



**INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN
UNIDAD SANTO TOMAS
SECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



**LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CONDICIONES DE LAS
COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA LA GESTIÓN DE LOS
DIRECTORES EN CUATRO ESCUELAS PREPARATORIAS
DEL MUNICIPIO DE IXTAPALUCA, ESTADO DE MÉXICO.**

TESIS

**Que para obtener el Grado de Maestro en Administración en
Gestión y Desarrollo de la Educación**

PRESENTA

ERANDI ITXELT PARRA TORRES

DIRECTOR:

DR. EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA

Ciudad de México, Noviembre 2017.



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

En la Ciudad de México, siendo las 12:30 horas del día 29 del mes de AGOSTO del 2017 se reunieron los miembros de la Comisión Revisora de la Tesis, designada por el Colegio de Profesores de Estudios de Posgrado e Investigación de LA ESCA para examinar la tesis titulada:

"LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CONDICIONES DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA LA GESTIÓN DE LOS DIRECTORES EN CUATRO ESCUELAS PREPARATORIAS DEL MUNICIPIO DE IXTAPALUCA ESTADO DE MÉXICO".

PARRA	TORRES	ERANDI ITXELT
APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	NOMBRE(S)
		B 1 5 1 4 1 2

aspirante de: **MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

Después de intercambiar opiniones, los miembros de la Comisión manifestaron **APROBAR LA TESIS**, en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

LA COMISIÓN REVISORA
 Director(a) de tesis

DR. EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA

DR. ISAIAS ÁLVAREZ GARCÍA

DR. FRANCISCO JAVIER CHÁVEZ MACIEL

DRA. MARIA TRINIDAD CERECEDO
 MERCADO

DR. JOSÉ LUIS FLORES GALAVIZ

PRESIDENTE DEL COLÉGIO

DRA. SUSANA ASELA GARDUÑO ROMÁN

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
 SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 SECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CARTA CESIÓN DE DERECHOS

En la Ciudad de México, D.F. el día 28 del mes de noviembre del año 2017, el (la) que suscribe **Erandi Itxelt Parra Torres** alumno(a) del Programa **de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación** con número de registro **B151412**, adscrita a la **Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás**, manifiesta que es la autora intelectual del presente trabajo de Tesis bajo la dirección del **Dr. Edgar Oliver Cardoso Espinosa** y cede los derechos del trabajo titulado **La construcción de las condiciones de las competencias directivas para la gestión de los Directores en cuatro escuelas preparatorias del municipio de Ixtapaluca, Estado de México**, al Instituto Politécnico Nacional para su difusión, con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficas o datos del trabajo sin el permiso expreso de la autora y director del trabajo. Este puede ser obtenido escribiendo a la siguiente dirección electrónica **erandiparra@hotmail.com, eoce@hotmail.com**. Si el permiso se otorga, el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.

Erandi Itxelt Parra Torres

Nombre y Firma del alumno (a)

ÍNDICE

SIGLAS Y ACRÓNIMOS	05
RESUMEN	06
INTRODUCCIÓN	07
CAPÍTULO 1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1 Origen y Antecedentes de la Investigación	10
1.2 Situación Problemática y Problema	13
1.3 Pregunta de Investigación	21
1.4 Objetivos de Investigación	21
1.5 Justificación	22
CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	24
2.1 Buenas prácticas y Políticas Educativas en el Mundo	24
2.2 La Educación Media Superior en el marco de las Competencias	27
2.3 La Educación Media Superior en México	30
2.3.1 La Educación Media Superior en el marco de la RIEMS.....	39
2.3.2 La Educación Media Superior en el marco del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria	43
2.4 Aspectos normativos de la Dirección Escolar de las escuelas del Nivel Medio Superior en México	48
2.4.1 El Director Escolar de la EMS: definición, ingreso y permanencia	48
2.4.1.1 El INEE y el Servicio Profesional Docente	49
2.4.1.2 Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de Dirección (Director) en la EMS.....	52
2.4.1.3 Competencias que definen el perfil del Director de EMS	58
2.5 La Dirección Escolar	60
2.5.1 Trabajo Directivo: funciones y tareas	60
2.5.2 Necesidades formativas del Director Escolar	66
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	69
3.1 La Sociología de la Educación	70
3.1.1 Definición y Objeto de Estudio	70
3.1.2 La metodología de la Sociología de la Educación.....	73
3.2 Las Competencias para funciones de Dirección.....	75
3.2.1 Habilidades y Competencias: definición conceptual.....	75
3.2.2 Competencias directivas: tipos y modelos de desarrollo	78
3.3 Gestión Educativa y Gestión Escolar	87
3.3.1 Aproximaciones conceptuales: administración y gestión.....	87
3.3.2 Gestión Educativa.....	90
3.3.2.1 Modelos de Gestión Educativa	90
3.3.3 Gestión Escolar	94
3.3.3.1 Elementos de la Gestión Escolar.....	94

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO.....	95
4.1 Propuesta metodológica.....	95
4.1.1 Justificación	95
4.1.2 Tipo de Estudio.....	95
4.1.3 Informantes.....	96
4.1.4 Categorías centrales.....	97
4.1.5 Instrumento.....	98
4.2 Método Biográfico	99
4.2.1 Historias orales	106
CAPÍTULO 5. CONSTRUCCIÓN DE LAS CONDICIONES DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA LA GESTIÓN PARA DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	107
5.1 La expresión cualitativa de la construcción y condición de las competencias directivas de los Directores Escolares.....	107
5.2 Factores que inciden en la construcción y condición de competencias directivas para la gestión de los Directores Escolares	121
5.3 ¿Estado de México sin una formación profesional directiva formal?.....	123
5.4 Alternativas para la mejora y profesionalización de las competencias directivas ¿Cuáles son las más idóneas?	126
FUENTES DE REFERENCIA	131
ANEXOS	139
A1. Índice de Tablas, Figuras y Cuadros.....	140
A2. Instrumento.....	142

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES:	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BG:	Bachillerato General
CCH:	Colegio de Ciencias y Humanidades
CENEVAL:	Centro Nacional de Evaluación
COLBACH:	Colegio de Bachilleres
COMIPEMS:	Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior
CONALEP:	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
COPEEMS:	Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior
DGETI:	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
EMS:	Educación Media Superior
ENP:	Escuela Nacional Preparatoria
EPOEM:	Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México
INEE:	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI:	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IPN:	Instituto Politécnico Nacional
LGE:	Ley General de Educación
MCC:	Marco Curricular Común
META:	Modelo Educativo de Transformación Académica
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PISA:	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
RIEMS:	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEMS:	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP:	Secretaría de Educación Pública
SNB:	Sistema Nacional de Bachillerato
SNIEE:	Sistema Nacional de Información Estadística Educativa
UNAM:	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RESUMEN

Esta tesis tiene por objetivo presentar la perspectiva de cuatro directores del nivel medio superior del municipio de Ixtapaluca, Estado de México, mediante la descripción de la construcción y la condición de sus competencias para la Dirección y la Gestión. Mediante el método biográfico expresan sus testimonios y experiencias, se rescatan las condiciones que han vivido con la finalidad de detectar las áreas de oportunidad a desarrollar en los futuros directivos, así como las líneas de profesionalización que se requieren para continuar con las funciones directivas. Asimismo, desde la teoría sobre la Gestión, el Perfil para cargos con Funciones de Dirección y las Competencias Directivas, se realiza un análisis narrativo que agiliza la detección de los factores que influyen en la construcción y condición de las competencias directivas como lo son la formación continua y la administración de recursos.

