con el supervisor y con otros directores. Cada uno de los obstáculos citados por los docentes, implícitamente, se constituye en una necesidad percibida.</p>

Continúa

Cuadro 105

**Necesidades percibidas por los directores, docentes y funcionarios educativos
(Continuación)**

CATEGORIAS	NECESIDADES PERCIBIDAS
<p>Formación: Formación directiva recibida y expectativas de formación.</p>	<p><u>Formación directiva recibida:</u> La mayoría de los directores no ha recibido formación directiva antes (80.7%), al inicio (71.9%), durante (71.3%) ni especializada (88.3%). La mayoría la valora como muy importante para mejorar su desempeño. Los directores docentes y funcionarios educativos identifican como una necesidad la formación directiva antes de asumir el cargo y durante el ejercicio de su función.</p> <p><u>Expectativas de formación directiva.</u></p> <p>En relación a las expectativas de formación, los directores escolares consideran como más adecuado el realizar el proceso formativo durante el horario escolar, financiado por la Secretaría de Educación y de manera extensiva durante todo el año escolar. En cuanto a la modalidad formativa muestran preferencia por una metodología de trabajo tipo taller teórico-práctico, coordinado por expertos, integrados en grupos de directores del mismo nivel educativo, en forma presencial, además de disponer de un servicio de asesoría para ser consultado cuando sea preciso. Los funcionarios educativos señalan como una necesidad la formación directiva con carácter formal y sistemática, incorporando las nuevas tecnologías de la información y comunicación, con el objetivo principal de dar respuesta a situaciones de la escuela y de la comunidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2.- Necesidades expresadas.

Las necesidades expresadas serán identificadas a partir de las propuestas y planteamientos teóricos relacionados con diversos aspectos de la dirección escolar y con la formación directiva, en el marco del cambio educativo para la transformación de la escuela como institución y como organización,

6.3.2.1.- La escuela como organización.

Desde la perspectiva del cambio para la transformación de la escuela, el sentido de la institución educativa tiene una direccionalidad diferente a la mera transmisión de conocimientos y valores, así, el sentido se desplaza de la enseñanza al aprendizaje, de la lógica del sistema educativo al de la lógica de la institución escolar, con características de apertura al entorno y al contexto en que está inserta, para constituir con otros agentes sociales una comunidad educativa.

El cambio institucional en las unidades del sistema educativo implica un rompimiento con esquemas tradicionales, para dar paso a una organización escolar dinámica y flexible que permita adaptar las actuales estructuras a las propuestas de cambio (Aptdo. 3.4.3). En este sentido, el cambio organizacional se relaciona con *“ el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, la reflexión entre los miembros sobre qué hacer, qué resulta y qué se aprende de ello, el estímulo de los comportamientos innovadores y la cultura organizacional que genera y sustenta”* (Pozner, 2000a: 10).

Transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje exige el tránsito de una institución que enseña a una institución que aprende, para lo cual *“necesita estar articulada sobre unas características que hagan viable la cultura de la reflexión”* (Santos Guerra, 2002: 67), lo que implica incorporar a la cultura organizativa los siguientes elementos:

- **Permeabilidad.** Para poder aprender, el centro educativo debe abrirse al entorno. La permeabilidad supone posibilidad de penetración en ambos sentidos. Desde el centro hacia el entorno y desde el entorno hacia el centro. La permeabilidad permite establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela.
- **Flexibilidad.** La rigidez no permite realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente. Para que la flexibilidad exista debe haber autonomía y medios. Pero no bastan estas dos condiciones si, quien tiene que poner en marcha el cambio, no tiene la clarividencia y el coraje de la decisión y de la asunción del riesgo que conlleva.
- **Creatividad.** La homogeneidad con la que se producen las prácticas profesionales en las escuelas, la inquietud con la que se percibe la innovación y la presión social por parte de las familias, producen un freno a la creatividad, por lo que es preciso reflexionar con rigor para que lo que tenga que cambiar sea realmente cambiado
- **Colegialidad.** Esta forma de actuar exige un planteamiento cooperativo que permita que no solo que todos aprendan juntos sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan.
- **Complejidad.** Hacer el análisis de la realidad organizativa de las escuelas desde la simplicidad conduce a un reduccionismo que falsea la comprensión y que induce al inmovilismo. Los fenómenos que tienen lugar en la escuela son complejos, multicausales y no obedecen a una explicación lineal que falsifica las explicaciones.

Un centro educativo que aprende es aquel en que tanto directivos, docentes, estudiantes y padres de familia comparten una visión común, tienen expectativas altas sobre lo que se espera del trabajo educativo, tienen un vínculo significativo con la comunidad y las organizaciones de su contexto. En dichos centros existe apertura a la evaluación, a los cambios y a la innovación, disposición a seguir aprendiendo a partir de actitudes prácticas de indagación e

investigación. Tanto los directivos como los docentes están comprometidos con la mejora continua de los procesos y se constituyen como una unidad de trabajo y de aprendizaje, donde hay liderazgos compartidos y democráticos.

Una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva que le capacita para, aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente, procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo, transformador y no meramente de modo acumulativo o reproductivo (Bolívar, 2001).

En síntesis, **se concluye que desde la perspectiva del cambio educativo, la escuela como organización ha de transitar de una cultura centralista a la conformación de ambientes autónomos y democráticos que permitan incorporar la flexibilidad para potenciar el trabajo colegiado, horizontalizar la toma de decisiones en una dinámica colaborativa, con apertura al entorno para promover la participación de la comunidad educativa y transitar de una institución que enseña a una institución que aprende.**

6.3.2.2.- La gestión escolar.

En la perspectiva del cambio educativo para la transformación de la escuela, la nueva gestión escolar tiene como tarea inmediata la construcción de ambientes de trabajo con capacidad de impulsar una nueva visión de la organización escolar para potenciar el desarrollo de proyectos con una gestión estratégica que incida en la mejora de la calidad educativa y una actuación que transite al menos por dos vías: la ruptura de esquemas burocráticos para la construcción de una nueva visión de lo escolar; y, la configuración del nuevo sentido de lo educativo desde la centralidad del aprendizaje. En este orden de ideas, el liderazgo de los directores escolares tendrá como primera tarea convocar y coordinar a la comunidad educativa (Aptdo. 3.3.4). En esta dinámica habrá que transitar para crear la intersección de dos conjuntos que en la realidad actual son ajenos: la lógica de la dinámica interna de la escuela; y, la lógica de la dinámica de la comunidad en la que está inserta.

Desde la perspectiva de la reconfiguración de las organizaciones y con una visión de futuro, en la lógica de integración de saberes, prácticas y competencias Pozner (2000) identifica tres componentes para la nueva gestión educativa: pensamiento sistémico y estratégico; liderazgo pedagógico; y, aprendizaje organizacional. Para lograr lo anterior propone la construcción de un nuevo modelo de gestión educativa estratégica que se configura a partir de lo que denomina "*señas de identidad*" para referirse a los siguientes componentes que lo definen (Cuadro 106).

Cuadro 106

La gestión educativa estratégica

Señas de identidad

Señas	Características
Centralidad de lo pedagógico	Resulta insoslayable contraer el compromiso o afrontar el desafío de promover que lo medular de las organizaciones educativa sea generar aprendizajes, de manera de alinear a cada institución educativa y a todo el sistema en el logro de la formación demandada
Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización	La transformación conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo ciertos principios centrales: fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel; integración de funciones antes separadas como diseño y ejecución, reorganización de la comunicación a partir de redes; y, la generación de competencias de alto orden.
Trabajo en equipo	Trabajo en equipos y redes de trabajo en equipos que construyan competencia profesional y educación para todos.
Apertura al aprendizaje y a la innovación	Abrir las organizaciones al aprendizaje. Pero ésto no es suficiente, se requiere generar espacios para el acompañamiento de los cambios y aprendizajes para que éstos se concreten en innovaciones.
Asesoramiento y orientación profesionalizantes	Una forma diferente de integración y coordinación, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en los espacios institucionales y de perfeccionamiento.
Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro	Enfrentar el futuro y sus problemáticas clarificando objetivos, generando consensos, identificando metas, y generando así coherencia y espíritu de emprendimiento y creatividad. La recuperación del sentido de toda la comunidad educativa de generar aprendizajes es prioritaria.
Una intervención sistémica y estratégica	Tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización jerarquizada de los problemas, la toma de decisiones, diseño de vías alternativas y prospectivas para orientar continuamente el proyecto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pozner (2000: 19-22).

La gestión como actividad está directamente relacionada con las condiciones y posibilidades de la organización educativa, ya que la gestión no es una prescripción que pueda ser aplicada a cualquier organización escolar, sino acciones adecuadas y pertinentes a la realidad de cada organización. De esta forma, resulta estéril trasladar estilos de gestión como modelos a imitar, lo importante es desarrollar competencias adecuadas para resolver las principales problemáticas y orientar el desarrollo de las organizaciones escolares.

La gestión pedagógica, identificada como central o nodal, solo tendrá este carácter cuando las dimensiones restantes (Aptdo. 3.3.4.2) se configuren en torno de ella; es decir, cuando la dimensión instrumental o de soporte haga confluir desde el espacio de lo relacional todas las acciones para potenciar los aprendizajes de los alumnos, así como el aprendizaje colectivo sobre las nuevas formas de concebir la participación en lo educativo (Cuadro 107).

Cuadro 107

Dimensiones de la gestión escolar

Carácter	Dimensión
Nodal o central	Pedagógica-curricular.
Relacional	Macro entorno social, económico, cultural y comunicacional.
	Sectorial.
	Familiar y comunitaria.
	Convivencial.
Instrumental o de soporte	Organizacional.
	Administrativa y financiera.

Fuente: Elaboración propia a partir de Del Solar (2002: 10-17)

Por último, un concepto de gestión escolar integral de un centro educativo *“remite a un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados”*

(Navarro 2002: 15-16). Por tanto, el análisis y comprensión de las escuelas y su gestión implica considerar los procesos pedagógicos, las relaciones, los aspectos funcionales, su cultura y el entorno en que está inmersa (CEPAL, 2004).

En referencia al modelo educativo sustentado en la descentralización del sistema y en la nueva gestión educativa Ezpeleta (1996) señalaba que la nueva gestión no se construye por decreto, que la nueva normativa implicaba un verdadero cambio cultural en las instituciones escolares y el rompimiento de la cultura burocrática de la administración central, casi una década más tarde señala que *“frente a la institución escuela podía esperarse que la mayor cercanía territorial del gobierno – a la par de su nuevo diseño – implicaría también el cambio en las formas de gobernarlas, en la definición de sus relaciones internas de poder, en la configuración organizacional de la enseñanza y del aprendizaje, entre otras cosas. Nada de esto ha sucedido ni hay indicios de que estos asuntos alimenten alguna preocupación”*. (Ezpeleta, 2004: 165).

Estas situaciones problemáticas que se hacen presentes en los procesos de reforma en el ámbito de la transformación de la gestión educativa, presentan singularidades comunes en la mayoría de los países de América Latina (Aptdo. 2.4.1). En particular, Borden (2002) menciona tres problemáticas que se constituyen en retos para lograr esta transformación:

- La necesidad de implementar estrategias que mejoren la gestión escolar y el sistema educativo en general, las cuales generen un aprendizaje de calidad.
- Por las características específicas de la realidad histórica, social y geográfica de los países de América Latina y el Caribe es necesario fomentar el entendimiento del nuevo significado de los conceptos de autonomía y participación.
- Las estrategias de capacitación y formación profesional de los directores deben ser adaptadas de manera concurrente con las nuevas capacidades profesionales.

En síntesis, **se concluye que la gestión escolar como proceso multidimensional ha de transitar de la ruptura de esquemas burocráticos hacia la construcción de lo escolar a partir de un tratamiento integral de las situaciones educativas, diseñando vías alternativas y prospectivas para orientar el proyecto educativo hacia un nuevo sentido de la educación, teniendo como centro el aprendizaje individual y colectivo.**

6.3.2.3.- La dirección escolar.

