UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096, NORTE CDMX

LA NECESIDAD DE UNA CAPACITACIÓN INICIAL AL DIRECTIVO DE ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO ANTES DEL INICIO DE SUS FUNCIONES EN EL SERVICIO EDUCATIVO

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA PRESENTA

IVAN GÓMEZ AGUIRRE

ASESORA: DRA. MARIANA HERNÁNDEZ OLMOS

CIUDAD DE MÉXICO **MARZO DE 2025**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096, NORTE CDMX

LA NECESIDAD DE UNA CAPACITACIÓN INICIAL AL DIRECTIVO DE ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO ANTES DEL INICIO DE SUS FUNCIONES EN EL SERVICIO EDUCATIVO

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA PRESENTA

IVAN GÓMEZ AGUIRRE

CIUDAD DE MÉXICO **MARZO DE 2025**

Educación
Secretaría de Educación Pública

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Ciudad de México, a 16 de mayo de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **GOMEZ AGUIRRE IVAN** con matrícula **200967027**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LA NECESIDAD DE UNA CAPACITACIÓN INICIAL AL DIRECTIVO DE ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MEXICO ANTES DEL INICIO DE SUS FUNCIONES EN EL SERVICIO EDUCATIVO "**. Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Jurado	Nombre
Presidente	**DRA. OLGA ROCIO DIAZ CANCINO**
Secretario	**DRA. MARIANA HERNANDEZ OLMOS**
Vocal	**DR. MARIO ALBERTO HUARACHA ALARCON**
Suplente 1	----------
Suplente 2	----------

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 28 de mayo de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL OLIVO PEREZ
RESPONSABLE DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Cadena Original:
||1131|2025-05-16 14:37:34|096|200967027|GOMEZ AGUIRRE IVAN|M|MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA|3|M|3|13|LA NECESIDAD DE UNA CAPACITACIÓN INICIAL AL DIRECTIVO DE ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MEXICO ANTES DEL INICIO DE SUS FUNCIONES EN EL SERVICIO EDUCATIVO |DRA.|OLGA ROCIO DIAZ CANCINO|DRA.|MARIANA HERNANDEZ OLMOS|DR.|MARIO ALBERTO HUARACHA ALARCON||||2025-05-28|10:00|1265|0|5MqF8DQVOp||
Firma Electrónica:
bTPp6FzeRJlxf4zWZJNGG0RFtW77ASPqdtag7V2Tu6c/01j6FIWR8ENw1Wf5/+0sfVj0gsqtLuWwEEmfCzS05aqWL8rYzGhgC+dIwKnHFcUdgD6VdiJYSkBFldQ4CVyiamxHg03LF6H0qBQat1up9KcJCROxKaDz0XXXGwrY9koHvSStGRKRKM9cd52d5f76mY0oeNhCz9vIRWuF4ngqqvFbOtgQybNxVGEX78nXIGdsrvZ6VDlG/pT4JdlauMkC0eH0vbYrYpeFPaMaEJIRTCEVdaPUXT+CLgl9U9xfj8PxToQQ1j0cWolhBdWQAp3pqGQ5PTsh2lBs93mWKzLUL5vMrEgT5zf1wfl3lyKAgG4Kk/wSvk7dEkXDcUNw7GPZ7WbA3AZGRlhPSDO052vpRItpesXdY/4+RzpGNsFrTcJrcPMsS1ccd+UpZRTl2sSF3YtcsNtoSfs2KrGUTSwOcdm5Et+FWR/teV6EJfv15Ye/cuej0VxXnAcI9cJR4+XNO1GW5OzRxeSDCOgnklKcaMqdWGSy3XV/RgEjyjDJzuFbjmFXC0uzmBtH7zWmbKXkrmcvA4YrOO4MvjWEUyV5QNs7o/GQr09n1hbU13PsN8mGieZBfXj8DaX5JAItdg1sRQgM98ENkgReHJloGvxlW+51DVRWQi3t2+Gne1qe3WE=
Fecha Sello:
2025-05-16 14:37:34

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

2025 Año de La Mujer Indígena

INDICE

INTRODUCCIÓN..... 3

I. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA 8

1.2.1 Objetivos 23

1.2.2 Hipótesis de investigación..... 24

I I. Marco Contextual: **LA CAPACITACIÓN DIRECTIVA: UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS** 25

2.1 Nivel internacional. 26

2.2 Nivel regional..... 34

2.3 Nivel nacional 42

2.3.1 Politica educativa mexicana 43

2.3.2 Marco jurídico mexicano..... 52

I I I. Marco Conceptual: **ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LA CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS**. 60

3.1 Fundamentos teóricos sobre la capacitación directiva 61

3.2 La figura directiva desde el enfoque de liderago y de la organización escolar para el logro de objetivos educativos 72

I V. DISEÑO Y PROPUESTA METODOLÓGICA..... 90

4.1 La investigación cualitativa..... 91

4.2 Instrumentos de investigación..... 95

4.2.1 *La entrevista.*..... 95

4.2.2 *Cuestionario.*..... 96

4.2.3 L*a Escala de Likert* 97

4.3 Categorización y operacionalización de variables de análisis..... 98

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA NECESIDAD DE BRINDAR CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PÚBLICA PREVIO AL EJERCICIO DE SUS FUNCIONES..... 104

VI. CONCLUSIÓNES. 114

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 118

ANEXOS 118

I N T R O D U C C I Ó N

Los ánimos por darle un nuevo giro a la educación y a los sistemas educativos mundiales se han incrementado en los últimos años, tales acciones se traducen en demandas y exigencias a las escuelas de todos los niveles educativos.

En la presente investigación se pretende analizar una situación cotidiana dentro de las escuelas primarias públicas en la Ciudad de México, y que ha venido cobrando auge conforme los estudios en materia educativa también lo han hecho, y es la necesidad de brindar capacitación previa o por lo menos inicial a sus directivos, sostengo que sin capacitación se desencadenan una serie de consecuencias negativas en el aspecto emocional del directivo, sus relaciones sociales con la comunidad escolar hasta el funcionamiento pedagógico, estructural y organizacional de las escuelas.

Resulta de especial interés conocer los impactos a nivel organizacional, administrativo, cultural, personal y pedagógico que tiene la práctica directiva en una comunidad escolar, considerando que dicha figura llega al cargo sin contar con las herramientas básicas de carácter metodológico, teórico y práctico indispensables para el desarrollo de sus funciones. Así, la relevancia de la práctica directiva para la mejora académica de una escuela hace deseable un proceso de formación sólido en el que los directores escolares aprendan a ejercer eficazmente su función (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

Los directores y directoras, en su papel de promotores de innovación y cambio, constituyen un entramado profesional sobre el que vale la pena profundizar teniendo en cuenta su alto grado de impacto en la vida de las escuelas. Si quien dirige un centro escolar es un agente determinante, la formación de la que dispone o la que desarrolla resultará una variable central para su consecución (Silva y Flores, 2018).

Y es que podría decirse que esta situación no es tan añeja en su análisis, ya que los primeros estudios hallados datan de finales de la década de 1990, esto significa que desde poco más de 25 años los estudios al respecto comenzaron a profundizar en el estudio de la formación, capacitación y práctica de la figura directiva. En el caso de nuestro país esto comenzó a cobrar relevancia a inicios de la década de los años 2000 con la implementación de programas federales (como el Programa de Escuelas de Tiempo Completo) y con reformas estructurales

de carácter político-educativas como la Alianza por la Calidad de la Educación o las Reformas Integrales a los diversos niveles de la Educación Básica.

Muestra de esto lo proporciona Escamilla (2006), cuando expone que: "…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 especificas en que se establece la relación con agentes internos y externos de la comunidad educativa". De esta manera, podría decirse que la mayoría de los directores ha adquirido su formación mediante la experiencia.

Investigaciones como la de Serrano (2017) demuestran el papel clave que desempeñan los directores/ as de escuelas a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes, ya que conocer la problemática a la que se enfrentan debe ser útil para concederles más apoyo y confeccionar programas de formación directiva basados en la realidad de las escuelas.

Para influir positivamente en la organización, los directores escolares requieren abordar desafíos multidimensionales que complejizan el rol y que definitivamente se agudizan cuando se es director sin experiencia.

Por ello la presente investigación surge de mi propia experiencia como director de una escuela primaria, puesto fundamental dentro de una escuela que crea altas expectativas en todos los ámbitos por parte de alumnos, padres, docentes, autoridades educativas y administrativas.

En ese orden de ideas el objetivo central es analizar el impacto que tendría el que el directivo de escuela primaria pública cuente con una capacitación previa al inicio del desempeño de sus funciones, de suerte tal, que le prepare para el enorme reto que implica dicha función vista desde todas sus dimensiones (organizacional, administrativa, cultural, personal y pedagógica).

Por ello en el primer capítulo titulado "*Construcción de la problemática*" planteamos la relevancia educativa del reto de la capacitación inicial a directivos, así como la justificación de que ésta sea abordada para la práctica educativa. Para esto formulo mi objetivo general que guiara la presente investigación de carácter cualitativo, los objetivos específicos y la hipótesis.

Dentro del capítulo II titulado "*La Capacitación directiva: una mirada desde el Contexto de las Políticas Educativas*" se reflexiona acerca de la necesidad de capacitar a directivos de las escuelas públicas, con lo que advertiremos el punto focal de mi objeto de estudio desde el contexto internacional, regional y de políticas públicas a nivel nacional, haciendo énfasis en como distintos factores como los económicos, políticos, sociales, culturales, legislativos y de proyectos a nivel global y local están intrinsecamente asociados a la capacitación que requieren los directivos para el desempeño de sus funciones en el servicio educativo.

En el capítulo III "*Aspectos teóricos sobre la capacitación a directivos*" se refiere a la revisión y tratamiento de las diversas posturas teóricas que justifican la necesidad de brindar capacitación inicial a las y los directivos de escuelas públicas, con lo cual se edifica la construcción conceptual que fundamenta nuestra investigación, abordando desde la conceptualización de la **capacitación** como noción principal que guía la presente, hasta como se da el rompimiento de creencias populares hacia la figura directiva. Por ejemplo, la expectativa de que el directivo ejerza "su liderazgo amplio y efectivo" en todos los ámbitos de la escuela, sin considerar su formación, su edad o experiencia docente, aunado al vacío que deja el sistema educativo en materia de capacitación inicial, continua y movilidad.

En el capítulo IV "*Diseño y propuesta metodológica*" se desarrolla la propuesta central del trabajo basada en los elementos clave para brindar al directivo escolar un conocimiento más puntual de la necesidad de capacitación inicial o previa al ejercicio de sus funciones directivas en las escuelas primarias públicas. Se definen las categorías y unidades de análisis que atraviesan el desarrollo de la presente pesquisa, así como de los instrumentos de investigación con los cuales obtendremos información valiosa que nos permitirá analizar la viabilidad y factibilidad de nuestro trabajo.

Dentro del capítulo V "*Análisis de resultados de la necesidad de brindar capacitación inicial a las y los directivos de educación primaria pública previo al ejercicio de sus funciones*" analizan los datos recogidos con los instrumentos de investigación y que se interpretan con base en los objetivos planteados al inicio y conforme al marco teórico utilizado, donde destacará la relación entre capacitación y gestión organizacional dentro de la escuela; así como los factores que influyen en el desempeño de la función directiva, y como el desconocimiento de ésta permea en el ejercicio de las funciones y en las relaciones directivo-docentes y, directivo- comunidad y su innegable influencia para el logro de objetivos educativos.

Finalmente, en el capítulo VI se desarrollan algunas conclusiones y posteriormente se presentan los anexos metodológicos consistentes en una entrevista, una escala de Likert y un cuestionario que nos permitieron analizar la información de nuestra poblacional en relación a habilidades, actitudes y conocimientos respectivamente y que son el sustrato de mis conclusiones obtenidas al realizar el presente estudio, donde argumento finalmente la importancia de que se proporcione capacitación inicial a las figuras directivas de escuelas primarias públicas de nuestro país.

Dado este contexto es que la presente investigación busca proporcionar información que sea útil a niveles micro y macro, a nivel micro para que quienes retomen ésta como mera lectura noten la relevancia que tiene la capacitación de la figura directiva en las escuelas, pero denotando como es que se carece de dicho conocimiento básico para ejercer eficazmente (o al menos como se espera desde el inicio) dicha función. Pero también a nivel macro, ya que puede ser un punto de partida que permita detectar que ámbitos se requieren atender con cierta urgencia en la formación, capacitación y seguimiento de las figuras directivas en nuestras escuelas primarias, y por qué no; pensar más adelante en una propuesta de carácter teórica que permita plantear desde una óptica metodológica un curso o taller de capacitación con los temas a saber a trabajar previo al ejercicio de las funciones para las y los futuros directivos.

Ya que, como bien apuntan Rivero y Hurtado (2018), siendo escasa la investigación que estudie y caracterice la formación y el andar de las figuras directivas antes de que ejerzan su cargo, se desconoce cuán preparados llegan a ejercer un liderazgo efectivo; considerando también la escasa presencia de procesos de inducción y la mínima exigencia de requisitos para postular al cargo, es de esperar que la formación y las trayectorias laborales previas sean los principales espacios de generación de habilidades y competencias necesarias para ser un líder efectivo.

La función directiva demanda cada vez más el desarrollo de competencias profesionales que respondan a los retos de la sociedad actual. Se valora que un directivo conozca y domine acerca de la organización y gestión escolar, pero también sobre la resolución de conflictos, la gestión de los recursos humanos y la económica. Y es que a los directores se les exige tener capacidad de liderazgo, ejercida no sólo desde la cumbre de la pirámide, sino que además como refiere Caballero (2003) debe motivar al resto de compañeros y resolver conflictos, mediante las relaciones interpersonales.

Los directivos escolares cuando inician su ejercicio directivo llegan con la ilusión de dirigir una institución educativa en la que sus imaginarios se encuentran con otra realidad. La esencia de su gestión no es lo propiamente educativo sino lo burocrático: “lo misional del colegio es la formación de los niños, pero en la realidad, a lo que nos vemos enfrentados es a la administración pública” (Sandoval y Pineda, 2020).

Por todo lo anterior, es que se vislumbra que este trabajo de investigación es factible y viable toda vez que pretende contribuir a ampliar la visión para las y los profesionales de la educación acerca de la importancia que tiene el formar y/o capacitar a los docentes que ejercen la función directiva dentro de las escuelas primarias públicas, dado que, como ya mencioné, de dichos (as) directivos (as) depende mucho el correcto, esperado, demandado, y fluido manejo institucional, humano, administrativo, y ni decir del carácter pedagógico.

I. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La educación es, sin duda alguna, una herramienta trascendental para logar la transformación social y política, es el motor del desarrollo social, su propósito central es formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia y en gran medida dependerá de una adecuada gestión educativa dirigida por un gerencialismo educativo encaminado a tales fines.

Es bien cierto que la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos ha provocado un sinfín de replanteamientos a la educación y, particularmente, al funcionamiento de la escuela, esto en respuesta a las exigentes y nuevas demandas que nuestra vorágine sociedad demanda en el día a día.

La escuela es el medio para el logro de los fines de cualquier sistema educativo. Se puede afirmar que existe una conciencia creciente de que el mejoramiento de la educación debe transitar por el cambio o transformación en las aulas. Incluso los gobiernos de diversos países suelen afirmar que en el centro de sus políticas y programas educativos está colocada la reforma de la escuela (Zorrilla y Pérez, 2006).

Frente a este panorama, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad en su conjunto social pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia. Y es que, como refiere Delors (1996: 18), "…la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal".

Y ello, inevitablemente, lleva a centrarme en la función de las autoridades públicas de las naciones, encargadas de plantear claramente las opciones en pro de una mejor educación y, tras concretar ideas y voluntades, definir una política pública que, sean cuales fueren las estructuras del sistema trace las directrices, siente las bases y los ejes de aquél y establezca su regulación introduciendo las adaptaciones necesarias que permitan atender las necesidades de los sistemas educativos de todo el mundo.

Por ello no puede ser ajeno la formación, actualización y capacitación de los distintos actores que confluyen a las escuelas; de manera que, para poder vislumbrar la importancia de brindar capacitación previa al ejercicio de sus funciones a los directivos en las escuelas del nivel básico, hay que tener claro que existe un volumen considerable de evidencia empírica y teórica a nivel mundial que reporta a la capacitación como un factor clave para el mejoramiento escolar (Fundación Chile, 2010; el Boletín de Educación, 2013; García y Slater, 2010; Cantón, 2013; Weinstein y Cuellar, 2016) quienes sobre todo en Europa y Latinoamérica identifican esta falta de capacitación como una situación por atender de manera urgente de parte de los sistemas educativos de sus respectivos países.

Las últimas décadas han sido testigo de una tendencia creciente hacia el reconocimiento del carácter profesional especializado de la función del director escolar y la consiguiente necesidad de su especialización y profesionalización, proceso que ha estado íntimamente relacionado con las disímiles formas y experiencias del cambio educativo, que han tenido lugar en una gran cantidad de países de la región latinoamericana y de todo el mundo, como consecuencia de los cuales se han ido delegando a las escuelas mayores atribuciones tanto en lo curricular, como en lo administrativo, y en lo financiero (Valiente, 2014).

En su mayoría, los estudios sobre directores novatos o primerizos provienen del mundo anglosajón, con escasas contribuciones desde el contexto latinoamericano (Flessa, 2018). De hecho, en la literatura mundial solo el 0,34% de la producción investigativa corresponde a estudios latinoamericanos con temáticas de liderazgo y gestión escolar (Aravena, 2020). En Latinoamérica, entre los temas estudiados con mayor frecuencia están las características de los directores las políticas y la profesionalización del director, así como descripciones sobre problemáticas que enfrentan los directores en sus contextos (García Garduño, Slater y López-Gorosave, 2010; Montecinos, Bush y Aravena, 2018; Pineda Báez, Bernal y Sandoval, 2019). Pese a compartir algunas características los estudios comparados sobre liderazgo escolar y en particular sobre la capacitación a las figuras directivas en Latinoamérica son pocos.

El tema de la dirección en las escuelas es un asunto importante en las propuestas de reformas educativas que se han llevado a cabo en las dos últimas décadas en un sinnúmero de países del mundo occidental, y que tienen como propósito principal elevar el nivel de calidad en los sistemas educativos, tal como lo ponen de manifiesto los informes internacionales como el

de las Naciones Unidas (2012), que enfatiza en que uno de los obstáculos a superar para garantizar un aprendizaje de calidad es la escasez de docentes y líderes cualificados. En este documento se analiza y se concluye que los sistemas educativos son complejos y están sometidos a la influencia de numerosos factores, y que la escasez de docentes, aunada al ausentismo y a la falta de cualificaciones de sus líderes, es uno de los principales obstáculos al aprendizaje.

Se asoma pues ya desde un organismo internacional como la ONU la trascendencia que tienen los docentes a nivel mundial, aunque esta preocupación no es exclusivamente propia de la ONU, toda vez que a la par el Documento "*Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje: Directrices para poner en práctica la Declaración Mundial sobre Educación para Todos*" de 1990 y pronunciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se había pronunciado ya también al respecto cuando aseveró dentro de su acción vigesimocuarta de la prioridad *Mejorar las capacidades analíticas, tecnológicas y de gestión* que: "…no obstante, son muchos los países que no les proporcionan capacitación especializada para prepararlos al ejercicio de sus funciones; esto es especialmente cierto en la alfabetización y otras actividades de educación básica que se desarrollan fuera de la escuela. Lo anterior ya que deberían emprenderse programas de capacitación para el personal clave antes y durante el empleo o reforzarlos donde ya existen" (1990: s/p).

Más adelante el mismo documento (en su acción trigésimo tercera) vuelve a ser enfático en el tema cuando asegura que "…el destacado papel profesional de los educadores y del resto del personal de educación requiere la adopción de medidas para garantizar el respeto de sus derechos sindicales y de sus libertades profesionales para mejorar sus condiciones de trabajo, su situación social principalmente en relación con su contratación, su capacitación antes y durante el servicio, su remuneración y sus posibilidades de carrera".

El consenso sobre la necesidad de la profesionalización y especialización del director escolar resulta visible en Valiente (2014), quien hace énfasis en el análisis del contenido de documentos concernientes a las políticas educativas nacionales y en otros derivados de foros internacionales sobre la educación, en los que se hace referencia a:

- ✓ La oportunidad de que figuras directivas se conviertan en líderes docentes y dejen de ser administrativos.
- ✓ El que se cuenten con diversas y ricas competencias directivas especializadas que se pongan en juego al momento de dirigir una escuela.
- ✓ La concepción de que las figuras directivas sean concebidas en todos los ámbitos como un profesional que sepa combinar criterios de competencia profesional y conocimientos teóricos, con manejo de un liderazgo horizontal y una amplia aceptación por parte de su autoridad.
- ✓ El imperativo de que el director sea poseedor de nuevos saberes y sea capaz de dirigir la escuela con visión de futuro, que le permita enfrentar los retos y desafíos inéditos que impone el cambio institucional.

Por su parte algunos autores como Rivera y Hurtado (2018), demuestran que la investigación internacional evidencia que la formación y las trayectorias laborales de los directores se vinculan con su efectividad, y que su liderazgo se sitúa como el segundo factor interno escolar más relevante para mejorar los aprendizajes de los alumnos. De otra parte, y como bien refiere Caballero (2003), la satisfacción del cuerpo docente se halla altamente relacionada con el estilo de liderazgo del directivo: los docentes se sienten más satisfechos cuando la persona o el equipo que ejerce la dirección promueve la participación y el compromiso; así la formación del directivo ayuda sobremanera a la resolución de los problemas más frecuentes en las escuelas y a comprender mejor el funcionamiento y la organización de las mismas.

Puede entonces notarse que las nuevas exigencias que se plantean para la dirección de una escuela demandan de la capacitación de las figuras directivas. La contraparte de esto es que, como ya comencé a exponer las políticas educativas depositan tantas expectativas y responsabilidades en el puesto sin proporcionar una capacitación previa a través de programas formales de preparación e inducción al cargo.

Llegando propiamente al contexto de América Latina y el Caribe, autores como Hernández y Rivas plantean la importancia de profundizar en la llamada dirección de la labor educativa, la cual constituye una de las más importantes esferas que deben mostrar los directores escolares, ya que está directamente relacionada con el fin y objetivo de la educación. Este

ámbito de acción profesional los autores la definen como: "…el proceso mediante el cual se planifican, organizan, ejecutan, controlan y evalúan el conjunto de actividades docentes, extradocentes y extraescolares cuyo fin es lograr la formación integral de la personalidad de los educandos" (2020: 43). Pero para desempeñarse en esta esfera de actuación profesional, los directores escolares, demandan capacitación en conocimientos, habilidades y valores que les permitan comprender, interpretar y explicar las particularidades del desarrollo que presenta la diversidad de alumnos que asisten a la escuela, de tal suerte que, les permita así posicionarse en condiciones de planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar el conjunto de labores que les son asignadas.

Del mismo modo, en la V Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Bariloche, Argentina en 1995, se postuló sobre: "... la urgencia de modernizar la administración de los sistemas educativos y mejorar el desempeño técnico de los administradores educativos". Estas referencias no eran ya, más que "…una expresión de la necesidad del cambio en el campo de la dirección educacional, y a la vez son un reflejo de la existencia de problemas en los distintos niveles de la estructura de los sistemas educativos" (Hernández y Rivas, 2020: 44).

Diferentes autores del campo de la función directiva, consideran que la ausencia de formación o capacitación docente es un obstáculo para que esta tarea se pueda desarrollar plenamente. De ahí que Rodríguez (2016: 25), puntualice: "…es un grave error pensar que no se necesitan conocimientos específicos para ejercer la función directiva".

En el ámbito propiamente de nuestro país, lo anterior también se ha venido esbozando con investigaciones no tan abundantes, pero sí muy significativas al respecto como las de Pérez Padilla y Caceres (2015), García Garduño, Slater y López-Gorosave (2010); y la de Estrada Loya (2018) quienes ponen de manifiesto el impacto para las escuelas y sus estructuras el que la figura directiva no cuente con los conocimientos básicos que demanda dicha función, y que claro, que positivamente no tienen un impacto ni en la persona del nuevo director (a), ni en el resto de los actores educativos.

La carencia en la preparación previa de una capacitación específica coherente con su rol directivo y una experiencia en lo administrativo se configura como una de las razones principales por las cuales los directores escolares novatos en esta investigación presentan dificultades y temores para asumir la gestión administrativa de los recursos financieros, humanos y de tiempo (Sandoval y Pineda, 2020).

Como se puede apreciar se plantea entonces, la importancia de la capacitación del director escolar, cuya función se orienta a la toma de decisiones y a las acciones que se realizan (Escamilla, 2006). Y es aquí donde se podrá iniciar ya mencionando algunas de las principales causas que originan que las figuras directivas en las escuelas no cuenten con una capacitación inicial o previa al ejercicio de sus funciones, y es que como bien aseveran Pérez y Cáceres (2015); "…en primera instancia el (la) director (a) que accede al puesto no recibe ningún curso de inducción al mismo, es así que las prácticas directivas vienen a realizarse por conocimientos empíricos y conocimientos que se han aprendido por observación en tanto que como docente desarrollo una carrera al interior de un centro educativo en la mayoría de los casos, por un considerable número de años frente a un grupo".

Una causa primigenia a lo arriba descrito, puede estar en que no se forma específicamente en habilidades directivas, sino que, quien accede a dicho cargo es un docente que a través de la experiencia (que en muchos casos ni ello es así) accede a tomar dicha responsabilidad, muchas o la gran mayoría de las veces sin dimensionar la gran responsabilidad y cargo que descansara sobre sus hombros.

Por su parte Antúnez (1993), destaca también como causa importante de la ausencia de capacitación a estos cargos la falta de interés del profesorado para acceder a la dirección, ya que las y los docentes lo relacionan principalmente al trabajo excesivo y poco compensado (como lo aseguramos en el párrafo anterior), la falta de una autoridad real y reconocida ante los profesores, la falta de formación específica, el apoyo escaso de la administración, un escaso reconocimiento social y profesional y una falta de autonomía en la toma de decisiones relevantes.

En armonía con esto Cantón (2013), en su estudio hace notar que entre las principales causas de la negativa para el acceso a la función directiva sobresalen la escasa aceptación, la ausencia de candidatos, su poca continuidad en el cargo y lo poco atractivo del mismo. Aunado a las anteriores también se suman la falta de capacitación, de cursos de inducción, la escasa presencia de incentivos económicos, desmotivación, las situaciones conflictivas a resolver, y la insatisfacción en el cargo.

Igualmente, Donoso (2012); (y en un sistema educativo distinto, pero tan similar al mexicano) nos da una idea cuando también habla acerca de la inexistencia de formación inicial para el director, en la que se debieran asegurar estándares de desempeño profesional esperado, con competencias necesarias para ejercer un papel pedagógico y de gestión en las escuelas, y que éstas trabajen en función de los resultados de aprendizaje del alumnado.

Y es que si bien las nuevas reformas político-educativas contemplan el derecho para las figuras de supervisión y de dirección al acceso a un sistema integral de formación, de actualización y de capacitación, entendiendo a esta última como "...el conjunto de acciones encaminadas a generar aptitudes, transmitir conocimientos, o detonar habilidades específicas para el ejercicio de la función docente, de asesoría técnico pedagógica, de dirección y de supervisión" (Ley Reglamentaria del Artículo 3° Constitucional en Materia de Mejora Continua de la Educación, 2019), la realidad con todos estos estudios y preocupaciones a nivel mundial, es que ha quedado de lado la tan mencionada capacitación generando así, una serie de lagunas no solo en la búsqueda de un servicio educativo de calidad, sino también una marejada de complicaciones en el ejercicio de la figura directiva.

En ese sentido Almohalla y Álvarez (1991), hablan de una realidad palpable cuando plantean interrogantes acerca la importancia de la formación inicial y permanente de la figura directiva, donde debieran tenerse en cuenta los modelos de selección y nombramiento, ya que, dadas las condiciones de nuestro sistema educativo, cualquier docente puede presentarse a seleccionarse como figura directiva, independientemente de su perfil profesional y de su formación pedagógica, lo que limita la inmediata eficacia de sus funciones.

Previo a iniciar el desarrollo de las funciones directivas, se tendría que recibir una formación o capacitación específica inicial o propedéutica, luego la formación de inducción y finalmente una capacitación permanente que asegure el esperado desempeño de las

funciones. En algunos otros trabajos investigativos como el de Balda y Guzmán (2015), Fabara (2015), y García (2016), todos coinciden en que el vehículo de formación de los directores es la experiencia profesional docente, ya que, no cuentan con una formación específica acorde a su función resultando ser acuciante para los directivos que están en ejercicio y los futuros postulantes (Rodríguez, 2016).

Siguiendo en línea con el contexto mexicano, algunas otras investigaciones como las de Pérez (2015), confirman estos postulados afirmando que es importante mencionar que en primera instancia el director o subdirector que accede al puesto no recibe ningún curso de inducción al mismo. En contraparte se le exigen una serie de competencias conceptuales, técnicas y comunicativas que hoy día son imprescindibles para hacer una buena gestión de las escuelas, resultando así que las prácticas directivas vengan a realizarse por conocimientos empíricos.

Algunos más, como Badillo (2005), señalan al gran ausente en la preparación del director: el entrenamiento *in situ* a través de un *practicum*, en el que la formación del director reside en el papel de aprendiz, como ayudante del director con experiencia, a quien le proporciona apoyo, al tiempo de aprender de manera vicaria. Muchas de las demandas del puesto no pueden adquirirse solo de manera teórica.

Es así que coincido con Valiente (2014: 33), quien hace mención de la necesidad de que exista una formación inicial para las y los directivos escolares cuando la define como "…el proceso y el resultado de las influencias que, desarrolladas de un modo formal, consciente, progresivo, organizado y coherente, fomentan la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que coadyuvan a la conformación de las competencias directivas que lo hacen apto para emprender el ejercicio de las funciones y roles que competen a su actividad profesional de dirección".