Palabras clave: competencias directivas, gestión escolar, formación continua, historias orales.

INTRODUCCIÓN

*-Una mujer y su hijo: Ghandiji mi hijo come mucha azúcar.
Por favor dígame que no coma azúcar, que le hace daño.
-Ghandi: "Por favor, vuelva a verme en un mes"
Un mes más tarde...
-Ghandi: (mirándolos y acariciando la cabeza del menor)
"Tú eres el niño que come demasiada azúcar" ... "¡No comas azúcar!
-La mujer: "Pero Ghandiji" ... "¿Por qué no se lo dijo hace un mes que venimos?"
-Ghandi: "Porque...hace un mes, yo comía azúcar.
Llevo un mes sin comerla desde su anterior visita,
para tener derecho a pedirle que no la coma él."
(Liderar con el ejemplo: la historia de Ghandi y el azúcar. Historia de dominio público).*

El interés general de este tema radica en la observación de las figuras directivas del nivel medio superior en el Estado de México y cómo llevan a cabo la dirección de sus escuelas. Es así que surge la interrogante *¿Cómo han construido y bajo que condición sus competencias directivas para la gestión los directores de las preparatorias No. 74, 122, 141 y 161 del municipio de Ixtapaluca, Estado de México sin una formación profesional directiva formal?*

En este cuestionamiento se destaca la categoría eje de la investigación, las *competencias directivas* para aplicar la gestión de las instituciones educativas. Por lo tanto, los aportes de la Sociología de la Educación permiten abordar el estudio de las escuelas como instituciones y los aspectos sociales que en y de ella interactúan. Por otra parte, el discurso de los perfiles idóneos con base a competencias para los Directores Escolares y la experiencia en la adquisición de las mismas, son la esencia de la investigación.

De modo que, mediante el método biográfico se pretende mostrar el testimonio de experiencias que han vivido los informantes durante su trayectoria de desarrollo de competencias para la Dirección de las instituciones del nivel medio superior. Conocer las condiciones que han vivido permite detectar las áreas de oportunidad a desarrollar en los futuros directivos, así como las líneas de profesionalización que se requieren para quienes desean continuar con las funciones directivas.

Son los testimonios, las historias que los directivos tienen sobre la construcción de sus competencias directivas y las condiciones bajo las que las han ido formando. Su experiencia frente a la dirección de instituciones educativas, en su voz. Las biografías "son procedimientos

por lo que los sustentos teóricos de la Sociología de la Educación donde los conocimientos, y cualidades se reúnen en una persona para poder dirigir una institución. De tal modo que, la adquisición de las competencias necesarias para ejercer las funciones de dirección en una institución, así como la doble presión administrativa que llevan a cabo en un ciclo escolar debido a que el bachillerato de tipo general se encuentra organizado en 3 años, distribuidos en 6 semestres. Sin embargo, por esta presión la figura directiva ha preponderado la gestión administrativo-institucional sobre la académica, aunado a que es el nivel en el que mayor deserción educativa hay en el país.

En esto radica la importancia de estudiar la gestión directiva en el nivel medio superior, el Estado de México requiere intensificar la profesionalización de sus directivos que permitan llevar a cabo una mejora en la gestión y la disminución de los índices de deserción y reprobación, para dar respuesta a una de las finalidades de la educación: educar. Si bien en la actualidad la educación se encuentra centrada en la instrucción de conocimientos y habilidades –que de allí deriva la importancia de la política educativa mexicana- se maximiza el desarrollo de competencias directivas que respondan a cambios vertiginosos, que impactan notablemente a la sociedad, a la economía, a la política, entre otros.

El interés personal en el desarrollo de este estudio se definió por varias razones, entre ellas mi interés en la relevancia que tiene la educación y el impacto directo en la vida de las personas; otra razón es la importancia de conocer como se ha formado la trayectoria directiva en las escuelas preparatorias No. 74, 122, 141 y 161 que se encuentran consideradas como las más grandes –respecto a matrícula escolar- en la zona escolar 048 del Bachillerato General del municipio de Ixtapaluca, Estado de México. Considerando que el Estado no oferta estudios especializados en competencias para un perfil directivo, en otras palabras, los directivos no tienen formación en gestión.

Una tercera razón es que con los movimientos sociales y políticos del 2012 a nuestra fecha respecto a la educación, la mira se encuentra en los aprendizajes de los alumnos y el perfil del maestro. Por lo tanto, la gestión directiva tiene que impulsar a la institución y sus distintas áreas de gestión con la finalidad de que los alumnos tengan los insumos e infraestructura necesarios para llevar a cabo sus estudios en el nivel educativo medio superior; así como la cercanía del director con la comunidad escolar.

Por ello, el desarrollo de la tesis en su primer capítulo se describe la situación problemática y problema que enfrentan los directores que no tienen formación directiva y que impacta en los índices de deserción escolar. Asimismo, se explicitan los objetivos y pregunta de investigación que orientan este estudio, así como la relevancia de desarrollar este tipo de trabajos.

El segundo capítulo da el contexto de la investigación, el enfoque nacional e internacional en los que tiene cabida el nivel medio superior. De modo que, se destaca la relevancia de la RIEMS y las implicaciones que tiene al momento de ser operada en las escuelas. De ello, derivan los sistemas de ingreso y permanencia en el sistema educativo, los perfiles y competencias que se han de cubrir para aspirar a las funciones de dirección de un bachillerato estatal. También las funciones y tareas que ha de desarrollar el director, resultan del proceso de identificar las necesidades formativas.

El tercer capítulo aborda el marco teórico, desde la importancia de la educación y la función social que analiza la Sociología de la Educación. Se revisa teóricamente las competencias para la función directiva, los tipos y modelos de desarrollo. De igual manera, la revisión de los modelos de gestión y sus elementos ofrecen una visión del quehacer del directivo en una escuela.

El cuarto capítulo presenta la propuesta metodológica que se llevó a cabo en este estudio, se especifica el tipo de estudio, los informantes, el instrumento de recopilación de información que se orienta por el método biográfico. Este induce a la escucha de las experiencias de los que en algún momento han sido directores de las Preparatorias No. 74, 122, 141 y 161.

Finalmente, el quinto capítulo presenta la recuperación de los incidentes o momentos críticos que mediante experiencias laborales, han impactado el rumbo de decisión de estos directores. Asimismo, se rescatan aquellos elementos que contribuyen a que un directivo se profesionalice considerando sus necesidades personales e institucionales.