Desde la perspectiva del cambio educativo para la transformación de la escuela, las propuestas teóricas señalan el tránsito de un modelo de dirección que privilegia lo administrativo a otro en el que la centralidad de lo pedagógico haga confluir, desde el espacio de lo relacional, todas las acciones para potenciar los aprendizajes de los alumnos, así como el aprendizaje colectivo sobre las nuevas formas de concebir la participación en lo educativo (Del Solar, 2002).

En la construcción de ambientes educativos centrados en el aprendizaje, una modalidad directiva autocrática en la que el trabajo directivo está centrado en definir metas para el logro de buenos resultados y en que la realización de las tareas es más importante que la relación con y entre los colaboradores, tiene que dar paso a una modalidad directiva flexible y democrática, que promueva el trabajo colaborativo para incorporar a los diferentes actores educativos en la construcción del proyecto institucional para mejorar los resultados educativos (Aptdo. 3.4.2).

Una modalidad directiva colaborativa redimensiona el ejercicio del liderazgo del director escolar, como cualidad personal, para asumirlo como *“el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de*

generar procesos de sensibilización y convocatoria, a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas” Pozner (2000a: 9).

El liderazgo distribuido, como una tarea compartida, como una práctica colaborativa y que es entendido como una propiedad organizativa que no es atribuible a un solo individuo, sino que reside en el conjunto de la escuela (López, 2003). Así, el liderazgo distribuido se define como la acción de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido (De Vicente, 1998; Contreras, 1998; Lorenzo, 2004). En esta perspectiva, el liderazgo se construye en base a las interacciones de los participantes en una organización. Esta concepción de liderazgo distribuido o compartido rompe la dualidad de líder-seguidores para potenciar la idea de un liderazgo ejercido por todos los miembros de una organización. En esta lógica, López (2003) señala los rasgos más importantes de este enfoque:

- Son los grupos, más que los individuos, los lugares donde tiene lugar y se desarrolla el liderazgo, fundamentalmente a través de las interacciones entre los miembros que integran una organización.
- El liderazgo se entiende más como una propiedad organizativa que como una prerrogativa individual. El liderazgo constituye una destreza o actividad, una función desarrollada a través de los distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol.
- El papel del director consiste fundamentalmente en liderar a otros para que se lideren a sí mismos, estimular a los participantes para que se conviertan en líderes.

En este sentido De Vicente (2001) menciona que el liderazgo está en la escuela y no en la persona del director, ni siquiera en el equipo directivo. Es la escuela como comunidad de aprendizaje la que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Es la escuela la que ha de asumir la responsabilidad de cambio, de innovación, de la reforma y es ella la que tiene que renovarse.

En la actualidad, las exigencias generadas por el cambio institucional y referidas particularmente al director escolar se sitúan en la transformación de su quehacer (Aptdo. 3.4.3), lo cual conlleva a enfrentar retos y desafíos inéditos que hacen necesario el uso de nuevos saberes y creatividad para dirigir la escuela con visión de futuro. En este sentido, Caldwell (2005: 2-10) presenta cinco desafíos para los directores de las escuelas que habrán de ser enfrentados en el proceso de transformación de la realidad escolar:

- **Imaginar cómo será la escuela del futuro.** Se conocen la escuela del pasado y del presente, sus características, sus formas de acoger y realizar lo educativo, sus problemas y dificultades, por lo tanto, hay que imaginar la escuela del futuro, sus particularidades, su nueva dinámica interna, su presencia y relación con el entorno.
- **El alumno es la unidad de organización.** Lo esencial en la transformación de la realidad escolar es que en lo sucesivo la unidad de organización es el alumno (no el aula, no la escuela, no el sistema). Debe ser así si se generan altos niveles de logro para todos los alumnos en todos los escenarios.
- **Sinergia.** Las escuelas que funcionan de forma independiente no pueden realizar el cambio en la escala de transformación bajo las condiciones que predominan en la mayoría de las sociedades al inicio de este siglo. Es indispensable que tengan la capacidad para establecer sociedades con una variedad de organizaciones e instituciones.

- **Sagacidad.** Los sistemas educativos, las escuelas, los directores y los profesores enfrentan el desafío de crear y sostener una capacidad poderosa de gestión del conocimiento si la visión de transformación va a realizarse. Los conceptos de conocimiento y talento no son los adecuados para describir las capacidades que se requieren para lograr la transformación. Sagacidad parece ser una palabra mejor, la cual incluye: visión, convicción, comprensión, contemplación, discernimiento, experiencia, vista de distancia, captación, mordacidad, sensatez, anticipación, penetración, perspicacia, conocimiento práctico, predicción, preparación, disponibilidad, prudencia, buena disposición, sensibilidad, sofisticación, entendimiento, sabiduría,
- **La lógica de la nueva organización.** Consolidar la autogestión de las escuelas, con liderazgo distribuido y trabajo en red que involucren diferentes instancias como personas, organizaciones e instituciones para compartir el conocimiento y abordar problemas.

En la actualidad y como consecuencia de los cambios que se perfilan en las organizaciones Veciana (1999: 105) señala las nuevas orientaciones del trabajo directivo (Aptdo. 3.4.2) en la que especifica además las nuevas tareas que están relacionadas con la complejidad de las situaciones que emergen en los nuevos entornos (Cuadro 108).

Cuadro 108

Las tareas directivas, aptitudes y actitudes en el marco de las nuevas orientaciones

Nuevas orientaciones	Tarea de los Directivos	Aptitudes	Actitudes
Orientación al entorno.	Identificar oportunidades, amenazas, cambios y tendencias. Crear y mantener redes personales.	Capacidad creativa, intuición. Capacidad de relacionar.	Apertura. Talante cosmopolita.
Orientación a la acción.	Tomar decisiones en la ambigüedad y la incertidumbre. Experimentar.	Capacidad emocional.	Espíritu emprendedor. Aceptación de riesgo. Optimismo.
Orientación a las personas.	Delegar. Intensificar la participación. Dirigir procesos grupales. Desarrollar a los colaboradores.	Capacidad: Interpersonal De comunicación De negociación	Tolerancia. Concepto positivo de la naturaleza humana.
Orientación a valores éticos	Dialogar con todos los grupos de interés. Confrontar convicciones propias con las de los demás.	Capacidad de: Diálogo. Consenso.	Respeto a las opiniones ajenas. Sentido de responsabilidad
Orientación a la innovación	Tolerar errores. Experimentar. Crear redes.	Capacidad: Creativa. Intuición. Relacionar.	Aceptación del riesgo. Optimismo. Tolerancia de la ambigüedad.
Orientación a la calidad	Prestar atención a detalles. Crear grupos de mejora.	Capacidad de motivar equipos.	Crear en las personas.
Orientación a la flexibilidad	Dirigir el pluralismo. Adaptar el estilo de dirección a la situación.	Capacidad interpersonal.	Tolerancia.
Orientación al feedback permanente	Consultar a los colaboradores.	Saber escuchar.	Receptividad a la crítica.

Fuente: Veciana (1999).

En síntesis, **se concluye que desde la perspectiva del cambio educativo para la transformación de la escuela, los planteamientos relacionados con la modalidad directiva, identifican el estilo directivo colaborativo como el más idóneo para transformar a la escuela en una comunidad de aprendizaje, con el ejercicio de un liderazgo distribuido o compartido para incorporar a los diferentes actores que participan en el hecho educativo, en un proceso de interacción que permita potenciar las acciones para mejorar los resultados educativos.**

6.3.2.4.- La formación directiva.

La formación de directores escolares desde la perspectiva del cambio educativo para la transformación de la escuela, en concordancia con las exigencias que plantea nuestro tiempo, en una sociedad caracterizada por la complejidad, la incertidumbre y el riesgo ha de contemplar *“un conjunto de habilidades y capacidades desarrolladas que le permitan al sujeto anticipar los desequilibrios y cambios que una posible dinámica o intervención personal, social o tecnológica traería consigo en un determinado escenario, controlar la ansiedad que este nuevo panorama le produce dándose el tiempo y el espacio para descubrir o elaborar estrategias de acomodación a partir de las cuales poder tomar las mejores decisiones en esas circunstancias”* Mella, 2003: 113).

Una formación para el ejercicio de la función directiva acorde a las exigencias que plantea nuestro tiempo y en concordancia con las particularidades de nuestro contexto, habrá de superar la tradición formativa basada en la asistencia reiterada a cursos de actualización diseñados por expertos y generalmente aislados de la práctica docente (Santos Guerra, 1994).

Esta crítica al modelo formativo tradicional también es señalada por Imbernón (2001) al expresar que la institucionalización de la formación, con una visión determinista y uniforme, potenció un modelo de formación mediante cursos

estándar para todos los sujetos implicados en el proceso formativo e independientemente de la situación contextual, mismo que en la actualidad ha entrado en crisis a partir del desarrollo de modelos de formación alternativos que inciden para que se inicie un cuestionamiento en torno al modelo de formación tradicional que había permanecido inamovible y potencian la aparición de elementos nuevos que actúan como fuerzas impulsoras de un nuevo pensamiento con respecto a la formación, entre las que destacan las siguientes:

- El cuestionamiento de la pura transmisión de nociones como norma del conocimiento formativo.
- La incomodidad de prácticas formativas basadas en procesos de experto infalible.
- La capacidad de los educadores de generar pensamiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones educativas.
- El factor de contextualización como elemento imprescindible en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. Ello desencadenará la formación desde dentro, en la propia institución donde se producen las situaciones problemáticas que afectan a los educadores.
- La reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, actitudinales, emocionales de los educadores, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y objetivos.
- La colaboración como proceso imprescindible en la formación de los educadores.

Esta propuesta de redefinición del proceso formativo está en correspondencia con planteamientos que proyectan las acciones formativas en la perspectiva del desarrollo profesional de los educadores y del cual la formación constituye sólo una parte. En este sentido, el desarrollo profesional es entendido como *“todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad educativa, investigadora*

y de gestión” (Imbernón, 2002: 18), para lo cual se requiere que los sujetos de la formación participen reflexiva y activamente en las distintas fases del proceso formativo.

En este sentido, Marcelo (2005: 50) menciona que se requiere una nueva manera de entender la formación, la cual debe estar *“cada vez menos anclada en modelos formales, presenciales, rígidos y enlatados y cada vez más flexible para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitiva, social y emocionalmente”*. Además, la redefinición del proceso formativo implica la consideración de nuevas estrategias que requieren un nuevo marco para su realización. En lo que se refiere a las nuevas estrategias Imbernón (2001: 65-70) menciona cinco ejes fundamentales que están contenidos en el Cuadro 109.

Estos ejes delínean una concepción más integral ya que son considerados, de manera conjunta, diversos elementos para hacerlos presentes, explícitamente en el proceso formativo, lo cual a su vez genera la necesidad de diseñar políticas que promuevan el desarrollo profesional de los educadores, que incorporen estructuras innovadoras en el ámbito institucional y el protagonismo de otros actores educativos de la comunidad.

Cuadro 109

Ejes fundamentales de la nueva formación

Ejes fundamentales de la nueva formación	Características
Del problema a la situación problemática	<p>Pasar de una formación estándar a una formación que se acerque a las situaciones problemáticas de la práctica educativa. Esto significa que la formación debe privilegiar el análisis de la complejidad de las situaciones problemáticas, lo cual requiere dar la palabra a los protagonistas de la acción, responsabilizarles de su propia formación y del desarrollo de la institución educativa.</p>
De la individualidad al trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de procesos autónomos entendidos como una autonomía compartida y no como una mera suma de individualidades. • El compartir procesos. • El asumir un nuevo concepto profesional que asume la existencia de la indeterminación técnica. • La importancia del desarrollo actitudinal y emocional en el colectivo. • La autoestima colectiva. • La creación de nuevas estructuras organizativas.
Del objeto de formación al sujeto de formación	<p>La formación ha de pasar a ser parte intrínseca de la profesión si los educadores quieren ser protagonistas de su desarrollo profesional. Y este protagonismo es necesario e incluso imprescindible para poder realizar innovaciones y cambios en la práctica educativa.</p>
De la formación aislada a la formación comunitaria	<p>Los educadores han de asumir su papel en la estructura organizativa educativa, pero la comunidad en sus diferentes componentes deberán asumir el suyo. Esto requiere compartir procesos formativos para realizar conjuntamente una reflexión sobre qué, cómo, porqué, para qué es necesario cambiar en la institución escolar.</p>
De la actualización a la creación de espacios	<p>La formación deberá cambiar su base organizativa para incorporar estructuras más flexibles, más cercanas a las instituciones educativas y por supuesto, introducir la formación dentro de las escuelas.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Imbernón (2001).