De este modo resulta más que evidente la importancia de dicha capacitación inicial, ya que también, no es para menos la abrupta manera en que se comienza a ejercer el cargo directivo, lo cual representa una experiencia nada sencilla (dado todo el contexto que acabamos de enunciar, y la rapidez con que este llega). Un consenso generalizado dentro la literatura concuerda que la transición al cargo directivo es experimentada como un shock de realidad e incluso como una experiencia traumática (Daresh y Male, 2000; García Garduño et al., 2010). En ese mismo sentido se pronuncia Molina (2007), cuando hace alusión que esta

circunstancia de estrés debería ser minimizada a partir de la mayor profesionalización y la mejor clarificación de las funciones directivas con base en las propias experiencias, la reflexión y que sus necesidades sean tomadas en consideración.

Así, un aspecto que marca la experiencia de los directores nuevos en el cargo es la zozobra y escasa anticipación que poseen respecto de la complejidad de la función, así como las múltiples exigencias y demandas que provienen desde actores internos y externos a la escuela y su dinámica, a las que deben responder siendo, por primera vez, los primeros respondientes de lo que ocurra dentro de toda la organización escolar.

Y a todo este extenso e intrincado panorama, se puede sumar el argumento de que llegar a una nueva escuela como director (a) no es nada sencillo, ello significa enfrentar toda una serie de complejidades y novedades desde el primer día, ya que la complejidad es una de las primeras cosas que enfrenta una persona al llegar a una organización y que está más allá de lo imaginado y que son, por lo general, inmediatamente evidentes: la división del trabajo, el título de los puestos, las múltiples divisiones y los niveles jerárquicos (Hall, 1996).

El cambio de puesto (de docente a directivo) "...no sólo se presenta como drástico y generador de miedos y nuevos retos, sino que se presenta como un espacio en el que se surgen necesidades de conocimiento que requieren ser atendidas con capacitación, pero no una capacitación que busque cubrir las deficiencias cuando estas ya se han hecho evidentes, sino que logre inducir al directivo a un nuevo mundo de incontables oportunidades para la mejora en su praxis, que le permitan sentir y saberse completamente preparado para enfrentar esto y todo lo que venga por delante" (Molina, 2007: 78).

Los directores nuevos nos confirman Aravena, Pineda y López (2020), "…asumen el rol con un alto nivel de incertidumbre. Durante los primeros meses experimentan el temor de verse rebasados por el personal o atrapados por las circunstancias del entorno, y resulta sumamente notorio el esfuerzo realizado para asumir y legitimar la autoridad".

En ese orden de ideas podría aludir también a la carga de trabajo, responsabilidades y nuevas sensaciones a la que este nuevo directivo está expuesto, y de las que debe salir avante (lo cual tampoco es menor), y es que la revisión de estudios realizados a lo largo de la última década muestran que dentro de las problemáticas más recurrentes al iniciar la gestión dentro de una escuela están: el limitado tiempo para las tareas de dirección, seguido de la dificultad para la

innovación escolar; las tareas administrativas y conseguir la cooperación de padres y docentes; así como en el terreno personal y social se encuentran la soledad y el aislamiento, el lidiar con la cultura escolar establecida y el legado del director o la directora anterior; el manejo y relaciones con el grupo de docentes; el manejo del tiempo y las prioridades en la gestión; y el volumen, diversidad e impredictibilidad de las tareas asociadas al cargo (Rodriguez, 2016).

Bien describen Sandoval y Pineda (2020), cuando hacen alusión a que el conjunto de responsabilidades exigentes y amplias a las cuales se enfrentan (los directivos) resultan incluso incompatibles en algunas ocasiones y demandan capacitación para dirigir recursos humanos y materiales, comunicarse con personas de diversos estamentos, tomar decisiones basadas en datos y promover el liderazgo instructivo en los profesores. Estas responsabilidades demandan mayor autonomía y autoridad a la hora de tomar decisiones.

Pero además y como si fuera poco, los directores deben de saber negociar las relaciones en la escuela y de ésta con su ambiente, ya que se ha evidenciado la necesidad de atender a la cultura como un elemento esencial en cualquier análisis que se haga de la enseñanza y del cambio educativo, distinguiendo entre el contenido de las culturas de enseñanza, es decir, esa serie de actitudes, creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas, compartidos por un grupo más o menos numeroso de profesores de la forma, o sea, los patrones de relación y las formas de asociación, las maneras de relación de los profesores con sus colegas (De Vicente, 1996).

Entonces si tenemos en cuenta que cualquier docente no se arriesga a ejercer el desempeño de funciones directivas, y si admitimos que para el desempeño eficaz de cualquier rol o función sería deseable una formación o capacitación inicial y, por tanto, una profesionalización continua para atender lo que el puesto demanda, podría entonces inferir que quienes desempeñen funciones directivas necesitan también una preparación profesional específica, aparte del desarrollo de habilidades y actitudes.

Y es que si bien, desde el primer día el o la directora está obligado (a) a responder no solo eficiente, sino asertiva y rápidamente a los nuevos retos que tiene frente a sí (como si ya tuviese experiencia, conocimiento y retroalimentación en ello), debe también ser reflexivo y abierto para entender que sobre la marcha irá perfeccionando sus habilidades, quien no lo

entiende así, es la autoridad, la administración. Y es aquí donde nos parece más que acertado mencionar a Beltrán de Tena (2004), quien hace estudio de crisis de la función directiva y desvela que "…no hay que presuponer que el buen profesional de la docencia deviene en buen director necesariamente, los directores que están, siguen siendo unos estimables compañeros, voluntaristas a tope, que van aprendiendo, se van curtiendo en la arena; pero mientras se curten, algunos mueren en el combate, algunos no llegan a lograrlo; pero claro, el proceso lo sufre toda la comunidad educativa".

Algunos más como Donoso (2012), habla de que también en Chile el cargo de director no resulta ser una actividad atractiva, al menos dentro del sector municipal, por la falta de autonomía, la sobrecarga de exigencias administrativas, las bajas remuneraciones en términos relativos respecto al sueldo de los docentes de aula y otros cargos directivos del sector público, la multiplicidad de dimensiones de la cuales se debe responsabilizar con un escaso, o por el inexistente equipo de trabajo.

Esto es un fenómeno de carácter notable en México y como ya se ha venido revisando, también lo es en otras partes del mundo, ejemplo de ello es cuando autores como Cuenca (2002), quien examinó la situación en Perú (nada alejado de lo que se vive en nuestro país) dice que cuando se analizan las necesidades de capacitación, pueden detectarse las desviaciones o discrepancias entre "el deber ser" o situación esperada (o exigencia del cargo) y "el ser" o situación real (desempeño del ocupante).

Como puede claramente apreciarse, el papel del directivo es muy variado; y en ello ahonda De Vicente (1996), quien habla que dichas funciones van (por solo ser lato) desde la facilitación de diferentes tareas, pasando por proporcionar y diseminar su visión de la organización y de la enseñanza, la estructuración de la escuela como un lugar de trabajo, la participación en la toma de decisiones y el compartir diversas responsabilidades, hasta tener metas claras y prestar su apoyo para conseguirlas.

Demostraré en el presente trabajo que en muchas ocasiones un directivo tiene que centrar su trabajo más en el factor administrativo, que en temas meramente pedagógicos por las demandas de un sistema altamente burocratizado como el mexicano. En el estudio realizado por Murillo (1999:178), que evidencia que la mayor parte del tiempo los directivos lo dedican

a tareas burocráticas 36,4%, seguido de un 20,1% que se centra en el liderazgo pedagógico, un 17,3% lo disponen al desarrollo profesional y un 16,1% a la atención a familias.

En ese mismo sentido un estudio realizado por el *Education Week Research Center* de 2004 (referido en Silva y Flores, 2018), se resalta que 3 de cada 10 directivos centran su trabajo en aspectos pedagógicos en comparación con 8,5 de cada 10 que lo dedican a la revisión de la infraestructura y seguridad de los edificios.

De modo tal que, ante esta compleja situación que se presenta, las consecuencias, efectos en las escuelas y en la propia piel del nuevo directivo no pueden ser menor. Solo por mencionar algunos de los problemas personales que debe asumir el director me adhiero a lo que presenta Estrada (2018), en su narración cuando expone que algunas emociones y apreciaciones que se pueden experimentar son: sentimientos de aislamiento y soledad; problemas por el legado del director anterior, conflictos con el personal docente, los alumnos y padres de familia; por si fuera poco, se sienten desestimados por las autoridades y con escasa preparación técnica para asumir las responsabilidades del puesto.

El director se enfrenta ante la operación tradicional de la organización escolar que "…limita su interacción con el cuerpo docente acerca de aspectos pedagógicos; ante sus propias características profesionales que apuntan hacia un papel dentro de la escuela enfocado a la gestión escolar, el cumplimiento de requisitos administrativo-burocráticos, y la transformación de la infraestructura de la escuela; y ante las exigencias burocrático-administrativas del sistema educativo mexicano y la falta de alineación a lo largo del sistema con respecto a los objetivos educativos. De esta manera, el directivo suele optar por la función tradicional de la dirección escolar. Esto es, la de responder a los requerimientos administrativos y burocráticos y seguir su labor de gestor de la transformación de la infraestructura de la escuela" (Zorrilla y Pérez, 2006). En este sentido, la apuesta al mejoramiento de la gestión escolar como factor de mejora de la calidad de los resultados educacionales parece que por sí misma no asegura el cambio pedagógico, pues éste último no se produce por añadidura

Claro quedará que dar capacitación a nuestras figuras directivas será más que benéfico para el desarrollo de aptitudes, la adquisición de conocimientos clave, así como la puesta en práctica de habilidades que fortalezcan no solo la función directiva, sino encaminen hacia el logro de objetivos en común a todos los integrantes de la estructura organizacional escolar; porque es innegable el papel del director dentro de la misma. Considero que un líder que sabe cómo enfrentar, a lo que está frente a sí le dará una actitud más rápida, asertiva y critica de respuesta frente a todo ese entramado de fémenos que se dan en las escuelas.

Lo anterior, desde esta perspectiva impacta negativamente no solo en la manera en que concibe su formación profesional y la decisión de haber abordado el cargo, sino que su nuevo rol lo confronta con los arquetipos que tenia de dicha figura directiva, y lo hace cuestionarse el sentido de pertenencia que pudiera tener afín a la comunidad escolar.

Por ello, para mi enfoque investigativo lo prioritario será que, con la finalidad de que la escuela pueda dar respuesta a las exigencias sociales, las figuras directivas debieran profundizar en una formación permanente, consciente y reflexiva. Asimismo, que entiendan que está en sus manos asumir un fuerte liderazgo que, con la participación de los diversos sectores y actores escolares se propicien procesos de cambio valioso sobre elementos transversales en la vida escolar como la comprensión de la cultura y vida escolar, la valoración del profesorado y promoción de su desarrollo profesional, el que pudiesen ampliar horizontes valorativos, expresar sus apreciaciones y/o puntos de vista, apoyarse de los procesos burocráticos como un factor que facilite los procesos de gestión, contacto y vinculación con el contexto para beneficio de toda la comunidad escolar.

Y es que no es tan difícil apreciar que la función del gerente escolar, complejizada por las nuevas exigencias del cambio educativo tan vorágine, es portadora de una identidad profesional que la hace diferente de la actividad pedagógica que desarrollan los docentes de grupo, y exige, por consiguiente, de su capacitación, profesionalización y especialización; ello explica la necesidad de éstas encaminadas a sus fines.

Lo que debería entonces buscarse es capacitar a dichas figuras para las competencias que se le presentan a cada momento, de forma que comprenda cada problema que enfrenta, lo valore con actitud reflexiva y crítica, y sea capaz así de generar respuestas adecuadas a las necesidades de la escuela y del sistema burocrático que casi, siempre somete. Ya que como

bien cita Caballero (2003), "…una formación y una capacitación sólida y de calidad en materia directiva resultaría ser base de un ejercicio reflexivo, ya que un directivo que no posea los conocimientos, habilidades y competencias necesarios inevitablemente se encontrará con dificultades para ejercer su cargo".

Es aquí pues donde claramente puedo apreciar que la capacitación docente ha sido y es una cuestión de alta preocupación social y educativa a nivel mundial dentro de la literatura. Por ello aquí cabría preguntarnos ¿qué tan urgente es que se brinde capacitación inicial previo al ejercicio de las funciones a los directivos de las escuelas del nivel básico, más en específico (y para nuestro caso) a los de nivel primaria?, y, ¿si se ofreciera dicha capacitación inicial podríamos pensar en obtener mejores resultados, no solo académicos o pedagógicos, sino laborales, administrativos y relacionales que permeen en el esperado desempeño de las y los directores?

Recae así en los directivos una gran responsabilidad académica y de gestión que realmente debe estar enfocada en la consolidación de aprendizajes, el desarrollo de competencias, la difusión de la cultura y la vinculación con los sectores estratégicos (Topete, 2017). Es por ello que las figuras directivas requieren de habilidades y competencias certeras en materia de gestión, comunicación, conocimiento de políticas públicas, evaluación e incluso finanzas.

Desafortunadamente la complejidad de las exigencias sociales, la democratización de la toma de decisiones en las escuelas y el aumento en el discurso de la autonomía de las instituciones de formación y capacitación, hace que para estás y éstos sea imprescindible recibir una formación lo más integral posible que consiga:

- Un buen líder; basando su liderazgo en la implicación de los participantes para mejorar la organización desde el compromiso de todos, viajando del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido.
- Un director que conozca la cultura de su institución; los directores deben conocer el contenido de la cultura organizacional de su centro para poder influir sobre la misma en pro del cambio y la mejora a la que debe dar respuesta.
- Un director escolar que sepa crear comunidades de aprendizaje, y para ello debe conocer los facilitadores e inhibidores de las mismas.

- Un director tiene que estar instruido en la evaluación y la calidad. Debe perseguir una educación de calidad en su escuela y, por eso, necesita introducir en su centro una cultura de evaluación y mejora que le permita orientar su tarea hacia la calidad en la educación que oferta.
- Un director que adquiriera habilidades sociales. Con el fin de mantener un buen clima en la institución que satisfaga a toda la comunidad educativa (Reviriego, 2010).

Bajo estas premisas, pretendo develar la imperiosa necesidad que tienen estos líderes, estos compañeros y compañeras directores y directoras en las escuelas primarias de una capacitación inicial previa al complejo desarrollo de sus funciones en el burocratizado servicio educativo mexicano.

En las páginas subsecuentes el lector hallará los objetivos que guiarán la presente, del mismo modo la hipótesis que pretendo someter a experimentación y que permitirá discernir acerca de esta importantísima variable que es la capacitación; y así, intentar hacer un aporte investigativo al campo de la educación.

PREGUNTA GENERAL:

*¿De qué manera impacta la capacitación sobre las tareas a desarrollar en la función directiva antes de iniciar el desarrollo de la misma en las y los directivos de escuela primarias públicas para el logro de objetivos escolares?

PREGUNTAS ESPECIFICAS:

*¿Cómo se visualiza social y educativamente a la figura directiva en los contextos nacional, regional e internacional?

*¿Qué papel juega la capacitación para figura directivas en el desempeño de sus funciones en el servicio público educativo mexicano?

*¿Qué impacto puede tener el no contar con las habilidades, las actitudes y los conocimientos necesarios para la figura directiva y el desenvolvimiento de su papel al interior de la estructura organizacional de una escuela?

1.2.1 O B J E T I V O S

O b j e t i v o G e n e r a l

*Determinar la importancia de la capacitación previa al personal directivo para asumir sus funciones dentro de las Escuelas Primarias Públicas en la Alcaldía Venustiano Carranza de la Ciudad de México y el impacto de ésta en la organización escolar para el logro de objetivos planteados desde y para la función directiva.

O b j e t i v o s E s p e c í f i c o s

- Identificar a la figura directiva como una construcción social y educativa, así como su importancia en el contexto nacional, regional e internacional.

- Reconocer la trascendencia de la capacitación en el desenvolvimiento de las funciones directivas en las escuelas.

- Analizar como el desconocimiento de las funciones inherentes al cargo influye en los directivos y el impacto de esto en la organización escolar.

1.2.2 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Si se cuenta con una capacitación previa al ejercicio de las funciones directivas en el nivel primaria dentro del servicio público mexicano es más probable que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que respondan e impacten eficaz y favorablemente en el desempeño del líder escolar, pudiendo posicionarse como persecutor de logros académicos y pedagógicos; por consiguiente, pondrá en juego las mismas de tal suerte que le permitan responder a las necesidades del sistema educativo actual.

II. MARCO CONTEXTUAL: LA CAPACITACIÓN DIRECTIVA: UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Generalidades.

De forma genérica el contexto se define como el entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole en el cual se considera un hecho (Real Academia Española RAE, 2021). Al ser un ámbito constituido por diversos hechos, conductas o discursos que se presentan en el escenario dentro del que se ubica un evento focal, el contexto puede ser de diversos tipos (social, económico, político, histórico, jurídico y cultural), la caracterización de éste dependerá de los sujetos y las relaciones que se consideren relevantes para el fenómeno que se investiga.

De manera más específica la Universidad Autónoma del Estado de México (2018:5), define al proceso de contextualización como "…aquel que permite delinear el reflejo de lo que el investigador ha encontrado en la teoría, pero desde lo práctico".

En concordancia con lo anterior puedo entonces parafrasear mencionando que el marco contextual determinará la descripción del área, organización y/o lugar en donde se realizará la investigación; lo cual determina lo más conveniente para focalizar lo que se desea demostrar.

El concepto de análisis de contexto es común a diversas disciplinas del conocimiento, especialmente en las ciencias sociales (UAEM, 2018) y, sin embargo, la comprensión de que constituye el contexto no es necesariamente la misma en todos los casos.

Para (Gómez, 2012), el análisis contextual es una metodología utilizada principalmente en la documentación e investigación realizada en las ciencias sociales que, en esencia, supone que ciertos eventos pueden adquirir connotaciones diferentes cuando se estudian de manera aislada o cuando se consideran las circunstancias de su entorno.

Es por lo anterior que a continuación comienzo la revisión del contexto desde tres distintos niveles, desde un enfoque internacional (que permitirá datar como determinados organismos y propuestas internacionales han externado opiniones en relación a la importancia de la

formación docente, la capacitación de las y los lideres escolares), un enfoque regional (desde América Latina como los países han puesto el visor sobre la influencia de dicha capacitación en la figura directiva) y uno nacional que incluya leyes al respecto del presente tema de investigación.

2.1 NIVEL INTERNACIONAL.

Cuando se trata de políticas educativas, coincido con (Gómez, 2017), cuando refiere que éstas "…son todas aquellas leyes creadas por el Estado para garantizar la educación a nivel nacional y son elaboradas con base en las necesidades del país a fin de ser administradas y que aporten beneficios a la sociedad, proporcionando los recursos que el Estado destine al cumplimiento de este fin. Las políticas educativas están diseñadas para resolver los problemas que enfrenta la educación para transformar esos problemas en logros de los objetivos de calidad, eficiencia y eficacia".

Actualmente la educación a nivel internacional apunta al impulso de reformas enfocadas a mejorar la calidad y la equidad, favoreciendo la universalización de la educación primaria y secundaria. Las reformas inciden en diversos campos de la educación, entre ellos en los procesos de formación y capacitación docente. No se puede pensar en lograr un cambio en el desempeño de los estudiantes si no se tienen docentes capacitados y comprometidos con su quehacer. Tedesco y Tenti (2002: 25), afirman que "(…la aceleración de los cambios sociales en la ciencia, la tecnología y la producción social obliga a una actualización permanente de los docentes para que la formación que ofrecen esté a la altura de las demandas sociales)".

La sociedad actual se caracteriza por constantes y aceleradas transformaciones que llevan consigo cambios, los cuales deben asumir con la mayor sensatez las organizaciones a nivel mundial; de tal suerte que, para poder estar acordes y dar respuesta a las exigencias que le plantea el momento histórico que viven. Desde este punto de vista, cabe referir que la escuela como organización tienen el compromiso de estar en concordancia con las diferentes políticas educativas tanto a nivel local, como global, ya que no puede dejar de lado que es una institución glocalizada.

En cuanto al medio en que se desenvuelve la educación, los estudios publicados al respecto coinciden en señalar que está mudando rápida y profundamente al punto que pronto se volverá un mar de complejidades. Establecer una relación entre el contexto social global y la educación a nivel mundial ofrece un buen punto de partida para esta discusión. En efecto, permite apreciar que la mayoría de estudios e investigaciones atribuyen al contexto mundial globalizado una serie de impactos de cuatro tipos (decisionales, institucionales, distributivos y estructurales).

La globalización, la tecnología y las tendencias internacionales han permeado todas las variables del desarrollo social, la política, los negocios y la educación, donde han mejorado factores como la evaluación, la promoción, la productividad y la especialización. La evaluación educativa es uno de los elementos que más atención recibe y está difundiendo.

De manera involuntaria organismos de cualquier nivel educativo se encuentran inmersos en un contexto global marcado profundamente por un enfoque económico, que influyen en su toma de decisiones y que modifican su estructura organizacional. Flores (2021) afirma que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la sociedad global y los sistemas educativos se han visto en la necesidad de repensar y rediseñar sus paradigmas de organización y gestión, esto a consecuencia de revolución en la información, el desarrollo en las comunicaciones, el colapso en los sistemas socialistas y la recesión económica provocada por el modelo neoliberal.

La administración educativa nació en un marco contextual donde el movimiento neotaylorista no logró los resultados deseados: aumentar la eficiencia del sistema educativo y promover el desarrollo económico del país. Las limitaciones son principalmente las restricciones al gasto público y la existencia del nuevo enfoque de calidad total, que nació en Japón como estrategia competitiva de Toyota.

Se vive día a día en una realidad educativa sumamente intrincada a nivel global y con grandes necesidades y diversas tendencias de formación, capacitación y actualización. Por un lado, el desarrollo tecnológico requiere de una base laboral industrial cada vez más especializada en programación, nuevas tecnologías y desarrollo científico y, en materia social se requiere de profesionales con una visión de sostenibilidad, glocalización y competencia profesional (Topete, 2017).

La educación no lo tiene nada fácil, se requieren sistemas educativos integrales, eficientes, significativos y con una gran vinculación con los procesos laborales y de desarrollo científico y tecnológico. La gestión educativa requiere de la participación e impulso de un liderazgo académico, este concepto y su aplicación eficaz permite transitar exitosamente por los procesos de cambio y repercute en la mejora de la gestión de las organizaciones (Flores, 2021).

Lo anterior lo enriquece Brunner (2000), cuando habla de dichos impactos en la educación concluyendo que, de hecho, todo lo que sucede actualmente en este entorno, y todo lo relacionado con la dirección, orientación e implementación de las políticas y procesos de reforma educativa, parece (en algún momento por algunos autores) atribuirse al fenómeno de la globalización.

La formación docente y la manera en que se les evalúa son temas que comúnmente están asociados a los discursos políticos. Ambos se consideran centrales para contribuir a la mejora de la educación (Cordero, 2014). Por ejemplo, se atribuye que una de las causas de los bajos resultados de las evaluaciones del aprendizaje nacionales e internacionales es la falta y/o escasa de preparación de los profesores.

Las desmadejadas políticas de formación y capacitación de la figura directiva y la falta de oportunidades de profesionalización y superación económica son algunos de los señalamientos que la UNESCO ha planteado. Los programas que se ofertan son cuestionados por su perspectiva reduccionista y la acentuada tendencia en el desarrollo de competencias directivas, de gestión y administración (Sandoval y Pineda, 2020), también por el estudio de marcos teóricos desarticulados con los contextos de desempeño de los directivos y las limitadas aplicaciones prácticas.

Un elemento importante para el aseguramiento de los objetivos planteados al interior de la escuela, vista como organización es el líder. La presencia de un liderazgo o de un gerente de carácter democrático, participativo y con discurso horizontal. Un liderazgo que convoque a las personas, donde estas se sientan empoderadas intelectualmente, valoradas y reconocidas, además que motive a lograr verdaderos cambios institucionales a través de la participación colegiada (Flores, 2021).

Los directores son clave en la mejora escolar. Su rol impacta en las capacidades y motivaciones de los profesores, y fundamentalmente influye en las condiciones en que la enseñanza y el aprendizaje ocurren; de ahí que no se hayan identificado escuelas que mejoren sin un director efectivo (Aravena, 2020), especialmente en condiciones desafiantes y de bajo desempeño.

Para lograr lo anterior se requieren docentes bien preparados, éticos y profesionales, pero también es necesario un directivo escolar que se comporte realmente como un líder académico, genere una vida institucional saludable, fortalezca los lasos del trabajo educativo y que construya de manera colectiva un proyecto o institucional focalizado en la consolidación de aprendizajes (Topete, 2017).

Es por ello que algunas organizaciones internacionales han hecho propuestas y proyectos en relación a la importancia de la formación, selección y capacitación a los docentes de los distintos niveles educativos, considerando estos aspectos como elementos esenciales que permitan caminar hacia el logro de objetivos pro mejora de la educación.

La ONU preocupada por la educación para todos, luchando por una educación universal invitó a los países miembros a firmar acuerdos con la finalidad de satisfacer las demandas educativas de todos los habitantes del mundo, haciendo cumplir el derecho que todos tenemos a la educación estipulada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Rebolloso, 2016).

En el año de 1990 en Jomtien, Tailandia se realizó la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, en la cual, se manifestó la preocupación por las deficiencias de los sistemas educativos está generalizada en todo el mundo y existe un reconocimiento cada vez mayor del papel fundamental de la educación básica en el progreso social. La conferencia fue sin duda un evento trascendente en el diálogo internacional sobre el lugar de la educación en la política de desarrollo nacional y estimuló esfuerzos para mejorar la calidad de la educación básica y encontrar las formas más efectivas y económicas de satisfacer las necesidades de la educación básica.

En dicha conferencia se planteó dentro de sus múltiples pautas de acción encaminadas al logro de mejores resultados educativos el que no obstante, son muchos los países que no les proporcionan (a sus docentes) capacitación especializada para prepararlos al ejercicio de sus funciones; esto es especialmente cierto en la alfabetización y otras actividades de educación básica que se desarrollan fuera de la escuela; por ello deberían emprenderse programas de capacitación para el personal clave antes y durante el empleo o reforzarlos donde ya existan (ONU, 2012).

Más adelante el citado documento se refiere en un nivel de concertación de acciones de esta manera: "…el destacado papel profesional de los educadores requiere la adopción de medidas para garantizar el respeto de sus derechos sindicales y de sus libertades profesionales y para mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social, principalmente en relación con su contratación, su capacitación antes y durante el servicio, su remuneración y sus posibilidades de carrera" (ONU, 2012: s/p).

En ese mismo sentido el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (2015), es que se pronuncia al respecto cuando dentro de una de sus múltiples metas propone hacer necesario asegurarse de conferir independencia a los docentes, que su contratación y remuneración sea acorde a sus labores y demandas, que estén motivados y posean calificaciones profesionales, así como recibir apoyo en el marco de sistemas dotados de recursos suficientes, eficaces y bien administrados.

Posteriormente se hace también alusión a la necesidad de fortalecer la dirección de las escuelas y sus figuras lideres a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sugiriendo el: "…examinar, analizar y mejorar la calidad de la formación de los docentes (previa al empleo y en el servicio) y ofrecer a todos ellos una capacitación de calidad antes del primer empleo y una formación profesional y respaldo permanentes" (ONU, 2012: s/p).

A pesar de que la función directiva y el liderazgo de esta son temas dominantes en las agendas públicas educativas de los países que conforman la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en México (como analizamos más adelante) hay una ausencia de políticas claras para la evaluación de los directores. El sistema educativo no sólo es complejo por cuestiones de carácter cuantitativo y operativo, también lo es por las diferentes dimensiones que lo caracterizan: niveles, modalidades, control, sostenimiento y

características variadas de las regiones de las entidades federativas (Cordero, 2014). Esto en su conjunto muestra una gran diversidad de población estudiantil, de maestros y de contextos que les rodean.

La reforma educativa de 2012 (y vigente hoy día bajo otro nombre) proponía la selección de los directores con base en los resultados de un examen estandarizado de conocimientos que no considera la experiencia docente, las habilidades interpersonales del maestro, su madurez como persona y el perfil de liderazgo, y apenas una experiencia mínima de cuatro años desenvolviéndose como docente de grupo; entre otros aspectos claves para el desempeño de sus funciones.

Los procesos de selección directiva cuentan con diversas problemáticas. De acuerdo a Naso (2011) en Aravena (2020) es difícil seleccionar a un director porque suelen buscarse una lista de habilidades o características de liderazgo ejemplar o efectivo. Sin embargo, el liderazgo requiere ser medido en la práctica y no puede ser reducido ni fragmentado a una lista de habilidades o transformado en un puntaje.

Para Schlueter y Walker (2008) en Aravena (2020), los procesos de selección requieren contemplar criterios claramente definidos, y en la mayoría de las ocasiones tanto los que seleccionan como los que son seleccionados los desconocen. Asociar criterios entre los distintos actores involucrados en los procesos de selección pareciera ser clave ya que uno de los mayores problemas se conecta con el uso de estrategias poco productivas, altamente subjetivas y lejanas en medir las habilidades, los conocimientos y las actitudes propias del ejercicio del liderazgo.

En ese sentido existen estudios como el de Cancino (2017), que apuntan a señalar que, aunque existen diversos mecanismos que apuntan a capacitar y profesionalizar la carrera de los directores y líderes educacionales (y que agrupa en formación inicial o preservicio, formación de inducción, y formación continua o en servicio) en la experiencia de algunos países miembros de la OCDE (como Australia, Bélgica, Inglaterra, Finlandia, Nueva Zelanda, Irlanda del Norte, Israel y Eslovenia), la mayoría de estos países emplean formación inicial (preservicio), es decir, programas de formación y capacitación que se imparten antes de que los directores asuman sus cargos. En todos estos casos, esta formación preliminar es obligatoria para asumir la función directiva, siendo una característica común en estas

naciones que la formación y capacitación de directores sea un requisito para aspirar al cargo, junto con ofrecer algunos incentivos de carácter financiero; cosa que, como iremos esbozando más adelante, en nuestro país no sucede.

La OCDE (2009), menciona en su informe que en la mayoría de los países los directivos enfrentan retos debido a las crecientes expectativas de las escuelas y la escolaridad en un escenario que se caracteriza por la innovación tecnológica, la migración y el efecto globalizador, haciendo énfasis en cuatro líneas de actuación prioritarias: redefinir las responsabilidades y funciones del liderazgo para mejorar los resultados escolares, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y aumentar el atractivo del liderazgo escolar como profesión.