CAPÍTULO 1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo adaptativo es el aprendizaje requerido para abordar los conflictos entre los valores de las personas, o para reducir la brecha entre los valores postulados y la realidad que se enfrenta. El trabajo adaptativo requiere un cambio de valores, creencias o conductas. (Heifetz, R., 1994, p.29)

1.1 Origen y Antecedentes de la Investigación

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), considera que la educación media superior es el nivel preparatorio para el ingreso a la universidad, es decir su razón de ser ha sido en función de la existencia del nivel superior, debido a la necesidad de llevar los conocimientos de cultura general previos a una licenciatura. Con el tiempo este nivel educativo ha sido ampliado, como preparación de ingreso al sector laboral, mediante la preparación tecnológica (SEMS, Sección de Antecedentes, 2013). En este nivel se presentan las mayores estadísticas de deserción, reprobación del alumnado, así como de abandono del gobierno estatal con relación a la infraestructura. Su relevancia radica en la enseñanza de las ciencias, las matemáticas y la comprensión lectora como base de los estudios.

Tabla 1. Estadística de Educación Media Superior a Nivel Nacional
Ciclo Escolar 2016-2017.

Nivel (Modalidad Escolarizada)	Total	Alumnos Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
Educación Media Superior	5,128,518	2,585,376	2,543,142	417,745	20,718
Bachillerato General	3,202,514	1,654,041	1,548,473	223,171	16,107
Bachillerato Tecnológico	1,551,731	757,051	794,680	149,430	3,381
Profesional Técnico Bachiller	307,883	135,380	172,503	35,412	530
Profesional Técnico	66,390	38,904	27,486	9,732	700
Publico	4,165,665	2,085,797	2,079,868	305,828	13,893
Privado	962,853	499,579	463,274	111,917	6,825

Fuente: SEP/DGPPyEE/Formatos 911. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017.

En México, el nivel medio superior y específicamente el bachillerato general, su crecimiento se da a partir del periodo colonial, y ha ido a la par del desarrollo de diferentes acontecimientos políticos y sociales. El bachillerato estatal se encuentra incorporado al Sistema Educativo Nacional, específicamente en el Estado de México, éste nivel es supervisado por las autoridades educativas estatales y sus normas jurídicas.

Con base a datos del INEGI (2010), existen 11, 026, 112 jóvenes a nivel nacional que pertenecen al grupo etéreo de 15 a 19 años de edad. Sin embargo, para el ciclo escolar 2016-2017 solo el 46.5% del total de jóvenes a nivel nacional se encontraban matriculados en las aulas de los distintos subsistemas de bachillerato (Ver tabla 1).

Tabla 2. Indicadores de Educación Media Superior a Nivel Nacional
Ciclo Escolar 2016-2017.

Nivel educativo/Indicador	2015-2016 %	2016-2017 %	2017-2018 %
Educación Media Superior			
Absorción	101.1	99.3	99.3
Abandono escolar	13.3	12.8	12.3
Reprobación	13.9	13.7	13.4
Eficiencia terminal	64.8	66.6	66.6
Tasa de terminación	56.7	57.4	60.5
Cobertura	74.2	76.6	79.6
Tasa neta de escolarización (15 a 17 años de edad)	59.5	62.0	64.4

Fuente: SEP/DGPPyEE/Formatos 911. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017.

Con base a cifras recientes de la SEP (Ver Tabla 1), durante el ciclo escolar 2016-2017 se reportó una matrícula escolarizada a nivel nacional de 5, 128,518 inscritos en la EMS. Para este ciclo escolar solo un 66.6% lo concluyó (Ver Tabla 2) respecto al total de la población escolarizada. Sin embargo, los indicadores señalan que la población reprobatoria se encuentra en un 13.7%. Los porcentajes referentes a la reprobación y la eficiencia terminal, se vinculan significativamente con la tasa terminal del 57.4% debido a que corresponde a aquellos alumnos que concluyeron el nivel, su educación media superior.

De modo que, estas cifras sugieren la urgencia de la gestión de estrategias de docentes y directivos que combatan los índices reprobatorios, mediante actividades que contribuyan a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y el fortalecimiento de su perfil de egreso, así como

la obtención de la documentación oficial que acredite la culminación de sus estudios en Educación Media Superior.

Respecto al índice abandono escolar (Ver Tabla 3) durante el ciclo escolar 2016-2017 a nivel nacional disminuyó un 2.8 y un 2.6 en el Estado de México en relación al ciclo escolar anterior. Sin embargo, la SEP y la SEMS con base a datos de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS)¹ realizada en 2011, detectaron seis principales razones por las que los jóvenes abandonan sus estudios: Embarazo, Expulsado por indisciplina, Haber reprobado alguna vez, Inasistencia, Baja escolaridad de la madre y Bajos ingresos mensuales.

Como estrategia de combate a la deserción, la SEP se coordinó con los gobiernos de las diferentes entidades federativas para trabajar el *Movimiento contra el abandono contra el Abandono Escolar* que pretende ser una “estrategia que busca integrar las acciones de la escuela, la familia y el estudiante para prevenir sus causas, mantener un estado de alerta y reaccionar ante la presencia de indicadores de riesgo” (SEP, S.F).

Con respecto al porcentaje de eficiencia terminal, aumentó en un 2.9% a nivel nacional y un 1% en el Estado de México. De modo que, con base a cifras del ciclo escolar 2015-2016, los jóvenes matriculados en el nivel medio superior han estado concluyendo su bachillerato. Sin embargo, la tasa neta de escolarización (Ver Tabla 2) de alumnos egresados fue de un 59.5% para ese ciclo escolar. En contraste con el más del 40% de la población juvenil que no está considerada en las estadísticas de estudiantes, da cabida a la incertidumbre de las actividades a las que se dedican estos jóvenes.

Tabla 3. Índice de Abandono Escolar y Porcentaje de Eficiencia Terminal de la EMS.

Entidad	Ciclo Escolar 2014-2015	Ciclo Escolar 2015-2016
Nacional		
Índice de Abandono Escolar	14.8	12.0
Porcentaje de Eficiencia Terminal	63.9%	66.8%
Estado de México		
Índice de Abandono Escolar	15.2	13.6
Porcentaje de Eficiencia Terminal	61.8%	62.8

Fuente: elaboración propia con base a datos del INEGI y SNIEE.

¹ Para mayor información respecto a la ENDEMS, consultar <http://www.sems.gob.mx>

1.2 Situación Problemática y Problema

Situación Problemática

Los informes estadísticos oficiales del INEGI, la SEP-SEMS indican que el nivel medio superior presenta los mayores índices de deserción escolar y de reprobación a nivel nacional, para el caso del Estado de México no es la excepción. El Estado de México tiene más de quince millones de habitantes, es una de las entidades del país con mayor número de población, concentrando la mayor parte de ella en la conocida Zona Metropolitana del Valle de México, es considerado un estado con bajo grado de rezago social. Cuenta con 125 municipios agrupados en 16 regiones.