Otros aspectos que se desprenden de lo anterior es el referido a los cambios que deben estar presentes en el ámbito institucional de la formación y que se consideran necesarios para apoyar el desarrollo profesional de los educadores:

- **Cambios en las estructuras y nuevos acuerdos institucionales.** Un cambio en las oportunidades de aprendizaje y práctica de las competencias que demanda el hecho educativo requiere la transformación de la concepción estructural del proceso formativo, el cual debe ser el resultado de consensos presentes en el espacio institucional y sobre todo de lo manifestado por los sujetos involucrados.
- **Preparación de los educadores a través de redes.** La superación de las formas tradicionales de realizar la formación exige el incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para construir redes, sin eliminar la relación presencial, que permitan compartir experiencias y saberes profesionales.

En síntesis, **se concluye que la formación directiva debe considerar que: los sujetos de la formación participen reflexiva y activamente en las distintas fases del proceso formativo; las particularidades del contexto condicionan la acciones formativas, por lo que deben ser consideradas en su diseño; los programas de formación deben ser realizados desde la perspectiva del desarrollo profesional; superar la tradición formativa basada en cursos aislados para pasar a acciones formativas que vinculen los aspectos teóricos con la práctica directiva; incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para construir redes, sin eliminar la relación presencial que permita compartir experiencias y saberes profesionales.**

El análisis de los diferentes planteamientos teóricos referidos a la escuela como institución y como organización, las características de la nueva gestión educativa y escolar, aspectos puntuales de la dirección de centros educativos y de la formación del director escolar, permitió identificar las necesidades expresadas que aparecen en el Cuadro 110.

Cuadro 110

Necesidades expresadas en la perspectiva del cambio para la transformación de la escuela

ASPECTOS	NECESIDADES EXPRESADAS
La escuela como organización	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de transitar de una cultura centralista a la conformación de ambientes autónomos y democráticos. • Necesidad de incorporar la flexibilidad en las formas de realizar el trabajo cotidiano de la escuela que permita enfrentar los cambios y las adaptaciones requeridas. • Necesidad de potenciar el trabajo colegiado que permita construir una cultura de la reflexión. • Necesidad de horizontalizar los procesos de toma de decisiones. • Necesidad de desarrollar ambientes de trabajo con una dinámica colaborativa. • Necesidad de abrir la escuela al entorno para promover la participación de la comunidad educativa. • Necesidad de transitar de una institución que enseña a una institución que aprende. • Necesidad de vincular a la escuela con otras instancias mediante el establecimiento de procesos comunicativos para el desarrollo de un trabajo en red.
La gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de concebir a la gestión escolar como un proceso multidimensional de prácticas organizacionales, pedagógicas, administrativas y políticas. • Necesidad de construir una gestión escolar que permita transitar de una cultura burocrática hacia la configuración de lo escolar a partir de un tratamiento integral de las situaciones educativas, diseñando vías alternativas y prospectivas para orientar el proyecto educativo hacia un nuevo sentido de la educación, teniendo como centro el aprendizaje individual y colectivo.

Continúa

Cuadro 110
Necesidades expresadas en la perspectiva del cambio para la
transformación de la escuela
(Continuación)

ASPECTOS	NECESIDADES EXPRESADAS
La dirección escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de concebir la dirección escolar como una instancia para impulsar y potenciar el cambio institucional. • Necesidad de transitar hacia el ejercicio de un estilo directivo colaborativo para incorporar a los diferentes actores de la comunidad escolar en la construcción del proyecto institucional que permita mejorar los resultados educativos. • Necesidad de transitar hacia el ejercicio de un liderazgo distribuido para transformar a la escuela en una comunidad de aprendizaje. • Necesidad de transitar hacia una dirección escolar que desarrolle una gestión democrática que permita generar consensos en la identificación de metas y en el diseño de vías alternativas para orientar el proyecto escolar para lograr una mejora en la calidad educativa. • Necesidad de concebir la dirección escolar como una instancia para impulsar y potenciar la innovación educativa.
La formación directiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de considerar en los procesos de formación a los sujetos de la formación para que participen reflexiva y activamente en las distintas fases del proceso formativo. • Necesidad de considerar en el diseño de los procesos formativos las particularidades del contexto como condicionantes de las acciones de formación. • Necesidad de que los programas de formación sean realizados desde la perspectiva del desarrollo profesional. • Necesidad de superar la tradición formativa basada en cursos aislados para pasar a acciones formativas que vinculen los aspectos teóricos con la práctica directiva. • Necesidad de desarrollar procesos de formación que permitan asumir actitudes positivas ante el cambio a través del uso de esquemas flexibles para manejar la incertidumbre, la complejidad y el riesgo. • Necesidad de incorporar en los procesos de formación en un ambiente armónico, participativo y democrático. • Necesidad de incorporar en los procesos de formación el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para construir redes, sin eliminar la relación presencial que permita compartir experiencias y saberes profesionales.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.3.- Necesidades normativas.

Las necesidades normativas serán identificadas a partir del análisis de los nuevos entornos educativos, de los planteamientos relacionados con el nuevo sentido de la educación, la política educativa plasmada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONADE) y en aspectos normativos referidos a la dirección escolar.

6.3.3.1.- Los nuevos entornos educativos.

Los cambios generados a partir de la globalización y la revolución tecnológica modifican la cosmovisión y las formas de ser y actuar en la sociedad (Aptdo. 2.2.1). Esta dinámica del cambio impacta en el ámbito educativo configurando nuevos entornos desde los cuales se modifican o surgen nuevas demandas que deben ser consideradas para que las instituciones educativas respondan, adecuadamente, para cumplir la función social que les son encomendadas (Cuadro 111).

Cuadro 111

Cambios en la sociedad y sus implicaciones en la educación

Cambios en la sociedad	Implicaciones para la educación
Cambio tecnológico, procesamiento de la información y creación de conocimiento	Formación de competencias que permitan recopilar y procesar información para crear nuevo conocimiento.
Nuevas formas de organizar el trabajo	Formación de múltiples competencias (cognitivas y humanas) que permitan a los individuos pensar por sí mismos, analizar situaciones, resolver problemas y cooperar con otros.
Democracia y organización social	La escuela debe formar un conjunto de valores democráticos, en particular la tolerancia, la solidaridad, el respeto de sí mismo y de los otros, promoviendo además la participación responsable y comprometida en la vida pública.
Socialización de los individuos	Formación integral de la personalidad de los individuos con la conformación de marcos de referencia que le permitan a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pozner (2000: 7- 15).

En la transformación de la estructura educativa y escolar Mejía (1999) plantea tres categorías para situar los cambios que habrá de producir la modernización de la escuela y en cada una explícita los elementos que van a permitir pensarla e iniciar una reflexión en torno a la necesidad de su reestructuración:

❖ **Replanteamiento de la escuela:**

- Nuevos agentes socializadores que intervienen educativamente.
- Transformación de la interacción básica del proceso escolar, la relación maestro - alumno.
- El umbral de una nueva cultura no teorizada por los saberes educativos y pedagógicos.
- Uso creciente del conocimiento en la producción y en la investigación tecnológica.

❖ **Nuevos tiempos, nuevas competencias:**

Sobre la acción misma de la escuela, esta reflexión va a exigir seis procesos complementarios: de flexibilización curricular; de pertinencia pedagógica; de aprendizajes significativos; de comprenderse en su cultura para comprender a los demás; la escuela como un proyecto de transformación de la información en un conocimiento propio: capacidad crítica; y, reconstrucción de valores. Estos procesos a su vez van a impactar en nuevos ambientes educativos que exigirán:

- Competencias generales antes que específicas.
- Contenidos fundacionales (policognición).
- De la instrucción al aprendizaje.
- Profundidad en vez de extensión.
- Nuevas herramientas culturales (lenguajes digital y virtual).

❖ **Cambios en la gestión:**

- **En lo administrativo.** Cogestión, dirección colegiada, corresponsabilidad.
- **En lo pedagógico.** Cambios en los tiempos, en los espacios, en las formas, en las metodologías, para que los alumnos logren: aprender a aprender; conocer como se conoce; y, cambiar en medio del cambio.
- **Orden disciplinario:** Crisis en la idea de disciplina vertical, generada desde los procesos de poder escolar y avanzar hacia la construcción de círculos de decisión de los grupos implicados en la comunidad educativa.

Otro aspecto que ha de ser considerado en el proceso de comprender las transformaciones del espacio denominado escuela y dada la magnitud y complejidad de los cambios que se espera ocurran en ella, en una dinámica que trastoca los referentes culturales, es el rompimiento de los patrones tradicionales para entender las nuevas formas de concebir el mundo globalizado, de relacionarse con los otros sin perder identidad propia, de convivir y organizarse en planos de horizontalidad en ambientes democráticos y de acceder a la información para transformarla en conocimiento propio desde la perspectiva del aprendizaje permanente.

La modificación de pautas culturales es uno de los ejes vertebradores para asumir el cambio en la sociedad globalizada, la escuela ha de incorporar esta exigencia a partir de las implicaciones que se derivan de la construcción de nuevos referentes culturales, que a la vez exige reconocer los rasgos de cultura propia e incorporar nuevos que permitan formar a los educandos como ciudadanos del mundo, con nuevas actitudes, con reforzamiento de valores existentes e incorporando otros que abran el horizonte al respeto de la diversidad.

Las propuestas de cambio educativo que postulan una nueva función social de la educación coinciden en señalar la importancia de una nueva dinámica en la escuela y que como espacio de actuación educativa ha de posibilitar el ejercicio de nuevas formas de asumir su función social, desde una lógica en la cual los referentes tradicionales han de ser modificados para dar paso a las nuevas exigencias de una sociedad que demanda diferentes respuestas para la formación de una nueva ciudadanía.

En esta misma lógica del cambio en las instituciones educativas para enfrentar la profunda y acelerada transformación del contexto social y responder a las demandas de los nuevos entornos educativos, Arias y Cantón (2006) proponen un nuevo perfil de las organizaciones educativas y mencionan seis dimensiones para ubicar esta propuesta:

- **Cultura.** Articulada bajo la responsabilidad, el riesgo, la colaboración, la confianza, la implicación de todos los usuarios, así como su diversidad.
- **Estructura.** Habrá de ser plana, reticular, sin muros, flexible, descentralizada y fundamentada en los equipos.
- **Contexto.** Captación de necesidades y respuestas directas a las mismas, bajo principios de colaboración y feed-back directos.
- **Objetivos.** Flexibles, participativos, avanzados y competitivos.
- **Personas.** Bajo la lógica del trabajo en equipo, autoexigencia, actitudes de compromiso, formación, mejora y desarrollo profesional.
- **Liderazgo-Gestión.** Compartido, visionario, en clave de horizontalidad y democracia participativa.

La escuela como eje del cambio en tanto logre articularse con el contexto social para responder a sus demandas y organizada a partir del perfil caracterizado en los párrafos anteriores, redimensiona su función y actuación, pero esto sólo será posible cuando las bases culturales para enseñar y aprender también sean redefinidas, en este sentido, los educadores como sujetos del cambio se convierten en actores, no únicos, pero si los principales para la construcción del significado del cambio.