Es trascendental que un director cuente con formación profesional en administración, gestión de recursos humanos y financieros, pero si las políticas educativas lo que buscan es mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, esto está quedando rebasado. Los sistemas de selección para el cargo de director en Latinoamérica requieren contemplar requisitos formativos que aseguren que los candidatos cuentan con formación profesional enfocada en desplegar prácticas de liderazgo que impacten en el desarrollo profesional de los docentes de su comunidad y a su vez en el aprendizaje de los estudiantes (Aravena, 2020).

En ese mismo sentido Silva y Flores nos refieren en su estudio *La formación de directores escolares en Cataluña* (2018:112), que "…la misma OCDE ha identificado cuatro ejes de actuación que pudieran mejorar la función directiva: 1) redefinir las responsabilidades relacionadas con el liderazgo teniendo en cuenta los aspectos de respaldo institucional, la evaluación y el desarrollo de la calidad; la dirección y la administración estratégica; la rendición de cuentas; la gestión de los recursos humanos y la colaboración con otros centros; 2) distribuir el liderazgo entre los profesionales y el personal de servicios que trabaja en el centro; 3) el desarrollo de habilidades para promover un liderazgo eficaz a través de una formación específica que responda a sus funciones y responsabilidades, aspecto que puede lograrse potenciando la formación inicial y continua y organizando programas de inducción a la función; y 4) hacer del liderazgo escolar una actividad atractiva mediante una selección adecuada y el reconocimiento de la función)".

Como se puede apreciar, ya muchos países se están preocupando por transformar sus sistemas educativos para preparar al alumnado con los conocimientos y habilidades necesarias en este mundo cambiante, los roles de los directivos escolares y sus expectativas también han cambiado radicalmente. Ya no solamente se les exige que sean buenos administradores; el liderazgo y ejercicio directivo escolar efectivo es mayormente visto como una de las claves más fundamentales para una reforma educativa a gran escala y así poder mejorar los resultados educativos que los distintos organismos internacionales monitorean.

Es por esto que considero que el rol de los directivos escolares es una pieza clave dentro de la mejora escolar. Por tal razón, asegurar una articulación más intrínseca entre las distintas fases de desarrollo directivo como lo son la selección, capacitación y evaluación son fundamentales. Desde una visión integradora todas las fases son clave para garantizar el logro de éxito académico y verdadera superación profesional y laboral.

El director de una escuela debe tener conocimientos, experiencias y habilidades en el aspecto administrativo, de gestión, de control y contención del trabajo. Mantener en orden todas las cosas y actividades, cuidar con esmero los bienes e intereses del plantel, así como saber interpretar y aplicar con inteligencia las disposiciones superiores, son características fundamentales de una buena administración (Jaime Frías, 2010).

Además, "…el papel directivo en la escuela juega una mayor parte en las reformas educativas, y ambas se tienen que combinar. Es necesario que para que se hallen políticas educativas exitosas debe haber paralelamente motivación y acción de líderes a nivel escolar. Cabe señalar, que a menos que los directivos se sientan, hasta cierto punto, propietarios de una reforma y estén de acuerdo con su propósito, es poco probable que comprometan a los docentes y estudiantes en objetivos que se dirijan hacia este cambio. Las reformas escolares tienen mayor posibilidad de ser exitosas si los directores están involucrados en el desarrollo y formulación de políticas" (Fullan, 2001). Un diálogo continuo y una consulta entre los creadores de políticas y los lideres escolares son esenciales para una reforma a larga escala.

Ante este escenario mundial donde se le da a la formación y capacitación a directivos coincido con Rebolloso (2016), cuando concluye que la transformación de la educación es una necesidad de los sistemas educativos nacionales de cada región, ya que está, es considerada como el camino para solucionar las problemáticas económicas, políticas,

sociales y culturales de cada territorio; en especial es la clave para disminuir los índices de pobreza en el mundo, favorecer la equidad y la igualdad social, luchar contra la violencia escolar y fomentar el cuidado del medio ambiente y la salud.

La elección del director es un hito importante en la historia de la organización escolar. Como proceso crítico, no se puede dejar simplemente en manos de "expertos" o autoridades políticas. Involucrar a padres, docentes y representantes de los estudiantes en este proceso es esencial para ampliar los horizontes de la gestión escolar. Un director transformador no es sólo un líder hábil de los programas escolares, sino alguien que involucra a los padres en el proceso de aprendizaje de toda la comunidad escolar, se preocupa por el bienestar de los maestros y promueve el aprendizaje socioemocional en los estudiantes. Esperar estos aspectos son difíciles de tener en cuenta en entrevistas realizadas por agencias externas o en pruebas diseñadas para evaluar habilidades de liderazgo generales o aisladas de un espacio y tiempo específico. Aunque los estándares son claros y públicos, ser director significa movilizar e influir en la comunidad para mejorar las escuelas, y las herramientas parametrizadas no siempre brindan suficiente información sobre el desempeño futuro del director. Un sistema de selección de directores escolares requiere buscar las mejores y más diversas estrategias para determinar el potencial de liderazgo y aprendizaje de los candidatos al cargo (Aravena, 2020).

No es nuevo el decir que estos gerentes educativos de las escuelas tienen una responsabilidad sustancial y grande que puede permitir o desvanecer el logro de la calidad educativa en los servicios que se ofrecen en cada escuela. A su vez tienen la oportunidad de implementar de manera directa acciones para mejorar los procesos de aprendizaje, fortalecer los equipos de trabajo y favorecer la aplicación de la política educativa (Topete, 2017).

2.2 NIVEL REGIONAL:

El impacto de la revolución tecnológica en las concepciones de los individuos y de la sociedad, cuestionan cada día más los supuestos sobre los que se erigen las prácticas docentes y de administración escolar; en un intento por reducir la brecha educativa entre los países latinoamericanos y los países altamente desarrollados, se han impulsado estrategias de descentralización y de profesionalización docente en casi toda la región latinoamericana

(López Gorosave y García, 2007). En este marco, la investigación empírica sobre gestión escolar se torna relevante en especial, por la retroalimentación que puede ofrecer de las acciones emprendidas en distintos niveles para elevar la calidad educativa.

A pesar de la importancia que los gobiernos latinoamericanos otorgan a la educación para el bienestar económico, social y político de sus países, existe una percepción generalizada en todos los niveles de la sociedad de que los sistemas educativos son débiles. Por lo tanto, las decisiones politicas han respondido a las demandas de calidad e igualdad educativa, que han causado gran resonancia en los últimos años, implementando una serie de reformas educativas.

En casi todos los países de América Latina, desde finales de la década de los años ochenta del siglo XX, "…los problemas de la educación se hicieron más manifiestos. Me refiero fundamentalmente a la mala calidad de los resultados educacionales, al rezago educativo creciente evidenciado por las altas tasas de reprobación y deserción, sobre todo de las poblaciones más vulnerables, y al reconocimiento de la desigual distribución de la calidad de la oferta educativa entre distintos grupos sociales como una de las causas del deterioro educativo, sólo por mencionar algunos aspectos. Dichos fenómenos obedecieron entre otras cosas a las tendencias de las economías de mercado que demandaban mayor competitividad en el contexto de la globalización y a las nuevas exigencias de formación del capital humano. En este escenario es que se inician procesos reformistas en diversos países de América Latina y México no es la excepción" (Valencia, 2016). Ante estos procesos de reformas educativas y de reforma de los sistemas educativos quedó clara la postura de que no es posible lograr esos cambios radicales si no se parte desde el centro del proceso, que es la escuela.

Desde inicio de este siglo XXI se dio la necesidad de lograr la calidad educativa centrada en mejorar los resultados educacionales, bajar la tasa de reprobación, deserción y rezago educativo y lograr una mayor equidad en la distribución de la oferta educativa entre distintos grupos sociales (Valencia, 2016). Fue así que distintos grupos de investigadores, analistas de políticas públicas, así como las instituciones de la banca internacional dirigieron su atención a la necesidad de mejorar la calidad de la educación, conseguir una mayor equidad en la distribución de las oportunidades educativas y lograr una mejor eficiencia de la oferta educativa (Zorrilla y Pérez, 2006). El énfasis por mejorar la calidad y equidad de la educación

no es gratuito. Y en contraposición la transformación acelerada del mercado internacional en un contexto de globalización creciente comenzó a exigir de manera vorágine de los sistemas educativos una mayor capacidad de respuesta respecto a la formación de capital humano.

Sin embargo, la realidad es que Iberoamérica tiene una realidad muy diversa, no sólo desde el punto de vista educativo y cultural, sino también desde los indicadores generales de su desarrollo económico y social. A pesar de los importantes avances logrados en las últimas décadas, la desigualdad socioeconómica y la pobreza han caracterizado históricamente a la región (la más desigual del mundo) con diferencias significativas en los niveles de desarrollo y bienestar.

A pesar de ello, y en gran parte gracias a los esfuerzos de políticas públicas, la región ha avanzado enormemente en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, las inversiones en infraestructura, servicios básicos de salud y educación han elevado de manera significativa los indicadores de bienestar objetivo de la población (OEI, 2010).

Ampliar la cobertura y aumentar las oportunidades educativas son dos objetivos prioritarios en los compromisos de desarrollo educativo a nivel nacional e internacional y en el Plan Metas de Educación 2021. Si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de sus docentes. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas no solo en Latinoamérica, sino en el mundo entero otorga al fortalecimiento de la profesión docente.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ha investigado, en diversos países, las características de los directivos, condiciones, actividades y su incidencia en la mejora educativa, esta organización aplica la encuesta *Teaching and Learning International Survey*, (TALIS, por sus siglas en inglés) que es un estudio internacional que indaga sobre la docencia, aprendizaje y dirección escolar. En el caso de México, se encontró que un porcentaje alto de los profesores mexicanos trabajan en escuelas cuyo director considera que la autonomía escolar es nula y está caracterizada por la burocracia. Los directivos mexicanos reportaron que decisiones, tales como, la contratación de profesores, la fijación de salarios, el ejercicio presupuestal y la determinación de contenidos curriculares no se toman al interior de la escuela lo que les resta capacidad de actuación (Castro, 2018).

La estudiosa del tema Denise Vaillant en su obra *Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas* (2013), resalta que entre los dilemas centrales a resolver se encuentra la formación inicial docente, la cual, "…no puede examinarse aisladamente, sino que deber analizarse a la luz de una amplia gama de factores que definen a la profesión docente en América Latina. Mientras es posible suponer que en algunos países la mejora de la capacitación inicial es factible cuando existe decisión política, la situación en otros casos es más compleja y requiere elevar el prestigio social de los docentes propiciando mejores oportunidades de carrera docente y mayores incentivos económicos y simbólicos".

En América Latina existe una realidad diferente en cuanto a la organización del sistema educativo, la forma en que se estructuran los diferentes niveles de educación, el número de estudiantes, la distribución relativa de los sectores público y privado y la proporción de escuelas urbanas y rurales. En estos países las características de la gestión del sistema educativo y a sus niveles de descentralización son muy diversos. Sin embargo, en la mayoría, el concepto de liderazgo está estrechamente vinculado con las funciones del director de una escuela.

El problema es que aquí, "…como en otras partes del mundo, los directores tienen que dedicar un alto porcentaje de su tiempo en tareas administrativas, lo que les lleva a descuidar las funciones más pedagógicas. La cantidad total de tiempo asignado a la gestión y tareas administrativas es siempre superior a la asignada al liderazgo educativo y pedagógico" (Vaillant, 2015). La discusión de temas tales como el desarrollo profesional del docente, el uso de libros de texto y la evaluación de los alumnos, ocupa una parte menor de la carga total de trabajo de los directores de la región.

Por su parte Borden (2002), habla también sobre los países de América Latina y el Caribe abordando que aquí se enfrentan demandas y limitaciones específicas en el campo educativo; sin embargo, pueden señalarse tres problemas comunes que los afectan. En primer lugar, se deben implementar estrategias para mejorar la gestión escolar y el sistema educativo en su conjunto para garantizar un aprendizaje de calidad para niños, jóvenes y adultos jóvenes.

En segundo lugar, debido a las realidades históricas, sociales y geográficas de los diferentes países de América Latina y el Caribe, se debe promover la comprensión de nuevos significados de "autonomía" y "participación". Finalmente, las estrategias educativas y de desarrollo profesional deben adaptarse a las nuevas competencias profesionales que los administradores educativos han identificado.

Justamente en esta tercera problemática que señala la autora es donde podemos apreciar que independientemente de las diversas responsabilidades en las regulaciones, programas y documentos de reformas educativas dirigidas a figuras directivas, se propone que éstos asuman un papel de liderazgo trascendental en sus escuelas, sin embargo, aún no se han descrito ni explorado las condiciones en que se espera que ejerzan su función, y menos optimista es el escenario cuando se aprecia la carencia del apoyo, de conocimientos y de aptitudes necesarias.

A este respecto Weinstein y Hernández (2014), también documentan sustancialmente de cómo está el panorama cuando afirman que en general, los países latinoamericanos a menudo carecen de políticas claras y coherentes que definan el contenido y las competencias básicas a desarrollar con base en estándares de desempeño predefinidos, distingan entre diferentes necesidades de capacitación relacionadas con las etapas del desarrollo del liderazgo y proporcionen programas de calidad que apunten a brindar los conocimientos necesarios de capacitación.

Las políticas públicas a favor de los docentes necesitan tener en cuenta los contextos y condiciones desfavorables para mudar lejos los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas políticas orientadas de forma clara a potenciar su desarrollo profesional. Desde esta perspectiva, las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar la tarea docente (OEI, 2010).

La complejidad de las instituciones educativas, las necesidades de cada contexto y el perfil del directivo escolar recién ascendido al puesto llevan a preguntarse ¿cuál es el tipo de liderazgo escolar requerido en la formación y en el ejercicio directivo para el logro de las exigencias dentro de un sistema educativo nacional? Y es que la figura clave del directivo no puede escapar a esta propuesta reformadora en los enfoques contextuales e integrales, ya que

he tratado de clarificar la importancia del desenvolvimiento de dicho rol, lo cual lo apunta Rodríguez (2016), cuando hace mención acerca de una formación requerida para la función directiva que apunta a ser concebida como la "capacitación y dotación de condiciones profesionales para el desempeño de una función, a la estructura de niveles o cuerpos profesionales específicos y acreditados para la misma, incluye las características de ocupación, vocación, organización, formación, orientación de servicio y autonomía.

La función directiva tomó importancia en las últimas décadas y ha llevado a plantear una reflexión sobre el perfil deseable del director, ya que sus funciones deben responder los retos que enfrentan las escuelas (las mexicanas para efectos del presente trabajo) dentro de un contexto de alta competencia internacional. En este esfuerzo, la articulación de leyes y normatividades se encuentra en un proceso de integración. Por lo que, es necesario revisar la coherencia entre las normas, por un lado, y su relación con la vida cotidiana de los directivos, por otro, para finalmente, ver si se integra a la práctica cotidiana (Castro, 2018).

Estudios recientes a nivel Iberoamericano han analizado la dirección escolar, las prácticas de liderazgo y su incidencia en la organización escolar. En sus conclusiones, señalan que no se puede seguir idealizando el liderazgo individual, carismático y jerárquico, ya que se hace necesario darle paso a un liderazgo colectivo de múltiples líderes, en el que se empodere más al equipo directivo en cada uno de los ámbitos de gestión, y a otros miembros de la comunidad educativa, tanto en posiciones formales como informales (Sandoval y Pineda, 2020).

Como se puede apreciar la situación parece nada sencilla, y es que hablar de formación y/o capacitación docente y directiva es un tema que obligadamente remite a revisar las especificidades de cada sistema educativo latinoamericano, los cuales en su mayoría afirma Vaillant (2016), es muy común que a los directores se les exijan el desarrollo de tareas burocráticas y de gestión administrativa, antes que de funciones asociadas a la supervisión de prácticas pedagógicas.

El estudio realizado por Murillo (2007) en (Vaillant, 2015), que analiza el trabajo de los directores de las escuelas de ocho países de América Latina encontró que éstos pasan la mayor parte de su tiempo en tareas burocráticas (36,4%), seguido de las actividades de liderazgo pedagógico (20,1%) y otras tareas relacionadas con el desarrollo profesional

(17,3%) y relacionamiento con las familias de los alumnos (16,1%). Un estudio posterior indica que en la mayoría de los países de América Latina los directores cubren una multitud de tareas, con un predominio del ámbito administrativo y relativamente baja asignación de tiempo para las actividades del liderazgo pedagógico, con la excepción de Cuba.

A tal efecto la OCDE (2009), ha puesto de manifiesto lo complejo de la función directiva cuando en su informe "*Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*" consigna que ser un director y ejercer el liderazgo escolar en América Latina requiere el desarrollo de competencias profesionales pedagógicas complejas, ya que, con frecuencia, las tareas administrativas son preponderantes en detrimento de las funciones pedagógicas. Los directores dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos; en contraposición el seguimiento y la evaluación de los progresos de aprendizaje, así como el desarrollo profesional de los docentes, quedan en un segundo plano.

En muchas escuelas de América Latina, el papel del director es puramente administrativo y de gestión, y existen pocas expectativas en cuanto al liderazgo pedagógico. Como esta revisión ha mostrado, los directores tienen serias limitaciones en los procesos de toma de decisiones. Asimismo, hay deficiencias notorias en el sistema para la selección, promoción y desarrollo profesional de los directores, quienes aparecen con frecuencia abrumados por las tareas burocráticas y administrativas que los distraen de preocupaciones pedagógicas más importantes (Vaillant, 2015).

A la par, parece interesante rescatar lo que afirma Vaillant (2016), cuando habla justamente al respecto de las múltiples exigencias a los directores en América Latina, los cuales suelen estar sobre-exigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para tareas de índole más pedagógica, y participan poco de los procesos decisorios. Es común a todos los países de la OCDE que la mayoría de los directores hayan iniciado su experiencia laboral como profesores. Cuando asumen el rol de director, no todos tienen las habilidades y competencias que se necesitan para dirigir pedagógicamente, y generalmente carecen de aptitudes para la gestión en ámbitos financieros y de recursos humanos, así como para trabajar con la escuela y la comunidad; habilidades y competencias que todos reconocen que son fundamentales en la actualidad (Cancino, 2017).

En este contexto, los procesos de selección no deberían estar orientados en la búsqueda del personal idóneo para desarrollar tareas directivas sino centrarse en los procesos de capacitación y actualización. Hoy en día nadie duda que se necesita de una formación específica que permita llevar a cabo las funciones que tienen encomendadas las personas que ya ejercen la función directiva o que desean acceder a ella (Silva y Flores, 2018).

Por ello no es para menos lo que Molina (2007) concluye al respecto cuando habla de que desafortunadamente el directivo, por tradición, ha venido entendiendo que su rol es exclusivamente el de ejecutar tareas y procedimientos administrativos, según el carácter organizativo y funcional de la institución, por lo tanto, en ese espacio han centrado su acción directiva y profesional.

Ante esto se puede mirar que la principal dificultad para consolidar un liderazgo escolar efectivo tiene relación con las tareas y actividades de los directores, las cuales han aumentado y se han complejizado. El cúmulo de las exigencias externas ha llevado, en muchos casos, a una fragmentación de la función.

La demanda de conocimientos, habilidades y actitudes a la figura directiva aparece pues más que clarificada con todo esto. Lo cual no es exclusivo del sistema educativo mexicano (como ya se ha visto), en el cual ahondare en el siguiente apartado. En este sentido la capacitación y la profesionalización de los directores escolares y su formación ocupan las agendas internacionales, porque, influye críticamente en el éxito educativo. Y es que la OCDE relaciona intrínsecamente esto cuando (Gómez, 2017), señala que el sistema educativo mexicano refleja la relación capacitación docente y directiva con una baja calidad en la educación de sus alumnos basado en los bajos resultados derivados de la aplicación de pruebas nacionales e internacionales. El desempeño de los estudiantes es diverso, en función de su propio contexto, es decir, varía en aspectos tales como: psicológicos, económicos, políticos, sociales, culturales, de motivación, hábitos de estudio, entre otros.

La formación o capacitación directiva a la que hoy se debiera apuntar es aquella que responda a las necesidades propias de contextos escolares específicos.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE (2009) recomienda:

a. Definir programas de formación que reconozcan las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar.

b. Crear programas de formación basados en un análisis de necesidades.

c. Invertir esfuerzos para encontrar los candidatos adecuados para el liderazgo escolar.

d. Organizar programas de inducción.

e. Asegurar la formación continua.

f. Certificar la coherencia entre los diferentes organismos que contribuyen a la formación.

Una vez habiendo expuesto lo anterior, puedo concluir asegurando que la capacitación a los directores debe ser un compromiso integral y de largo plazo en las distintas reformas educativas, no solo un instrumento "accesorio" que ayude a alcanzar los objetivos de algún proyecto y que cada determinado corto tiempo se abandonen. Parece más que esencial tener en cuenta las diversas dimensiones estratégicas de la función directiva: condiciones de trabajo y salarios, funciones y normas de funcionamiento, los sistemas de selección, promoción y evaluación, así como de formación inicial y permanente.

2.3 NIVEL NACIONAL:

Al hablar de políticas públicas, Merino las define como "una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público" (Merino 2013 en Gómez, 2017). En México las políticas educativas públicas van de la mano con el sector educativo para empatar objetivos y criterios. Parte de esto lo plasma Rebolloso (2016) cuando habla al respecto, afirmando que los elementos de las reformas en México han sido: el retiro del estado federal de la educación mediante la descentralización administrativa y la federalización; el traslado del financiamiento, mantenimiento y equipamiento de las escuelas de educación básica, las normales y la Universidad Pedagógica Nacional a los estados y municipalidades; la privatización de la educación básica mediante la política de gratuidad con costos compartidos, atendiendo a la población marginal con programas compensatorios y una explicita vinculación con el empresariado en todos los niveles educativos.

En el marco de la globalización, la calidad educativa se convirtió de facto en un elemento fundamental para el sistema educativo, atender los problemas del directivo escolar fue y es por ende de gran importancia para la mejora de la educación.

2.3.1 POLITICA EDUCATIVA MEXICANA:

En México, el interés por el estudio de la Dirección Escolar surgió con la implantación del Proyecto Escolar, PE (1997) y del Programa Escuela de Calidad, PEC (2001); no obstante, la producción empírica es escasa. Pastrana (1997) aporta el primer estudio publicado sobre el trabajo de un director de escuela. Ruiz Cuéllar (1999) encontró que el papel del director y su gestión tienen una correlación de moderada a relativamente fuerte en el desempeño escolar. Loera y colaboradores (2006) estudiaron la Dirección escolar como parte de la evaluación del PEC (López Gorosave y García, 2007). Este estudio, el más importante realizado en el país, demuestra que el Director escolar es un elemento diferencial en las escuelas con altos niveles de logro.

Es justamente en ese sentido que para inicios de la década de los 90´s ya en un país completamente globalizado que con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) se señalaba ya la necesidad de modificar los procesos de organización y gestión en las instituciones del sistema escolar a fin de ampliar la oferta, reformular los contenidos y los planes de estudio, así como integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico e incentivar la participación social por parte de los maestros, padres de familia y la función del docente, lo que implicaba mayores acciones de gestión para el directivo de las instituciones educativas (Gaspar, López y Díaz, 2016).

El Acuerdo, como se suele nombrar a este pacto dentro de la jerga del sector educativo mexicano, estableció tres grandes líneas de política educativa y por las cuáles se conoce como el Acuerdo de las tres R éstas son: **R**eorganización del sistema educativo a través de la descentralización de los servicios de educación básica (que incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria) y formación de docente para este tipo de educación; **R**eformulación de contenidos y materiales educativos que significó, para el caso de la primaria y la secundaria, un cambio de currículo al regresar a la organización por asignaturas, así como la propuesta de un nuevo enfoque pedagógico basado en el constructivismo y la **R**evaloración

de la función magisterial que atiende fundamentalmente dos cuestiones relativas al magisterio: una que se refiere al mejoramiento de las condiciones materiales y salariales y otra a la formación inicial y en servicio (Zorrilla y Pérez, 2006).

Un par de años más tarde, en 1994 se aplicaron tres programas sectoriales relacionados con la formación para la gestión de directivos (jefes de enseñanza, inspectores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, directores y subdirectores de escuelas). Aunque, se entendía la importancia de impulsar una gestión con base en la Nueva Gerencia Publica, la formación y actuación de los directivos estaba enmarcada dentro de una administración gubernamental de tipo jerárquica y normativa, por parte de la Secretaría de Educación Pública y, además, estaba fuertemente permeada por intereses sindicales (Castro, 2018).

Llegando a 1995 el Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000 marcó un precedente en la atención a la capacitación de los lideres educativos, toda vez que fue la primer propuesta encaminada a trabajar acciones hacia ese fin; ya que hacia énfasis en que el desempeño de tales figuras educativas implicaba destrezas y habilidades especiales, además de los requisitos propios del escalafón, deberían perfeccionarse los mecanismos de selección e impartirse capacitación para que supervisores y directores respondieran mejor a la alta responsabilidad que su trabajo exigía.

Durante el ciclo escolar 1997-1998, la Dirección General de Investigación Educativa puso en marcha el proyecto de investigación e innovación *La Gestión Escolar en la Escuela Primaria* con el objetivo de capacitar a los directivos en cinco entidades del país: Baja California Sur, Colima, Guanajuato, Quintana Roo y San Luis Potosí. No obstante, dicha acción tuvo su repercusión positiva ya que algunos equipos técnicos estatales capacitaron a los directores y estos a su vez "sensibilizaron" y convencieron a los docentes frente a grupo de que era posible transformar la escuela y sus resultados a través de un proyecto escolar.

Para fortalecer y también subsanar algunos escollos de la capacitación y elaboración de dicho proyecto escolar, la Secretaria de Educación Pública imprimió y distribuyó los materiales impresos "*El proyecto escolar: una estrategia para transformar nuestra escuela"* y "*¿Cómo conocer mejor nuestra escuela*?". Sin embargo, los directores retomaron los cuadernillos para copiar los planteamientos sin modificaciones sustanciales y al finalizar el sexenio

(cuando el proyecto ya alcanzaba 15 estados más) esos materiales sólo pasaron a atiborrar los estantes de las escuelas (Hernández, 2020).

Al finalizar la década de los 90´s la aplicación de Programas Compensatorios por parte del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) comprendía diversos procesos de capacitación para directivos. Pero, específicamente, resalta el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) en el que se establecieron "Redes Estatales de Asesoría para la Calidad en la Educación Primaria", con el propósito de cómo lo menciona Castro (2018) proporcionar asesoría a los directivos para fortalecer sus habilidades de intervención y resolución de problemas en el área pedagógica y administrativa a partir de la ejecución de Proyectos de Gestión. Este proyecto de Redes, lo desarrollaba el director y servía para resolver los problemas en la calidad de la enseñanza. Además, se debían seguir métodos de trabajo con la participación de padres de familia y de la comunidad, con base en la rendición de cuentas.

Una vez llegada la "alternancia" al poder, a inicios de este siglo XXI con el Gobierno del ex-presidente Vicente Fox Quesada el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) ofreció a finales del año 2000 el primer curso nacional para directores de educación básica con el título "*El director como líder académico*", con una duración de 50 horas. El propósito general de dicho curso puede resumirse en que, como todo programa piloto, con muy buenas intenciones, trato de contribuir a mejorar el desempeño de la función directiva, el cual fue difundido (sin el impacto esperado) a través de los Centros de Maestros, y también a través del personal con funciones de Asesoría Técnico Pedagógica (ATP). Fue así que dicha administración retomó en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 la propuesta de formar a los directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela y de crear condiciones para que su actividad favoreciera los asuntos académicos. (Hernández, 2020).

Tiempo más tarde, y derivado de las negociaciones que la cúpula del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) realizó ante la Secretaría de Educación Pública, el curso pasó a formar parte del catálogo de cursos válidos para la evaluación a Carrera Magisterial (CM). Con esta acción, muchos directores que en algún momento asistían a las sesiones de manera voluntaria crearon en contraparte una cultura de "puntitis", es decir asistir

solo por asistir a los cursos y, con la entrega de trabajos académicos, obtener puntos adicionales para la incorporación o promoción al referido programa de Carrera Magisterial. (Hernández, 2020).

Tradicionalmente, era así que los directores en México llegaban a este puesto mediante la acumulación de los puntos por actividades escolares en un sistema de escalafón, que se basaba, en parte, en su antigüedad laboral, por lo que muchos directores eran profesores en la etapa final de su carrera (Badillo, 2005).

No fue sino, hasta ya entrada la primera década del siglo XXI, con el surgimiento de corrientes teóricas como la Nueva Gerencia Pública (NGP) y eficacia escolar, que se comenzaron a identificar algunas características idóneas para mejorar la función directiva; ya que se planteó pasar de un director burocrático que solo aplicaba la normatividad a un gerente escolar proactivo, que dominara tanto aspectos administrativos, como técnico-pedagógicos y que su liderazgo abarcará, tanto el espacio escolar, como el comunitario. Situación que más adelante desglosaremos a detalle en el apartado teórico.

Esto en respuesta a que en algunos estudios sobre la gestión escolar que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en México y en otros países Latinoamericanos, halló, entre otros aspectos, que la actividad directiva estaba caracterizada por actividades de tipo burocrático y que el liderazgo era una faceta que requería ser fortalecida.

En un estudio, que específicamente realizó la OCDE para México, en el año 2010, se halló que los directores no contaban con una formación, desarrollo profesional, o incentivos apropiados para enfocarse en mejorar la calidad de la instrucción, mejorar los resultados de las escuelas o consolidar los vínculos de las escuelas con la comunidad. Si bien, la normatividad institucional le ha asignado al director la función relacionada con la gestión administrativa y normativa como su principal actividad, actualmente las necesidades organizacionales requieren que tenga otro tipo de competencias que le ayuden a resolver diversos problemas de la comunidad escolar y poder alcanzar los propósitos educativos (Martínez, 2012).

El 11 de septiembre de 2013, mediante un Decreto Ejecutivo es que se crea el Servicio Profesional Docente (SPD), que entre muchos de sus objetivos se planteaba principalmente establecer los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el servicio educativo; así como asegurarse de que las funciones docentes y de dirección en una escuela se orientaran a brindar educación de calidad y cumplimiento de los fines del Estado.