Con base al Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), el Estado de México está dividido en cinco regiones naturales, de acuerdo a sus accidentes geográficos, características del suelo y del clima, las cuales son los volcanes y valle de Anáhuac; los llanos y lomeríos del norte; las cumbres occidentales; la depresión del Balsas y las sierras y valles del sudeste. Debido a la concentración de la población en las últimas décadas, en el estado existen dos zonas metropolitanas, la primera forma parte de la zona conurbada de la ciudad de México y está integrada por 27 municipios y la segunda se encuentra relacionada con la ciudad de Toluca y está integrada por 6 municipios, según datos de 1990 (INAFED, 2015)

En el municipio de Ixtapaluca agrupado en la región 3 con más de cuatrocientos mil habitantes, es un municipio cuyo grado de marginación y rezago municipal es muy bajo, las oportunidades de educación media superior se distribuyen en 2 Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM); 2 Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT), una Escuela de Artes y Oficios (EDAYO) y 20 preparatorias oficiales. Sin embargo, entre las problemáticas que presenta el nivel, varias son comunes en distintas instituciones. (Gobierno de Ixtapaluca, 2015)

El Bachillerato General, en el Estado de México, es oferta a través de Escuelas Preparatorias Oficiales, en la modalidad Escolarizada y Presencial centradas en el Modelo Educativo de Transformación Académica (META), toma como base el Paradigma Constructivista con enfoque en el desarrollo de Competencias. Actualmente, el plan de Estudios de Bachillerato General se integra por 58 materias, distribuidas en tres grados escolares, que a su vez son estipuladas en seis semestres a partir del Marco Curricular Común (MCC), con una carga horaria de 37 horas/semana/mes, laborando en promedio 8 horas diarias (RIEMS, 2008).

Diferentes factores, entre los que se encuentran el bajo aprovechamiento académico o desinterés académico, jóvenes que no cuentan con un plan de vida, problemas académicos, las familias disfuncionales o disgregadas, padres adolescentes, alumnos trabajadores, adicciones, delincuencia organizada y sus zonas de alto riesgo, el abandono escolar o deserción escolar, los precarios ingresos económicos en las familias, pobreza o marginación, entre otros hacen que el desarrollo de competencias y la formación de bases científicas, en ciencias y comprensión lectora en los jóvenes de este nivel sean una tarea difícil.

Es importante señalar que el directivo de un centro educativo de educación media superior tiene un margen de movilidad para la toma de decisiones con base en el sistema educativo, ello conlleva a la adopción de algún tipo de dirección en gestión. Por lo tanto, para esta investigación es importante considerar el perfil del directivo. Estudios como el de Estruch (2002) en Barrios y Camarero (2015) y su clasificación de tres modelos de dirección, puntualizan el grado de centralización educativa de cada estado: Modelo de dirección buro-profesional, el Modelo de dirección pedagógica-profesional y el Modelo de dirección buro-participativa, de los cuales expresa:

Modelo de dirección buro-profesional, con un perfil directivo basado fundamentalmente en la representación de la Administración en el centro. Se da en países con sistemas educativos más centralistas, como Bélgica, Francia, Grecia o Italia. Modelo de dirección pedagógica-profesional, centrado en la mejora de los niveles de calidad y del contexto escolar y social, y en el que se priorizan las funciones de liderazgo. Se desarrolla en países con una tradición de sistemas educativos más descentralizados, como por ejemplo los del norte de Europa. Modelo de dirección buro-participativa, que se encuentra en una situación entre los dos anteriores. El director es escogido democráticamente por la comunidad, pero es nombrado por la Administración, como ocurre por ejemplo en Portugal o España. (p. 94)

En la descripción de estos modelos se posiciona a la figura del directivo como el representante y responsable de la institución, en los cuales los ejes de calidad, contexto y participación son esenciales para que él pueda llevar a cabo la gestión de la institución. Lo interesante de esta clasificación es la elección del director, éste es escogido democráticamente por la comunidad, pero es nombrado por la Administración, tal es el caso de los países Portugal o España.

La dirección de una institución es regulada normativamente de manera muy significativa, para ello tienen un estudio denominado TALIS 2013 (edición 2013a); éste analiza y compara cómo se implementan las políticas educativas en 33 países. Los resultados muestran la distribución del tiempo de los directores, aspecto que remite a los diferentes modelos de dirección. En otras

palabras, permite medir la dedicación que un directivo a las distintas áreas de gestión de un centro educativo.

Los autores Barrios, Camarero, Tierno e Iranzo (2015) indican que entre los resultados obtenidos se encuentra que el liderazgo pedagógico que desarrolla un directivo fue percibido como altamente difícil, entre las razones halladas son la complejidad de liderar para el éxito escolar y articular acciones orientadas a valores y expectativas, así como la no profesionalización de la figura directiva. Por eso, el modelo de dirección que mayormente emplean los directores y que perfilan más su ejercicio, es principalmente en la gestión; seguido del de liderazgo y en la coordinación.

Estos resultados evidencian la necesidad de formación para dotar a los directores de competencias de liderazgo pedagógico, coordinación interna y relaciones sinérgicas con la comunidad, así como del establecimiento de redes de colaboración entre directores que fortalezcan proyectos específicos de mejora escolar. Por lo tanto, la dirección de los centros educativos es relevante para el desarrollo de la calidad educativa, Münch (2013) destaca que “la dirección es la ejecución de los planes mediante la guía de los esfuerzos del personal a través de la toma de decisiones, la motivación, la comunicación y el liderazgo”. (p. 130).

Por otra parte, los autores Cruz y Vega (citado en Navío, 2005) consideran que un modelo de gestión permite evaluar las competencias específicas que requiere un puesto de trabajo de la persona que lo ejecuta; por lo tanto, un modelo de gestión evidencia que las competencias pueden convertirse en ventajas competitivas para las organizaciones y en factor de empleabilidad para los trabajadores. Esta dinámica estimula que la organización también aprenda, de tal manera que las competencias se aprenden de forma colectiva preponderando sobre las competencias individuales.

Esta conclusión sirve a esta investigación para reconceptualizar que las competencias directivas de un director del nivel medio superior, se dan en gran medida con el desafío del aprendizaje que obtiene al vincular las competencias individuales y grupales con los fines de la institución. Así como, la visión de la educación que se plantea frente a la comunidad y el contexto en el que se encuentra. Dicho de otro modo, las competencias directivas y su gestión escolar permitirán vislumbrar el potencial de la comunidad educativa en la toma de decisiones. La interacción entre

las competencias profesionales del directivo y las competencias necesarias que demanda la institución en el marco de la globalización y el desarrollo de las personas.