Un enfoque educativo centrado en un proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolle las habilidades y destrezas mencionadas requiere, a su vez, pensar la escuela en una dimensión diferente, ya que en esta dinámica “*se le atribuyen nuevas funciones, se le asignan nuevos mensajes, se le establecen otros requerimientos relacionados con la enseñanza de nuevas áreas y materias, en definitiva, se le plantean nuevas exigencias producto de los problemas que la sociedad no puede resolver*”. (López Yáñez, 2003: 39).

En síntesis, **se concluye que los nuevos entornos educativos influyen en la necesaria transformación de las instituciones educativas, por lo que exigen pensarla en una dimensión diferente. Hablar de nuevos entornos educativos es referirse a: nuevos referentes culturales que impactan en nuevas formas de organizar la actividad educativa; nuevos procesos de socialización, por lo que la escuela debe asumir la formación de nuevos valores y de nuevas competencias que permitan a los ciudadanos convivir en un mundo globalizado.**

6.3.3.2.- El nuevo sentido de la educación.

En la redefinición de la educación ante la nueva realidad social, Tedesco (1995) plantea la necesidad de elaborar una propuesta educativa democrática en la que se defina el sentido de la acción educativa a partir de considerar el derecho de una educación de calidad para todos, eliminando las nuevas formas de exclusión y en la que se configure una nueva socialización en virtud de que el modelo tradicional de la escuela ha entrado en crisis y para lo cual propone dos líneas de análisis: el de los contenidos de la socialización escolar; y, el del diseño institucional. En lo concerniente al diseño institucional hace referencia a los siguientes aspectos:

- **Una acción educativa** ligada al respeto de la diversidad, tanto personal como colectiva implica una gestión institucional que refuerce la posibilidad de funcionamiento autónomo de los establecimientos educativos. En este aspecto ha de evitarse la atomización y la fragmentación, reforzando la cohesión y la integración.
- **Las redes educativas** entendidas como la multiplicación de los contactos y los intercambios entre los educadores, es una alternativa para permitir una articulación entre la autonomía de los centros escolares y la necesaria cohesión entre ellas para abrir canales de comunicación que permitan compartir experiencias positivas en la mejora de la calidad educativa.
- El proceso de introducción de **nuevas tecnologías** ha de considerar que su incorporación al proceso educativo no es en si mismo lo más importante, sino el desarrollo de nuevas metodologías que permitan liberar al maestro de la tarea de dar información o llenar formularios administrativos, para permitirle reforzar la atención personalizada de los alumnos y el trabajo en equipo.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) se propone que habrán de realizarse cambios sustantivos en las políticas públicas para hacer efectiva la propuesta de Educación para Todos y atender así las demandas educativas de la región en el siglo XXI (Aptdo. 2.3.2), reconociendo que *“la actual situación educativa refleja que hay un gran desfase entre el discurso político, las medidas adoptadas y los resultados obtenidos. América Latina y el Caribe enfrentan el siglo XXI con dos agendas: los temas educativos pendientes del siglo XX; y, las nuevas tareas del siglo XXI de las cuales dependen el desarrollo humano, la equidad social y la integración cultural”* (UNESCO - OREALC, 2002a: 8). En el Cuadro 110 se presentan los planteamientos más significativos en torno a la concepción y sentido del cambio educativo para América Latina y el Caribe.

Cuadro 112

El sentido de los cambios en las políticas educativas en América Latina y el Caribe

PRINCIPIOS	ASPECTOS PRINCIPALES
<p>De los insumos y la estructura a las personas</p>	<p>Una estrategia de cambio basada en las personas significa desarrollar sus motivaciones y capacidades para que se comprometan con el cambio y se responsabilicen de los resultados. Esto supone pasar del lenguaje de los actores a los autores. El término actor da la idea de ejecutar el papel de un libreto previamente establecido, mientras que el autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción.</p>
<p>De la mera transmisión de contenidos al desarrollo integral de las personas.</p>	<p>Para que la educación contribuya al desarrollo es preciso que considere las distintas dimensiones del ser humano que están estrechamente relacionadas entre sí: los aspectos afectivos y emocionales, las relaciones interpersonales, las capacidades de inserción y actuación social, el desarrollo cognitivo, el desarrollo ético y estético, para lograr la comprensión de sí mismo, de los otros, de los hechos que nos rodean y del mundo.</p>
<p>De la homogeneidad a la diversidad.</p>	<p>Ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y considerar la diversidad de necesidades de aprendizaje de las personas y las diferencias de contexto, requiere pasar de un sistema educativo rígido e inflexible a un sistema abierto, flexible y diversificado que brinde múltiples opciones y oportunidades para lograr que todas las personas satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje.</p>
<p>De la educación escolar a la sociedad educadora</p>	<p>El tránsito de una educación escolar hacia una sociedad educadora implica que la escuela tiene que dejar de ser una institución aislada en sí misma para conectarse no sólo con el entorno sino también con el mundo global a través de la participación en redes. Por su parte, la comunidad en su conjunto ha de asumir la responsabilidad de la educación de sus miembros, ya sea mediante un diálogo constante con la institución escolar o contribuyendo a la educación de las personas en el marco de las actividades que en ella tienen lugar.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del PRELAC (UNESCO, 2002a)

El concepto de sociedad educadora implica “*el paso fundamental de una educación distribuidora de conocimientos a una educación generadora de conocimientos. Es decir, el tránsito de una educación acumuladora de información a otra creadora de procesos en todos los campos de la vida humana*” (Cajiao, 2001: 30). Este concepto lleva implícito también el paso de un Estado docente a la sociedad educadora (Alvarez, 2001).

En la perspectiva del cambio educativo (López Yáñez, 2003) alude a los desafíos que se presentan en la actualidad para lograr una articulación entre la escuela y la sociedad:

- Convertirse en el motor del cambio de la realidad.
- Abrirse a los requerimientos de la sociedad, redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores.
- Atender la desigualdad de condiciones de los alumnos en los procesos de socialización.
- Tomar conciencia de la complejidad y el dinamismo de la propia organización escolar para que su funcionamiento sea en base a los acuerdos consensuados.
- Reconocer y respetar la cultura existente del centro educativo para potenciar la innovación.
- Plantear alternativas para que el proceso de formación de los alumnos trascienda el academicismo y desarrolle el espíritu crítico.

En síntesis, **se concluye que el nuevo sentido de la educación implica: formación de la personalidad a partir de una identidad propia que le permita tener apertura universal; formación para una nueva ciudadanía; y, concebir la tarea educativa como una actividad que forme a los educandos con las competencias requeridas en la sociedad del conocimiento.**

6.3.3.3.- La política educativa relacionada con la transformación de la escuela pública establecida en el Programa Nacional de Educación (2001-2006).

Los lineamientos de la política educativa del actual gobierno mexicano explicitados en el PRONADE contemplan la transformación de la escuela pública a partir de los siguientes criterios:

- La escuela constituirá una unidad educativa con metas y propósitos comunes, a los que se habrá llegado por consenso; estilos de trabajo articulados y congruentes, así como propósitos y reglas claras de relación entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- La comunidad educativa de la nueva escuela pública convivirá democráticamente y sus miembros participarán en la identificación de los retos y en la aplicación de soluciones razonadas, establecidas por consenso, de los problemas que enfrentan.
- Se procurará que en la escuela se definan y cumplan normas de convivencia que permitan y favorezcan el trato digno, la libre expresión, la participación en la toma de decisiones que afectan a todos, la equidad y la justicia en la vida cotidiana escolar. Para lograr esto, es preciso que exista una eficaz colaboración profesional entre los docentes, al igual que entre éstos y el personal directivo y de apoyo (incluyendo la supervisión y los asesores técnico-pedagógicos).
- El conjunto de los profesores y directivos de la escuela asumirá la responsabilidad por los resultados educativos alcanzados en el transcurso del ciclo escolar y rendirá cuentas a los beneficiarios del servicio (los alumnos y sus padres) por el desempeño de la escuela en su conjunto.

- El interés y el derecho de los padres y madres a participar en la tarea educativa será reconocido y aprovechado por la escuela. Ésta establecerá mecanismos para alentar su participación y canalizar adecuadamente sus esfuerzos, sin que ello signifique que se les delegan las responsabilidades profesionales de la formación de los alumnos.
- El ejercicio de un liderazgo efectivo por parte del director es esencial para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela. El director se encargará de promover la colaboración profesional de los profesores; de fomentar la participación, activa y responsable, de los padres y madres de familia; de propiciar el diálogo con la comunidad sobre los propósitos de la educación y sobre las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela y los resultados de la educación; de estimular el buen desempeño de los maestros y su interés en que se alcancen las metas que se ha trazado la escuela; de generar un clima escolar que favorezca los aprendizajes al igual que la convivencia armónica, el aprecio por la diversidad y la cultura de la legalidad y la conservación de la calidad del ambiente y los recursos naturales. (PRONADE, 2001: pp. 126-127).

Con respecto a los criterios para la transformación de la gestión escolar se contempla lo siguiente:

- Promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas del nivel básico para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación.

- Fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas a sus condiciones para alcanzar los propósitos educativos nacionales.
- Reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y promuevan el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela.
- Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas –mediante la capacitación, la asesoría técnica y la evaluación – con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática: el respeto a la dignidad de las personas, el derecho a la participación en la toma de decisiones, la valoración de la diversidad, la tolerancia y la cultura de la legalidad.

En síntesis, se concluye que los principales criterios para la transformación de la escuela pública establecidos en los lineamientos de política educativa del Programa Nacional de Educación 2001-2006 son los siguientes: la comunidad educativa convivirá democráticamente; participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones; profesores y directores asumirán la responsabilidad de los resultados educativos y rendirán cuentas a los padres de familia; participación de los padres de familia en la tarea educativa sin delegar la responsabilidad profesional de la formación de los alumnos; el liderazgo del director propiciará la colaboración profesional de los profesores, el diálogo con la comunidad y la creación de un clima escolar que favorezca los aprendizajes al igual que la convivencia armónica de todos los miembros de la comunidad educativa.

6.3.3.4.- Aspectos normativos de la dirección escolar.

En los manuales de organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica y en los Acuerdos 96, 97 y 98 (Anexos 1 y 2) están establecidas las siguientes funciones generales y específicas del cargo del director escolar:

Funciones generales del director escolar:

- ❖ Controlar que la aplicación del plan y los programas de estudio se efectúen conforme a las normas, lineamientos y las demás disposiciones e instrucciones que en materia de educación básica escolarizada establezca la SEP.
- ❖ Prever y organizar las actividades, recursos y apoyos necesarios para el desarrollo del plan y los programas de estudio.
- ❖ Dirigir y verificar dentro del ámbito de las escuelas que las actividades de control escolar, de extensión educativa y de servicios asistenciales se realicen conforme a las normas y lineamientos establecidos.
- ❖ Evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal a su cargo en la escuela, las aulas y la comunidad.

Funciones específicas del director escolar:

Organización Escolar:

1. Establecer anualmente, cuando proceda, el Consejo Técnico Consultivo de la Escuela, a efecto de facilitar el desarrollo de la labor educativa.
2. Integrar, en la reunión inicial del Consejo Técnico Consultivo de Escuela, todas aquellas comisiones que se consideren necesarias para apoyar el

desarrollo de la tarea educativa en el ámbito del plantel y, en su caso, operar dichas comisiones cuando se trate de escuelas unitarias.

3. Promover, al inicio de los cursos y en asamblea de padres de familia, la formación de la Mesa Directiva de su asociación correspondiente, conforme al reglamento respectivo.
4. Atender las iniciativas que le presente el personal para la mejor prestación del servicio educativo, aplicarlas en la medida de sus facultades y, de considerarlo necesario, comunicarlas al supervisor de zona para su autorización.
5. Estudiar y, en su caso, aprobar la distribución del tiempo de trabajo que le presente cada profesor de grupo, conforme a las normas y los lineamientos que sobre el particular establezca la Dirección General de Educación Primaria.
6. Mantener informados a los padres de familia y al personal docente, de los asuntos relacionados con el funcionamiento de la escuela, y definir su participación en el desarrollo integral de los educandos.
7. Promover el establecimiento de las condiciones generales que impliquen orden, cooperación y respeto entre alumnos, padres, personal docente y, en su caso, administrativo, para garantizar el correcto desarrollo del trabajo escolar.