Fue entonces que la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo una revisión de los perfiles de los directivos, con motivo de la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) en donde se destacó la importancia de contar con cuadros directivos que no sólo cumplieran con tareas burocráticas, sino que también supiesen aplicar principios de gestión educativa de forma eficaz y eficiente, pretendiendo tener líderes escolares (Castro, 2018).

Derivado de dicha reforma constitucional en materia de educación el acceso a la función directiva en las escuelas públicas de nivel básico y media superior se erigió a través de un examen, sin considerar perfiles, experiencia, capacidad y valores necesarios para ejercer ésta importante función, por lo tanto resultaba preciso analizar las características, desafíos y oportunidades que se generaron en este proceso, así como su impacto en la calidad educativa de las escuelas a partir del año 2014 y hasta el 2016, que terminan los primeros procesos derivados de esta reforma (Topete, 2017).

Es en este marco que a partir de septiembre de 2015 muchos directores evaluados mediante pruebas estandarizadas y con resultados idóneos en las mismas empezaron a coordinar las escuelas de educación básica del país. Como lo refiere Hernández (2020) estos nuevos directivos quienes con grandilocuencia fueron presentados, demostraron poseer los conocimientos (valorados por dichas pruebas estandarizadas) pero el tiempo ha demostrado que muchos carecían de las habilidades directivas necesarias. Y aquí ¿cuál fue el error?, conjuntar una cohorte no cuantificada de docentes que ascendió a tan demandante cargo sin antecedentes académicos propios del campo educativo. Como si eso no bastara tampoco se les proporcionó una formación teórica y práctica previa; obteniendo en consecuencia, que aprendieran como siempre: mediante ensayo y error.

Está más que claro que los maestros de escuelas primarias han accedido desde entonces al puesto directivo sin una preparación académica que les brinde conocimientos y herramientas para desempeñar el cargo (Estrada, 2017).

El interés por la investigación sobre la dirección escolar en México es anterior a las reformas arriba descritas, no obstante, la producción se estima escasa. García Garduño (2010), revisó la producción académica sobre el tema y esbozó cuatro etapas dentro de los trabajos de investigación sobre la dirección en el país:

- La primera se orienta hacia la teorización de la supervisión y organización escolar de la escuela rural mexicana iniciada en los años 30´s del siglo pasado;
- Una segunda etapa parte del estudio etnográfico sobre la eficacia de un director de escuela primaria publicado por Pastrana en 1997, al cual siguieron otras investigaciones que en su mayoría fueron tesis de posgrado que abordaron las características del director y supervisor escolar eficaz en los últimos años del siglo pasado.
- A principios de este siglo y con la implementación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en México, García Garduño identificó el surgimiento de una tercera oleada de estudios que abordan la dirección y gestión escolar en el marco del citado programa federal.
- Finalmente, el autor ubica una cuarta y última etapa de investigación sobre la dirección escolar en México generada por grupos de académicos participantes en dos redes internacionales dedicadas al tema: el *International Successful School Principal Project* (ISSPP), centrada en el estudio de la eficacia del director escolar, y el *International Study of Principal Preparation* (ISPP), abocada al estudio de los directores noveles de educación básica.

Se desprende entonces que hoy en día impera una ley que impulsa un modelo de dirección que pone énfasis en fomentar los procesos participativos por encima de procurar una acción directiva basada en la competencia, la capacidad y la estabilidad y en la que cualquier profesor y no el mejor preparado puede ser director (Serrano, 2017).

No omito mencionar hasta aquí que, en el capítulo subsecuente entro al estudio de las características que debe poseer esta figura directiva para el desempeño "idóneo" de sus funciones, esto, según los *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*, publicados en Noviembre de 2022, donde se podrá apreciar no solo la complejidad del perfil esperado, sino lo espinoso de las labores que este debe desplegar en la escuela para el logro de exigencias por parte del sistema burocrático- educativo.

Puede entonces verse que las políticas educativas en nuestro sistema educativo presentan una clara discontinuidad, cambian con frecuencia y a veces a capricho, y están ligadas a cambios gubernamentales periódicos cada vez menos predecibles. En contraste con lo escrito, en la realidad hay una notoria ausencia de proyectos en el largo plazo (Luna, Echeverría y Vales, 2016).

El Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), promovido por la OCDE revela que los directores de escuelas en México tienden a ejercer una dirección administrativa en detrimento del liderazgo educativo. Al mismo tiempo el estudio muestra que allí donde existen prácticas de enseñanza innovadoras de los docentes se registra un fuerte liderazgo pedagógico de los directores (Hernández, 2020). Además, en las escuelas de nuestro país en las que los directores ejercen su liderazgo pedagógico parecería que mejora el clima escolar y el trabajo en equipo de los docentes.

Como se puede apreciar la situación es nada sencilla, y aunque intentos (seguramente con intenciones claras para las administraciones en turno), han existido, es que la capacitación directiva por una u otra situación se ha visto rebasada, ha quedado en el olvido, o peor aún, a pesar de considerarse como un factor potenciador de aprendizajes significativos, las políticas públicas de Estado y las mismas Políticas Educativas no han dado el golpe sobre la mesa que nuestros directivos requieren.

Hoy día como bien lo refiere Marcelo (2017: 56) "…en la educación básica, sólo en una de cada cuatro escuelas operan procesos de inducción y de acompañamiento para los nuevos docentes, lo que significa que tales estrategias formativas están lejos de haberse generalizado han quedado así…en el olvido o rebasadas".

En ese sentido Gómez (2017), es más contundente, ya que como menciona, para el caso de las reformas educativas se necesita la cooperación y participación de todos los actores para que brinde resultados positivos a la sociedad mexicana. En el caso de una política educativa, el problema es elevar la calidad de la educación en todos los niveles, por ello es necesario establecer estrategias integrales para darle solución con la participación de las autoridades educativas que tiene que basarse en la reforma educativa actual, conjuntamente con los supervisores y directivos escolares, maestros, alumnos y padres de familia.

En la actualidad dentro del sistema educativo mexicano, no puede dejarse de lado que un personaje esencial es justamente este directivo escolar, ya que las funciones directivas evolucionan ante una renovada y dinámica gestión escolar que trata de ajustar y ordenar las funciones que conduzcan al cumplimiento eficaz de los objetivos educativos (Jaime, 2010). Estrada (2017) asegura que no es suficiente tener vocación para la dirección, sino que ésta debe ser orientada a un desarrollo profesional sistemático y continuo.

Y es que en nuestra realidad de estudio que serán las escuelas primarias, la realidad no dista de lo anterior, ya que el documento *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2024* (2024: 278) (documento de carácter técnico-operativo) dentro de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (Órgano Desconcentrado de la Secretaria de Educación Pública) menciona clara y sustancialmente una serie de funciones a desempeñar tácitamente por la figura directiva, y que, como veremos más adelante poco se relaciona con el perfil y parámetro que para su ingreso se requiere; a continuación algunas de las "abrumadoras" funciones que desde el primer día hay que desempeñar como directivo de una escuela:

Área de Responsabilidad	***Funciones Especificas***
Liderazgo Pedagógico	* Coordinar acciones para mejorar el servicio educativo. * Promover la mejora continua de la enseñanza y aprendizaje. * Fortalecer el liderazgo técnico pedagógico. * Orientar y apoyar la planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje. * Realizar visitas periódicas a las aulas para supervisar y dar seguimiento. * Retroalimentar a los docentes sobre su desempeño. * Promover la reflexión sobre la práctica docente. * Participar en actividades de desarrollo profesional. * Solicitar asesoría para fortalecer habilidades directivas.

Gestión Escolar	* Administrar recursos humanos, materiales y financieros. * Coordinar las funciones del subdirector académico y de gestión escolar. * Reducir la carga administrativa para destinar más tiempo a actividades educativas. * Coordinar actividades administrativas (registro, consulta y seguimiento de procesos). * Verificar el registro y reporte de la estadística educativa. * Coordinar la planeación del inicio del ciclo escolar.
Convivencia Escolar	* Promover relaciones armónicas entre la comunidad educativa. * Generar ambientes de respeto mutuo y convivencia inclusiva. * Detectar y atender posibles conflictos. * Ser agente garante para la conciliación escolar y resolución pacífica de controversias. * Dar a conocer y asegurar la firma del Acuerdo de Corresponsabilidad en la Educación. * Fomentar estrategias para el óptimo desarrollo de actividades en CTE, CPE y comités.
Vinculación y Comunicación	* Establecer comunicación con directores de otros turnos y niveles educativos. * Coordinarse con supervisores escolares. * Constituir y favorecer la operación del CPE. * Solicitar apoyo del director de la UDEEI cuando sea pertinente.
Seguimiento y Evaluación	* Dar seguimiento a las acciones de docentes y la escuela en su conjunto. * Informar a la autoridad correspondiente y registrar información actualizada. * Participar en reuniones con el supervisor escolar. * Realizar los procesos para la evaluación del personal docente. * Participar en acciones inherentes a la tutoría de docentes de nuevo ingreso. * Coadyuvar en la implementación de protocolos de atención a la violencia escolar.

Como puede apreciarse para las y los directores mexicanos, el conocimiento experiencial juega un papel relevante, ya que al no tener la preparación académica especializada para el puesto antes de ocuparlo, la principal fuente de formación que tienen es la experiencia. Villareal (2018), expone que generalmente los directores se inician en el campo educativo como docentes y durante su experiencia construyen una historia que los define; por tanto, también tienen un cúmulo de experiencias que han visto sobre cómo ejercer la dirección, y aunque esa primera visión pueda diferir a la hora de asumir el cargo, brinda posibilidades para la formación directiva.

Está claro que, en México, en los últimos 50 años, los criterios, los procedimientos y las razones para la designación de directores han variado en gran manera, desde la designación por razones políticas y/o vínculos familiares o de amistad cuando el Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación (SNTE) dominaba el espectro político de la educación y tenía los poderes de designar y promover al personal docente. Luego, por los intentos de valorar el mérito, la experiencia y la capacidad, en las décadas de 2000 a 2010 y hasta 2012. Y hoy día por las nuevas políticas consecuentes con la más reciente reforma educativa, para la evaluación y selección de directores se consideran de manera esencial los resultados de exámenes de conocimiento estandarizados.

2.3.2 MARCO JURÍDICO MEXICANO

En este apartado toca el turno a revisar los ordenamientos de carácter jurídico y administrativo que se han encargado del estudio y revisión (sobre todo hoy día) o que están relacionados con la capacitación directiva dentro de las escuelas en nuestro país.

Como se ha podido dar verificativo en los apartados anteriores, esto no es asunto trivial, ni exclusivo de las políticas mundiales, ni de América Latina, en donde, ya es bien sabido que desde la conformación del Congreso Constituyente de Querétaro en diciembre de 1916, llamado hecho por el entonces presidente Venustiano Carranza, y al que acudieron 151 diputados de todo el país es que se conformó nuestra actual Carta Magna, la cual fue promulgada el 05 de Febrero de 1917, entrando en vigor el 01 de Mayo de ese mismo año, documento en el que se hizo realce del derecho de las y los mexicanos a tener acceso a la educación.

En dicho ordenamiento el cual, a nivel mundial, se considera fue el primero de esta índole que en su apartado dogmático consagro las llamadas “garantías individuales” y los “derechos sociales fundamentales”, de entre los cuales se desprende el referido derecho fundamental a la educación, el cual se consagra desde ese entonces en su artículo 3° (que, desde la fecha de la promulgación en 1917, ha sufrido 11 reformas hasta nuestros días).

Por eso creo que hoy día es menester necesario conocer los documentos jurídicos sobre los que está sentada la organización, funcionamiento y regulación de un país, para entender los fenómenos (como el educativo) que rodean a la historia de una nación; por ello la actual Constitución en su ya referido artículo 3° refiere a la letra que: “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023: s/p).

Más adelante, dentro del mismo artículo 3°, pero ahora en su párrafo sexto refiere: "…Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la trasformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023: s/p).

Como se puede apreciar de la simple lectura de este precepto se desprende la importancia que se le da al rol de las maestras y los maestros como agentes dentro del proceso educativo; y se menciona "el derecho" que tienen a su favor para acceder a un sistema integral que les brinde capacitación (la cual hemos venido mencionando en el presente capitulo).

Dicho sistema integral de formación, capacitación y actualización la misma Constitución Política lo manda regular en su artículo 73, fracción XXV aseverando que es facultad del Congreso:

> "…establecer el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en términos del artículo 3o. de esta Constitución para…"

a) Crear, organizar, y mantener escuelas de diversos niveles y especialidades en toda la República.	b) Promover la cultura a través de museos, bibliotecas, observatorios y otros institutos.	c) Legislar en lo referente a dichas instituciones y a la protección del patrimonio cultural (vestigios fósiles, monumentos arqueológicos, artísticos e históricos).	d) Distribuir de manera adecuada entre la Federación, entidades federativas y municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas.	e) Unificar y coordinar la educación en todo el país	f) Asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad.

(*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023: s/p*).

Ya se puede ver entonces como nuestro actual Ordenamiento supremo dedica un apartado especial al ámbito educativo, no solo visto para la niñez, sino enfocándose en el papel, y las necesidades de las y los docentes (hasta aquí, visto desde un punto de vista deontológico).

En el apartado anterior (Políticas Nacionales) se abordó el tratamiento de las políticas que nuestro país ha venido echando en marcha desde los años 90´s poniendo el foco en acciones en aras de ofertar y hacer llegar la referida capacitación a docentes y directivos. En el año 2013 se reformó el citado Artículo 3º Constitucional con la intención de garantizar una educación de calidad. Esta reforma trajo como consecuencia la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y de un Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Con estas medidas se establecieron las nuevas condiciones de ingreso, promoción y permanencia para docentes y directivos de educación básica, así como un nuevo perfil para directivos compuesto de parámetros, rasgos e indicadores ideales para el puesto y susceptibles de evaluación (Aravena, Pineda y López, 2020). Siendo la primera vez que se evaluaron los cargos con funciones directivas mediante concursos de oposición al término del ciclo escolar 2015-2016.

Bajo este nuevo marco, el director que ganaba el concurso de oposición asumía el puesto y estría sujeto a un periodo de inducción de dos años en el que se le prepararía con cursos de liderazgo y gestión escolar. Al término de este periodo, el director accedía a una evaluación del desempeño para ser nombrado director con permanencia si lograba obtener un resultado satisfactorio.

Dicha ley (del Servicio Profesional Docente), que entró en vigor en el ciclo escolar 2014-2015 contemplaba de entre los múltiples propósitos del servicio educativo el referido en su artículo 12 que a la letra rezaba:

> "…Las funciones docentes, de dirección de una Escuela o de supervisión de la Educación Básica y Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan." (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2018: 18).

Es llamativo apreciar como destacaba el citado artículo el que el personal docente, directivo o de supervisión debiera reunir no solo las competencias profesionales, sino se hace referencia también a cualidades personales, sin embargo, no dice (por lo menos en este apartado) como se deberán obtener dichas competencias y cualidades. Es si no en otro apartado del mismo ordenamiento que habla acerca de la capacitación docente, y a la que definiría como "…al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio" (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2018: 12).

En esta Ley del Servicio Profesional Docente de 2013, por fin se definió, como acabamos de ver, lo que para la autoridad educativa tendría que ser la capacitación, pero al igual que en las políticas revisadas en el apartado anterior, deja un vacío en como de manera inicial o previa se deben preparar programas o cursos que encaminen a los futuros directivos hacia el ejercicio de su encargo.

En contraparte y haciendo más grande la laguna que ya mencionamos en el párrafo anterior dicha ley dedica un apartado (en su capítulo IV) a como se realizará la promoción a cargos con funciones de dirección por parte de docentes frente a grupo asegurando que: "…La Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años…" (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2018: 32).

Para acceder a puestos de dirección, en el nivel de primaria, dentro del Servicio Profesional Docente (SPD), para el caso de docentes frente a grupo, solo se requería de contar con dos años de antigüedad y presentarse a la evaluación. Para el caso de docentes que desempeñaban funciones (sin plaza) de coordinación, subdirección o dirección, con o sin la categoría específica, se requería presentarse a la evaluación, en ambas situaciones, de conformidad con la oferta previamente la vacante (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2018, 2018: 22).

Esta multirreferida ley contemplaba la aplicación de dos instrumentos para el caso de promoción a funciones directivas o de supervisión: Un examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, y un examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales; bastaba con acreditar dichas pruebas estandarizadas para acceder de facto a los cargos mencionados.

Claramente puede apreciarse, jamás se habla de cómo se interconectará la promoción a estos cargos directivos con la capacitación a las y los docentes que resultaron idóneos en sus evaluaciones, dejando de lado el peso referencial a la labor del directivo, se menciona que tendrá derecho a un sistema integral de formación, se define el concepto de capacitación, pero en ningún momento se habla de cómo estos elementos se amalgamaran para hacer un director con miras a responder a las necesidades de nuestro sistema educativo del siglo XXI.

Si se creía que esta deficiencia en el armado del rompecabezas de la capacitación docente y directiva, había quedado ya en la administración pasada, y con políticas que se aprecian ya rezagadas, podría encontrar que esto no es así, ya que la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 ha quedado derogada por la actual administración a través de la creación del Órgano Desconcentrado de la Autoridad Educativa llamado Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros (USICAMM) y de cual también vale la pena revisar al respecto.

La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros (USICAMM) como un órgano desconcentrado de la Administración Federal fue creada mediante Decreto del Ejecutivo el 30 de septiembre de 2019, en respuesta a buscar "echar abajo" una "mal llamada" reforma educativa (que creo al Servicio Profesional Docente) de carácter "punitivo" contra las y los maestros denotando así, que administración, tras administración las políticas y acciones encaminadas al sector educativo comienzan de cero, y de lo que cada mandatario en nuestro país cree que será el salvavidas del sistema educativo.

En este panorama (con un partido nuevo y de izquierda en el poder) es que se comienza una vez más de cero en cuanto a políticas educativas se refiere; ya que además de derogarse el Servicio Profesional Docente (SPD) y crearse la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros (USICAMM); se dio también por concluido el "Nuevo Modelo Educativo" de la administración anterior, y se puso en marcha a la "Nueva Escuela

Mexicana"; sumo que se cambió el discurso de la calidad, por el de excelencia, buscándose ahora equidad e inclusión en el sistema educativo de nuestro país.

Bajo este discurso político se instituye la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación, la cual persigue como objeto principal: "(…regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, así como el organismo que lo coordina, al que se denominará Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación que será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas…)" (Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación, 2019: 2). Dicha ley dentro de sus primero artículos habla de la validez, de su ámbito de aplicación, así como de algunos principios sustanciales y define conceptos específicos que son de sumo interés y análisis, ya que en su artículo 15, fracción II define a la **capacitación** docente como "(…el conjunto de acciones encaminadas a generar aptitudes, transmitir conocimientos o detonar habilidades específicas para el ejercicio de la función docente, técnico docente, de asesoría técnico pedagógica, de dirección y de supervisión)" (Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación, 2019: 15).

Como se puede apreciar ya no se habla de aptitudes personales como en la Ley del Servicio Profesional Docente, pero esta ley de 2019 vuelve a ser reiterativa en la importancia que tienen las **aptitudes, los conocimientos y las habilidades** para el esperado ejercicio de la función.

Otro aspecto que parece interesante rescatar de esta ley es que habla en su artículo 21 de que "…con la finalidad de que el personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, con funciones de dirección y de supervisión, en la educación básica y media superior que imparta el Estado, reciba formación, capacitación y actualización profesional, la cual tendrá valor curricular, será objeto de una evaluación diagnóstica, a través de la cual se detectarán sus fortalezas y áreas de oportunidad…" (Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de

la Educación, 2019: 23), jamás habla de instancias, personas responsables y mecanismos para asegurar la capacitación directiva.

Dicha ley contempla una evaluación diagnostica (es de importancia rescatar que no menciona tampoco etapas, momentos, instrumentos de análisis, ni seguimiento alguno a dicha fase) y lo concibe como un proceso para apreciar las capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, para detectar las fortalezas e identificar sus áreas de oportunidad, las cuales serán atendidas a través del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización. Y finaliza asegurando que esta evaluación será formativa e integral y atenderá a los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos (Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación, 2019: 42).

En consonancia con esta ley, otro ordenamiento de carácter secundario, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de 2019, que curiosamente también en su artículo 15, fracción III habla acerca de la correspondencia por parte de las autoridades educativas en cuanto a la formación, capacitación y actualización docente aseverando que es facultad de estas autoridades ofrecer, de manera adicional, cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los criterios e indicadores que se desea alcanzar, para la formación, capacitación y actualización de conocimientos del personal docente, técnico docente, de tutoría, de asesoría técnica, de asesoría técnica pedagógica y del personal con funciones de dirección y de supervisión que se encuentren en servicio (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019: 22).

Se habla aquí (a diferencia de en el Servicio Profesional Docente) de ofrecer cursos gratuitos, idóneos, pero jamás se hace énfasis en que estos sean previos al ejercicio de la función docente y directiva, para lograr o potenciar los tan ansiados resultados. En lo que sin coinciden ambas leyes es cuando esta de 2019 enmarca que se podrá acceder como medio de ascenso a una categoría (de docente a directivo, y de directivo a supervisor) con tan solo una experiencia mínima acreditable de 4 años, cuando en la Ley de 2013, era de tan solo 2 años.

En resumen, puedo discernir que nuestros ordenamientos jurídicos y administrativos dan un papel central a la labor del directivo, resaltan la capacitación como un elemento al que dicho actor educativo debe tener garantizado un acceso, y se promueven mecanismos (que hasta el momento han resultado insuficientes) para tratar de llegar a los fines que las distintas administraciones, en distintos momentos históricos se han planteado.

Pero también es plausible que falta una pieza en el rompecabezas de todas estas iniciativas: ¿cómo hacer que el directivo cuente con los conocimientos, herramientas y aptitudes necesarias que le permitan ya en el ejercicio del cargo potenciar lo necesario para ser ese agente importante transformador de cambios sustanciales en la educación?, ello en miras de elevar (como se aspira a nivel mundial) la calidad de la educación del siglo XXI. Si bien hoy bajo la nueva reforma curricular de la NEM se plantea el que la figura directiva sea el primer agente de cambio, transformando y re direccionando sus prácticas educativas, la realidad es que jamás se aterriza en un plano real, pero ella será materia de análisis en el apartado posterior.

III. MARCO CONCEPTUAL: ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LA CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS.

La educación es una de las dimensiones fundamentales de las reformas del estado, la cual tiene como finalidad la formación integral del individuo para que asuma las transformaciones que demanda la sociedad actual, capacitarlo en la organización social, productiva, participación política, y consolidar los valores democráticos necesarios para avanzar en el proceso de cambio que se están dando en los momentos actuales.

Los procesos de cambio que se están sucediendo en la sociedad actual exigen la formación de nuevas generaciones de líderes que trabajan con honestidad, ejemplo, compromiso y visión compartida, cumpliendo las funciones de administración y propiciando el desarrollo de capital humano. Todo ello para dar respuesta a las exigencias de una sociedad en constante dinamismo, la cual demanda de dirigentes que conozcan y practiquen nuevos modelos de la gerencia moderna, si esto es aplicado a la educación, repercutiría en grandes mejoras para la sociedad.

La institución educativa es un nicho de vivencias y procesos humanos, así como organizacionales diversos que, canalizados desde la gerencia educativa se convierten en oportunidades de mejora y crecimiento (Alzate, 2019). Estas situaciones tienen como protagonistas a sus integrantes, seres humanos en constante crecimiento y construcción, con un motor vital: sus proyectos de vida individual y colectivo.

Para responder a la demanda cuantitativa y cualitativa de educación en un mundo cambiante, la escuela requiere desarrollar la capacidad de aprender conocimientos significativos a una velocidad creciente para así poder aprender a aprender. Ello obliga a la instauración en la escuela de un sistema gerencial basado en el liderazgo (Macías, 2016).

Podría decirse que las organizaciones educativas más que cualquiera otras, tienen una esencia humana que se moviliza a partir de dos elementos que coexisten: el conocimiento y la experiencia. Estos son componentes de la existencia de cada persona. A lo largo de la vida el ser humano adquiere conocimiento que le permite interactuar y enfrentar los retos y desafíos del medio; el cotidiano vivir le va proporcionando experiencia (Alzate, 2019).

En la organización educativa se realizan, se viven y se animan estos procesos de aprendizaje, intencionada o inintencionadamente; pero no únicamente en los estudiantes; sino en todos los actores. Para hacer posible el aprendizaje de los estudiantes primero deben aprender docentes y directivos: aprender cómo gestionar, aprender cómo aprender y aprender cómo enseñar; aprender cómo *gerenciar* su trabajo para que sea lo más efectivo posible.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA CAPACITACIÓN DIRECTIVA

Los grandes estudiosos de la temática plantean que un buen líder es una persona que tiene autoridad de manera natural y que la ejerce también de manera natural, sin esfuerzo o sin autoritarismos. El líder es aquella persona en torno a la cual todos los demás se agrupan por determinación casi inconsciente, al observar que esa persona tiene carisma, capacidades y seguridad para dirigir al grupo (Macías, 2016). Es por ello que me resulta imprescindible investigar sobre el desempeño de éste, ya que como hasta aquí puede apreciarse, su desempeño desde el inicio es más que fundamental para el logro de objetivos educativos y organizacionales.

Las escuelas necesitan, de manera muy especial, un liderazgo que potencie la fidelidad y la armonía en las relaciones personales; buena parte del trabajo del docente transcurre sin un control directo, entendido; el control, como ayuda a la eficacia y su trabajo se valora, como mínimo, a medio plazo. Razón por la cual los directivos y docentes, requieren comprometerse responsablemente con las instituciones educativas, compartir ideas que apunten a la permanencia e identidad, así como fortalecer un clima organizacional entre los actores que hacen vida en la institución, logrando que todos se interesen en resolver problemas y dificultades que se presenten en cada una de las escuelas (Rivera, 2016).

La sociedad actual reclama un nuevo status y exige una mayor relación institución entorno debido a la importancia de la educación y la evolución de su propio concepto hacia perspectivas de mayor colaboración y participación (Fuentes, 2015). La razón está dada en que es el *líder educativo, esa figura directiva*, quien tiene la capacidad de motivar y movilizar a las demás personas de las organizaciones educativas al cambio y la mejora continua, con el objetivo de alcanzar indicadores de eficiencia y eficacia, pero sobre todo indicadores que den

muestra del logro de los aprendizajes. Entonces, la calidad educativa y la gestión están vinculadas por el ejercicio del liderazgo. Un liderazgo de carácter democrático, que permita la participación de todos los integrantes, directivos, docentes y comunidad en general.

Un personal bien entrenado o formado es factor de éxito. Para ello el directivo debe hacer uso de las posibilidades y recursos a su alcance. Dentro de la organización existe siempre personal formado en diferentes campos o áreas del conocimiento que tienen que ver con los conocimientos generales requeridos por la organización.

En pleno siglo XXI las escuelas públicas requieren de líderes que les lleven a valorar los recursos materiales y de capital humano que tienen a su cargo, así como encontrar formas innovadoras y efectivas que les lleven a la autogestión de aquello que les falta para poseer un liderazgo educativo para que, con ello, se desarrollen estrategias adecuadas de gerenciamiento para desarrollar casos exitosos en las escuelas públicas que permitan la mejora continua, a la par, brindar servicios educativos de calidad a los educandos (Martínez, 2017).

Es por lo anterior que la ya enunciada Ley General del Servicio Profesional Docente hizo énfasis en que se abriera la posibilidad de que un docente, fuese cual fuese su formación académica pudiera acceder al cargo directivo, siempre y cuando acreditará el tan ansiado examen de conocimientos generales, sin embargo lo que el tiempo ha retratado, es que a pesar de que había conocimiento empírico y/o conocimiento de causa, estas figuras directivas no contaban con los conocimientos, con las habilidades y con las actitudes que el cargo demanda desde el primer día que se pisa una escuela como líder gerencial.

La dirección de las escuelas toma su rumbo cuando el líder desempeña su papel y hace que el trabajo en equipo de sus colaboradores se encauce hacia la obtención de los objetivos educacionales de la institución educativa, con transparencia, responsabilidad y con un sentido de compromiso. Este proceso nada sencillo de dirección depende de la responsabilidad y compromiso de los integrantes de su comunidad escolar, la disposición y facilidades de la sociedad, el apoyo gubernamental y el respeto a la dignidad de cada ser humano. En la rendición de cuentas y el trabajo colaborativo que permiten compartir el liderazgo y hacer que cada integrante del equipo se beneficie con el trabajo realizado (Martínez, 2017).

El gerente educativo o director tiene a su cargo una serie de funciones, las cuales debe poner en práctica de manera efectiva para lograr los objetivos organizacionales mediante el trabajo en colectivo. En tal sentido, le corresponde necesariamente, el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas, que van desde el conocimiento de la organización en cuanto, a sus debilidades y fortalezas internas, así como oportunidades y amenazas externas hasta las competencias y expectativas de las personas que integran la misma. Para esto, además de las funciones administrativas, debe convertirse en agente impulsor de relaciones y condiciones con y entre el personal, que conduzcan a una mayor participación y cooperación en pro de las metas institucionales (Rivera, 2016).

El liderazgo educativo desarrollado por el directivo debe tener dominio para resolver conflictos o problemas que surjan dentro de su institución, como por ejemplo la resolución y gestión de conflictos, transformación del conflicto, negociación, conciliación, arbitraje y mediación.

Es importante que el directivo visto como un gerente educativo juegue su rol protagónico en la construcción de la sociedad a través de su acción comunitaria y es la comunidad el lugar propicio para organizar esta acción convirtiéndole en un ente motivador del entorno que le rodea por ser un líder de la institución que dirige.

En este sentido uno de los grandes retos que tiene que enfrentar este personal directivo es el de cambios de paradigmas, lo que requiere de la creatividad e innovación en la forma de dirigir y planificar la acción de las relaciones interpersonales, de tal modo que propicie un ambiente de satisfacción y cordialidad en las organizaciones educativas.