Problema

Ahora bien, los directivos de las escuelas preparatorias No. 74, 122, 141 y 161 no son la excepción ante el problema del desarrollo de sus competencias para la gestión directiva y su impacto en los índices de deserción de los jóvenes, en primer momento porque el Estado y las instituciones de educación superior no ofertan la *formación académico-profesional para directores escolares*. Esta formación se ha ido construyendo durante la práctica cotidiana en los contextos de sus instituciones. Asimismo, los directores -que pueden o no haber estado frente a grupo- no tienen un perfil directivo. Debido a que la contratación se ha llevado a cabo mediante prácticas de apoyo al magisterio, acuerdos políticos o por nombramientos de parte de la SEMS.

Otro rasgo del problema radica en la deficiencia o falta de las competencias directivas para la gestión y la administración de las escuelas. La dimensión pedagógica de la gestión escolar también se ve disminuida ante las precarias competencias para la dirección y gestión pedagógica que impactan en los índices de deserción escolar y calidad educativa del bachillerato (ver Tablas 4 y 5) como es el caso de las preparatorias del estudio. Sin embargo, los Directores han logrado dirigir sus escuelas en sus distintos contextos y necesidades propias, ofreciendo a la sociedad jóvenes que se posicionan en escuelas de Educación Superior y el campo laboral.

La trayectoria de las escuelas de este estudio, han ofrecido educación media superior por más de una década. Es precisamente que en este sentido se enfoca la investigación, en conocer como han construido, y en qué condiciones, sus competencias los directivos de las cuatro preparatorias del Estado de México. Los desafíos que enfrentaron para aprenderlas y encontrar algunas alternativas estratégicas que les apoyen a fortalecerlas. A su vez, mejoren la gestión académica, tratando de establecer algunas aproximaciones de trabajo con el cuerpo docente y administrativo. Sin duda es un reto complejo y ambicioso, lograr que los jóvenes de media superior -mexiquenses- tengan las condiciones necesarias para llevar a cabo sus estudios, lograr sus aprendizajes, disminuir significativamente la deserción y potencializando sus conocimientos en ciencias, matemáticas y comprensión lectora.

Tabla 4. Indicadores académicos de los Ciclos Escolares 2014-2015 y 2015-2016 de las EPOEM 74, 122, 141 y 161.

INDICADORES ACADÉMICOS CICLO ESCOLAR 2014-2015						
EPOEM	Matrícula Total de Inscripción Agosto 2014	Matrícula Total de Inscripción Enero 2015	Existencia Final al cierre del Ciclo 14-15	% De Deserción	Promedio de Aprovechamiento	Número de alumnos que concluyeron sus estudios (Eficiencia Terminal 12-15)
Núm. 74 Matutino	741	721	709	2%	7.7	190
Núm. 74 Vespertino	636	599	569	5%	7.6	173
Núm. 122 Matutino	425	388	365	5%	7.5	104
Núm. 122 Vespertino	470	463	429	7%	7.8	113
Núm. 141 Matutino	896	812	800	4%	7.2	198
Núm. 141 Vespertino	680	561	552	3%	7.0	133
Núm. 161 Matutino	1176	1108	1078	3%	7.8	309
Núm. 161 Vespertino	1053	917	897	2%	7.7	245

INDICADORES ACADÉMICOS CICLO ESCOLAR 2015-2016						
EPOEM	Matrícula Total de Inscripción Septiembre 2015	Matrícula Total de Inscripción Febrero 2016	Existencia Final al cierre del Ciclo 15-16 (Julio 2016)	% De Deserción	Promedio de Aprovechamiento	Número de alumnos que concluyeron sus estudios (Eficiencia Terminal 13-16)
Núm. 74 Matutino	747	731	711	2.6%	8.4	168
Núm. 74 Vespertino	628	578	595	2.9%	8.3	133
Núm. 122 Matutino	408	359	333	7.2%	7.4	84
Núm. 122 Vespertino	530	432	386	10.6%	7.4	105
Núm. 141 Matutino	979	952	932	2.1%	7.1	243
Núm. 141 Vespertino	712	620	602	2.9%	6.7	166
Núm. 161 Matutino	1171	1149	1125	2.1%	7.9	293
Núm. 161 Vespertino	1014	932	894	2.8%	7.7	246

Fuente: Elaboración propia con base a Indicadores de la Supervisión Escolar 048 BG.

Ahora bien, en la tabla 4 se puede apreciar la deserción de alumnos de las cuatro escuelas, en ambos turnos durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Traduciéndose en unos 12,266 alumnos jóvenes que se inscribieron en los períodos de agosto (2014) y septiembre (2015). Para enero (2015) y febrero (2016) fueron 11,322. Finalizaron los ciclos escolares (14-15 y 15-16) con 10,977 jóvenes. En otras palabras, 12,611 jóvenes se “perdieron en el camino”. Las causas son variadas: falta de recursos económicos, embarazos no planeados, problemas familiares, incorporación al sector laboral, escuelas y comunidades en zonas de alta peligrosidad, falta de interés en los estudios, trayectos largos (casa-escuela), entre otros.

Además, no hay seguimientos concretos donde sistematice cada escuela las razones de la deserción y ubicación de los jóvenes. Entre el tránsito de ciclos escolares, se conoce la situación

de algunos casos: se reincorporaron en otro ciclo, cambiaron de escuela, cambio de residencia, inserción al campo laboral, accidentes familiares, entre otros. Sin embargo, por la premura de tiempo al cambio de semestres, los volúmenes de información, las causas de deserción, las responsabilidades del cuerpo directivo y docente, la prioridad de recuperación de estos jóvenes en las aulas es mínima.

No sólo la cantidad de alumnos que desertan de las preparatorias es grave, sino el número de alumnos por generación que terminan -eficiencia terminal-. De la generación 2012-2015 terminaron y efectuaron tramites del certificado de EMS 1,465 alumnos, mientras que de la generación 2013-2016 1,438 jóvenes. Es decir, que en estos ciclos escolares 2,903 de 10,977 (inscritos a los respectivos ciclos) a fueron alumnos regulares (sin extraordinarios pendientes) que concluyeron en tiempo y forma.

En otras palabras, 8,074 jóvenes se encontraron en situación académica irregular. Entre las razones: falta de recursos económicos para realizar los trámites del certificado de EMS y su certificación, no acreditaron alguna Unidad Académico Curricular² (UAC), algunos jóvenes forman parte de la estadística de deserción, no le dieron prioridad a los trámites administrativos finales, olvido o postergación, entre otros.

Es de relevancia que los directivos, docentes y orientadores diseñen estrategias que disminuyan los índices de deserción de alumnos, que mejoren su aprovechamiento académico y que éste se traduzca en aprendizajes, que se maximicen los índices de eficiencia terminal, se dé un seguimiento a los casos que están en riesgo de deserción. Estos aspectos son considerables para el Plan de Mejora Continua (PMC) y como material de análisis y seguimiento de los cuerpos docentes de trabajo colegiado.