Planeación:

1. Recibir, analizar y autorizar los planes de actividades anuales presentados por los profesores de grupo.
2. Elaborar el programa anual de trabajo de la escuela a su cargo, con base en el censo escolar, las necesidades detectadas y en los planes de actividades que le presente el personal docente.

Técnico- pedagógica:

1. Orientar al personal docente en la interpretación de los lineamientos técnicos para el manejo de los programas de estudio.
2. Controlar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle vinculando la teoría con la práctica, considerando en todo momento el medio en que habita el alumno y en el que se ubica la escuela.
3. Autorizar las estrategias y sugerencias que le presente el personal docente, para mejorar la aplicación de los programas de estudios de cada grado.
4. Promover que en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje se apliquen los métodos, las técnicas y los procedimientos que permitan el logro de los objetivos del plan y los programas de estudio.
5. Orientar al personal docente para que el diseño de los instrumentos de evaluación se ajuste a las normas psicotécnicas correspondientes.
6. Detectar los problemas de actualización o capacitación del personal docente, y canalizarlos hacia el supervisor de zona para su solución cuando ésta no pueda generarse dentro del plantel.
7. Sensibilizar y motivar al personal docente para que mejore la calidad y el rendimiento de su trabajo.
8. Participar en las actividades de mejoramiento profesional que, para los directores de escuela organice la Delegación General.

Supervisión:

1. Vigilar el cumplimiento de los objetivos programáticos del plan de estudios.

2. Supervisar a los grupos, cuando menos una vez a la semana, para estimular su aprovechamiento y, en su caso, apoyar al profesor en la solución de las deficiencias o desviaciones observadas.
3. Verificar que el personal docente lleve al corriente el Registro del Avance Programático, a efecto de evaluar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Recursos Humanos:

1. Asignar responsabilidades al personal a su cargo, conforme a su capacidad, antigüedad y experiencia.
2. Recibir al personal de nuevo ingreso, orientándolo sobre el ambiente en que desarrollará su trabajo, y proporcionándole las facilidades para su instalación en el puesto.
3. Captar las necesidades y formular las peticiones que surjan en materia de capacitación y/o actualización del personal a su cargo y remitirlas al supervisor de zona, para su atención.

Recursos Materiales:

1. Solicitar a la Dirección Federal de Educación Primaria, por conducto del supervisor de zona, que gestione ante la Subdirección General de Servicios Administrativos la solución de necesidades relativas a conservación y mejoramiento de la planta física escolar.
2. Estudiar y, en su caso, aprobar las propuestas de solución que le presente la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia, para la conservación y el mejoramiento del inmueble escolar.

Recursos Financieros:

1. Formular el programa anual del gasto de la escuela, conforme al plan anual de actividades autorizado, a las normas y los lineamientos establecidos por la Dirección General de Recursos Financieros, y a las disposiciones de la Delegación General.
2. Controlar que la integración de fondos y su inversión, la devolución de aportaciones y distribución de utilidades generadas por la cooperativa escolar, se efectúen, conforme a las normas y los lineamientos establecidos en el Reglamento de Cooperativas Escolares.
3. Ejercer y comprobar los ingresos propios de la escuela, generados por la cooperativa, el ahorro y la parcela escolar, así como los provenientes de donaciones y del pago de derechos por la expedición de documentos escolares, conforme al Manual de los Ingresos Propios y a las disposiciones de la Delegación General.

Extensión Educativa:

1. Vigilar que el desarrollo de los programas de actividades a cargo de las comisiones de trabajo, coadyuve al logro de los objetivos del plan y de los programas de estudio.
2. Coordinar, en el ámbito de la escuela, el desarrollo de los eventos cívicos y socio- culturales que se consignan en el calendario escolar.

El análisis de los nuevos entornos educativos, de los planteamientos referidos a la nueva función social de la educación que exige un cambio de sentido de lo educativo y de la política educativa del Estado mexicano planteada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 permitió identificar las necesidades normativas que aparecen en el Cuadro 113.

Cuadro 113

Necesidades normativas en la perspectiva del cambio para la transformación de la escuela

ASPECTOS	NECESIDADES NORMATIVAS
<p>Los nuevos entornos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de considerar el impacto de la globalización económica y la revolución tecnológica en el sistema educativo y sus consecuencias para la necesaria redefinición del papel de la educación. • Necesidad de considerar la modificación de las pautas culturales para asumir el cambio en una sociedad globalizada. • Necesidad de considerar las implicaciones que se derivan de la construcción de nuevos referentes culturales para una sociedad globalizada que exige reconocer los rasgos de cultura propia e incorporar nuevos que permitan formar a los educandos como ciudadanos del mundo, con nuevas actitudes, con reforzamiento de valores existentes e incorporando otros que abran el horizonte al espectro de la diversidad. • Necesidad de considerar la transformación de las instituciones educativas para estar en concordancia con las nuevas demandas sociales que emergen del proceso de cambio social al que se asiste en el momento actual. • Necesidad de incorporar nuevos agentes socializadores que intervienen en la educación de los individuos. • Necesidad de replantear la interacción básica del proceso educativo, la relación maestro-alumno, como la única manera de transmitir el conocimiento. • Necesidad de considerar nuevas formas de organizar la actividad educativa para que la escuela asuma la formación de nuevas competencias y nuevos valores que permitan a los ciudadanos convivir en un mundo globalizado.

Continúa

Cuadro 113

**Necesidades normativas en la perspectiva del cambio para la transformación de la escuela
(Continuación)**

ASPECTOS	NECESIDADES NORMATIVAS
El nuevo sentido de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de construir una propuesta democrática en la que se redefina el sentido de la acción educativa que garantice el derecho de una educación de calidad para todos. • Necesidad de configurar una nueva socialización a partir de la consideración de que el modelo tradicional de la escuela ha entrado en crisis. • Necesidad de definir los ejes fundamentales para la formación integral del individuo, en relación con el desarrollo cognitivo y de su personalidad, incorporando nuevos valores, que a partir de una identidad propia le permitan tener apertura universal. • Necesidad de formar para una nueva ciudadanía en la perspectiva de desarrollar nuevos marcos de referencia que permitan a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades • Necesidad de concebir la tarea educativa como una actividad que forme a los educandos con las competencias requeridas en la sociedad del conocimiento. • Necesidad de transitar de una educación escolar hacia una sociedad educadora, lo que implica que la escuela tiene que dejar de ser una institución aislada en sí misma para conectarse con el entorno y el mundo global a través de la participación en redes. • Necesidad de que la comunidad en su conjunto asuma la responsabilidad de la educación de sus miembros mediante el diálogo constante con la institución escolar. • Necesidad de pasar de un sistema rígido e inflexible a un sistema educativo abierto, flexible y diversificado. • Necesidad de desarrollar motivaciones y capacidades para que las personas se comprometan con el cambio y se responsabilicen de sus resultados, lo cual implica pasar de ser actor para convertirse en autor que crea, define su papel y es causa de cambio y acción. • Necesidad de formar en las nuevas generaciones competencias para la complejidad, la incertidumbre y el cambio.

Continúa

**Cuadro 113
(Continuación)**

ASPECTOS	NECESIDADES NORMATIVAS
<p>La política educativa relacionada con la transformación de la escuela pública establecida en el Programa Nacional de Educación (2001-2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de transformar las prácticas educativas en la escuela y en el aula para propiciar el desarrollo intelectual, las habilidades, aptitudes y actitudes para ejercer una ciudadanía competente y responsable para construir y convivir en una sociedad democrática. • Necesidad de construir nuevos ambientes de aprendizaje, centrados en el alumno, alentando su participación para favorecer el diálogo entre iguales y promover la tolerancia de las diversas formas de ver el mundo. • Necesidad de construir un nuevo perfil del profesional de la educación básica en el que se consideren la incorporación de competencias para organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos los alumnos alcancen los propósitos de la educación y desarrollar su capacidad de percepción y capacidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela, valorar la función educativa de la familia y establecer relaciones de colaboración con la comunidad, en un ambiente democrático y armónico. • Necesidad de potenciar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. • Necesidad de asumir por parte de los profesores y directores la responsabilidad de los resultados educativos y rendir cuentas a los padres de familia. • Necesidad de fortalecer la participación de los padres de familia en la tarea educativa sin delegar la responsabilidad profesional de la formación de los alumnos. • Necesidad de fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas para establecer medidas organizativas y pedagógicas adecuadas para alcanzar los propósitos educativos. • Necesidad de potenciar el ejercicio de un liderazgo efectivo del director escolar para propiciar la colaboración profesional de los profesores, el diálogo con la comunidad y la creación de un clima escolar que favorezca los aprendizajes al igual que la convivencia armónica de todos los miembros de la comunidad educativa. • Necesidad de reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales para ejercer sus funciones académicas y promover el mejoramiento de la calidad educativa. • Necesidad de reorientar y fortalecer la formación inicial, continua y el desarrollo profesional de los profesionales de la educación básica.

Fuente: Elaboración propia.

6.4.- Conclusiones del estudio en relación con el problema de investigación.

La detección de necesidades formativas de directores escolares como problema de investigación fue abordado utilizando como estrategia metodológica, la identificación de las necesidades percibidas por los directivos, los docentes y funcionarios educativos; asimismo se identificaron las necesidades expresadas en los planteamientos teóricos relacionados con la dirección escolar en la perspectiva del cambio educativo; y, la necesidades normativas identificadas en propuestas relacionadas con los nuevos entornos educativos, la política educativa y la normatividad que regula el trabajo directivo.

En el apartado anterior fueron presentadas las conclusiones en referencia a los objetivos específicos de la investigación, a partir de éstas se identificaron (Cuadro 114) las necesidades formativas de los directores de educación básica considerando las necesidades normativas, expresadas y percibidas.

Cuadro 114

Necesidades de formación de los directores de educación básica

NECESIDADES DE FORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Necesidad de formación para incorporar el conocimiento fundamental de los nuevos referentes culturales presentes en la sociedad, como consecuencia de la globalización económica y la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación.• Necesidad de formación para incorporar el conocimiento fundamental referido a la exigencia del cambio institucional en un contexto social caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y el riesgo.• Necesidad de formación para participar en la transformación de la institución escolar relacionada con la modificación de las prácticas educativas en la escuela y en el aula.• Necesidad de formación para construir una gestión escolar democrática que permita transitar de una cultura burocrática hacia la configuración de lo escolar, a partir de un tratamiento integral de las situaciones educativas, que tenga como centro el aprendizaje individual y colectivo de quienes integran la comunidad educativa.