Estos aspectos exigen una acertada visión curricular, que permita realizar una práctica activa reflexiva y flexible, con un método acorde con las necesidades del personal a su cargo, esas acciones deben contribuir a la modificación de los ambientes socioeducativos, mediante el ejercicio de un liderazgo efectivo, que permitirá propiciar un clima motivacional optimo en términos de eficacia y eficiencia para la obtención de resultados satisfactorios en los procesos educativos (Macías, 2016).

La historia afirma que la docencia (y por ende la función directiva) es una profesión activa, siempre influyente, y sumamente transformadora e impulsora de toda reforma social y educativa, ya que con su práctica diaria forma a los ciudadanos de toda una sociedad, (aquellos que ésta necesita en un momento histórico determinado). Ante este mundo cambiante e incierto, la educación es señalada como una de las vías indispensables para atender el estado de emergencia.

Por ello hoy debe pugnarse por la capacitación para el logro de liderazgos efectivos que permitan la sinergia de los actores del proceso a través de la participación y trabajo en equipo, por consiguiente, el director escolar constituye una herramienta esencial, para lograr el alcance de metas y objetivos planteados, que conduzcan a un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Frente a estas circunstancias, estas organizaciones requieren de un personal directivo gerencial que adopte posiciones de vanguardia a través de la implementación de modelos, dirigidos hacia la eficacia del accionar pedagógico en donde se desarrollan actitudes, habilidades, destrezas, intereses, y conductas que lo capaciten a enfrentar con éxitos los cambios planteados (Macías, 2016).

Un maestro es en muchas ocasiones ejemplo a seguir, una persona altamente reconocida y recientemente es concebido como un agente activo de transformación social. Pero también es un humano, con defectos y virtudes, con satisfacciones y frustraciones, con alegrías y llanto en su vida diaria; es una persona que (dado el peso que se le confiere social y educativamente) bien creo vale la pena estudiar más a detalle.

Ya en otros estudios se ha hecho una amplia referencia al peso que tiene esta profesión, por ejemplo (Durkheim:1975 citado en Usátegui, 2003) hace referencia a que el maestro cumple una función más importante y decisiva que va más allá de la de transmisor y enseñante: ya que constituye, sobre todo, la encarnación de la cultura, representa el sentido del saber. Para ello debe creer en la trascendencia de la misión que se le ha encomendado y en que su éxito no depende tanto de sus cualidades o méritos, sino en que es el intérprete de una realidad que le trasciende: *la sociedad*.

Por su parte también Imbernón (1999) deja ver en su obra "*La educación en el Siglo XXI: los retos del futuro inmediato*" el gran peso que históricamente se le ha asignado al maestro cuando nos dice que entre las diferentes responsabilidades que recibe el maestro en la actualidad son: la transmisión de valores culturales dentro del contexto, el análisis de una cultura escolarizada con fuertes medios de comunicación e información; investigación de la existencia o no del conocimiento especializado y un exceso de funciones por la crisis de otras instancias educativas, ello inevitablemente conduce a pensar sobre el compromiso que tienen los maestros con la sociedad, y en las necesidades apremiantes que surgen para la profesionalización que requieren.

Desde finales del siglo XX y más intensamente en el siglo XXI las sociedades occidentales están inmersas en un proceso de cambio continuo a un ritmo vertiginoso. Este hecho hace que se esté empezando a ver a la escuela como la responsable de preparar a las personas para poder desenvolverse en esta sociedad, y, por ende se esté cuestionando si tanto los profesores como los responsables de la formación están debidamente instruidos en el desarrollo de esta responsabilidad (Reviriego, 2010).

Las encomiendas, responsabilidades y obligaciones académicas, administrativas, sociales e incluso hasta morales que se le han conferido al docente son incontables y de un gran peso (como medianamente ya se pudo apreciar en los apartados anteriores). Es por lo anterior que bien vale la pena ahondar en algunos de los aspectos que son trascendentales en el quehacer docente. Como bien lo enunció Martínez Bonafé (1995) en el XIV Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica en España:

Bloques de Funciones	**Tareas propias del docente**
1. <u>Vinculadas con el proceso educativo del alumnado.</u>	a. Planificación de la enseñanza y organización de la clase b. Atención directa al alumnado en el aula c. Atención al alumnado fuera del aula d. Evaluación del aprendizaje y la enseñanza

2. <u>De formación y desarrollo profesional.</u>	a. Coordinación y formación académica: seminarios, grupos de renovación, actualización docente, actualización científico-cultural, intercambio de experiencias.
3. <u>De la relación con el entorno escolar.</u>	a. Atención al entorno familiar del alumnado. b. Conocimiento del entorno socio-cultural de la escuela.
4. <u>Investigación curricular.</u>	a. Diseño, elaboración o adaptación de materiales curriculares. b. Experimentación de innovaciones. c. Evaluación como análisis crítico del proceso educativo.
5. <u>De participación y de gestión.</u>	a. Coordinación de funciones y tareas organizativas de la escuela b. Participación en consejos escolares c. Relaciones con las administraciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez Bonafe (1995)

Con esta multiplicidad de tareas asignadas al docente se puede precisar la importancia de la participación del mismo en distintos ámbitos, específicamente en el de la formación y desarrollo profesional, ya que es el que le permite mejorar su praxis, y como también ya hemos vislumbrado, impacta de una u otra manera en la consolidación de objetivos, metas y aprendizajes para la comunidad educativa donde se desenvuelve.

Entonces, si estas son las "tareas propias" del docente y el peso que se le asignan, que será entonces de quien funge como cabeza de la escuela, aquel en quien recaen responsabilidades en el funcionamiento de ésta, aquella figura que es en quien se depositan responsabilidades, esperanzas, expectativas y que ya en apartados anteriores se ha mencionado, y sobre quien versa el interés de la presente investigación: *la figura directiva.*

Históricamente, las concepciones sobre la naturaleza de la tarea directiva han evolucionado de la imagen del director como un administrador, con una función esencialmente burocrática pasando por las nociones de dirección eficaz, hasta la visión compleja de una dirección para el cambio, o bien como señala Arzola (2016) se ha transitado "desde un estilo autocrático a un estilo participativo".

Hablar de función directiva o dirección pública, nos obliga a tomar como referencia algunos estudios, entre los más importantes, realizados a lo largo del siglo XX que van desde las escuelas clásicas de la función directiva como los de Henri Fayol, 1916 (1961), Harry Hopt, 1933 (1961), Paul Holden (1968), Luther Gulick, 1936 (1987), así como Harwood Merrill y Elizabeth Marting, (1958), que principalmente vinculan el tema de la función directiva con el ciclo de gestión.

Conceptos más, conceptos menos, encontramos como elementos comunes a la previsión, planificación, programación, organización, dirección, coordinación, motivación, información, control etc. Por supuesto, que el tema de ninguna manera se agota ahí. Por el contrario, éste presenta una serie de hallazgos que van más allá de las funciones de gestión, y tiene que ver con capacidades, habilidades, componentes afectivos, aspectos informales, relaciones interpersonales, tiempo destinado al trabajo de oficina y fuera de ella, entre otros. El interés se centra en saber ¿quiénes son y qué realmente hacen los directivos públicos?; entre otras cosas (Martínez, 2012).

Para tener claro a quién se hace referencia en específico cuando se alude a la figura directiva, acotare un par de definiciones que me parecen bastante acordes no solo a lo que se pretende referir, sino que van más allá, permitiendo dimensionar la amplitud de responsabilidades y tareas que dicha figura debe desplegar. Para ello Escamilla (2006), afirma que el director es el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaria de Educación Pública (SEP). Es la persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaria, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.

La dirección no es un simple componente de la gestión, tiene que ver con múltiples talentos, entre los que deben figurar la integridad, la intuición, la capacidad de inspirar a los demás, una profunda conciencia de sí, el valor de innovar y un discernimiento rápido e infalible. La dirección supone un espíritu inquebrantable, un espíritu visionario, y un real afecto por las personas a las que se dirige (Martínez, 2012).

Los directivos escolares fueron considerados a partir de la última década del siglo pasado como actores estratégicos en la transformación escolar y en el logro de la calidad educativa, ya que se inicia una serie de cambios sociales propiciados por el advenimiento de un estado evaluador ante la crisis del modelo benefactor heredado de las economías de la posguerra de los años cuarenta y, en el caso mexicano, de la postrevolución mexicana del siglo XX, así como del proceso de descentralización administrativa, económica y el arribo de nuevas formas de ciudadanía y democracia participativa (Valencia, 2016). Lo anterior implicó nuevos imperativos a la tarea docente, a la gestión de las escuelas llevada a cabo por los directores escolares, a los propósitos de la escolarización, a los sistemas educativos y a las políticas educativas en su conjunto.

Esta condición de "pieza clave" coloca a estos sujetos en medio de la avalancha de demandas dirigidas a la escuela, que se vinculan con la crisis que viven las sociedades contemporáneas, caracterizadas por el acelerado desarrollo tecnológico, la recurrencia de los problemas económicos, el deterioro ambiental, el descrédito de la política gubernamental, la pobreza extrema, la violencia exacerbada; la manera tan vertiginosa en que los cambios se suceden y la incertidumbre que ello acarrea (Arzola, 2016).

A la par Jaime (2010), también hace referencia al directivo de escuela cuando asevera que el cumple con una función estratégica en las escuelas y en él recae la tarea de tomar decisiones que afectan la vida de la comunidad escolar y representa la máxima autoridad de la escuela. Así es un profesionista que tiene como función ejercer la administración y organización de las escuelas, es decir, guiar el trabajo, propiciar el desarrollo de la escuela, dicha función concibe la gestión de todos sus recursos como un medio para asegurar la eficacia y eficiencia del proceso educativo.

Al revisar lo anterior se pueden encontrar semejanzas sustanciales entre Escamilla y la Autoridad Educativa en la Ciudad de México, ya que ambas posturas asignan un peso ponderable a la figura del director, se puede apreciar claramente la multiplicidad de tareas y lo conciben como un actor central en la prestación del servicio educativo, así como las distintas esferas en que se espera que éste desarrolle su labor en aras de que el ofrecimiento de dicho servicio sea eficiente y conforme a la normatividad educativa.

El trabajo que desempeña el director escolar tiene relevancia en la búsqueda de la mejora continua en educación, se ha demostrado con evidencia empírica que es un factor clave en la implementación de acciones para el cambio y la mejora, además se ha encontrado que su práctica es un factor de influencia en la eficacia escolar (Estrada, 2018). La importancia de su práctica hace deseable un proceso de formación solido en el que los directores escolares aprendan a ejercer su función de manera eficaz. Estos hallazgos han contribuido a que la función del director escolar y su formación sean objeto de estudio durante las últimas décadas.

Sin embargo, he aquí donde sostengo que una pieza hace falta en este rompecabezas, y es que una vez que se espera que el directivo brinde todo lo que en el papel se espera de él, y se cubran todas las actividades que las autoridades le encomiendan, en ningún lado, en ningún documento, en ningún ordenamiento (como ya se escudriño en el apartado de la revisión del Marco Normativo del capítulo anterior) queda claro cómo es que se espera este grado de eficiencia y calidad en la labor directiva; ya que como bien se ha anticipado, no hay un puente entre los documentos normativos, administrativos y legales con la manera en que dicha figura debe desde el inicio del desempeño de sus labores contar con las herramientas, actitudes, habilidades y conocimientos que le permitan cumplir a cabalidad lo mandatado.

Y es que cuando se menciona lo anterior en relación a que el directivo debe contar con esas herramientas, habilidades, actitudes y conocimientos, es porque previo a ser directivo fue un docente frente a grupo, y como bien lo refiere Estrada (2018), el puesto de director escolar regularmente es ocupado por maestros sin una preparación académica especializada en liderazgo; ello ha contribuido a que el aprendizaje de la función directiva se dé con el ejercicio de la misma. Lo anterior ya que, en la tradición occidental, la formación profesional suele entenderse como un proceso sistematizado para aprender las prácticas propias de una

profesión, idealmente antes de ejercerla; esta concepción alude a un proceso orientado a preparar al individuo para desempeñarse en un ámbito determinado, pero sin conciencia de por qué o para qué lo hace, un técnico que ejecuta una tarea específica.

Como bien lo cita el autor, ya que el aprendizaje de los quehaceres directivos se ha dado a través de la misma experiencia, desde el inicio del desempeño de sus labores, su actuar es fundamental en dicho proceso de aprendizaje. Villaroel (2014: 42) es claro cuando asevera que es clave la figura del director "como órgano unipersonal" que asume la autoridad y responsabilidad del ejercicio de la dirección en el centro educativo, ya que la dirección se relaciona con la gestión de la organización y su trabajo se relaciona con ¿cómo se dinamiza la escuela, de qué manera lo relaciona con otros organismos de la comunidad?, ¿cómo integra una escuela con recursos profesionales de universidades u otras organizaciones del entorno?, ¿cómo atrae recursos que beneficien a la comunidad escolar, etcera? La velocidad con que aplique los cambios, la inserción de los valores trabajados no sólo con el cuerpo docente sino con los diferentes estamentos que conforman la escuela, son decisiones complejas y no fáciles de instalar. Sin duda, el director debe saber hacer y saber actuar para guiar la organización de toda la comunidad educativa.

De la misma manera Arzola (2016), se manifiesta al respecto cuando manifiesta que los directivos deben contar con conocimientos sólidos sobre el contenido de los planes y programas de estudio, los procesos de aprendizaje de los alumnos, las prácticas de enseñanza, la autonomía de gestión escolar, el desarrollo profesional, los principios legales y filosóficos que sustentan el servicio público educativo, la atención a la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, así como la relación entre la escuela y la comunidad.

Los directores acceden al cargo sin preparación académica especializada, la forma de acceso al puesto ha contribuido a esto, dado que la preparación académica especializada no es un requisito para acceder al cargo (Estrada, 2018).

Primero, el director aprende su función principalmente en vivencias reales derivadas de su práctica. Segundo, lo hace porque necesita resolver las problemáticas que la práctica le demanda. Y tercero, aprende de la observación que realizó como docente a otros directores, de la ayuda que le pueden brindar sus colegas directores y del apoyo de su supervisor, quien se desempeñó como director previamente. Cada director ha construido un proceso de

formación único y diferente de acuerdo a sus necesidades, capacidades, oportunidades e intereses (Estrada, 2018).

Lo anterior no solo se materializa cuando se afirma en su definición el peso que en sus hombros lleva por ser el directivo, sino también en el cumulo de funciones que debe desplegar en la escuela donde labora, las cuales también resulta de interés revisar para mostrar que con nada de ello cuenta previo al desempeño de tan compleja función.

Todos cuantos se dedican a la educación consideran la dirección una pieza clave en el funcionamiento de las organizaciones educativas. Sin embargo, la tarea de dirigir es, hoy por hoy, ingrata y apenas reconocida, aunque nadie puede discutir que es una actividad compleja que entraña una gran responsabilidad; al contrario de lo que sucede con la dirección de empresas u otras instituciones, los directores de escuelas no reciben una formación específica suficiente ni están rodeados de asesores especializados (Reviriego, 2010).

He de añadir a esto que la complejidad de cada escuela no permite establecer una única manera de hacer bien las cosas válida en todos los contextos y en todas las circunstancias, por lo que la formación de un director no puede limitarse a los contenidos de los manuales al uso sobre organización y gestión de centros (como la Guía Operativa arriba citada, o los documentos acerca de los perfiles y parámetros para la función directiva). Esta dirección para ser eficaz necesita adquirir una formación, unos conocimientos teóricos que le permitan dar respuesta a los problemas asociados a su responsabilidad; temas como el liderazgo, la cultura, la comunicación, la evaluación y calidad, los aspectos formales y las habilidades sociales, deben ofrecer a los directivos una formación adecuada para liderar el cambio educativo que la sociedad le demanda (Reviriego, 2010).

Al interior de las escuelas se gesta una cultura escolar conformada por las ideas y creencias de la comunidad escolar. Ésta incluye la forma en que opera la escuela y la dinámica de relaciones interpersonales del cuerpo docente (Estrada, 2018). Cuando los directores accedieron al cargo se enfrentaron a esa cultura escolar y tuvieron que integrarse a ella.

En ese sentido la mayoría de los directores encontraron una organización y una cultura escolar con la que no estaban del todo de acuerdo, esto sucedió especialmente cuando en la cultura escolar prevalecían usos y costumbres que van contra la norma que regula el funcionamiento de las escuelas. Ese choque entre la cultura escolar establecida y las ideas

del nuevo director, dieron origen a algunos desafíos para el directivo, que van desde el tener que organizar una dinámica de trabajo con un centro de interés diferente al establecido hasta enfrentar amenazas (Estrada, 2018).

Y es que no puede dejarse de lado el peso e importancia que tiene la dinámica establecida en cada comunidad y su estructura organizacional entendida ésta como "(…la distribución a lo largo de varias líneas, de personas entre posiciones sociales que influyen en las relaciones de los papeles entre esta gente)". Una consecuencia de la definición es la división del trabajo; a la gente se le dan diferentes tareas o puestos dentro de las organizaciones. Otra consecuencia es que las organizaciones tienen rangos o una jerarquía; las posiciones que ocupa la gente tienen reglas y reglamentos que especifican, en diferentes grados, cómo deben comportarse los que ocupan estas posiciones" (Hall, 1996:17).

3.2 LA FIGURA DIRECTIVA DESDE EL ENFOQUE DE LIDERAZGO Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS EDUCATIVOS

Cuando se habla de Organización Escolar esta debe ser entendida como "…el funcionamiento óptimo de la institución para el logro de sus objetivos donde quedan implicados todos los recursos existentes utilizados de forma racional" (Fuentes, 2015). La Organización Escolar debe atender a las características de los escolares y tener en cuenta las posibilidades máximas de desarrollo.

La organización escolar incluye el análisis de la realidad de la educación formal e informal, en la medida en que en ellas se desarrollan procesos sistemáticos de aprendizaje. En el ámbito de la organización escolar existe una lucha constante de carácter más o menos cultural sobre qué objetivos se pueden alcanzar y con qué medios, por lo que muchas veces se caracteriza por varios, a veces contradictorios, y el objetivo público no siempre se presenta.

El proceso de toma de decisión (que es la figura directiva quien la toma), se considera desde esta perspectiva, como una fuente importante de poder porque, en última instancia, el individuo o grupo que pueda ejercer más influencia en la dinámica de toma de decisiones,

podrá influir significativamente en los acontecimientos que se desarrollan en la organización (González, 1998).

Resulta difícil, mas no imposible, aislar las cosas y considerar que lo «político» que ocurre en la escuela puede entenderse por sí sólo; desde luego, lo que ocurre dentro está mediatizado por lo que ocurre fuera, por las dinámicas políticas externas a la propia escuela vista como una organización, como ha señalado Hall (1996), lo que ocurre dentro de las escuelas no se puede comprender del todo sin tener en cuenta el ambiente en que funciona, la interrelación política cotidiana entre directivos, profesores y alumnos, simplemente no es independiente de valores, creencias externas e intentos de imponerlas sobre las escuelas. Ambos discursos son necesarios para la comprensión de la organización.

El puesto de director escolar regularmente es ocupado por maestros sin una preparación académica especializada en liderazgo; ello ha contribuido a que el aprendizaje de la función directiva se dé con el ejercicio de la misma (Villareal, 2018).

Una lectura con sesgo político de la organización escolar lleva a preguntarse la visión racional del poder dentro de la organización. Si en las visiones más racionales se equipara poder y autoridad, y se entiende que el mecanismo de poder que actúa en la organización es el de la autoridad formal, ligada a la estructura formal de la organización, en una visión política se subrayará que en la organización se desarrollan múltiples formas de poder, de las cuales la autoridad es sólo una de ellas (González, 1998).

Esto nos obliga a hablar indudablemente de una cuestión poderosamente presente en la gestión directiva: el liderazgo que se refiere a los modelos o métodos de gestión de las instituciones educativas, que no sólo se reflejan en las prácticas de gestión docente, es decir, prácticas orientadas al logro de objetivos programáticos en el proceso de enseñanza, sino también en las prácticas orientadoras donde existe una correlación entre el liderazgo activo de los administradores y los resultados escolares exitosos a pesar de las circunstancias desafiantes. La relación entre gestión escolar, calidad de la educación y gestión del aprendizaje es un problema que no podemos evitar.

Es por ello que Hall (1996), señala que las organizaciones educativas son los espacios donde se concreta el proceso enseñanza y aprendizaje y ayuda a desarrollar las capacidades cognitivas del estudiantado, y coadyuva a la formación integral, donde la ética, estética y el componente cultural y espiritual se establecen en una relación armoniosa. Dada su complejidad, el liderazgo de las organizaciones educativas debe trascender de lo tradicional a un liderazgo renovador, innovador y creativo.

Por tanto, el crecimiento y el éxito de una organización educativa está estrechamente ligado a su liderazgo. Es por esto que se necesita un liderazgo exitoso para rediseñar en cada contexto específico modelos de mayor autonomía institucional y gestión moderna de procesos, que permitan a las organizaciones fortalecer no sólo su oferta académica sino también los espacios concretos para la toma de decisiones. Lograr la combinación adecuada de tiempo, espacio, proyectos y potencial humano para satisfacer las expectativas de las organizaciones educativas actuales.

Específicamente, el liderazgo educativo marca la pauta que permite a una institución escolar pública o privada operar en armonía sin perder de vista el propósito para el cual fue creada, que es formar personas capaces de vivir en una sociedad que pueda desarrollarse en la misma.

La gestión pedagógica no sólo tiene en cuenta toda la gestión y funcionamiento de la escuela, sino que también se centra en la mejora continua de la pedagogía de enseñanza y aprendizaje, de allí que Luna, Echeverría y Vales (2016), lo conceptualizan como "un fenómeno organizacional con estructuras horizontales y principios de distribución entre diversos actores y roles para enfrentar dilemas y retos de complejidad creciente". Esta tendencia en el liderazgo tiene sus raíces en los modelos de liderazgo transformacional y liderazgo distribuido, cuyas características principales son:

1. Empoderar a los miembros de la organización a través de las necesidades intelectuales y de talento y el desarrollo personal, así como el desarrollo de redes sociales y comunidades laborales.

2. Una cultura de aprendizaje e cambio y mejora.

3. Todos los miembros están altamente comprometidos con los procesos de superación personal, desarrollo y transformación con los objetivos organizacionales comunes.

De esta manera, en lugar de tener autoridad jerárquica, las organizaciones escolares tienen una estructura de control de forma de red; en lugar de una especialización sobre una tarea, un ajuste continuo y redefinición de tareas; en lugar de una supervisión jerárquica, un contexto de comunicaciones que involucran información y asesoría (Hall, 1996). De ahí que consolidar al directivo como una autoridad con liderazgo resulte una de las intenciones fundamentales de la formación bajo el modelo reformista, cuyo propósito es impulsar el desarrollo de competencias para que éstos sean capaces de implementar procesos de formación permanente en el logro de la calidad desde las escuelas pues al director le corresponde realizar el tejido fino que permita unir la dimensión pedagógica con la gestión escolar (Valencia, 2016).

De acuerdo con Luna, Echeverría y Vales (2016), los directores son esenciales para el éxito de los programas académicos, y más allá de tener habilidades de gestión debieran ser buenos maestros y tener la capacidad de construir una comunidad de aprendizaje profesional fuerte y adaptable, así como de establecer alianzas con los padres de familia y las autoridades educativas.

Cancino (2017), señala que una de las labores claves de un director es manejar las emociones en la escuela, ya que las condiciones laborales de los profesores afectan su motivación, lo que permea directamente en las prácticas en el aula. Mucho de lo que sucede en una escuela depende de cómo se sienten los profesores, si se sienten apoyados y comprometidos con su escuela esto tendrá un impacto positivo en su trabajo en el aula y en el rendimiento estudiantil. Por tanto, la motivación docente y el control emocional deben formar parte de la formación docente.

Por otra parte Vázquez (2015), afirma que la función directiva no es sinónimo de función docente; porque el trabajo que realiza la persona que forma parte de un equipo directivo es distinto del docente propiamente dicho; porque sus tareas son tan específicas que hay quienes las consideran como constitutivas de una "profesión" determinada (sobre todo si se tiene en cuenta que gestiona y coordina aquello que es común a familias, profesorado y alumnado, por lo que desde este punto de vista, ninguno de esos estamentos lo conoce).

Algunos autores como Donoso (2012) plantean esta idea cuando hace referencia a que el acceso a un puesto directivo (principalmente por docentes), es considerado como un avance en la carrera académica de un profesor y también es un logro personal y un compromiso con la institución que va a dirigir. Pero generalmente la mayoría de las y los docentes que llegan al cargo carecen de una formación en competencias funcionales y conductuales, debido a que se han ocupado a lo largo de sus años de servicio a estar en labores frente a grupo.

En ese mismo sentido se pronuncia Cantón (2013) cuando hace alusión a esta figura en la escuela, mencionando que se trata de un directivo no profesional, que conjuga la dirección y la docencia. Se mueve entre la complejidad de su nuevo rol gerencial. Pero no tiene formación específica para la dirección, siendo su deseo de aprender y de superar nuevos retos la base de su acción.

Sobre este particular, menciona Molina (2007), que entre los objetivos en los que "se centra", y no, en los que "debiera centrar su labor" del directivo están, primordialmente, los relacionados a mantener el orden, coordinar y hacer cumplir las obligaciones administrativas de la escuela, atendiendo, como dependencia subalterna, las disposiciones generales de uno o más entes centrales.

En la investigación de Serrano (2017), se destacan como las principales dificultades durante el primer año de ejercicio del cargo de director/a el limitado tiempo para las tareas de dirección, seguido de la dificultad para la innovación escolar, las tareas administrativas y conseguir la cooperación de padres y profesores. En paralelo con el reconocimiento de la necesidad de la profesionalización y especialización de los directores escolares, ha ido creciendo el consenso en relación con la prioridad que debe ofrecerse a la formación inicial y permanente de estos directivos, por lo provechoso que puede ser este proceso en el alcance de dicho propósito educativo (Valiente, 2014).

Sin embargo, en México los directores parecen tener responsabilidades más allá de lo posible y se espera de ellos que resuelvan los problemas de todas las áreas escolares: pedagógica-instruccional, curricular, organizativa-operativa, financiera y administrativa, así como de gestión, además de establecer vínculos con las autoridades educativas, locales, de otras dependencias, y alianzas con los padres de familia, por mencionar algunos (Mejía

Cazapa, 2015). En ese mismo sentido Caballero (2004), habla de una "crisis de labores directivas" en las escuelas, entre las que menciona las que a continuación enlistare:

Los factores endógenos de la crisis en la dirección	**Factores exógenos y contextuales en la crisis de la dirección**
➢ Deficiente preparación. ➢ Inestabilidad en el cargo. ➢ Falta de incentivos profesionales. ➢ Desinterés colectivo. ➢ Ambigüedad de funciones y representación. ➢ Conflictividad entre compañeros. ➢ Tensión y estrés. ➢ Tareas excesivas y complicadas. ➢ Falta de autonomía para tomar decisiones importantes.	➢ Poco apoyo de la Administración. ➢ Conflicto de padres con el C. Escolar. Colisión de los intereses de la administración y el centro. ➢ Poco apoyo de los profesores. ➢ Escasa colaboración de padres. ➢ Problemas familiares. ➢ Especificidad por el género de la dirección.

Fuente: (Caballero. 2004: pp 363-384).

Desde mi experiencia podría también mencionar que la excesiva carga de trabajo a la que le somete la administración educativa en forma de elaboración y actualización de documentos institucionales, la preparación del rendimiento de cuentas ante la supervisión escolar, la atención a familias, las labores disciplinarias, informes, continúa representando una gran barrera por superar que, aunque se ha prometido por años una "descarga administrativa", esto en la realidad, jamás ha sucedido. Lo anterior nos permite así entender la complejidad de los quehaceres directivos, ya que, si bien al inicio del presente apartado se hizo mención de los ámbitos de acción y tareas propias del docente, cabe aquí mencionar las que podríamos decir son inherentes a la función directiva. Escamilla (2006), es muy concreto en ese sentido cuando agrupa dichas funciones en:

- Planeación
- Recursos humanos
- Recursos materiales
- Recursos financieros
- Supervisión
- Organización escolar

Y es que la función directiva es fundamental para la vida escolar, porque de ella dependen la organización, planificación, implementación de las reformas, gestión de recursos, evaluación y el generar las condiciones para lograr la función educativa y, por supuesto, que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados. Aquí podemos ver que la función del administrador escolar es decisiva y orientada a la acción, ya que su desempeño depende de la efectividad de su esfuerzo laboral (que es reconocido por la evaluación) y de las necesidades del servicio, no solo del individuo o del desempeño.

Por si fuera poco, y como lo mencione antes, también es el encargado de liderar el proyecto educativo institucional y pieza clave para lograr una escuela efectiva para todos los niños y niñas en coherencia con los resultados escolares.

Luna, Echeverría y Vales (2016:62), (ya referidos con anterioridad) estiman que "…el tiempo invertido por el director de una escuela primaria es directamente proporcional a los resultados de aprendizaje de los alumnos, y reportaron en su estudio de caracterización de directores, que invierten mucho tiempo en el ejercicio de sus funciones, y perciben poco valor por su esfuerzo". Lo que es más importante aún, ilustran la gran variación en los perfiles de los directores en términos de años de experiencia como docentes y el tiempo de ejercicio en el puesto de director.

Hablar en nuestro contexto actual del directivo remite forzosamente a revisar (así como se hizo con la Guía Operativa) los perfiles, parámetros e indicadores de lo que se espera acerca de la función, ya que hoy día en el actual sistema educativo se busca que la función del líder escolar tenga como objetivo asegurar que la escuela brinde servicios educativos basados en los derechos humanos de la niña, niño o adolescente, enfocándose en sus máximos resultados de aprendizaje ahora y en el futuro, así como crear un ambiente en todos sus escenarios donde los estudiantes crezcan de manera tal que tengan cabida la inclusión, la excelencia y el reconocimiento y valoración intercultural. Y describe la Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros en su documento *"Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar 2023"* que:

> "(…el perfil directivo de la Nueva Escuela Mexicana se fundamenta en las mejores prácticas de liderazgo educativo. Este personal debe conocer profundamente las características de los estudiantes y sus contextos, promoviendo la colaboración comunitaria para crear oportunidades educativas integrales. Un director eficaz guía a la institución hacia la mejora continua, respondiendo adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes. Se espera que sea un profesional cercano a la comunidad, escuchando y atendiendo preocupaciones para construir una visión conjunta viable. Además, debe tener claridad sobre los propósitos educativos, el currículo, y poseer habilidades en liderazgo, compromiso y trato humano). (Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros, 2023: 41).