Los desafíos de la educación actualmente son múltiples, entre las cuales destacan la transición y cambio que se está presentando en las organizaciones demandan de líderes con las capacidades y competencias necesarias, que permitan desarrollar las de los compañeros de trabajo, alumnos e incluso las de la comunidad. Implicará sacrificios y profundos cambios en los comportamientos y actitudes de los directivos; el gobierno estatal deberá desempeñar un mejor papel en dichos cambios mediante diversas estrategias políticas, económicas, sociales,

² Con base a la Gaceta de Gobierno del Estado de México de fecha 13 de mayo de 2009, el Capítulo Tercero, Artículos 32 y 33 especifican la escala de evaluación para UAC y la ponderación del promedio de aprovechamiento general.

educativas, del cuidado del medio ambiente, entre otras. Se requiere de voluntad para enfrentar los desafíos que nos presenta la globalización, que demanda de las personas un mayor desarrollo de competencias y capacidades para hacer frente a los paradigmas tradicionales y del futuro, sin dejar de lado la humanización de los procesos.

Con base a Luna (2008) nuestro país enfrenta una serie de transiciones en varios aspectos fundamentales: una transición demográfica, una transición epidemiológica, una transición política, una transición económica y comercial, una transición indígena. A estas transiciones se puede añadir la transición de los servicios públicos en las ciudades, originada esencialmente por el abandono del campo –incluyendo el abandono e inversión del Estado- y que esas emigraciones internas se dirigen a las grandes ciudades del país; ello genera una demanda de bienes y servicios que los gobiernos no están previendo en las políticas y agenda públicas. A su vez, se da la transición social en la que los grupos delictivos se están globalizando –aprovechando los avances tecnológicos- y están "creando fuentes laborales" en las que las filas están pensadas para los jóvenes.

Al respecto, el Observatorio Nacional Ciudadano en su Reporte sobre delitos de alto impacto (2016) realizan un seguimiento de la incidencia delictiva a través de las bases de datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). Destacan las cifras de 10 delitos con mayor ocurrencia:

1. Homicidio doloso: arma de fuego 59.24%, otros 23.59%, arma blanca 12.48%
2. Homicidio culposo: otros 86.19%, sin datos 10.82%, arma de fuego 2.34%
3. Secuestro: fuero común 75.63%, fuero federal 24.37%
4. Extorsión: sin datos sobre la modalidad
5. Robos con violencia: robo común 98.24%, robo en carreteras 1.60%, robo en instituciones bancarias 0.16%
6. Robos de vehículos: sin violencia 72.68%, con violencia 27.32%
7. Robos a casa habitación: sin violencia 87.93%, con violencia 12.07%
8. Robos a negocio: sin violencia 63.93%, con violencia 36.07%
9. Robos a transeúnte: con violencia 73.81%, sin violencia 26.19%
10. Violaciones: sin datos sobre la modalidad

Estas estimaciones se basan en las carpetas de denuncias que las víctimas realizan ante las autoridades del Ministerio Público. Sin embargo, no todas las personas denuncian el delito del que hayan sido víctimas debido a los trámites tan burocratizados. Es evidente la urgencia de profesionalización de los cuerpos policiacos y demás servidores públicos del sistema justicia mexicano. El que un directivo conozca el contexto que rodea su institución, permitirá minimizar los errores de gestión. A su vez, el que haga participe a la comunidad escolar y padres de familia, facilitara la viabilidad de acciones en pro de la seguridad.

Finalmente, la culminación de los estudios de media superior se refleja en el certificado de bachillerato, documento que concentra la valoración numérica de los avances académicos durante los tres años del nivel. Sin embargo, las atribuciones subjetivas “para los jóvenes mexicanos en diferentes contextos socioeconómicos, obtener el certificado de bachillerato cobra múltiples sentidos, desde poder ingresar a la educación superior u obtener un puesto de trabajo formal, hasta demostrarse a sí mismos y a la familia que sí pudieron realizar estudios en este nivel” (Weiss, 2012, p. 11)

1.3 Pregunta de Investigación

- 📖 ¿Cómo han construido y bajo que condición sus competencias directivas para la gestión los directores de las preparatorias No. 74, 122, 141 y 161 del municipio de Ixtapaluca, Estado de México sin una formación profesional directiva formal?

1.4 Objetivos de Investigación

Objetivo General

- 📖 Describir la construcción y condición de las competencias directivas para la gestión de los directores de las preparatorias No. 74, 122, 141 y 161 del municipio de Ixtapaluca, Estado de México.

Objetivos Específicos

- 📖 Detectar los factores que han incidido en la construcción y condición de competencias directivas para la gestión de los Directores Escolares.
- 📖 Conocer la opinión de los Directores Escolares sobre la construcción y condición de sus competencias directivas.
- 📖 Conocer la opinión de los Directores Escolares sobre la aplicación de los elementos de la gestión en sus escuelas.
- 📖 Obtener datos cualitativos que permitan comprender la construcción y condición de las competencias directivas en la aplicación de los elementos de la gestión en sus escuelas.

1.5 Justificación de la Investigación

Los autores (José & Diana, 2007) retoman la concepción de Consuelo Corredor respecto a la pobreza, “en la actualidad, la idea más generalizada de pobreza es aquella que asocia la pobreza con carencia, escasez y privación de bienes materiales que impiden la satisfacción de las necesidades fundamentales a importantes núcleos de población”. A su vez, en los estudios que Corredor ha realizado sobre pobreza, han prevalecido dos enfoques: el primero atribuye la situación de pobreza a condiciones inherentes a las personas, a sus formas de vida, a sus valores, omitiendo el entorno en el cual se ubican. Es la llamada “cultura de la pobreza”.

Por otra parte, entiende la pobreza como un problema social causado por las relaciones económicas, sociales y políticas de la sociedad. Así, se da origen a una visión dualista de la sociedad en la que se identifican dos polos diferenciados: un sector incorporado a las dinámicas económica, social y política prevalecientes. Otro sector excluido de esas dinámicas. Este dualismo alimentó la visión de la pobreza como un problema de marginalidad.

En esta perspectiva de la realidad se encuentran insertos los centros escolares, los directivos, docentes, alumnos, padres de familia y el resto de la comunidad; en ese contexto se dan las relaciones interpersonales y la calidad de vida de las personas. Por lo tanto, la función de la escuela va más allá que la instrucción académica y en consecuencia, la dirección de la misma demanda de un líder con una serie de competencias directivas que le permitan conducir a la institución y a las personas a un mundo futuro que contribuya a su superación mediante el trabajo colaborativo.

Por consiguiente, la potencialización del desarrollo de capacidades y habilidades de la comunidad escolar; teniendo como eje el desarrollo de competencias del alumno. Sin embargo, (Rojas, 2006) en América Latina y sobre las carencias de infraestructura en las escuelas:

“el panorama muestra que ninguno de los países ha logrado ofrecer pleno acceso a la educación básica y media y menos aún garantizar a todos los aprendizajes que requieren a lo largo de la vida (...) pareciera que los educadores están resignados a no educar y culpan de la falta de aprendizaje de sus estudiantes, en especial los más pobres, a los padres, al medio, a la violencia ambiente, a la falta de apoyo de las autoridades, a los bajos sueldos, etc. Sin embargo, (...) aun en las escuelas más pobres los alumnos pueden aprender. Los resultados positivos en entornos aparentemente adversos son posibles en escuelas con docentes y directivos comprometidos. A pesar de la falta de apoyo de las autoridades, a pesar de las carencias de los estudiantes, a

pesar de que las familias, los padres estén lejos o trabajen todo el día. A pesar de todo ello, la educación de calidad es posible” (Rojas, A. y Gaspar, F., p.38).