Continúa

Cuadro 114
Necesidades de formación de los directores de educación básica
(Continuación)

NECESIDADES DE FORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Necesidad de formación para incorporar la flexibilidad en las formas de realizar el trabajo cotidiano de la escuela.• Necesidad de formación para potenciar el trabajo colegiado que permita construir una cultura de la reflexión para enfrentar los cambios y las adaptaciones requeridas.• Necesidad de formación de las competencias necesarias y suficientes para horizontalizar los procesos de tomas de decisiones.• Necesidad de formación de las competencias necesarias y suficientes para desarrollar ambientes de trabajo con una dinámica colaborativa.• Necesidad de formación de las competencias necesarias y suficientes para el establecimiento de procesos comunicativos en el desarrollo de un trabajo en red con otras instancias educativas.• Necesidad de formación para transitar hacia el ejercicio de una modalidad directiva colaborativa que permita incorporar a los diferentes actores de la comunidad escolar en la construcción del proyecto institucional para mejorar los resultados educativos.• Necesidad de formación para transitar al ejercicio de un liderazgo distribuido para transformar a la escuela en una comunidad de aprendizaje.• Necesidad de formación para incorporar los conocimientos fundamentales referidos a la evaluación institucional para identificar la situación que prevalece en la institución y construir colaborativamente las estrategias de mejora.• Necesidad de formación para incorporar los conocimientos fundamentales referidos a la evaluación del aprendizaje para construir con los profesores el proceso evaluativo de los aprendizajes de los alumnos.• Necesidad de formación para concebir, impulsar y potenciar la innovación educativa.• Necesidad de formación para el ejercicio de la tarea de organizar el trabajo escolar en la perspectiva de incorporar la participación de los actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones.• Necesidad de formación para el ejercicio de la tarea de planeación del trabajo escolar con una dinámica de trabajo colegiado en la que participen profesores y padres de familia.• Necesidad de formación para el ejercicio de la tarea de asesoría técnico-pedagógica a los profesores.• Necesidad de formación para el ejercicio de la tarea de supervisar el trabajo académico de los profesores.• Necesidad de formación para el ejercicio de la tarea de gestión de recursos materiales y financieros.• Necesidad de formación en la conducción de reuniones operativas y en el manejo de la dinámica de grupos.

Fuente: Elaboración propia.

La puntualización anterior muestra, por sí misma, no sólo la complejidad del trabajo directivo sino también los múltiples aspectos a ser considerados en el diseño de procesos formativos, que desde la perspectiva del trabajo realizado, este proceso formativo se concibe como de carácter obligatorio, formalizado y sistemático para los que aspiran a acceder al cargo directivo y para los directores en servicio, como un proceso contextualizado, desarrollado en el centro de trabajo, con referentes de la práctica directiva, con una metodología de trabajo que vincule teoría y práctica, en comunicación con otros directivos a través de redes que permitan intercambiar saberes y experiencias al compartir conocimiento individual para generar conocimiento colectivo en el ámbito de la dirección de centros educativos.

A partir de las necesidades formativas detectadas, en el Cuadro 115 se presentan algunos elementos a ser considerados en la configuración del perfil del director escolar en el contexto de cambio para la transformación de la escuela.

Cuadro 115**Elementos principales en la configuración del perfil del director escolar**

Elementos principales del perfil del director escolar			
Conocimientos	Aptitudes	Actitudes	Habilidades
Nuevos referentes culturales presentes en la sociedad.	Capacidad para identificar cambios y tendencias de la dinámica social.	Apertura ante el cambio.	Comprensión, acomodación y adaptación al cambio.
Exigencia del cambio institucional.	Capacidad para tomar decisiones en la ambigüedad e incertidumbre.	Disposición para enfrentar el riesgo.	Manejo de situaciones complejas.
Teóricos y metodológicos para conducir la transformación de las prácticas educativas en la escuela y en el aula.	Capacidad para conducir el cambio.	Flexibilidad, tolerancia y optimismo.	Motivación

Continúa

Cuadro 115
Elementos principales en la configuración del perfil del director escolar
(Continuación)

Elementos principales del perfil del director escolar			
Conocimientos	Aptitudes	Actitudes	Habilidades
Gestión escolar.	Capacidad para gestionar.	Diálogo.	Comunicación y negociación.
Dirección de procesos grupales.	Capacidad para potenciar el trabajo colegiado y construir consensos.	Responsabilidad, tolerancia y respeto.	Dirigir procesos colaborativos.
Modelos de liderazgo.	Capacidad para delegar.	Flexibilidad, visión y perspicacia.	convencer
Modelos de organización escolar.	Capacidad para organizar el trabajo escolar.	Apertura y flexibilidad para potenciar la participación en la toma de decisiones.	Organizar el trabajo colegiado.
Planeación escolar.	Capacidad para planear el trabajo escolar con los profesores y padres de familia.	Apertura y diálogo.	Identificar necesidades y construir consensos.
Proceso de enseñanza-aprendizaje.	Capacidad para asesorar a los profesores.	Empatía.	Compartir conocimientos y experiencias.
Innovación educativa.	Capacidad para concebir, potenciar y apoyar proyectos de innovación educativa.	Aceptación del riesgo.	Emprendimiento.
Modelos de supervisión.	Capacidad para evaluar y orientar el trabajo de los profesores.	Respeto, tolerancia y de crítica constructiva.	Comunicación.
Gestión de recursos materiales y financieros.	Capacidad para tomar decisiones en uso y acopio de recursos.	Responsabilidad y honestidad.	Manejo y uso de recursos.
Tecnologías de la información y la comunicación.	Capacidad para su aplicación en procesos administrativos y pedagógicos.	Apertura.	Manejo y uso de equipos informáticos.

Fuente: Elaboración propia.

6.5.- Implicaciones del estudio.

Los resultados de la investigación para la detección de necesidades formativas de los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México, señalan que la mayoría de los directivos no ha recibido formación específica para desempeñar sus funciones. En este sentido, se considera necesario institucionalizar una instancia educativa que se responsabilice de la formación, con carácter obligatorio, de los aspirantes a ocupar el cargo de la dirección de un centro educativo del nivel básico.

La formación de los directores escolares en servicio se considera como un proceso que ha de estar contextualizado; es decir, a partir de las problemáticas que se presentan en los centros educativos en los que se desarrolla el ejercicio de la función directiva, por lo que los directores, como sujetos de la formación habrán de participar en el diseño de este proceso, que además habrá de contemplar la vinculación de la teoría y la práctica directiva con metodologías que permitan el intercambio de saberes y experiencias a través de redes para compartir conocimiento individual y configurar un conocimiento para el colectivo de directores de educación básica.

La política educativa para la transformación de la educación básica en México incorpora elementos para desarrollar las propuestas anteriores, pero es necesario transitar del discurso político a la concreción de acciones pertinentes en el diseño de los procesos formativos, para lo cual es necesaria la adecuación de la normativa, específicamente en lo que se refiere a las funciones directivas.

6.6.- Nuevas líneas de investigación.

Este estudio permitió tener una aproximación a la realidad directiva para conocer aspectos relacionados con las necesidades de formación de los directores escolares, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas, para recuperar desde lo social, lo institucional y lo personal, aspectos pertinentes a ser considerados en la formación directiva, en un momento y en un espacio determinado.

Una línea de investigación que se propone es la realización de estudios etnográficos que permitan recuperar situaciones del ejercicio de la práctica directiva relacionadas con la cultura de lo escolar y estudios que utilicen la metodología de estudios de casos para recuperar aspectos puntuales de la dinámica interna de los centros educativos.

Otra línea de investigación es la referida al estudio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en su relación con la determinación de la política educativa y la necesaria identificación de sus consecuencias en la realidad educativa mexicana.

BIBLIOGRAFIA.

BIBLIOGRAFIA.

AGUT, S. (2000): **Análisis de necesidades de competencias en gerentes de organizaciones turísticas: El papel de la formación.** Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Jaume I.

ALVAREZ, A. (2001): "Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?". En, **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 26. Madrid: OEI.

ALVAREZ, G. et al. (1994): **Sistema Educativo Nacional de México.** México: SEP/OEI

ALVAREZ, M. y Santos, M. (1996): **Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos.** Madrid: Ed. Escuela Española.

ALVAREZ, Q. (2003): "Los centros educativos como organizaciones: Características y disfunciones básicas". En, **Revista de Innovación Educativa**, No. 13, Págs. 272-289. Santiago de Compostela: USC.

ALVARIÑO, C. et al (2000): "Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura". En, **Revista Paideia**, No. 29, Págs. 15-43. Chile: Universidad de Concepción.

ANDRADE, A. (2003): **Desarrollo de capacidades en gestión educativa: Propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos.** Perú: Ministerio de Educación.

ANTUNEZ, S. (1994): **Claves para la organización de centros escolares.** Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori.

_____ (2000): **La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas.** Barcelona: Ed. Horsori/ UB.

_____ (2001): "Más allá de la escuela: El papel de la entidades locales". En, **Revista Aula de Innovación Educativa**, No. 101. Barcelona: Ed. Graó.

_____ (2003): "¿Mejorar la dirección? ¡Cambiemos las rutinas!" En, **Revista Aula de Innovación Educativa**, No. 123-124. Barcelona: Graó.

_____ (2004): "El e-learning en los procesos de formación sobre organización y dirección de instituciones educativas". En, **Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas.** Granada: GEU.

ARIAS, A. y Cantón, I. (2006): **El liderazgo y la dirección de centros educativos.** Barcelona: Davinci.

ARMAS, M. y Zabalza, M.A. (1996): "Evaluación de funciones, tareas, actitudes y necesidades formativas de los directores escolares en el contexto de la reforma educativa". En, **Actas del II Congreso Internacional Sobre Dirección de Centros Docentes: Dirección Participativa y Evaluación de Centros**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

ARNAL, J. (2003): **Metodologías de investigación. Teoría y práctica**. Barcelona: UAB.

AVILA, R. (2004): "La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la observación". En, **Revista Cinta de Moebio**, No. 21, Págs. 44-53. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

BALL, S. (1993): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". En, GAIRIN, J. y ANTUNEZ, S. (Eds.) (1993): **Organización Escolar. Nuevas aportaciones**. Barcelona: Ed. PPU.

BANDEIRA, W. (2001): "Factores caracterizadores de centros educativos eficaces". En, **Revista Bordón**, No. 53, Págs. 175-184. Madrid: SEP.

BARROSO, J. (2004): "La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: El caso portugués". En, **Revista de Educación**, No. 333. Madrid: MEC.

BENEDITO, V. et al (2001): "Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona". En, **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, No. 5, 2, Págs. 75-102. Granada: Universidad de Granada/FORCE.

BOLIVAR, A. (1999): **Como mejorar los centros educativos**. Madrid: Síntesis.

_____ (2000): **Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades**. Madrid: Ed. La Muralla.

_____ (2001): "La dirección como agente promotor de la innovación curricular". En, De VICENTE, P. (2001): **Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

_____ (2001): "Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura". En, **Revista de Educación**, Número extraordinario, Págs. 265-288. Madrid: MEC.

_____ (2004): "La autonomía de centros escolares en España: Entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas". En, **Revista de Educación**, No. 333. Madrid: MEC.

BOLMAN, L. y Deal, T. (1992): **Reframing organizations**. San Francisco, CA: Jossey-Bass

BORDEN, A. (2002): **Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿Sujetos del cambio o sujetos a cambio?** Documento de Trabajo para el Diálogo Regional de Política. Washington, D.C.: BID.

BORREL, E. y Chavarría, X. (2001): **La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes.** Barcelona: Cisspraxis.

BRACHO, T. (2002): "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica". En, **Revista Educar**, No. 29, pp. 31-54. Barcelona: UAB

BRADSHAW, J. (1983): **Una tipología de la necesidad social.** Barcelona: Generalitat de Catalunya

BRASLAVSKY, C. (2006): "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". En, **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación**, Vol. 4, No. 2e, Págs. 84-101. Madrid: UAM.

BRUNNER, J. (2000): "Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias". En, **Actas del Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile: UNESCO-SANTIAGO.

BURBULES, N. y Torres, C. A. (2001): "Globalización y educación". En, **Revista de Educación**, Número extraordinario, Págs. 169-190. Madrid: MEC.

CAJIAO, F. (2001): "La sociedad educadora". En, **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 26, pp. 17-33. Madrid: OEI.

CALDWELL, B. (2005): "Dirigir la escuela del futuro". En, **Memoria del "Festival del Liderazgo de la Red Internacional para la Transformación de la Educación"**. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

CAMPO, A. (2001): "Convivencia y organización escolar. En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 304. Barcelona: Cisspraxis.

CANTERO, G. y Celman, S. (2001): **Gestión escolar en condiciones adversas: Una mirada que reclama e interpreta.** Buenos Aires: Santillana.

CANTON, I. (2000): "La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo". En, **Revista de Educación**, No. 327. Madrid: MEC.

_____ (2004): "La comunidad educativa innovadora basada en aprendizajes organizativos en un contexto de calidad". En, **Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.** Sevilla: IDEA.