Contrario a la idea anterior Spillane (2010), muestra que la mayoría de los directores ingresan a la ocupación desde la profesión docente, haciendo la transición del salón de clases a la oficina del director, generalmente pasando tiempo en otra posición administrativa escolar. Por lo tanto, la mayoría de los directores nuevos llegan a la ocupación teniendo una exposición cercana a él. Por qué mientras que los maestros principalmente enseñan a los estudiantes, los directores asumen un trabajo multifacético que incluye roles educativos, gerenciales y administrativos, los directores de escuela luchan por manejar estos roles competitivos, y para los recién llegados, este conflicto de roles crea potencialmente una identidad dilemas a medida que pasan a la posición principal (Serrano, 2017).

Para acceder al cargo directivo en nuestro país no es necesario una preparación académica para la función y por consiguiente el conocimiento del marco normativo para el ejercicio del puesto tampoco lo es. Sin embargo, en el estudio encontramos que conocer o no la regulación normativa posibilita o limita la resolución de diversas problemáticas.

Observamos así un proceso de formación principalmente empírico, que aparece limitado, reducido al desarrollo de la función administrativa del puesto. Instancias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han recomendado el fortalecimiento de la formación de directores para desarrollar un liderazgo que sea instruccional y distribuido (Estrada, 2018). Recomendación que también se manifiesta en el Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013), en el que se presenta que en primaria casi una quinta parte de los directores declaró

tener una formación de carácter práctico para el desarrollo de habilidades y destrezas para la función (INEE, 2015).

También se manifiesta en el mismo sentido Jaime (2010), cuando en su investigación data que, en el sistema educativo, un director escolar basa su ejercicio en la experiencia previa como maestro, ya que no cuenta con la preparación, ni experiencia en gestión escolar, esto confirma la necesidad de prepararlo para realizar sus funciones directivas.

La función directiva está caracterizada por una multiplicidad de tareas con una alta prioridad de atención, por lo que es necesario que el director sea capaz de organizar su propio trabajo a fin de concentrar su atención en las actividades de liderazgo y de gestión (Villareal, 2018). Para ello se requiere conocimiento y habilidades específicas que demanda la función.

Debe reconocerse que la experiencia, sea significativa o no, es parte del proceso de aprendizaje. Valorar la experiencia significa reconocer que los directores probablemente traducirán algunas de las prácticas aprendidas de experiencias pasadas en experiencias directas para generar aprendizajes dentro de la comunidad y que les importan por alguna razón de peso para el funcionamiento de la escuela.

El puesto directivo implica una figura de autoridad establecida desde el marco normativo. Un maestro que accede al cargo de director escolar se convierte en la primera autoridad de la escuela. Esto lo posiciona en una relación de poder asimétrica con el resto del colectivo docente que trabaja en la escuela; por otro lado, de acuerdo con una postura de corte psicológico, la autoridad hace referencia a una relación de poder en la que los miembros de un endogrupo están persuadidos de que alguien debe controlarlos para que el orden prevalezca (Villareal, 2018).

La experiencia práctica en el desempeño de funciones directivas está formada por una compleja red de relaciones con diversos participantes del sistema educativo: profesores, estudiantes, padres, supervisores, sindicatos, autoridades en todos sus niveles, etcera. Entre ellos, las narrativas de los directores enfatizan la importancia que otorgan a la participación familiar en el logro de los objetivos de la escuela.

Sin embargo, la participación de las familias puede representar tanto un importante camino para lograr la mejora escolar como un ente que debilite la autoridad escolar. El entorno socioeconómico de las familias está relacionado con los logros de sus hijos y su nivel de participación en las actividades escolares. En contextos socioeconómicos urbanos marginados, los padres suelen tener expectativas de desempeño más bajas (Villareal, 2018).

Como se aprecia claramente con todo lo antes referido se espera así que dicha figura motive a la comunidad escolar en torno al quehacer educativo; que reconozcan que la educación es un medio que puede ayudar significativamente para que las niñas, los niños o adolescentes tengan una mejor condición de vida y bienestar, tanto en el presente como en el futuro. En ese sentido, es una directiva o un directivo que sabe qué aspectos son prioritarios a atender en la escuela y coloca en el centro de su actuación una práctica gestiva con sentido humano y pedagógico que busca la mejora continua.

Sin embargo, debemos ser conscientes de que los directores por sí solos no pueden lograr la transformación que se pretende en las escuelas. En este sentido, Reviriego (2010), señala que se deben trabajar dos aspectos: por un lado, la reforma educativa y pedagógica, y por el otro, la transformación de la gestión escolar; cosas que, hasta este momento, he tratado de hacer ver que se han quedado completamente atrás y en un visible desfase, que repercute indudablemente en el quehacer de las escuelas.

Dado este complejo entramado me parece más que rescatable volver a aludir al documento de los parámetros e indicadores que hoy día, y bajo las necesidades de este contexto debe tener el directivo ya que menciona que también "…para lograr los propósitos educativos en la escuela, es necesario que exista una comunicación asertiva con la comunidad escolar, se construyan objetivos comunes y las familias comprendan de qué manera pueden colaborar con la tarea educativa. Asimismo, sabe que en el plantel se pueden presentar situaciones imprevistas o problemáticas que es capaz de gestionar de manera pertinente y oportuna. Finalmente, es un personal directivo que organiza a la escuela y crea condiciones para que en esta se proporcione un servicio educativo de excelencia de manera regular y conforme a la normativa vigente –en lo que a su ámbito de competencia corresponde–, y es capaz de conjuntar la labor de diferentes actores para que esto se lleve a cabo" (Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros, 2023: 41).

Y es que obligadamente hablar de eficacia y desempeño en esos múltiples perfiles y parámetros del directivo como términos íntimamente relacionados, lleva a pensar en el proceso que se debe llevar a cabo para conjugar dichos términos; y es que no se puede pensar en más, que no sea **la capacitación** para el desenvolvimiento de todas estas acciones y para la toma de decisiones de las cuales el directivo es parte, por ello como bien lo menciona Duarte (2007), hoy día se plantean necesidades de la educación desde la economía, la productividad, la calidad de servicios, la demanda tecnológica, la atención a la diversidad, están en manos de los docentes formadores de la fuerza de trabajo en los diferentes campos, en consecuencia, se afirma que los docentes son muy importantes para contribuir con la sociedad del conocimiento. Por tal motivo es necesario que los docentes participen en un proceso de formación que responda a las necesidades del contexto.

Como puede apreciarse, se habla de lo que se espera de la figura directiva, de lo que debe lograr para obtener los resultados esperados, pero jamás se borda el cómo debe hacerlo, por ello deseo abordar sin apartarme de esa línea a la capacitación, la cual, en cualquier ámbito, en cualquier rama y en cualquier lugar, el pensar en capacitación es indispensable para que pueda potenciarse el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos de un trabajador en favor de su puesto y de una positiva repercutiendo en el andar de la empresa o centro de trabajo. En ese sentido, si trasladamos esto al campo educativo la capacitación docente y directiva me es de sumo interés.

De manera general, y que sirve como un primer acercamiento al concepto de capacitación lo brinda Pérez (2015), quien la define como un proceso a corto plazo, en que se utiliza un procedimiento planeado, sistemático y organizado, que comprende un conjunto de acciones educativas y administrativas orientadas al cambio y mejoramiento de conocimientos, habilidades y actitudes del personal y, que es preciso ir desarrollando.

Algunos autores más como Escamilla (2006:22), la han asociado a otros términos como "necesidad formativa" definiéndola como

> "(…la 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.

> Se concibe 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)".

Cuando se hable de capacitación, se puede entonces utilizar también el término "necesidad formativa", la cual, como acabo de distinguir debiera ser identificada a partir de la realidad del directivo, en donde Weinstein (2016), detecta al menos 4 grupos de necesidades formativas entre los actuales directivos:

1) La entrega de conocimientos profesionales, principalmente en materia de políticas educativas nacionales y locales.
2) El fortalecimiento de habilidades conductuales y técnicas que resultan clave para enfrentar las tareas centrales asignadas a los directores (como las provenientes del liderazgo pedagógico), así como las dificultades habitualmente presentes en los establecimientos públicos
3) El apoyo de corte personal y emocional que permita afrontar con éxito las distintas exigencias, presiones y dificultades que presenta el cargo.
4) El apoyo a la socialización organizacional de cada director en su establecimiento escolar específico, lo que implica una adecuada lectura del contexto y lugar al que arriba, el entendimiento de su cultura organizacional y del sistema en el cual el establecimiento se ubica.

De este modo si se adopta como base estos cuatro grupos de necesidades para plantear una capacitación inicial previa al desempeño de las labores directivas, entonces una formación que responda al ejercicio de esta función, será una formación acorde a las exigencias que plantea nuestro tiempo y en concordancia con las particularidades de nuestro contexto educativo mexicano, 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 (Escamilla, 2006).

Muy de la mano con Escamilla, y en relación a las necesidades de capacitación inicial para el directivo, Molina (2007), expresa la necesidad de atender a la función directiva en función de:

- La creciente complejidad de las demandas sociales que exigen habilidades muy específicas y una atención especial a la cualidad 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 condiciona unos determinados estilos de Dirección.
- El aumento progresivo de las parcelas de autonomía, aunque todavía insuficiente en las escuelas, que exige procesos de gestión cada vez menos dependientes y, por tanto, asumir mayores responsabilidades.
- El proceso de cambio social y técnico en la sociedad en general y la incertidumbre que ello genera. Los cambios en educación son imposibles si las personas que desarrollan tareas directivas en las escuelas carecen de la formación adecuada para desempeñarlas.
- 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.

Como ya se ha visto hasta aquí, el director en todo tiempo "gestiona", y lo hace con el personal docente, con el ego de estos, con las necesidades de la comunidad educativa donde se circunscribe, gestiona recursos administrativos, también económicos y hasta de infraestructura en el edificio de la escuela, por ello estos procesos demandan tener una correcta y sistemática organización para el logro de los objetivos que el empleo y que la misma Secretaria de Educación demanda.

Una buena gestión educativa es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todas y de todos, hay que ayudará a mantener la autonomía escolar y por ende la institucional, en el marco de las políticas públicas (de las cuales la escuela no puede olvidarse, ni desapegarse) que enriquezca continuamente los procesos pedagógicos que tiendan al mejoramiento continuo

de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como un proceso sistemático.

En nuestro país la realidad a la que se enfrentan las y los directivos de recién promoción por lo que fue el Servicio Profesional Docente (SPD) o bien, hoy la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) no dista de esto, como bien lo sostiene Alaniz (2020), el discurso de profesionalización se contrapone con el proceso de precarización de su trabajo. El establecimiento del Servicio Profesional Docente como estrategia de profesionalización si cubre la característica de la competencia, pero adeuda a los profesores de educación básica la capacitación y la movilidad.

Por todo esto la capacitación inicial para el director escolar se circunscribe así en un proceso de formación y capacitación permanente de aquellos que aspiran o comienzan a desempeñarse en ese cargo directivo. Constituye como alude Valiente (2014), un *nivel de formación básica* que los prepara para apropiarse de nuevos conocimientos y habilidades especializados y formarse en valores que les permitirán ser idóneos para una dirección acertada dentro y para la escuela. Los requerimientos que plantea la dirección de una escuela progresivamente más autónoma, requiere de apropiarse de los aprendizajes de contenidos que sean pertinentes para tales fines.

Por ello, la profesionalización y/o capacitación de los directivos públicos se ha convertido en una prioridad para los reformadores, y ha exigido concentrar políticas específicas de gestión de recursos humanos en la franja superior de los sistemas de servicio civil (Martínez, 2012).

Los desafíos de preparar directivos o gestores de escuelas primarias son tan diversos como la experiencia de desempeñar esta función. En este sentido, cada director enfrenta desafíos únicos y singulares, como el desafío de organizar la dinámica escolar, involucrar a las familias y brindar recursos para mejorar, promover aún más el conocimiento de sus funciones, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Esta posición es una tarea que no se aprende de la noche a la mañana, sino que lleva un largo camino y que, si se brindará esta ansiada capacitación, el andar estaría más allanado.

La ventaja es que, de este conjunto de desafíos es que les permite a los directores hacerse de un cúmulo de recursos cognitivos que pueden ponerse en juego en situaciones similares. Hacer frente a estas situaciones posibilita el aprendizaje de la función directiva por la necesidad de conocerla para resolver problemas prácticos de un contexto real (Villareal, 2018).

Por ello, y dada la revisión de la literatura hasta este momento se puede hablar que, sin una formación previa, algunos de las dificultades que el directivo debe encarar pueden ser, incluso, mayores que los enfrentados por los directores de países que los preparan para ocupar el puesto. Diversos estudios (como los que se han revisado hasta este momento) señalan que asumir la dirección escolar puede resultar estresante y hasta traumático. Los nuevos directores ocasionalmente experimentan sentimientos de aislamiento y soledad; problemas por la herencia del director anterior, conflictos con el personal docente, los alumnos y padres de familia; se sienten poco apoyados por las autoridades y con escasa preparación técnica para asumir las responsabilidades del puesto.

Y es que es complejo pensar que un director en su primer año de gestión sea capaz de intervenir efectivamente en cada una de las dimensiones de la gestión escolar con miras a elevar la calidad educativa de manera firme. Algunos factores que impiden una intervención integral eficaz son: un perfil de experiencia limitada, el rezago social y económico del contexto y el apoyo todavía insuficiente del sistema educativo y de la sociedad en general (López Gorosave, 2007).

En particular, los directivos al inicio de sus funciones muy a menudo se encuentran en comparación con el director anterior. Si el director anterior era "un héroe a la altura" o un "mal acto a seguir" presenta diferentes desafíos para el director entrante, y los del primer caso tienen grandes zapatos para llenar; otro aspecto difícil para los directores nuevos en el cargo es llegar a un lugar donde el personal, estudiantes y miembros de la comunidad se han acostumbrado a la cultura y rutinas desarrolladas bajo la administración anterior, ya que a menudo se resisten porque sienten que su forma de vida está siendo desafiada por la nueva autoridad escolar (Spillane, 2013).

Del mismo modo, directores de escuela no son nombrados por el colectivo docente; por tanto, "…los docentes no siempre aceptan la autoridad de la persona que funge como director de la escuela. Cuando un directivo logra convencer o persuadir a los docentes y estos le reconocen su relación de poder con ellos, puede decirse que el director tiene autoridad" (Villareal, 2018). Sin embargo, si el colectivo docente no le acepta como autoridad, tendrá un poder legítimo, pero difícilmente podrá ejércelo; esta situación representa un desafío.

Bien vale la pena vale la pena considerar el cambio de estructuras organizacionales, administrativas, escolares, con políticas que permitan transformar las concepciones en la forma de organizar el trabajo educativo, y pensar en una verdadera capacitación que rebase la idea de aprendizajes de técnicas y habilidades directivas, y se piense en el desarrollo de aptitudes, actitudes y conocimientos que respondan a la realidad y complejidades sociales.

Siendo más concreto y señalando lo mismo que Fernández (2002), como objetivos de cualquier planteamiento de capacitación para los directivos se podrían señalar:

- Conocer la base conceptual que sirve de soporte a la institución educativa, así como el sistema escolar vigente y los diversos estilos de organización y funcionamiento para desarrollarlo.
- Adquirir métodos, estrategias y habilidades sociales que le permitan expresar con claridad sus ideas, y escuchar las ajenas con empatía.
- Desarrollar técnicas de dinámica de grupos que le faciliten la capacidad de coordinación y control, tanto de los grupos, como de las personas que formen parte de los mismos.
- Acceder a diversas técnicas de organización que le provean de los recursos necesarios de planificación, gestión económica y del tiempo, y de marketing.

Como puede apreciarse la gama de responsabilidades que se le asignan al directivo son multifacéticas y nada sencillas, ya que demandan el amplio conocimiento y dominio de habilidades administrativas, pedagógicas, sociales y de gestión. Por ello ser director hoy en día no es tarea fácil, esta función está llena de retos y tareas. Algunos de los factores que complejizan está función son:

a) El nivel de exigencia de la administración educativa para con los equipos directivos está aumentando día a día.

b) La aparición de nuevos temas, de los que se responsabiliza a la dirección para que les dé respuesta, exige que el director y el resto del equipo directivo tengan unos determinados conocimientos, aptitudes y capacidades específicas para poder desarrollar su función. Parte de esta situación, se debe a que estamos en una época de transformación social, tecnológica, cultural que afecta directamente a la comunidad escolar.

c) La dualidad de funciones del director es otro de los factores que la complejiza. Por un lado, la función directiva implica dos grandes facetas: funciones de gestión y funciones de liderazgo educativo. Por ello Murillo (1999), manifiestan que la dualidad de la función directiva es claramente problemática, ya que no permite al director ejercer influencia en la escuela, pero tampoco proyectarla hacia órganos superiores. Sin embargo, recibe presiones por ambos lados.

Hasta aquí podría empezar a cerrar aludiendo que cualquier intento de reforma para la formación de directivos escolares debe iniciar con una evaluación de las necesidades desde una dimensión integradora, colaborativa, y con fundamento en las reflexiones y exigencias del propio directivo y de su contexto, para lograr lo que menciona Molina (2007); que la capacitación inicial y continua para estas figuras evite criterios sesgados, basados en lineamientos meramente teóricos administrativos, alejados cada vez más de la relación estrecha que debe existir entre todos los sectores de participación en la gestión escolar, la cultura, y el contexto en general.

La formación de directores de escuelas públicas puede ser mejorado con estrategias de autoformación que garanticen la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para desarrollar un liderazgo que favorezca el aprendizaje del estudiantado y que involucre a toda la comunidad escolar (Estrada, 2018).

Dada toda esta mezcolanza de encrucijadas que encierran a la labor directiva, es que se puede sostener que una capacitación inicial previa al desempeño de las funciones directivas a estos docentes que tienen que convertirse de un momento a otro en administradores, gestores, lideres, autoridades de toda una comunidad escolar con las características tan difíciles que

cada comunidad enfrenta, generaría un impacto positivo en la *estructura organizacional*, en el logro de aprendizajes y en el impacto mediato que tenga la escuela a nivel social, puesto que las funciones que desarrollan son pieza clave en el entramado del funcionamiento de la escuela. Pero también los líderes para el cambio efectivo deben de conseguir que esa visión sea compartida por el personal de la organización; porque, aunque las ideas iniciales de la visión surgen del líder, el resto del personal necesita saber que ellos pueden influenciarla de manera significativa; comparten la visión porque comparten la responsabilidad (De Vicente, 1996).

IV. DISEÑO Y PROPUESTA METODOLÓGICA.

La presente investigación revisa la importancia que tiene para la dinámica escolar, para la consolidación de aprendizajes, y para el correcto funcionamiento de la estructura organizacional de la misma, el desenvolvimiento de la figura directiva. Por ello el estudio se centra en mostrar la necesidad de brindar capacitación previa a la figura directiva en las escuelas primarias públicas para que así pueda contar con las habilidades, actitudes y conceptos necesarios que desde el inicio de sus funciones debe empezar a detentar dicho gerente educativo, de tal suerte que le permita desenvolverse conforme a lo esperado desde el primer día en su ardua y compleja función.

Como bien lo menciona Hernández et. al. (2006), la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. Por su parte Gómez (2012) refiere que investigar es un proceso que, sustentado en el método científico intenta adquirir, aplicar y crear conocimientos. De este modo puedo aludir de ambas definiciones que la tarea de investigar es una actividad sistemática con el propósito de incorporar nuevo conocimiento sobre un tema o, indagar sobre lo que se desconoce.

En este ámbito (educativo) el proceso de investigación es de acuerdo con Krauze (1995), un proceso que requiere de la interacción docente y estudiante en consonancia con el currículo; relación dialéctica marcada por las formas de comprender el mundo por parte del estudiante, y la actuación del profesor para "hacerlo" entender. La investigación, aquí debe ser el eje dinamizador de la acción pedagógica en la educación.

Por su parte Espinoza (2015), plantea que la investigación educacional presenta una serie de características que la hacen compleja, las cuales se resumen de la forma siguiente:

1. El estudio de los fenómenos sociales que forman sistemas abiertos que constan de muchos componentes abiertos y multideterminados.

2. Los fenómenos educacionales no están sujetos a un determinismo rígido y univalente, son procesos dialécticos y multicondicionados.

3. No muestra parámetros cuantitativos estables y universales de los fenómenos educativos y solo puede obtenerse estudiando un gran número de casos.

Así pues, lo que se pretende en este ocurso es incorporar premisas acerca de la importancia de brindar **capacitación** a la figura directiva de las escuelas primarias públicas, previo al ejercicio de sus funciones, para ello seguiré un camino que vaya orientando en este proceso de búsqueda y construcción.

Para poder llegar a dicho fin, en la investigación a este camino se le denomina *metodología*, y Quecedo (2003), ayuda a entender este concepto de manera muy factible al conceptualizarla como la forma en que abordamos las preguntas y encontramos respuestas es la forma en que realizamos la investigación. De conjuntar entonces el proceso de investigar y el concepto de metodología, puedo acercarme a lo que se le conoce como metodología de la investigación que Gómez (2012), conceptualiza como la disciplina se encarga del estudio crítico de los procedimientos y medios aplicados por el ser humano que nos permiten adquirir y crear conocimiento en el campo de la investigación científica.

Es así, que, habiendo revisado brevemente el concepto de investigación, el de metodología y el de metodología de la investigación (los cuales son claves para tener claro donde estamos parados) es que daré paso a acotar los aspectos de carácter metodológico a considerar en la presente investigación, con los cuales se realizará el recogimiento y análisis de datos, para así tratar de agregar premisas que destaquen el papel trascendental que tiene él que se le diera una capacitación inicial a las figuras directivas de las escuelas primarias públicas previo al desarrollo de sus funciones.

4.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA:

La presente investigación cuenta con una metodología cualitativa la cual indica Espinoza (2015:66), es una investigación “desde dentro”, “…que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística. Es una investigación interpretativa, referida al individuo, a lo particular”.

El enfoque de metodología cualitativa la cual **se** basa en procedimientos que construyen conocimiento sobre una base conceptual. Son estos conceptos los que pueden reducir la complejidad aquí, y la creación de relaciones entre estos conceptos crea la coherencia interna de los productos de corte científico.

Dentro de este enfoque cualitativo de investigación pretendo identificar y analizar los elementos, propiedades o características principales que componen o explican determinados fenómenos o problemáticas, basándose en el método analítico.

Amalgamando entonces esto, puedo ir adentrándome en lo que pretendo, y en ello comulgo con Rebolloso (2016), quien afirma que la investigación cualitativa ve al fenómeno de estudio desde una visión holística, considera para su análisis a las personas y sus interacciones y a los objetos y su correlación con las personas; es además inductiva porque parte de los datos y no de la recogida de los mismos, permite investigar a las personas dentro de su ambiente y todo lo que se percibe es digno de análisis; es un enfoque humanista porque se analizan las particularidades de las personas y lo que experimentan dentro de una organización; esperando con ello obtener una descripción detallada, una comprensión experiencial y el análisis de múltiples realidades.

Por ello seguiré un enfoque investigativo de carácter *fenomenológico hermenéutico* ya que éste asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable.

Para las investigaciones de carácter cualitativo con este enfoque señala Fuster (2019), que es trascendental conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas ya que esto permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla, plantea a su vez un área clasificada de la ciencia la cual, debe ser tratada y analizada, pero es una condición en sí misma y de todo conocimiento: la vida de construcción activa de significado llevada a cabo por la subjetividad humana.

El método fenomenológico admite explorar en la conciencia de la persona (en este caso, de las figuras directivas), es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean. Por ello el mismo Fuster (2019), afirma que la fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a

cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos.

Resulta entonces interesante resaltar el corte cualitativo con su antes mencionado enfoque de la investigación, el cual es importante para el campo de la educación, porque trata sobre la comprensión e interpretación de la realidad expresada por fenómenos, conflictos, interrogantes y problemas en diversos ámbitos de la vida humana. como el que pretendo abordar en el presente estudio, donde con diversos instrumentos metodológicos pretendo categorizar los conceptos, los conocimientos y las actitudes que se tienen al inicio del desempeño de la función directiva en las escuelas primarias públicas.

Contexto del objeto de estudio:

El objeto de estudio es aquello sobre lo que recae una acción sobre todo intelectual, surge a partir de una inquietud o problemática (ya sea propia o ajena). Una visión conceptual del mismo la ofrecen Barriga y Henríquez (2003), quienes definen a dicho objeto como aquello que queremos saber sobre un tema o situación; la forma de construir su representación es el proceso investigativo, con toda su complejidad empírica, metodológica, teórica y epistemológica; a todo esto, también lo podemos llamar fenómeno de interés.

Como se aprecia dicho objeto es aquello que queremos saber sobre nuestro tema investigativo; por lo que es importante también acotarlo lo más posible, de tal suerte que no genere redundancia, inefectividad en los resultados, o que se corra el peligro de perder claridad en las pretensiones investigativas. Por ello ubicar al objeto de estudio en un determinado contexto es fundamental para contrastar empíricamente nuestras hipótesis y obtener premisas certeras de investigación.

Es por ello que para fines de la presente investigación el contexto de nuestro objeto de estudio se enmarca con una población de directivos de escuelas públicas del nivel primaria que se ubican en la zona de la Alcaldía Venustiano Carranza en la Ciudad de México. Para Quintana (2006: 37) “(…la población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan: a los elementos o unidades [personas, instituciones o cosas] involucradas en la investigación)”.

Cabe aquí hacer la acotación que he decidido hacer el presente estudio en escuelas públicas, dado que, en las escuelas de sostenimiento particular, los medios de acceso a la función directiva y requerimientos de carácter operativo, técnico y administrativo en dicha función son distintos a los que pretendo estudiar.

Para Quintana (2006), el muestreo, es la selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación, teniendo como criterio aquellos que están más ligados con el problema objeto de análisis nuestra muestra poblacional serán 13 directivos de escuelas públicas primarias de la Alcaldía Venustiano Carranza en la Ciudad de México a quienes considero susceptibles de este análisis, adoptaré una postura inductiva, toda vez que pretendo sea un diseño de investigación flexible en la que se comprenda a los directivos dentro de su propio marco de referencia para comprender como experimentan la realidad; pretendo sea un estudio de carácter humanista para conocer el aspecto personal, las perspectivas, las creencias, los conceptos y los esfuerzos dentro de su función.

Como he venido mencionando los sujetos participantes de este estudio son figuras directivas de la Alcaldía Venustiano Carranza en la Ciudad de México, quienes fueron promovidos del periodo del año 2013 a la fecha, con las reformas que dieron origen al Servicio Profesional Docente, colocando a dichas figuras en el cargo sin procesos de inducción, preparación y/o capacitación previa.

En este diseño de investigación y de acuerdo una vez más con Pimienta y De la Orden (2017), esta investigación será analítica ya que como principal sustento para el acopio de información del espacio en el que tiene lugar el fenómeno de estudio, realizaré observaciones, pruebas, entrevistas y encuestas (los cuales serán mis objetos de recogida de datos).

Puedo aseverar hasta aquí que la presente investigación tendrá como características: de corte cualitativo; con un enfoque descriptivo; ya que las técnicas de investigación a utilizar son cuestionarios, cuestionario de actitudes (escalas de Likert) y entrevistas.

4.2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se aplicarán tres instrumentos para la recolección de la información: *la entrevista* a las y los directivos de escuelas primarias públicas de la Alcaldía Venustiano Carranza en Ciudad de México con el objetivo de obtener información personal, situaciones vividas y el manejo de habilidades orientadas hacia la necesidad de capacitación en el desempeño de su función; por otra parte se emplearán *cuestionarios* con la intención de recabar información particular acerca del nivel de conocimiento y dominio que poseen dichos directivos en cuanto se refiere a lo inherente a su función dentro de la escuela. Un tercer instrumento que considero permitirá apreciar la parte actitudinal y de comportamientos a que se han enfrentado los directivos de estas escuelas en el desempeño de su función será *la Escala de Likert,* la cual permitirá medir las actitudes que muestran mis sujetos de estudio frente al desempeño de su quehacer directivo cotidiano.

4.2.1 ***La entrevista***= Ya que he mencionado el corte cualitativo de esta investigación, la entrevista como acentúa (Álvarez 2003, en Rebolloso, 2016), es un instrumento que permite recabar información personalizada y de forma oral acerca de situaciones vividas por la persona sobre su percepción del clima escolar, las causas que lo determinan y cómo influye en los estados anémicos de los profesionales de la educación. Busca entender el mundo a partir de la perspectiva del entrevistado y desmenuzar el significado de sus experiencias.

Como se puede apreciar, el uso de la entrevista en este estudio permitirá un acercamiento a la realidad, para lo cual, me valdré de una conversación, la cual estará ordenada a manera de lo que se conoce como *entrevista semiestructurada*, la cual se conoce así por algunos investigadores mientras que otros deciden llamarla *entrevista no estructurada*, ya que como bien refiere (Moreno, 1993 en Rebolloso, 2016); requiere de una guía de puntos básicos sobre el tema del que se necesita recabar información, se elabora una serie de preguntas generalmente abiertas que contengan los puntos esenciales de la investigación que den respuesta a los supuestos de la investigación y concreten el objetivo de la misma.

Por lo anterior con este valioso instrumento de recogida de datos pretendo obtener las **habilidades** mínimas y/o básicas que la función directiva demanda en la escuela desde el inicio de la misma, y exploraré si los sujetos de investigación ya cuentan con estas, de qué forma las adquirieron, y cuál es su importancia para el desarrollo de su quehacer educativo.

4.2.2 ***Cuestionario***= El cuestionario es de gran utilidad ya que integra una forma concreta de la técnica de observación, logrando que el investigador centre su atención en ciertos aspectos y se sujete a determinadas condicionantes. Para Gómez (2012), el cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite, además, aislar ciertos problemas que nos interesan principalmente; reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio. Para Murillo (2006), se trata de un instrumento de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito.