En consecuencia, para que una escuela y sus actores desarrollen los aprendizajes, competencias en el nivel medio superior y la calidad de los mismos, requiere de líderes. Líderes directivos que desarrollen una conexión con las necesidades y emociones de la comunidad escolar; que movilice esfuerzos, convicciones y motivaciones de los liderados; proyecte una visión de la educación en la sociedad en un marco de diversidad y humanización de los procesos institucionales en los distintos campos de gestión académica, directiva, comunitaria y administrativa.

Por lo tanto, este estudio pretende conocer de viva voz cómo los directores han construido sus competencias directivas para la gestión y en qué condiciones. Contrastándolas con los perfiles, competencias y funciones que emite el INEE y la SEP. Mediante el método biográfico ofrece a esta investigación conocer los principales factores y vivencias que inciden en esa construcción de las competencias directivas.

Asimismo, permite entender los fenómenos sociales que acontecen en las escuelas y sus comunidades. Y porque el magisterio ha sido tan violentado socialmente y linchado mediáticamente, que merecen ser escuchadas sus historias de construcción y las condiciones de sus competencias directivas. Así como la dirección y gestión de sus escuelas en el nivel medio superior.

CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

*Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños (...)
El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se
acostumbren a actuar como el dinero actúa.*

*El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura.
Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano
accepten, como destino, la vida prisionera.*

*Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.
(Galeano, 1998, p. 11)*

2.1 Buenas prácticas y Políticas Educativas en el Mundo

Referirse a la educación en el mundo implica reconocer que ésta debe responder a las necesidades e intereses de los niños y jóvenes; permitiéndoles así desarrollar sus capacidades con posibilidades a continuar sus estudios en los niveles superiores, así como el ingresar al campo laboral, el ejercicio responsable de sus derechos que impacten en la sociedad.

Respecto al estrato social de los jóvenes en el mundo, las problemáticas relacionadas a la educación son complejas. Sin embargo, este recurso es de mayor valor para mejorar su calidad de vida y la de las familias en la sociedad. En la sociedad del conocimiento hay un constante volumen de información acompañado de avances tecnológicos, ello demanda de los profesionales una mayor preparación académica, conciencia y cuidado del medio ambiente, así como una responsabilidad ética en su actuar, entre otros.

A nivel mundial surge el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), es un proyecto de evaluación que identifica si los estudiantes de 15 años han adquirido los conocimientos y habilidades relevantes en las áreas clave de lectura, matemáticas y ciencias. Dicho estudio es organizado y desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Es un estudio comparativo y periódico en el que participan tanto los países miembros como los que no se encuentran en dicha organización. Si bien es una prueba estandarizada a nivel internacional, los resultados son considerados un parámetro de análisis que contribuye al análisis de la toma de decisiones sobre el desarrollo de las prácticas escolares.

Tal es el caso de Andere (2007) que se cuestiona ¿Qué piensan hoy, respecto de la educación escolar de sus niños y jóvenes, quienes se encuentran a la vanguardia educativa mundial? Con dicha pregunta el autor busca identificar cuáles son las buenas prácticas de los países con buen desempeño según PISA 2000-2002. Señalando que no todos los países de su estudio son participantes de PISA. A su vez, destaca:

Finlandia se colocó en primer lugar se colocó en el primer lugar mundial en la evaluación internacional PISA 2000-2002 en el área de lectura para niños y jóvenes entre 15 y 16 años de edad. En PISA 2003 los estudiantes de Finlandia no sólo conservaron el primer lugar en lectura, sino que, una vez que se sumaron las tres áreas (lectura, matemáticas y ciencia) de la evaluación, se ubicaron en forma inequívoca en el primer lugar mundial. (p. 40).

Desde entonces el sistema educativo de Finlandia se ha convertido en un caso de análisis constante de los expertos en educación, buscando cuales son las características esenciales que permitan a los demás países mirar sus propios modelos y lograr éxitos significativos. Ahora bien, desde la óptica de su trabajo se aborda en este apartado los aspectos más relevantes de acuerdo a la Organización de su Sistema Educativo, sus Políticas Educativas y su Mapa Curricular de 7 países: Finlandia, Singapur, Japón, Inglaterra, Australia, Canadá y México.

Estos países se consideran –para esta investigación- abarcan el espectro educativo mundial para poder conocer sus avances y propuestas, así como los retos a los que se enfrenta México en materia educativa. Ahora bien, el Cuadro 1 rescata los datos más relevantes respecto a la Política Educativa y la Organización de su Sistema Educativo con base al trabajo de Andere (2007). Un curriculum flexible, delegación de autoridad y un sistema educativo innovador son elementos en auge entre estos países.

Asimismo, la organización de sus sistemas educativos aún se orienta de forma gradual con base a la organización de conocimientos y edades. Finlandia descarta esta distribución y su sistema se apoya en la directiva del desarrollo y exploración de las habilidades de los niños. Con esta política educativa busca que no se relegue a nadie, así como la posible etiquetación de buen o mal estudiante.

Sin embargo, esta política comienza a ubicarse en otros países con el objetivo de mejorar los resultados académicos de los estudiantes. No obstante, Singapur descarta esta idea debido a la alta competitividad que maneja como directiva de su sistema educativo.

Cuadro 1. Relación de países con buenas prácticas y políticas educativas con mejor desempeño