_____ (2004a): "Redes de conocimiento y aprendizaje gestionadas con criterios de calidad". En, **Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas**. Granada: GEU.

CARNOY, M. (2001): "La articulación de las reformas educativas en la economía mundial". En, **Revista de Educación**, Número extraordinario, Págs. 111-120. Madrid: MEC.

_____ (2001): "El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa". En, **Revista de Educación**, Número extraordinario, Págs. 101-110. Madrid: MEC.

CASSASUS, J. (1999): "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: OREALC/UNESCO (1999): **La gestión en busca de sujeto**. Santiago de Chile: UNESCO.

_____ (2000): **Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)**. Santiago de Chile: UNESCO.

CEPAL/UNESCO. (1992): **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: OREALC.

CEPAL. (2004): **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL.

COLEMAN, J. S. et al (1969): **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: Government Printing Office.

CONSULTA MITOFSKY. (2003): **Evaluación de los servicios de actualización y capacitación del PRONAP**. México: Agencia de Consulta Mitofsky.

De VICENTE, P. et al (1998): "Indicadores de la gestión escolar directiva". En, VILLA, A. et al. (1998): **Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio**. Bilbao: Deusto.

De VICENTE, P. (2001): **Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

DOMINGUEZ, F. y Mesanza, J. (Coords.). (1996): **Manual de Organización de Instituciones Educativas**. Madrid: Ed. Escuela Española.

ELMORE, R. (1998): **La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa**. México: FCE.

ESCUADERO, J. (2004): "Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares". En, **Revista Enseñanza**, No. 22. España: Universidad de Salamanca.

ESTRUCH, J. (2002): **Dirección profesional y calidad educativa**. Barcelona: Praxis.

_____ (2004): **Dirección profesional y calidad educativa**. Barcelona: Cisspraxis.

EZPELETA, J. (1996): "La gestión directiva en las nuevas tendencias de políticas Educativas". En, **Coloquio: La Dirección de la Escuela**. Venezuela: Fundación Polar-Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.

_____ (2004): "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa". En, TENTI, E. (2004): **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IIPE- UNESCO

FALIVENE, G. y Silva, G. (2003): "La formación de directivos para la gestión del conocimiento en las organizaciones públicas". En, **Actas del 2º Congreso Argentino de Administración Pública. Sociedad, Estado y Administración**. Argentina: AAEAP.

FEITO, R. (2001): "Educación, nuevas tecnologías y globalización". En, **Revista de Educación**, Número Extraordinario, pp. 191-199. Madrid: MEC.

FERNANDEZ, M. (2001): "La dirección como motor del desarrollo profesional docente". En, De VICENTE, P. (2001): **Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

FERNANDEZ, M. et al. (2002): **La dirección escolar ante los retos de Siglo XXI**. Madrid: Síntesis.

FERNANDEZ, P. (2002): "Balance de un apartheid. Debate sobre el ajuste estructural en el ámbito educativo". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 309, Págs. 67-70. Barcelona: Cisspraxis.

FEITO, R. (2001): "Educación, nuevas tecnologías y globalización". En, **Revista de Educación**, Número extraordinario. Madrid: MEC.

FONT, A. e Imbernón, F. (2002): "Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación". En, PINEDA, P. (2002): **Gestión de la formación en las organizaciones**. Barcelona: Ariel.

FREIRE, P. (1992): **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1997): **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. (2002): "Trabajo, tecnología y relaciones humanas". En, **Cuadernos de Pedagogía**, No. 309. Barcelona: Cisspraxis.

FULLAN, M. (2002): **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, M. y Hargreaves, A. (2000): **La escuela que queremos**. México: SEP.

GAGO, F. (1993): "Director y cambio: Un binomio incierto". En, **Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización escolar: Cultura escolar y desarrollo organizativo**. Sevilla: GID.

GARANT, M. (2002): "Pilotage y acompañamiento de la innovación en un establecimiento escolar". En, **Revista Pensamiento Educativo**, Vol. 31 Págs. 118-137. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

GAIRIN, J. (1992): "La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa". En, **Actas del 1er. Congreso Internacional Sobre Dirección de Centros Docentes**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

_____ (1995): **Estudio de necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos**. Madrid: CIDE.

_____ (1996): "La evaluación de los planteamientos institucionales". En, **Actas del II Congreso Internacional Sobre Dirección de Centros Docentes**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

_____ (1998): "La función directiva en el contexto español". En, VILLA, A. et al. (1998): **Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio**. Bilbao: Deusto.

_____ (1999): **La organización escolar: contexto y texto de actuación**. Madrid: La Muralla.

_____ (2000): "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden". En, **Revista Educar**, No. 27, Págs. 31-85. Barcelona: UAB.

_____ (2004a): "La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales". En, **Revista Enseñanza**, No. 22. España: Universidad de Salamanca.

_____ (2004b): "Redes institucionales y de aprendizaje en la educación no formal". En, **Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas**. Granada: GEU.

_____ (2005): **La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?** Madrid: Praxis.

GAIRIN, J. y Antúnez, S. (Coords.). (1993): **Organización Escolar. Nuevas aportaciones**. Barcelona: Ed. PPU.

GAIRIN, J. y Darder, P. (2001): **Organización de centros educativos. Aspectos básicos.** Barcelona: Ed. Praxis.

GAIRIN, J. y Villa, A. (1999): **Los equipos directivos de los centros docentes.** Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto/Mensajero.

GARCIA, J. L. (2005): "Centralización y descentralización en los sistemas educativos". En, Gairín, J. **La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?** Madrid: Praxis.

GATHER, M. (2004): **Innovar en el seno de la institución educativa.** Barcelona: Graó.

GENTILI, P. (2001): "Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar". En, **Cuadernos de Pedagogía**, No. 308. Barcelona: Cisspraxis.

GUERRERO, G. y Maureira, F. (2002): "Gestión escolar en contextos adversos. Un análisis desde la intervención". En, **Revista Pensamiento Educativo**, Vol. 31, Págs. 353-373. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

GIDDENS, A. (2001): **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.** Madrid: Ed. Taurus.

GIMENO, J. (1995): **La dirección de centros: Análisis de tareas.** Madrid: CIDE.

_____ (2001): "El significado y la función de la educación en la sociedad y la cultura globalizadas". En, **Revista de Educación**, Número extraordinario, Págs. 121-142. Madrid: MEC.

_____ (2005): **La educación que aun es posible.** Madrid: Morata.

GIROUX, H. (2001): "El capitalismo global y la política de la esperanza educada". En, **Revista de Educación**, Número extraordinario, Págs. 251-264. Madrid: MEC.

GOMEZ DACAL, G. (1992): **Centros educativos eficientes.** Barcelona: PPU.

GONZALEZ, Ma. Teresa. (1993): "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas". En, GAIRIN, J. y ANTUNEZ, S. (Eds.) (1993): **Organización Escolar. Nuevas aportaciones.** Barcelona: Ed. PPU.

_____ (2001): "La mejora de la organización de los centros escolares". En, **Revista Electrónica ESCUELA PÚBLICA**, de la Asociación para la Mejora de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP), Vol. 1, No. 3.

[Disponible en <http://amydep.com/revista/numero3/v1n3a4.htm>]

_____ (2003): **Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos.** Madrid: PEARSON-Prentice Hall.

GRAIZER, O. (1999): "Escuela como organización. Elementos para la construcción de lenguajes de descripción". En, **Revista Científica de Educación**, No. 1. Argentina: Universidad del Salvador.

HADDAD, S. y Di Pierro, M. (2001): "Educación para todos: Evaluación de una década". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 308, pp.46-51. Barcelona: Cisspraxis.

HANSON, M. (1997): **La descentralización educacional: Problemas y desafíos**. Washington, D.C.: PREAL.

HARGREAVES, A. (2000): "Nueva profesionalidad para una profesión paradójica". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 290. Barcelona: Cisspraxis.

HELD, D. et al (2000): Rethinking globalization. En, HELD, D. & McGrew, A. **The Global Transformations Reader**. Cambridge: Polity Press. pp. 25

HERNANDEZ, R. et al (1999): **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.

HERNANDEZ, F. y Sancho, J. (2002): "Desafío, transgresión y riesgo". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 309. Barcelona: Cisspraxis.

IGUIÑIZ, (1998): **Política para la gestión para las escuelas**. Lima: Tarea.

IMBERNON, F. (2001): "Claves para una nueva formación del profesorado". En, **Revista Investigación en la Escuela**, No. 43, Págs. 57-66. Sevilla: Universidad de Sevilla/ DIE/ GAIA.

_____ (2002): "Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica". En, **Revista Educar**, No. 30, Págs. 15-25. Barcelona: UAB/ Departamento de Pedagogía Aplicada.

_____ (2003): "Pasado y presente de la formación permanente". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 321. Barcelona: Ed. Cisspraxis.

IMMEGART, G. et al (1995): **Formación de directores de centros educativos**. Bilbao: Universidad de Deusto.

ISAACS, D. (2004): **Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos**. Pamplona: EUNSA.

KAUFMAN, R. (1992): **Strategic planning plus: An organizational guide**. Newbury Park, CA: Sage Publishing.

_____ (1992a): **Mapping educational success**. Newbury park, CA: Sage Publishing.

_____ (2004): **Planificación de Sistemas Educativos**. México: Ed. Trillas. 8ª Edición.

_____ (2004): **Guía práctica para la planeación en las organizaciones**. México: Ed. Trillas. 5ª Edición.

KERLINGER, F. (1979): **Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento**. México: Nueva Editorial Interamericana.

LASHWAY, L. (1996): "Las estrategias de un líder". En, **ERIC Digest** No. 105. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest105.html>

LATAPI, P. et al (2000): **Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos**. Documento policopiado.

LAVIN, S. (2002): "Transitando desde la gestión de un "establecimiento" a la gestión de un "centro de desarrollo educativo". En, **Revista Pensamiento Educativo**, Vol. 31, Págs. 186-202. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

LEON, M. (2002): "La escuela como organización social". En, **Revista Visión Educativa**, No. 13. México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Tabasco.

LEVINE, D. y Lesote, L. (1990): **Unusually effective schools: A review and análisis of research and practice**. Madison: National Center for Effective School Research and Development.

LOPEZ RUPEREZ, F. (2001): "Globalización y metapolítica en educación". En, **Revista de Educación**, Número extraordinario, Págs. 231-250. Madrid: MEC.

LOPEZ, M. y Schmelkes, C. (2002): **Diseño de cuestionarios**. México: ITESM.

LOPEZ YAÑEZ, J. (2002): "Aprendizaje organizativo: Un paisaje de luces y sombras". En, **Revista de Educación**, No. 332. Madrid: MEC.

LOPEZ YAÑEZ, J. et al (2003): **Dirección de centros educativos**. Madrid: Ed. Síntesis.

LOPEZ YAÑEZ, J. y Sánchez, M. (2004): "La cultura institucional". En, MORENO, J. **Organización y gestión de centros educativos**. Madrid: UNED.

LORENZO, M. (1994): **El liderazgo educativo en los centros docentes**. Madrid: La Muralla.

_____ (1999): **El liderazgo educativo en los centros docentes**. Madrid: Ed. La Muralla.

_____ (2004): "La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal". En, **Revista Enseñanza**, No. 22. España: Universidad de Salamanca.

MACHINES, J., Bárcena, A. y León, A. (Coords.) (2005): **Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL

MACRI, M. (2002): "Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿Constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires?" En, **Revista de Ciencias de la Educación**, No. 192. Cádiz: UC.

MAÑU, J. (1999): **Equipos directivos**. Madrid: Ed. Rialp.

MARCELO, C. (2005): "La formación en tiempos de cambio: el principal problema y la mejor de las soluciones". En, **Revista de Empleo**, No. 9, Págs. 49-52. Sevilla: Junta de Andalucía/ Consejería de Empleo.