Otra definición que me parece interesante referir es la de Pimienta y De la Orden (2017), para quienes dicho instrumento es meramente un conjunto de preguntas organizadas, con la finalidad de obtener información acerca del tema o fenómeno de estudio. Como podemos apreciar son preguntas solo para obtener información al respecto de un tema.

Es a través de este citado instrumento que pretendo obtener información que devele si el directivo tiene **conocimientos** de lo inherente a su función (documentos de carácter educativo, jurídicos, administrativos, técnicos); que ya en el ejercicio de su praxis le permiten planifican, organizar, ejecutar, controlar, y evaluar todo lo inherente a los procesos pedagógicos, administrativos, organizacionales.

Por ello es importante planear el diseño de un cuestionario ad-hoc a las necesidades de la presente investigación, para esto me apoyare en las cinco fases que Murillo (2006), distingue para la elaboración de este instrumento de recolección de datos:

1) *Establecer las características básicas del cuestionario*. - Con base en los objetivos de la investigación, las variables e indicadores empíricos, el conjunto de la investigación y la situación de aplicación, primero se debe determinar el tipo de problema más apropiado y sus características básicas. Por tanto, se puede decir que las preguntas del cuestionario expresan las variables empíricas o indicadores con los que intentamos obtener información en forma de preguntas.
2) *Decidir sobre el número de preguntas*. - En esta fase, nos dice el autor será conveniente concretar el plan de análisis. Es decir, saber qué tratamiento le vamos a dar a cada una de las cuestiones formuladas.

3) *Formular las preguntas y sus alternativas*. - Desde aquí se puede asegurar que, una pregunta bien formulada es aquella que no ejerce influencia en el sentido de la respuesta y que no incita a una respuesta inexacta.

4) *Establecer su ordenación y disposición en el cuestionario*. - Algunas sugerencias a considerar podrían ser a) Incluir las cuestiones identificativas al principio o, excepcionalmente al final, y sólo aquellas que tengan relación directa con el tema estudiado y que, además, vayamos a analizar; b) Presentar las cuestiones agrupadas por temáticas; c) Preguntar de lo general a lo particular; y por último d) Situar juntas las preguntas de un mismo tipo, y siempre con el mismo orden de respuesta.

5) *Validación del cuestionario*. - Para realizar dicha validación podremos echar mano de algún (a) experto (a) con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo que nos ayude a una revisión crítica de lo que hemos planteado.

4.2.3 Finalmente considero factible emplear ***la Escala de Likert*** = Con este instrumento pretendo me permita apreciar las **actitudes** que muestran los directivos frente al desempeño de su función que le permiten negociar, resolver conflictos, establecer ambientes de sana y pacífica convivencia dentro del colegiado docente, para el alumnado; así como poder saber cuál es su propia concepción pedagógica de su quehacer directivo.

Para Matas (2018), la escala de Likert es una escala de calificación que se utiliza para cuestionar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. Es ideal para medir reacciones, actitudes y comportamientos de una persona.

Como se puede leer hasta aquí emplearé los tres instrumentos antes referidos que permitan aproximarme a conocer la realidad que viven las figuras directivas del nivel primaria de escuelas públicas, para contrastar su contexto con la hipótesis de investigación planteada para el mismo y poder analizar cuál es la importancia de conocer previo al inicio de la función directiva las habilidades, los conocimientos y las actitudes que dicha función demandan desde el primer día en una escuela, y que conocerlas pueda favorecer el impacto de la gestión directiva.

4.3 CATEGORIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES DE ANÁLISIS

Concepto	Dimensiones	Variables	Indicadores
CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS	*Habilidades*	*De gestión *De mediación/conciliación *Del ejercicio del liderazgo *Comunicativas	1. ¿Cuáles considera deben ser las habilidades básicas que debe dominar un directivo de nivel básico? 2. ¿Qué habilidades conocía o dominaba antes de ser director (a)? 3. ¿Cuál fue el principal reto al que se enfrentó como director (a) al ser nombrado (a) en el cargo? 4. ¿Qué tan importante es su relación como director (a) con la comunidad escolar para el logro de aprendizajes, y por qué? 5. ¿Por qué es importante que su gestión directiva y el quehacer de los docentes de grupo vayan en el mismo sentido? 6. ¿Qué habilidades pone en juego al momento de resolver un conflicto de intereses suscitado entre dos o más docentes? 7. ¿Cómo da atención a los casos de violencias escolares suscitados entre dos o más estudiantes de la escuela a su cargo? 8. ¿Qué habilidades considera le hace falta fortalecer aún más para la mejora de su práctica directiva?

	Conocimientos	*Del manejo de la información *Jurídicos/Normativos *Pedagógicos *Organizacionales	1. Describa algunas de las principales labores dentro de su función directiva: 2. ¿Qué entiende usted por capacitación? 3. ¿Recibió capacitación para desempeñar su labor antes de iniciar su función directiva? SI___ ¿de qué tipo? _____ NO___ 4. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación durante el desempeño de su labor directiva? Si _____ ¿de qué tipo? _____ NO_____ 5. ¿Cómo describiría el examen (de promoción vertical) para el ingreso a su función directiva? 6. Desde su experiencia ¿cuáles considera que son los conocimientos básicos con que debe contar un director (a) para el desempeño de sus funciones? 7. Antes de promoverse como director (a) ¿tenía conocimiento de todas las funciones que iba a desarrollar? Si _____ No_____ 8. ¿De qué manera ofrece capacitación a su plantilla docente? 9. ¿Considera que como director (a) deberia haber recibido capacitación para el inicio del desempeño de sus labores?

			Si _____ ¿porque? _____ No_____ 10. ¿Qué temas deberían abordar los cursos de capacitación para un director (a)? 11. Podría mencionar ¿bajo qué marco normativo se rige su función directiva? 12. Si enfrentará el caso de una profesora que agrede física, psicológica y verbalmente a una alumna. ¿Cuál sería la manera en que abordaría el caso? 13. ¿Conoce de que trata documento titulado *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar?* Si_____ ¿de qué trata?_____ No____ 14. De acuerdo con su experiencia ¿Qué es y para qué sirve el Marco para la Convivencia Escolar? 15. ¿Conoce de que trata el documento titulado: *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, especial y para Adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México?* Si_____ ¿Cuál es su función? _____ No_____ 16. ¿En qué momento se debe emplear el Reglamento de las Condiciones Generales del

			Trabajo de los trabajadores de la Secretaria de Educación Pública?
	Actitudes	*De satisfacción económica y laboral *De liderazgo *Empatía *De capacitación continua	1. Mi remuneración económica corresponde a las responsabilidades de mi cargo como director (a): 2. El desempeño de mi labor directiva influye en el logro de mejores resultados de aprendizaje entre el alumnado de la escuela que dirijo: 3. Desde que comencé con el desempeño de mi labor directiva sabía lo que enfrentaría en la misma: 4. Un liderazgo eficiente es aquel que hoy día desempeño en mi centro de trabajo: 5. Promuevo un ambiente de relaciones sanas y cordiales entre el colegiado docente de mi centro de trabajo: 6. He recibido por parte de las autoridades locales y nacionales los cursos de capacitación que mi labor directiva demanda: 7. Considero que mi formación directiva ha concluido hoy día: 8. Cuando decidí ser director (a) me preparé académica y laboralmente para enfrentar dicho reto: 9. Me resulto sencillo iniciar con el desempeño de mi labor directiva:

			10. Al inicio de mi labor directiva tenia claras las responsabilidades y obligaciones que desempeñaría en mi cargo: 11. Las expectativas que tenia de inicio con mi labor directiva se han cumplido en mi (s) centro (s) de trabajo: 12. Considero que cualquier compañero (a) docente puede desempeñarse como director (a): 13. Puedo centrar mi tiempo en el desenvolvimiento de labores académicas y pedagógicas propias de mi función directiva más que en las burocrático-administrativas:

Fuente: Elaboración propia.

Validez del instrumento:

Para Hernández (2006), la validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir y conduce a conclusiones validas, en este caso la necesidad de capacitación inicial para el desempeño de las funciones directivas. Se estima la validez como el hecho de que una prueba sea de tal manera concebida, elaborada y aplicada para que mida lo que se propone medir.

La validez de contenido del instrumento fue revisada por las doctoras Cancino y Hernández Olmos, quienes son profesionales de alta trayectoria profesional en el ámbito de la elaboración y validación de instrumentos, que ocupan cargos de investigadoras docentes en la Universidad Pedagógica Nacional.

Dichos instrumentos de recolección de datos se integraron a través de la operacionalización de variables tales como la gestión, la comunicación, el liderazgo, aprendizaje continuo, conocimiento jurídico, gestión organizacional las cuales indubitablemente se relacionan intrínsecamente en el ejercicio de la praxis directiva.

De este modo se realizó una prueba piloto que consistió en la aplicación de dichos instrumentos (la escala de Likert, el cuestionario y la entrevista semi estructurada) a 3 personas que corresponden al 25% de la muestra poblacional. La cual dio como resultado algunas modificaciones en el planteamiento de los cuestionamientos para que estos resultaran más claros hacia nuestra población muestra, una vez hechos y reacomodados dichos cambios se procedió a la revisión y a la aplicación sistemática de los mismo, iniciando por semana dicho manejo con la Escala (para conocer actitudes) y concluyendo con la Entrevista, dado su carácter más exploratorio.

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA NECESIDAD DE BRINDAR CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PÚBLICA PREVIO AL EJERCICIO DE SUS FUNCIONES.

En este capítulo se presentan los resultados que arrojaron los instrumentos de recolección de datos (escala de Likert, cuestionario y entrevista semi estructurada) recolectados del 29 de mayo al 26 de junio de 2024, con la finalidad de analizar las respuestas que arrojo la muestra poblacional en relación a las actitudes, habilidades y conocimientos que demanda la función directiva, y que se encuentran intrínsecamente relacionados con la necesidad de recibir dicha capacitación para el desenvolvimiento esperadamente óptimo de dicha función dentro de las escuelas públicas de nuestro país; por lo que se realizó una matriz de datos donde se obtuvieron las respuestas de las escalas de Likert, de los cuestionarios, así como su graficación para una visualización más descriptiva de dichas respuestas; y de las entrevistas un vaciado de las mismas para obtener conceptos comunes y analizables de común con nuestro objeto de estudio (capacitación).

Como ya se refirió antes, los instrumentos aplicados fueron tres, primero una *escala de Likert* que permitió conocer las actitudes que permeaban en la muestra de directivos de escuelas primarias públicas frente a su función diaria, lo que comenzó a develar su concepción pedagógica de la misma.

Segundo, con un *cuestionario* se pretendía conocer y analizar aquellos conocimientos que se ponen en juego dentro de la labor directiva en las escuelas del nivel primaria, y como la ausencia de capacitación inicial para el desenvolvimiento del cargo causo que las y los directivos tuviesen que enfrentar peripecias en su praxis, desde el inicio y durante de la misma, obligándolos empíricamente a resolver todo tipo de cuestiones que se suscitan dentro de los entornos escolares.

Finalmente, se dejó la aplicación de *entrevistas semi estructuradas* a 6 directivos seleccionados de acuerdo al tiempo que tienen desempeñando dicha función (se eligió a dos con por lo menos 8 años, a dos con un tiempo intermedio, y a dos más con un tiempo no mayor a 3 años dentro del cargo) para conocer las habilidades que el puesto les demanda

poner en juego a su favor desde el primer día donde nos encontramos respuestas muy interesantes en común, y que más adelante detallare para su revisión y análisis exhaustivo.

Al ser una investigación de tipo cualitativo, se consideró para hacer el análisis de las respuestas los puntos comunes que versaban en torno a la capacitación y su categorización, para lo cual eche mano del software informático de investigación denominado "Atlas ti" que favoreció y permitió relacionar las categorías de análisis con las variables que previamente se habían determinado.

Resultados:

Iniciaré la presente exposición de resultados de conformidad con la cronología en que se aplicaron los instrumentos de recolección iniciando por la *escala de Likert*:

En dicha escala la primera variable que es la *de satisfacción económica y laboral* se puede apreciar que de acuerdo a los ítems 1 y 7 de dicho instrumento las figuras directivas no perciben que reciban un salario correspondiente a las responsabilidades de su cargo (58,3% totalmente en desacuerdo) y una capacitación que les permita concebir la culminación de su función de acuerdo al cumulo de responsabilidades que su labor demanda (66,7% totalmente en desacuerdo); en contraparte, más adelante (ítem 11) se obtiene que el 75% de estas figuras conciben que se han cumplido las expectativas en su actual centro de trabajo, brindando una apreciación de semi satisfacción laboral dentro de su función.

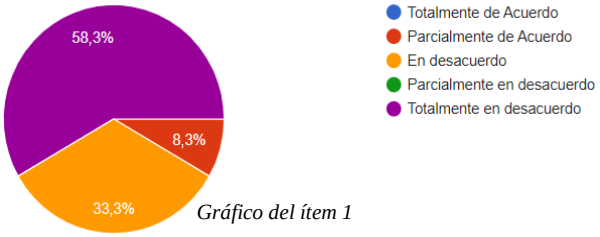


Gráfico del ítem 1

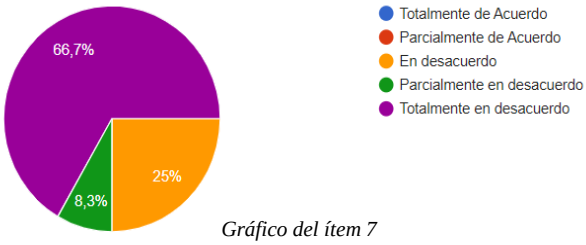


Gráfico del ítem 7

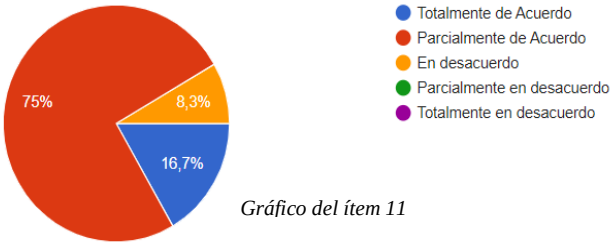


Gráfico del ítem 11

En la segunda variable *de liderazgo* contenida en la dimensión de actitudes se aprecia que la mayoría de las figuras directivas (66,7%) concibe como importante asumir un rol de liderazgo dentro de la estructura escolar para el logro de objetivos pedagógicos (ítem 2 de nuestro instrumento), que ese rol de liderazgo lleva aparejadas expectativas personales y profesionales logradas dentro de cada centro educativo donde se desempeñan (con un 75% en el ítem 11), aunque estas expectativas y metas que demanda el rol de liderazgo se vea limitado (según la concepción de la muestra en el ítem 13 con un 50% que manifiestan estar parcialmente de acuerdo) por la carga burocrático- administrativa de la misma lo que impide centrar el tiempo en quehaceres meramente pedagógicos que impacten en los logros educativos del alumnado. Aunque cuando se revisa la cuestión 4 el 50% concibe que a pesar de todo lo anterior actualmente desempeñan un liderazgo eficiente.

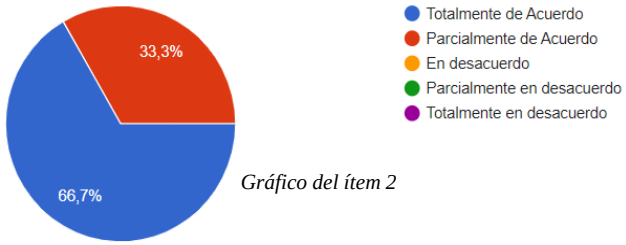


Gráfico del ítem 2

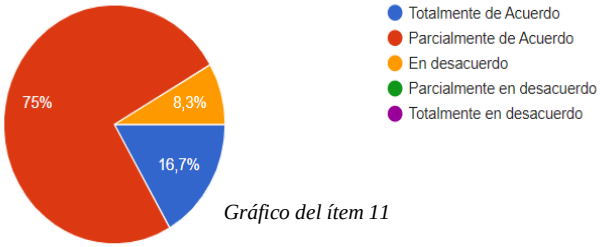


Gráfico del ítem 11

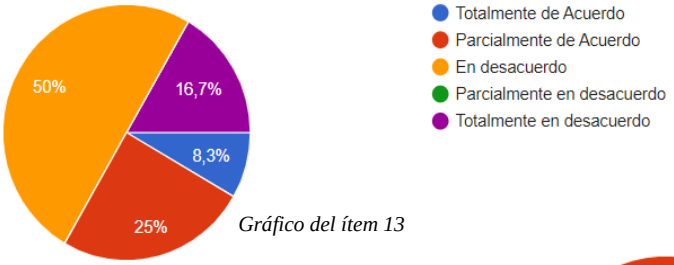


Gráfico del ítem 13

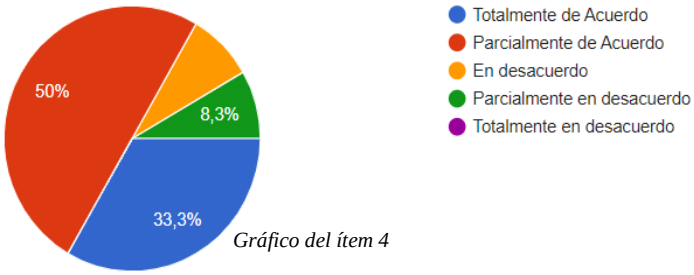


Gráfico del ítem 4

Al llegar a la variable de *empatía en la función directiva* se encuentra que dividdamente (50% y 50% de acuerdo al ítem 5) promueven en sus colectivos docentes relaciones sanas y cordiales; lo que también refleja una concepción segmentada hacia sus docentes, ya que de acuerdo al ítem 12 las opiniones en torno a que cualquier docente de grupo puede desempeñar dicha función gerencial del directivo es sumamente repartida como se aprecia en el gráfico correspondiente; lo que lleva a inferir que dicha actitud está en un punto de quiebre entre dichas figuras y sus colectivos docentes.

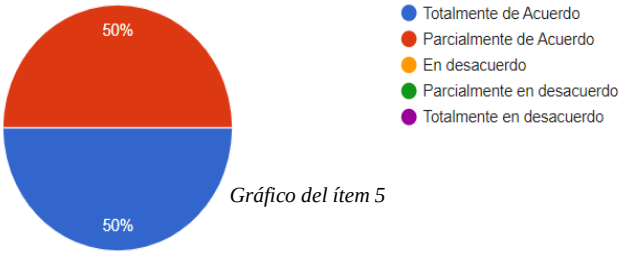


Gráfico del ítem 5

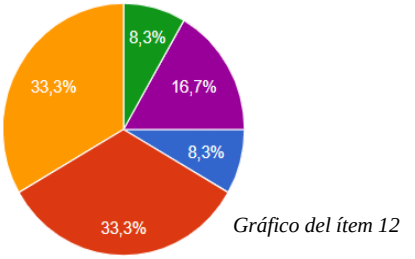


Gráfico del ítem 12

Finalmente, en la variable *de capacitación continua* el hallazgo data que de conformidad con las posiciones lanzadas se deja claramente ver que las y los directores no han recibido capacitación alguna de acuerdo a la demanda de su labor directiva (con un 66,7% dentro del ítem 6) por parte de las autoridades locales y nacionales; lo que empíricamente les lleva a concluir que su formación como gestores educativos no ha concluido hasta hoy día a pesar del tiempo que llevan desempeñando el cargo y las experiencias que han vivido en el mismo (véase el grafico del ítem 7).

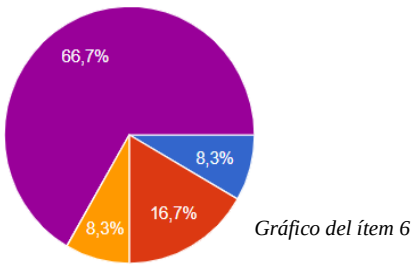


Gráfico del ítem 6

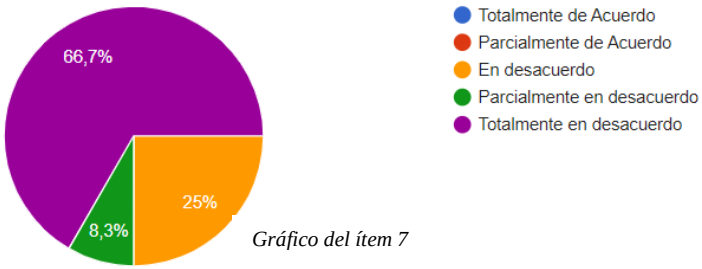


Gráfico del ítem 7

Iniciando con la segunda dimensión ***conocimientos*** contenida en el instrumento del *cuestionario*, se comenzó a emplear el software informático "Atlas ti"; el cual facilita la recolección, reproducción y codificación de datos, la construcción de conceptos, su conexión en redes, la formulación de preguntas sobre dichos datos y la redacción de narraciones, con lo que la primera variable a trabajar aquí fue la *del manejo de la información* la cual se relaciona intrínsecamente con los reactivos 1 y 15 donde la muestra poblacional arrojo que las funciones administrativas, organizacionales, de acompañamiento, de orientación, de asesoría, del ejercicio de recursos de tipo económico y de coordinación de actividades al interior de la escuela son las que se imponen dentro de la función directiva como manejo de la información de todo este tipo de actividades, las cuales se describen (y de las que se hizo mención en el capítulo anterior) en el documento titulado "Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, especial y para Adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México", y del cual se desprende que el 100% de la población muestra conoce el referido documento de corte técnico-normativo, organizativo y estructural de donde dichas figuras deben ceñir su función.

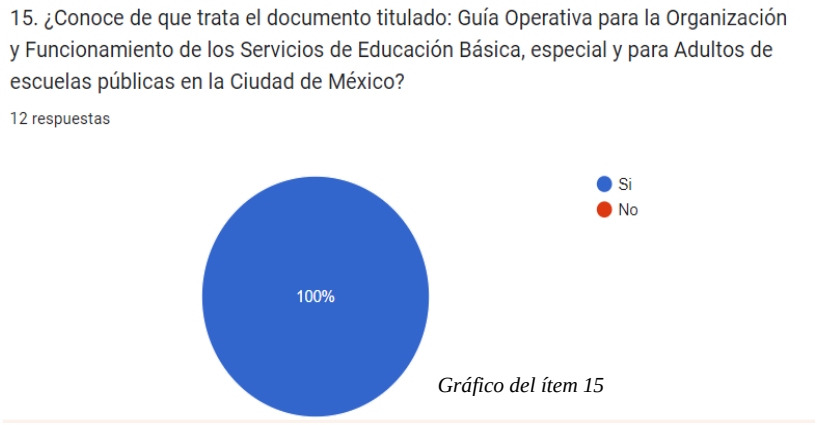


Gráfico del ítem 15

Para la segunda variable de análisis que es la de *conocimientos de carácter jurídico/normativos* se aprecia (en el razonamiento 1) que las figuras directivas distinguen dentro de los conocimientos básicos a poseer y desarrollar éstos, los cuales debieran darse en cursos de capacitación (pregunta 11); del mismo modo en los cuestionamientos 12, 13, 14 y 16 se lee que el desempeño de sus funciones según su concepción se debe apegar a los protocolos y documentos que de este tipo la Secretaria de Educación Pública emana; de entre

los cuales se destacan: el Reglamento de las Condiciones Generales del Trabajo de los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública, la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, especial y para Adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México, el Marco para la Convivencia Escolar, los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar, y la Ley Federal de los trabajadores al servicio del Estado, con lo que se denota que han tenido que conocer durante el ejercicio de su praxis el marco jurídico y normativo que rige su labor como servidores públicos. Del mismo modo puede apreciarse que dichos conocimientos se han tenido que adquirir al paso del tiempo, durante el ejercicio de la función, arriesgándose y por ende equivocándose, viviendo así la conexión entre el ejercicio directivo y el conocimiento jurídico dentro del marco educativo.

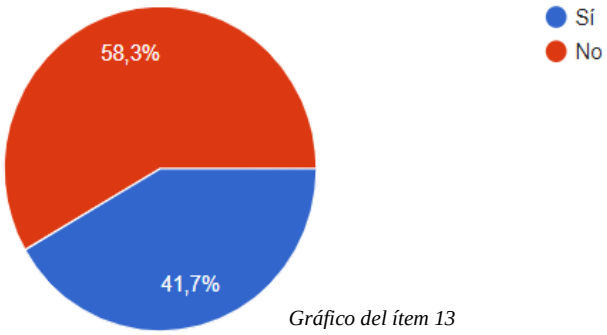


Gráfico del ítem 13

En cuanto a los *conocimientos pedagógicos* se refiere (como variable), las figuras directivas conciben a estos como parte esencial dentro de su labor (ítem 1) para brindar capacitación a su vez a sus colectivos docentes (planteamiento 8), por lo que consideran esta variable como un tema sumamente importante que debiera insertarse en cursos de capacitación dirigidos a fortalecer su función (consigna 10). Dicha variable se considera como parte medular de recibir capacitación previa al inicio del desempeño de sus funciones que, aunque el 100% de los cuestionados afirma no haber recibido dicha capacitación para el esperado desarrollo de sus funciones, más de la mitad de ellos data que el conocimiento pedagógico como docentes de grupo es uno, y el de directivos va más allá.

No menos importante resulta cuando exploramos la variable de conocimientos *organizacionales* ya que resalta desde el inicio del cuestionario como un conocimiento que si o si tiene que aprenderse para el correcto funcionamiento de los servicios docentes y educativos; el cual (según el ítem 10) también desde considerarse como un eje a trabajar en cursos para directivos, y que, según el 100% de las y los encuestados viene marcado como tarea fundamental dentro de la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, especial y para Adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México, a la cual de primera mano y desde el primer día de sus funciones deben saber desarrollar para garantizar un eficiente servicio educativo; distando de la realidad, donde como ya se mencionó, no se da a conocer nada acerca de cómo los conocimientos organizacionales demandan su conocimiento, ejercicio y dominio para la función gerencial que se espera al interior de las escuelas.

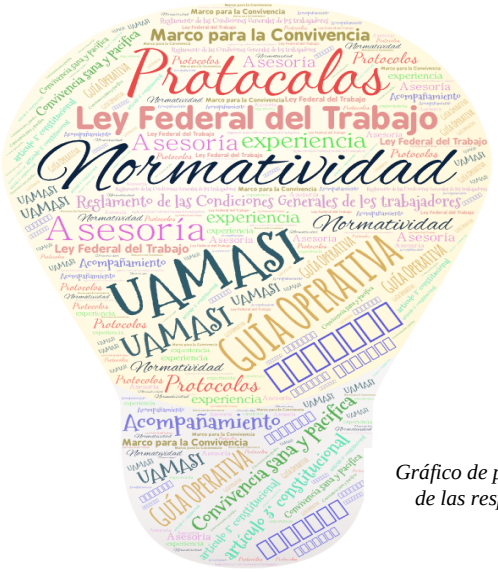


Gráfico de palabras recurrentes derivadas de las respuestas en los cuestionarios.

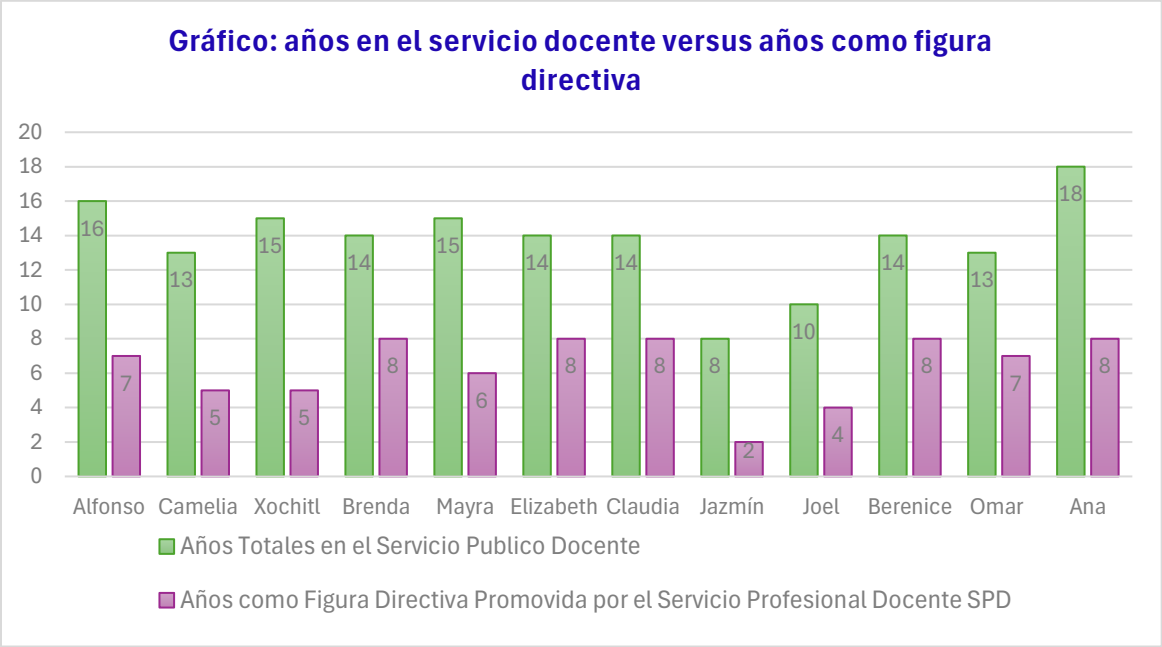
Revisando entonces las respuestas de la muestra encuestada, nuestro software Atlas ti ayuda a determinar que los conocimientos de corte jurídicos y normativos son a los que mayor peso dan nuestras figuras directivas para que existan ambientes propicios que garanticen (según ellas y ellos) la prestación del servicio educativo, evitar conflictos y que, además, son estos conocimientos los que sobre la experiencia se van adquiriendo, pero en ese trance

comúnmente se cometen muchos errores que suelen obligar a la capacitación continua por sí mismos.