MARTINEZ, A. (1997): "Construir el Programa Nacional para La Actualización Permanente: del Centro de Maestros a la Escuela para mejorar el trabajo de los Profesores". Ponencia presentada en el **Encuentro internacional sobre formación de profesores de educación básica para una educación con calidad y equidad**. México: OEI/SEP.

MARTINES, F. (2002): **El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales**. Barcelona: Eds. Laertes.

MARTINEZ, M. (2004): "Los grupos focales como método de investigación". En, **Revista Heterotopía**, No 26, Págs. 59-72. Caracas: USB.

MARQUES, C. (2004): "La autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local: Los centros educativos entre la gobernanza pública y privada". En, **Revista de Educación**, No. 333. Madrid: MEC.

MATA, C. y Gómez, C. (2003): "La profesionalización de la dirección escolar". En, **Revista Aula de Innovación Educativa**, No. 122. Barcelona: Ed. Graó.

Mc. CLINTOCK, R. (2000): "Prácticas pedagógicas emergentes". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 290. Barcelona: Ed. Cisspraxis.

MEJIA, M. (1995): **Refundación de la escuela y educación**. Documento mimeo. Colombia: CINEP.

MEJIA, F. (2004): "El Programa Escuelas de Calidad en el marco de la política de descentralización en México". En, **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. XXXIV, No. 4, Págs. 165-192. México: CEE.

MELLA, E. (2003): "La educación en la sociedad del conocimiento y el riesgo". En, **Revista Enfoques Educativos**, No. 5(1), Págs. 107-114. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

MELLA, O. (1998): **Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa**. Santiago de Chile: REDUC.

MEURET, D. (2004): "La autonomía de los centros escolares y su regulación". En, **Revista de Educación**, No. 333. Madrid: MEC.

MINTZBERG, H. (1991): **La naturaleza del trabajo directivo**. Barcelona: Ariel.

_____ (1991): **Mintzberg y la dirección**. Madrid: Díaz de Santos.

MOLINA, N. (2001): **Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (Sant Cristóbal-Estado Fáchira- Venezuela)**. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

MOLL, J. (2002): "Un espacio para reinventar el presente". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 309. Barcelona: Praxis.

MONTERO, A. (1992): **Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes**. Sevilla: CEP de Alcalá de Guadaíra.

MORENO, J. (2004): **Organización y gestión de centros educativos**. Madrid: UNED.

MURILLO, F. (1999): **La dirección escolar. Análisis e investigación**. Madrid: CIDE.

NAMO DE MELO, G. (1993): **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milenio**. Sao Paulo: Cortez Editora.

_____ (1998): **Nuevas propuestas para la gestión educativa**. México: SEP.

NAVARRO, M. (2001): **La dirección escolar en el marco socioeducativo actual**. Cáceres: Universidad de Extremadura

NAVARRO, M. (2002): **La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura**. México: UPN/Durango.

NAVIO, A. (2004): "La detección de necesidades para la formación continua en las grandes empresas. Del concepto a la práctica". En, **Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas**. Sevilla: IDEA.

OECD (2001): **Schooling For Tomorrow. What Shool for the Future?** Paris: OECD.

OEA. (1998): **Educación en las Américas. Calidad y equidad en el proceso de globalización**. Washington, D.C.: OEA.

ORTIZ, A. (2003): "El cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado". En, **Revista Iberoamericana de Educación, No. 33**. Madrid: OEI.

ÑOWENS, R. (1992): **La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa**. México: Ed. Santillana.

PASTRANA, L. (1997): **Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica**. México: CINVESTAV.

PELLETIER, G. (2003): **Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción**. Madrid: Ed. Muralla.

PNUD (2005): **Manual "Cómo elaborar una estrategia de género para una oficina de país"**. El Salvador: PNUD.

PEÑA, M. (2006): "Gestión descentralizada de la educación en América Latina: panorama general". En, **Foro "descentralización y certificación en educación, experiencias y desafíos, el caso colombiano"**. Bogotá: PREAL.

PEREZ-CAMPANERO, M. (1994): **Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas**. Madrid: Narcea.

PIZARRO, M. (2003): "Educación, Democracia y Participación". En, **Revista Enfoques Educativos**, No. 5. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

POGGI, M. (2001): **La formación de directivos de instituciones educativas**. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

POZNER, P. (1995): **El directivo como gestor de aprendizajes**. Buenos Aires: AIQUE.

_____ (2000): **Competencias para la profesionalización de la gestión educativa**. Buenos Aires: IIPE.

_____ (2000a): **Liderazgo**. Buenos Aires: IIPE.

PRADWA, J. y Flores, G. (2001): **México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo**. México: Océano.

RAMIREZ, R. (2000): "La transformación de la gestión escolar: Factor clave para mejorar la calidad de la educación". En, **Memoria: Quehacer Educativo 1995-2000, Tomo I**. México: SEP.

RIVAS, J. (2003): "La perspectiva cultural de la organización escolar: Marco institucional y comportamiento individual". En, **Revista Educar**, No. 31. México: Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

SANDER, B. (1995): **Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento**. Buenos Aires: Ed. Troquel.

_____ (1996): "Nuevas tendencias en la gestión educativa: Democracia y calidad". En, **Revista La Educación**, No. 123-125. Washington, D.C.: OEA.

SANCHEZ, M. (2000): "Experiencias recientes de gestión en la escuela básica en Brasil". En, **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. XXX, No. 4, Págs. 119-133. México: CEE.

SANCHO, J. (2000): "Diversificar los espacios de enseñanza". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 290. Barcelona: Ed. Cisspraxis.

_____ (2002): "Las tecnologías de la información". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, No. 319. Barcelona: Ed. Cisspraxis.

SANTOS GUERRA, M. A (1994): **Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar**. Málaga: Aljibe.

_____ (2000): **La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas**. Málaga: Aljibe.

_____ (2001): **Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional**. Argentina: Ed. Homo Sapiens.

_____ (2002): "No me las sé todas". En, **Revista de Innovación Educativa**, No. 116. Barcelona: Graó.

_____ (2002a): **La escuela que aprende**. Madrid: Ed. Morata.

SARASOLA, S. (2002): "Una dirección ilusionada". En, **Revista de Innovación Educativa**, No. 116. Barcelona: Graó.

SARRAMONA, J. y Roca, E. (2002): "La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa". En, **Revista Aula Abierta**, No. 80. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

SCHMELKES, S. (1994): **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. Washington, D.C.: OEA.

_____. (2002): "Los valores de la educación en el nuevo milenio". En, **Actas del Primer Congreso de Egresados de la Maestría en Educación de Tecnológico de Monterrey**. México: ITESM.

SENGE, P. (1992): **La Quinta Disciplina**. Barcelona: Ed. Granica.

SEP. (1980): **Manual de organización del plantel de educación primaria**. México: SEP.

_____ (1981): **Manual de organización del plantel de educación preescolar.** México: SEP

_____ (1981a): **Manual de organización del plantel de educación secundaria.** México: SEP

_____ (1982). **Acuerdo No. 96: Organización y funcionamiento de las escuelas primarias.** México: SEP.

_____ (1982a). **Acuerdo No. 97: Organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas.** México: SEP.

_____ (1982b). **Acuerdo No. 98: Organización y funcionamiento de las escuelas secundarias.** México: SEP.

_____ (1989): **Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994.** México: SEP.

_____ (1992): **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.** México: SEP.

_____ (1993): **Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación.** México: SEP.

_____ (1995): **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.** México: SEP.

_____ (1997): "La gestión en la escuela primaria"

_____ (1999): **Lineamientos para la constitución y el funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en Educación.** México: SEP.

_____ (2000a): **El Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio y su influencia en el desempeño docente.** México: SEP.

_____ (2000): **Lineamientos generales a los que se ajustarán la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación.** México: SEP.

_____ (2000): **Memoria del quehacer educativo, 1995-2000.** México: SEP.

_____ (2001): **Programa Nacional de Educación 2001-2006.** México: SEP.

_____ (2004): **Criterios para el diseño y la dictaminación de propuestas de formación continua para Maestros de Educación Básica.** México: SEP.

_____ (2004a): **Informe de Labores 2003-2004.** México: SEP.

_____ (2005): **Criterios para el diseño del Programa Rector Estatal de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio.** México: SEP.

_____ (2005): **Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica.** México: SEP.

_____ (2005): **Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.** México: SEP.

St-GERMAIN, M. (2003): "La formación de los gestores de la formación: Necesidades de una renovación de los contenidos y de las metodologías". En, PELLETIER, G. (2003): **Formar a los dirigentes de la educación.** Madrid: Ed. Muralla.

STUFFELBEAN, D. (1996): "El papel de la evaluación en la mejora escolar". En, **Actas del II Congreso Internacional Sobre Dirección de Centros Docentes.** Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

TAYLER, W. (1991): **Organización Escolar.** Madrid: Ed. Morata.

TEDESCO, J. (2000): "La educación y las nuevas tecnologías de la información". En, **Actas de las IV Jornadas del Educación a Distancia MERCOSUR/SUL 2000.** Buenos Aires: USAL.

_____ (2001): "El nuevo capitalismo". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía,** No. 308. Barcelona: Cisspraxis.

TEJADA, J. (1998): **Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores.** Málaga: Aljibe.

TIRAMONTI, G. (2001): "El banco mundial y la agenda educativa". En, **Revista Cuadernos de Pedagogía,** No. 308. Barcelona: Cisspraxis.

TORRES, E. (2004): "El liderazgo académico en educación básica". En, **Revista Observatorio Ciudadano de la Educación,** Vol. IV, No. 104. México: OCE.

TORRES, R. M. (2001): "¿Parte de la solución o parte del problema?" En, **Revista Cuadernos de Pedagogía,** No. 308. Barcelona: Cisspraxis.

_____ (2003): **Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores.** Quito: Instituto Fronesis.

TOURAINÉ, A. (1997): **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.** Madrid: PPC.

TOURIGNAN, J. (2004): "La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela". En, **Revista Española de Pedagogía,** No. 227. Madrid: IEIE.

TRULILLO, J. M. (2004): "Acercamiento a la micropolítica de un centro educativo". En, **Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas**, Págs. 293-310. Granada: GDU.

UNDURRAGA, G. et al. (2002): "Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: Una mirada desde la formación docente y la gestión". En, **Revista Pensamiento Educativo**, Vol. 31, págs. 94-117. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

UNESCO. (1990): **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**. Jomtien: UNESCO.

_____ (2002): **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile: LLECE.

_____ (2002a): **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

URIBE, M. (2005): "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior". En, **Revista PRELAC-UNESCO**, Año 1, No. 1, Págs. 105-115. Santiago de Chile: OREALC.

VAILLANT, D. (2003): "Tres ingredientes para re-pensar la escuela: Docentes, formadores y gestión institucional". En, **Cuadernos de Investigación Educativa**, Vol. I No. 1. Uruguay: Universidad ORT.

VECIANA, J. (1999): **Función directiva**. Barcelona: UAB.

VICENTE, M. (2000): "Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: Algunas claves para saber por dónde vamos". En, **Profesorado, Revista de Currículum y formación del Profesorado**, Vol. 4, No. 2, Págs. 9-24. Granada: Universidad de Granada/ Grupo FORCE.

VILLA, A. et al. (1998): **Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio**. Bilbao: Deusto.

VILLA, A. y Villardón, L. (1998): "El rol del liderazgo en la dirección actual". En, VILLA, A. et al. (1998): **Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio**. Bilbao: Deusto.

VILLARDON, L. y Villa, A. (1996): "Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco". En, **Actas del II Congreso Internacional Sobre Dirección de Centros Docentes**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

VILLARREAL, E. (2005): "La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. En, **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 37, Pág. 1-4. Madrid: OEI.

VILLELA, A. (2005): **Elaboración y validación de un instrumento de medición de necesidades de formación para directivos de universidades públicas de Cataluña.** Trabajo de investigación. UAB: Barcelona.

WEINSTEIN, J. (2002): "Calidad y gestión en educación: Condiciones y desafíos". En, **Revista Pensamiento Educativo**, Vol. 31, Págs. 50-71. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.