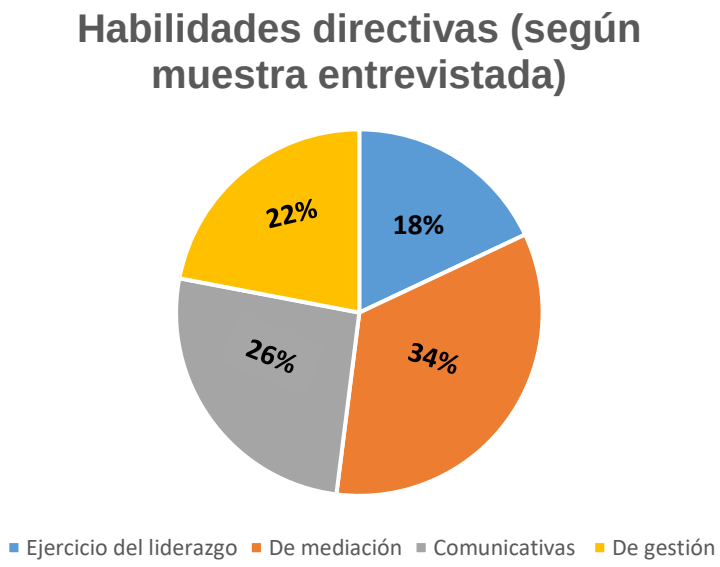
Interesante, pero reafirmante a lo anterior resulta cuando se revisa la tercera y última dimensión de la presente investigación: ***habilidades***, la cual a través de la entrevista semi estructurada como instrumento de recolección de datos nos permite el análisis desde cuatro variables: de gestión, de mediación, del ejercicio del liderazgo y comunicativas.

Para este caso del total de la muestra poblacional total se optó por aplicar dicho instrumento a la mitad de estos (6 figuras directivas) que varían en cuanto al tiempo desempeñándose como directivos, ya que se tomaron a dos con 8 años de servicio como directivos, a dos con 5 años cada, y, a dos más con menos de 5 años dentro de la función, lo que nos permitió tener una variedad en cuanto a sus respuestas.

A continuación, una gráfica que muestra los años totales en el servicio público docente de toda nuestra muestra poblacional versus los años que tienen nuestra muestra tomada para la entrevista semiestructurada (no olvidemos que todas y todos ellos fueron promovidos a su actual función por el extinto Servicio Profesional Docente):



Con apoyo del software Atlas ti obtuvimos también que nuestras y nuestro encuestado en este último instrumento de la entrevista les dan mayor peso a las habilidades de mediación, las cuales, según ellas y él les permiten no solo resolver conflictos entre docentes y alumnos, sino también gestionar apoyos humanos, técnicos, de servicios, económicos, así como solicitar ayuda inter-institucional que coadyuve a dar atención a las necesidades de sus centros de trabajo. A continuación, el gráfico correspondiente a esta idea:



En ese sentido también me parece importante rescatar con el siguiente gráfico a manera de nube las palabras con mayor frecuencia que nos arrojan las entrevistas semi estructuradas, de tal suerte que, como puede apreciarse son diversificadas y que se entrelazan entre las habilidades y los conocimientos que a diario ponen en juego en su práctica gestiva las figuras directivas, y que demandan entrelazarlas para la toma de decisiones que beneficien el servicio educativo:

Finalmente, cuando se les cuestiona acerca de cómo resuelven desde su función los conflictos entre el alumnado, así como entre docentes a su cargo, las entrevistadas y el entrevistado destacan que la mediación, el dialogo y la puesta en marcha de los protocolos de actuación para la atención a los casos de violencia y las normas vigentes que rigen el servicio público deben aplicarse sin titubeo para que la solución que se dé sea pronta, expedita, apegada a derecho y busque la no repetición de controversias. Reconociendo que para que esto se logre,

ellas y el son pieza fundamental desde que conocen del asunto, hasta que se da una respuesta a todas las partes involucradas.

Gráfico de palabras recurrentes derivadas de las respuestas en las entrevistas semi estructuradas.

VI. C O N C L U S I O N E S.

Los desafíos de preparar líderes, directivos, gerentes, gestores o como desee llamárseles de escuelas primarias son tan diversos como la experiencia de desempeñar esta función. En este sentido, cada figura directiva enfrenta desafíos únicos y continuos. Sin embargo, en los casos estudiados, los desafíos aparecieron repetidamente en diferentes situaciones y circunstancias.

Existen algunas áreas donde los problemas resultan más obvios, la normatividad parecía ser un área donde se necesitaba más capacitación y estaba claro que las futuras figuras directivas carecen de conocimientos, suficientes sobre las normas, políticas, sanciones y derechos regulatorios.

La gestión representa un conocimiento que debe ser adquirido para poder ejercer la labor de director de una escuela, es así que también se evidencia la brecha existente sobre lo que debería conocerse sobre el tema y lo que realmente se conoce sobre el mismo.

La gestión del personal docente también es un tema urgente que, junto con la mala comprensión de las normas jurídicas y administrativas, crea problemas con la aplicación de sanciones y la remuneración ofrecida a todo docente para puestos directivos. La falta de comprensión de la gestión de personal dificulta el establecimiento de una cultura de trabajo que cumpla con los requisitos exigidos a la escuela.

Las funciones de gestión se aprenden a través de las diversas actividades necesarias para encontrar soluciones a problemas del mundo real. Sin embargo, este proceso parece carente de reflexión y se limita a las posibilidades de una experiencia particular (la propia), al no existir otros mediadores que guíen el aprendizaje.

Como puede apreciarse en la lectura del presente trabajo el poder tener la capacitación antes del desempeño de las funciones considero que brindaría un doble beneficio: por un lado, permitir a las figuras directivas conocer la multiplicidad de tareas y deberes, así como las responsabilidades que la función demanda a diario, lo que podría traer aparejado que la política pública y la política educativa esperaran mejores resultados en el desempeño a mediano plazo de estas figuras.

Por otra parte, verdaderamente cumplir con la expectativa por parte de las autoridades administrativo- educativas en relación a lo que las leyes en la materia, y de forma deontológica promulgan resulta complejo, e incluso me atrevería a asegurar que frustrante. Ya que lograr los objetivos que el sistema educativo nacional demanda que las figuras directivas también pongan el empeño, los recursos y la infraestructura al servicio de la niñez de México.

Debiera ser imperante que aquel que esta por ocupar una dirección escolar reciba antes capacitación en áreas que van desde la comunicación, hasta la resolución de conflictos, pasando por liderazgo, normatividad, finanzas, contabilidad, gestión del recurso humano y gestión y administración de la escuela, así y solo así tendremos personal capacitado y preparado dirigiendo el rumbo de las mismas.

A partir de lo trabajado me gustaría destacar de la manera más objetiva posible que definitivamente pudimos identificar cuán importante es la figura directiva, entendida como un constructo social no solo en el plano local, sino también en el mapa nacional e internacional, donde como pudo apreciarse su formación y desempeño es materia de una serie de estudios educativos.

Del mismo modo el reconocer la trascendencia de dicha capacitación antes del desempeño de la función directiva para el desenvolvimiento de dichas funciones no resultó una tarea sencilla, porque, aunque en el dicho suena muy fácil, argumentar esta parte en el apartado teórico fue el principal reto, ya que algo que es empírico y visible a los ojos de los actores educativos, significó un reto bibliográfico nada leve de sobrellevar. En ese mismo sentido, al acercarme al fenómeno del ejercicio de la práctica directiva, el que las y los directores reconocieran sus áreas de oportunidad y encontrar hallazgos inesperados fue sorprendente y rico a mi práctica docente e investigativa.

La necesidad de ejercer la autoridad correspondiente a funciones de gestión significa que el director se reconoce como autoridad en el equipo pedagógico, contribuye al aprendizaje del autoconcepto pedagógico, y también ayuda al docente a reconocerse como miembro del grupo, tiene el poder de decisión para influir en la comunidad educativa y así reducir progresivamente los problemas que aquejen a la comunidad educativa. El desafío de

ejercer la autoridad que confiere el cargo contribuye a la transformación de la identidad docente en identidad directiva.

El ensayo y error es una forma común de encontrar soluciones que promuevan el aprendizaje, y el sentido común suele usarse para encontrar soluciones a los problemas que enfrenta la falta de preparación académica para el puesto. Esto ayudaría a limitar el proceso de capacitación.

El trabajo del director en una escuela debe tener un impacto directo en el comportamiento de los estudiantes, profesores y otros actores involucrados en la organización escolar y, en general, debe crear un clima escolar que promueva el aprendizaje, incluida la dinámica escolar y la participación comunitaria.

Todo lo anterior sintetiza el sinfín de necesidades y trato de resumir la forma en que impacta el que no exista una capacitación a las figuras directivas que pasan a ocupar el cargo de director en el nivel primaria, ha quedado claro que el cambio se manifiesta no sólo como cambios repentinos que crean miedo y nuevos desafíos, sino también como un espacio donde las necesidades de conocimiento se satisficieran a través de la capacitación inicial, en lugar de una capacitación que intenta compensar las deficiencias ya existentes, pero con éxito maquillado.

Si bien se han realizado investigaciones relevantes y de alta calidad sobre la gestión escolar en México, aún hay poca investigación sobre el buen funcionamiento de las escuelas y se necesita un estudio más profundo de este complejo y fundamental fenómeno. Como se señala en la literatura, las nuevas figuras directivas experimentan estrés e incertidumbre al llegar al cargo.

Es más que recomendable que las políticas y programas educativos incluyan programas de capacitación de estos nuevos profesionales. Como lo sostuve en la hipótesis de este trabajo, si se cuenta con una capacitación previa al ejercicio de las funciones directivas es más probable que se desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que respondan e impacten eficaz y favorablemente en el desempeño del líder escolar, pudiendo posicionarse como persecutor de logros académicos y pedagógicos; por consiguiente, pondrá en juego las mismas de tal suerte que le permitan responder a las necesidades del sistema educativo actual.

Así, es importante considerar que, al parecer, la evaluación e ingreso y desempeño que se requiere para ingresar al Servicio Profesional Docente (hoy USICAMM) presenta una brecha con respecto a lo que considera que un directivo debe hacer con lo que realmente sucede en vida cotidiana de la escuela. Por lo anterior no me gustaría cerrar este apartado sin nombrar que a manera de recomendación para la figura directiva que lea el presente trabajo que antes de decidir promoverse de docente a directivo, busque acercarse a la dirección escolar como subdirector (a) de alguna de las áreas, tener siempre en consideración que no habrá un aumento considerable de carácter económico, asimismo una vez fungiendo como algún actor dentro de la dirección escolar, sin ocupar el cargo directivo, la preparación académica en materia de responsabilidades administrativas, jurídicas y de liderazgo no solucionaran, pero ayudará en la toma de decisiones y mira de horizontes a trazarse en esta ardua, pero enriquecedora labor.

Determinar de forma tajante en que porcentaje es importante la capacitación a las figuras directivas de las escuelas primarias es imposible, solo miremos las complicaciones, y riesgos que están enfrentando nuestras figuras directivas en el ejercicio de su labor, porque en gran medida, nunca nadie les pinto el escenario, no les mostraron la película a la que se enfrentarían como gerentes escolares en México; la alcaldía Venustiano Carranza cuenta con comunidades que demandan de la escuela un sinfín de necesidades que se enmarcan en un contexto no solo educativo, sino también social, en la que como he asegurado paginas arriba, el director no puede abstraerse como si la escuela fuese con una realidad y una existencia distinta de la que se vive.

Finalmente, y después de este maravilloso recorrido creo que si se cuenta con una capacitación previa al ejercicio de las funciones directivas en el nivel primaria dentro del servicio público mexicano es más probable que estas figuras sean de nuevo ingreso o se les brinde oportunidades de mejora y perfeccionamiento a su praxis es mucho más probable que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que respondan y sobre todo impacten favorablemente en el desempeño de su quehacer, pudiendo posicionarse como persecutores de logros académicos y pedagógicos; de lo cual, no podemos olvidar que es el centro de nuestra labor docente, dejar una semilla de bien por los lugares donde vamos como maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Almohalla, José M.; Álvarez Fernández, M. (1991). *Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en Centros Escolares*. España. Revista de Educación. pp. 447-482.

Alzate Ortíz, Faber Andrés. (2019). *Gerencia y aprendizaje organizacional en el contexto de la educación*. Revista Paradigma. Volumen XL, número 2. Colombia. Pp. 264-278.

Antúnez, Serafín. (1993). *La función directiva. Claves para la organización de centros escolares: Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona. ICE UB-Horsori.

Aravena, Felipe. (2020). *Procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú*. Archivos analíticos de políticas educativas. Chile. Volumen 28. pp 1-19.

Aravena, Felipe; Pineda-Baez, Clelia; y López-Gorosave, G. (2020). *Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, pp. 71-91.

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2023. *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. México. Secretaria de Educación Pública.

Arzola Franco, David Manuel; Loya Ortega, Carmen Griselda (coords.). (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. México. Número 12. pp 35-41.

Badillo, M. (2005). *El director como líder en la gestión educativa y el desafío para elevar la calidad de la educación básica*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. COMIE.

Barriga, Omar; Henríquez, G. (2003). *La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente*. Revista Cinta Moebio. Chile. pp. 77-85.

Beltrán de Tena, R. (2004). *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Ediciones Universidad de Salamanca. España. pp. 35-76.

Borden, Allison. (2002). *Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Lideres del cambio o sujetos a cambio?* Banco Interamericano de Desarrollo.

Brunner, José J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago de Chile.

Caballero Martínez, Juan. (2003). *La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. España. 12 pp.

Caballero Martínez, Juan. (2004). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. Universidad de Granada. Revista de Educación, número 333. pp 363-384.

Cancino Cancino, Víctor. (2017). *Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE*. Revista pública de Educación, Volumen 25, Numero 94, Río de Janeiro, Brasil pp. 26-58.

Cantón, Isabel. (2013). *Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares*. Revista del Consejo escolar del Estado, Segunda Época, Volumen 2, Numero 3, León España, pp. 165- 173.

Castro, David. (2018). *La reforma educativa de 2013, en el nivel de primaria. Discordancias entre la normatividad y el trabajo cotidiano del director*. Tendencias Pedagógicas, Número 32. Universidad Autónoma de Madrid. España. pp.119-132.

Cordero Arroyo, Graciela. (2014). *El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México.* Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California. México. pp 75-84.

Cuenca, Ricardo. (2002). *Guía para elaborar un diagnóstico de necesidades de capacitación en la escuela*. Perú. Ministerio de Educación del Perú.

De Vicente Rodríguez, Pedro; Bolívar Botia, Antonio; Fernández Cruz, M. (1996). *Problemática de los profesores que ocupan cargos directivos y sus creencias acerca del ejercicio de la función directiva. Un Estudio descriptivo*. Ediciones Universidad Salamanca. Volumen 13. Pp. 127-152.

Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Madrid, España.

Donoso, Sebastián; Benavides, N. (2012). *Análisis Crítico de las Políticas de Formación de Directivos escolares en Chile*. Revista Brasileña de Educación, Volumen 17, Número 49, Brasil, pp. 133-158.

Duarte Cristancho, Jemima. (2007). *Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral.* Francia. Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Pedagogía

Escamilla Tristan, Sergio Antonio. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.

Espinoza Freire, Eudaldo; Toscano Ruíz, Darwin. (2015). *Metodología de Investigación Educativa y Técnica*. Universidad Técnica de Machala. 142 pp.

Estrada Loyola, Cruz Argelia. (2017). *Configuración de la experiencia práctica en el proceso de formación de directores de escuelas primarias.* Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. México. 13 pp.

Estrada Loya, Cruz A. (2018). *Soy directora, ¿y ahora qué hago? Autobiografía de formación directiva. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio.* IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, Volumen 9, núm. 17. Chihuahua, México. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

Fernández Serrat, Luisa. (2002). *Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo.* En Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Universidad de Granada. España. pp. 1-12.

Flessa, Joseph.; Fernández, M. y Weinstein, José. (2018). *School leadership in Latin America 2000-2016*. Educational Management Administration & Leadership, pp.182-206.

Flores Flores, Hilda. (2021). *La gestión educativa, disciplina con características propias.* Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Número 1. México. 27 pp. Disponible en: http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/.

Fuentes Sordo, Odalys Eugenia. (2015). *La organización escolar: Fundamentos e importancia para la dirección en la educación.* Varona. Número 61. Cuba. pp 1-12.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College. Third Edition. Columbia University, New York, USA.

Fuster Guillen, Doris. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*, Revista Propósitos y representaciones Volumen 7. pp 201-229. Consultado en: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267 el día 07 de Mayo de 2024

García Garduño, J.M.; Slater, C. y López-Gorosave, G. (2010). *El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, pp. 31-50.

Gaspar del Ángel, Héctor; López Brabilla, A.; Díaz Cancino, O.R. (coords.) (2016). *Avatares de la formación profesional docente en México*. Universidad Pedagógica Nacional. México. pp. 15-23.

Gómez Bastar, Sergio. (2012). *Metodología de la Investigación*. Red Tercer Milenio. México. Primera Edición.

Gómez Collado, Martha E. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*. Revista Innovación educativa, volumen 17, número 74. Universidad Autónoma del Estado de México. Pp. 143-164.

González González, María Teresa. (1998). *La micropolitica de las organizaciones escolares.* Revista de Educación número 316. México. pp. 215-239.

Hall, Richard. (1996). *Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados*. Pearson Education. México. pp. 75- 118 (cap. 4).

Hall, Richard. (1996). *La estructura organizacional: sus formas y resultados.* Prentice Hall Hispanoamericana. México. 1-32 pp.

Hernández Arriaga, Mario. (2020). *La profesionalización de los directores de educación básica: Tarea pendiente.* Revista Nexos. México.

Hernández López, Rosa M.; Rivas Almaguer, Blanca N. (2020). *Capacitación para directores en la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales en el aprendizaje.* Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Cuba. pp. 1-11.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, C; Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* Mc. Graw Hill, Cuarta Edición. México.

Imbernón, Francesc. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Editorial GRAÓ, 1ª edición.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2015). *Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013) Resultados de México*. México. INEE.

Jaime Frías, Griselda. (2010). *Capacitación con base en competencias laborales del directivo escolar de educación básica*. Tesis de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. México. 105 pp.

Krauze, Mariane. (1995). *La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas de Educación, Número 7. Chile. pp. 19-39.

López Gorosave, Gema; García Garduño, José María. (2007). *¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de Primaria mexicanos en su primer año de servicio.* Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Volumen 5. pp. 139-143.

Luna Gómez, A. P., Echeverría, S. & Vales, J. (2016). *Caracterización de los directores de escuelas primarias en Sonora.* México. Educación y Ciencia, pp. 33-45.

Macías Menéndez, Fátima. (2016). *Algunas consideraciones sobre la gerencia educativa*. Revista Científica. Volumen 2. Ecuador. Pp. 342-352.

Marcelo, Carlos; Vaillant, D. (2017). *Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica*. Brasil. Cuadernos de Pesquisa, Volumen 47, Número 166.

Martínez Bonafe, Jaume. (1995). *Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español* en: XIV Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. España. Investigación en la Escuela, N° 22.

Martínez Dimas, Irma Ivonne. (2017). *Las estrategias del gerencialmiento para lograr el liderazgo educativo*. Revista de Docencia e Investigación Educativa. Volumen 3, número 9. Pp. 52-61.

Martínez Puón, Rafael. (2012). *Hacia la profesionalización de la función directiva en Latinoamérica.* Revista de Gestión Pública. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Volumen I, Número 2. pp 387-419.

Matas, Antonio. (2018). *Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. pp. 38-47.

Mejía Cazapa, E. (2015). *Evaluación de las competencias Directivas*. México Congreso latinoamericano de medición y evaluación educacional.

Molina Yuncosa, Nuby; Contreras Chacón, A. (2007). *Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación*. Revista Acción Pedagógica. Número 16. Venezuela. Pp. 70-81.

Murillo Torrecilla, F.J.; Barrio Hernández, R; Pérez-Albo, María J. (1999). *La dirección escolar: Análisis e Investigación*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura CIDE.

Murillo Torrecilla F. Javier. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Facultad de Formación de profesorado y educación. Madrid. España. pp. 2-15.

Niño Rojas, Víctor M. (2011). *Metodología de la Investigación Diseño y Ejecución*. Ediciones de la U. Bogotá. Colombia. 156 pp.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.* Secretaria General Iberoamericana. Ediciones Naciones Unidas CEPAL.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2015) *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París, Francia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*. Recuperado de http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Iniciativa Mundial*. *La educación, ante todo. Una Iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas*. Nueva York. ONU.

Pérez Padilla, Rubén; Cáceres Reche, M. (2015). *Análisis de necesidades para la capacitación de directivos en escuelas secundarias del Estado de Yucatán*, Journal for Educators, teachers and trainers, Volumen 6, pp. 121-133.

Pimienta, Julio; De la Orden Hoz, A. (2017). *Metodología de la Investigación*. Pearson Educación. Tercera Edición. México.

Quecedo Lecanda, Rosario. (2003). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, Número 14. España. pp. 5-40.

Quintana Peña, Alberto. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Tópicos de Actualidad. Lima, Perú. pp 47-84.

Real Academia Española de la Lengua. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 08 de Abril de 2021 de https://dle.rae.es/.

Rebolloso Cázares, José P. (2016). *El impacto del clima escolar en el estrés laboral asistencial (ELA) de los docentes en educación primaria. Un estudio de caso*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Reviriego Romero, Matías. (2010). *Necesidades Formativas de los Directores*. España. pp 433-450.

Rivera Moreno, Carmen Elena. (2016). *Clima organizacional en el contexto educativo*. Revista Científica. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. Volumen 1, número 2. Venezuela. Pp. 316-339.

Rivero, Rosario; Hurtado, Constanza. (2018). *¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo*. Revista Calidad en educación Número 48, Santiago, Chile, pp.17-49.

Rodríguez Revelo, Elsy. (2016). *La profesionalización de la función directiva en Ecuador: bases para un diseño de programa de formación*. Universidad de Guayacil, Ecuador. pp.1-10.

Sandoval Estupiñan, Luz Yolanda; Pineda Baez, Clelia. (2020). *Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo*. Revista Complutense de educación, número 31. Ediciones Complutense. pp. 115-124.

Schmelkes, Silvia. (2000). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México. Secretaria de Educación Pública.

Serrano Albendea, Ricardo; Martín Cuadrado A. (2017). *Diagnosis de la problemática actual de las direcciones escolares*. Revista Complutense de Educación, Número 28, pp. 1193-1210.

Silva, Patricia; y Flores Alarcia, O. (2018). *La formación de directores escolares en Cataluña*. Revista de Pedagogía Bordón, Volumen 70, número 1. pp. 109-124.

Spillane, James. (2013). *Novice Schools Principals Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principals Office* . University Council for Educational Administration, SAGE Publications. United States. pp 431-465.

Tedesco, Juan C.; Tenti, E. (2002). *El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*. UNESCO. Recuperado el 09 de abril de 2021. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf.

Topete Barrera, Carlos. (2017). *El director escolar como factor de éxito educativo: Desafíos y Oportunidades del nuevo proceso de promoción y selección de directores en escuelas primarias a partir de la reforma educativa.* Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. México. 17 pp.

Universidad Autónoma del Estado de México. (2018). *Guion explicativo: Definición de Marco Contextual*, Facultad de Economía. Chile; p. 3-14.

Usátegui, Elisa. (2003). *La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?* Revista Complutense de Educación Volumen 14, Número 1. España.

Vaillant, Denisse. (2013). *Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas*. Revista Española de Educación Comparada. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. pp. 185-206.

Vaillant, Denise (2015). *Liderazgo educativo en América Latina: tendencias y desafíos*. Revista semestral de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay, Universidad ORT Uruguay. pp. 31-35.

Vaillant, Denisse.; Rodríguez Zidán, E. (2016). *Prácticas de liderazgo para el Aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012*. Política Pública. Volumen 24, Número 91. Rio de Janeiro. pp. 1-22.

Valencia Aguirre, Ana Cecilia. (2016). *¿Son formativos los cursos de capacitación continua?* Diálogos sobre educación: Temas actuales en investigación educativa. Volumen 7, Número 12. México.

Valiente Sandó, Pedro; González Ramírez, Jorge; Del Toro Prada, J. (2014). *Fundamentos para una concepción teórico- metodológica de la formación especializada del director escolar*. Avances en Supervisión educativa, número 20. Madrid, España. 31 pp.

Vázquez, Sandra; Liesa M. (2015). *Análisis de las Competencias de los directivos escolares: La profesionalización del Director*. Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa, Volumen 02, Zaragoza España, pp. 1-16.

Villareal Ballesteros, Ana Cecilia. (2018). *Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director de escuela primaria.* Revista de Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. Volumen 9, número 17. Chihuahua, México. pp. 69-86.

Villarroel Montaner, Daniel; Gairín Sallán, J. "*Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables*". Educere, vol. 18, Núm. 60, mayo-agosto, 2014, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 303-311.

Weinstein, José; Hernández, M. (2014). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Facultad de Educación- Universidad Diego Portales. UNESCO. Chile.

Weinstein, José; Cuellar, C. (2016). *Director (a) por primera vez, Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile*. Revista Calidad en la educación, Chile; pp. 12-45.

Zorrilla Fierro, Margarita; Pérez Martínez, Guadalupe. (2006). *Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Volumen 4, número 4. Madrid, España. pp. 113-127.

LEGISGRAFÍA:

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México. Diario Oficial de la Federación.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General Del Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. México. Diario Oficial de la Federación.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación*. México. Diario Oficial de la Federación.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* México. Diario Oficial de la Federación.

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2023). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. México. Secretaria de Educación Pública.

A N E X O S

ANEXO 1
INSTRUMENTO MEDICIÓN DE ACTITUDES
(ESCALA DE LIKERT)

1. Mi remuneración económica corresponde a las responsabilidades de mi cargo como director (a):
   - Totalmente de acuerdo
   - Parcialmente de acuerdo
   - En desacuerdo
   - Parcialmente en desacuerdo
   - Totalmente en desacuerdo

2. El desempeño de mi labor directiva influye en el logro de mejores resultados de aprendizaje entre el alumnado de la escuela que dirijo:
   - Totalmente de acuerdo
   - Parcialmente de acuerdo
   - En desacuerdo
   - Parcialmente en desacuerdo
   - Totalmente en desacuerdo

3. Desde que comencé con el desempeño de mi labor directiva sabía lo que enfrentaría en la misma:
   - Totalmente de acuerdo
   - Parcialmente de acuerdo
   - En desacuerdo
   - Parcialmente en desacuerdo
   - Totalmente en desacuerdo

4. Un liderazgo eficiente es aquel que hoy día desempeño en mi centro de trabajo:
   - Totalmente de acuerdo
   - Parcialmente de acuerdo
   - En desacuerdo
   - Parcialmente en desacuerdo
   - Totalmente en desacuerdo

5. Promuevo un ambiente de relaciones sanas y cordiales entre el colegiado docente de mi centro de trabajo:
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

6. He recibido por parte de las autoridades locales y nacionales los cursos de capacitación que mi labor directiva demanda:
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

7. Considero que mi formación directiva ha concluido hoy día:
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

8. Cuando decidí ser director(a) me preparé académica y laboralmente para enfrentar dicho reto:
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

9. Me resulto sencillo iniciar con el desempeño de mi labor directiva:
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

10. Al inicio de mi labor directiva tenía claras las responsabilidades y obligaciones que desempeñaría en mi cargo:
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

11. Las expectativas que tenia de inicio con mi labor directiva se han cumplido en mi(s) centro(s) de trabajo:
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

12. Considero que cualquier compañero(a) docente puede desempeñarse como director(a):
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

13. Puedo centrar mi tiempo en el desenvolvimiento de labores académicas y pedagógicas propias de mi función directiva más que en las burocrático-administrativas:
    - Totalmente de acuerdo
    - Parcialmente de acuerdo
    - En desacuerdo
    - Parcialmente en desacuerdo
    - Totalmente en desacuerdo

ANEXO 2
INSTRUMENTO MEDICIÓN DE CONOCIMIENTOS
(CUESTIONARIO)

1. Describa algunas de las principales labores dentro de su función directiva:

2. ¿Qué entiende usted por capacitación?

3. ¿Recibió capacitación para desempeñar su labor antes de iniciar su función directiva?

   ○ Si ¿De qué tipo? ○ No

4. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación durante el desempeño de su labor directiva?

   ○ Si ¿De qué tipo? ○ No

5. ¿Cómo describiría el examen (de promoción vertical) para el ingreso a su función directiva?

6. ¿Desde su experiencia cuáles considera que son los conocimientos básicos con que debe contar un director(a) para el desempeño de sus funciones?

7. Antes de promoverse como director(a) ¿tenía conocimiento de todas las funciones que iba a desarrollar?

   ○ Si ○ No

8. ¿De qué manera ofrece capacitación a su plantilla docente?

9. ¿Considera que como director(a) debiera haber recibido capacitación para el inicio del desempeño de sus labores?

   ○ Si ¿Por qué? ○ No

10. ¿Qué temas deberían abordar los cursos de capacitación para un director(a)?

11. Podría mencionar ¿bajo qué marco normativo se rige su función directiva?

12. Si enfrentará el caso de una profesora que agrede física, psicológica y verbalmente a una alumna. ¿Cuál será la manera en que abordaría el caso?

13. ¿Conoce de que trata el documento titulado Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar?

○ Si ¿De qué trata? ○ No

14. De acuerdo con su experiencia: ¿Qué es y para qué sirve el Marco para la Convivencia Escolar?

15. ¿Conoce de que trata el documento titulado: *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, especial y para Adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México?*

○ Si ¿Cuál es su función? ○ No

16. ¿En qué momento se debe emplear el Reglamento de las Condiciones Generales del Trabajo de los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública?

ANEXO 3
INSTRUMENTO MEDICIÓN DE HABILIDADES
(ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA)

1. ¿Cuáles considera deben ser las habilidades básicas que debe dominar un directivo de nivel básico?

2. ¿Qué habilidades conocía o dominaba antes de ser director(a)?

3. ¿Cuál fue el principal reto al que se enfrentó como director(a) al ser nombrado(a) en el cargo?

4. ¿Qué tan importante es su relación como director(a) con la comunidad escolar para el logro de aprendizajes, y por qué?

5. ¿Por qué es importante que su gestión directiva y el quehacer de los docentes de grupo vayan en el mismo sentido?

6. ¿Qué habilidades pone en juego al momento de resolver un conflicto de intereses suscitado entre dos o más docentes?

7. ¿Cómo da atención a los casos de violencias escolares suscitados entre dos o más estudiantes de la escuela a su cargo?

8. ¿Qué habilidades considera le hace falta fortalecer aún más para la mejora de su práctica directiva?