	Finlandia	Singapur	Japón	Inglaterra	Australia	Canadá	México	
Política educativa	<ul style="list-style-type: none"> Escuela comprensiva Mapa curricular flexible 	<ul style="list-style-type: none"> Escuelas pensantes, nación que aprende Enseña menos, aprende más Plena fuera de los moldes 	<ul style="list-style-type: none"> Compleja y extensa red de autoridades nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> Innovación y vanguardia en políticas y procesos escolares Resultados altos en desempeño académico Brecha corta en la dispersión de dichos resultados Orientado por resultados y evaluaciones, exámenes o certificaciones de niveles educativos 	<ul style="list-style-type: none"> Sistema orientado a la eficiencia Todas las escuelas reciben subsidio público 	<ul style="list-style-type: none"> No existe un Sistema Educativo Nacional, la responsabilidad educativa recae en las 10 provincias y 3 territorios A nivel federal, promoción de políticas de igualdad o ecuilibración de financiamiento Promoción de educación abierta al multiculturalismo y unidad 	<ul style="list-style-type: none"> La historia de la Educación se ubican en cuatro etapas: la Colonia, la Independencia, la Revolución y la modernidad Completar la cobertura de educación básica 	<ul style="list-style-type: none"> La historia de la Educación se ubican en cuatro etapas: la Colonia, la Independencia, la Revolución y la modernidad Completar la cobertura de educación básica
Organización del sistema educativo	<ol style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación Consejo Nacional de Educación de Finlandia Seis gobiernos estatales-regionales y 432 municipios Consejo escolar por escuela 	<ol style="list-style-type: none"> Educación formal y obligatoria inicia a los 7 años Primaria de 6 años: Cuatro años de fundamentos básicos Dos años de orientación a la secundaria y consolidación de 3 materias: inglés, lengua madre y matemáticas Secundaria de 4 años y al culminar preparatoria académica, tecnológica o normalista Los estudiantes son segmentados y "marcados" como alto o bajo desempeño 	<ol style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología Consejos Escolares Estatales y Municipales Sistema Educativo obligatorio por niveles y modalidades por años de duración. <ul style="list-style-type: none"> Prescolar (1-3, no obligatoria) Primaria (6 años) Secundaria (3 años) Secundaria completa (secundaria y preparatoria juntas, 6 años) en modalidad General y Técnica Opcional Preparatoria (3 años): <ul style="list-style-type: none"> Tiempo completo (3 años), Tiempo parcial o Correspondencia (3 años) Tres modalidades: generales, especializadas e integradas Educación Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Sistema Educativo de Gran Bretaña dividido en cuatro regiones: Inglaterra, Irlanda del Norte Educación obligatoria por cuatro etapas: <ol style="list-style-type: none"> Primaria: 5-7 años de edad 7-11 años de edad 11-14 años de edad 14-16 años de edad 	<ul style="list-style-type: none"> Injerencia directa e institucional de 8 organizaciones: <ol style="list-style-type: none"> Los ministros de la Educación, el Empleo, Asuntos Juveniles El Departamento de Educación, Ciencia y Departamentos de Estados y 2 territorios Junta Escolares o de Estudios Las Escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> La provincia de Quebec presenta mayor uniformidad multicultural Sistema dos-seis-cinco-dos-tres: 2 años de preescolar de primaria 5 de secundaria 2 de preparatoria 3 de universidad Objetivos del sistema educativo quebequense: <ul style="list-style-type: none"> Ayudar a estudiantes a construir su visión del mundo y su propia identidad mediante el empoderamiento (competencias) 	<ul style="list-style-type: none"> Constitución del Sistema Educativo Nacional: Educadores Autoridades educativas Planes, programas, métodos y materiales educativos Instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados Instituciones de los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios Instituciones de Educación Superior Autónomas Tipos y modalidades de educación: <ul style="list-style-type: none"> Básico: <ul style="list-style-type: none"> Preescolar Primaria Secundaria Medio-superior: <ul style="list-style-type: none"> Bachillerato Superior: <ul style="list-style-type: none"> Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado 	

Fuente: elaboración propia con base a Andere (2007).

2.2 La Educación Media Superior en el Marco de las Competencias

Los constantes cambios en la sociedad demandan de respuestas y soluciones a los distintos problemas sociales. El sector educativo no le es indiferente esta necesidad, siendo que la educación es considerada un derecho humano que permite al individuo la movilidad social mediante el ejercicio de sus otros derechos. Sin embargo, fue hasta 1990 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos en Homtien, Tailandia se estableció hacer accesible la educación primaria a toda la infancia, así como reducir el analfabetismo a finales del decenio:

Los delegados aprobaron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en la que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realizaran mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. El Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje definió metas y estrategias a fin de satisfacer esas necesidades en el año 2000. Entre las metas cabe mencionar: - universalizar el acceso al aprendizaje; - fomento de la equidad; - prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje; - ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; - mejora del entorno del aprendizaje; y - fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000. Sin embargo, en el año 2000 no se cumplieron los objetivos definidos en Jomtien en materia de EPT (UNESCO, s.f.)

Más aún, a principios del siglo XXI los distintos gobiernos y organizaciones a nivel global y dada una previa revisión de la falta de correspondencia en la cobertura de Educación Para Todos. Se suma el panorama de las competencias en la que la OCDE destacó dos iniciativas: el primero, una consulta sobre las competencias clave mediante el Programa de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, por sus siglas en inglés). La segunda, es una evaluación periódica de los conocimientos y habilidades de los jóvenes de 15 años en las áreas del manejo de la Lengua, Matemáticas y Ciencias con el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA).

Asimismo, el Programa de Evaluación y Enseñanza de Habilidades en el Siglo XXI (ATC21S, por sus siglas en inglés) que tuvo el patrocinio de las compañías tecnológicas Cisco, Intel y Microsoft que tuvo por objetivo diseñar y crear sistemas de evaluación acordes a las habilidades necesarias para el Siglo XXI. Además, el proyecto *enGauge* -un sistema de fortalecimiento de habilidades indispensables para la era digital- en el informe público del año 2003 destaca cuatro competencias que considera diversos campos.

A su vez, el departamento del Foro Económico Mundial dio a conocer de manera sintetizada esas habilidades para el Siglo XXI -año 2014- con base a la percepción que tenían acerca del Siglo (Reimers, 2016, p. 18.20)

Figura 1. Habilidades para el Siglo XXI



Fuente: elaboración propia con base a Reimers (2016).

Reimers (2016) indica que entre estos dos informes existe una brecha, de tal manera que, el Consejo Nacional de Investigación (NRC, por sus siglas en inglés) reunió un grupo de expertos a cargo de Margaret Hilton y James Pellegrino analizando los textos anteriores, realizaron el informe Educación para la vida y el trabajo: generar conocimiento y habilidades transferibles en

el Siglo XXI. En el resume las competencias, lo complementa con investigaciones psicológicas y sociales sobre las habilidades, conformándolo de la siguiente manera:

1. Competencias cognitivas
 - 1.1 Procesos y estrategias cognitivas
Pensamiento crítico, solución de problemas, análisis, razonamiento y argumentación, interpretación, toma de decisiones, aprendizaje flexible, funciones ejecutivas.
 - 1.2 Conocimiento
Alfabetización o dominio de la información, incluida investigación con el uso de pruebas y reconocimiento de prejuicios en las fuentes; alfabetización en la tecnología de la información y la comunicación; comunicación oral y escrita; escucha activa.
 - 1.3 Creatividad
Creatividad e innovación
2. Competencias interpersonales
 - 2.1 Apertura intelectual
Flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, responsabilidad personal y social, conciencia y competencia cultural, apreciación de la diversidad, adaptabilidad, aprendizaje continuo, interés y curiosidad intelectual.
 - 2.2 Ética y espíritu concienzudo en el campo laboral
Iniciativa, dirección personal, responsabilidad, perseverancia, determinación, productividad, autorregulación del tipo 1 (habilidades metacognitivas, incluyendo premeditación, desempeño y crítica personal), profesionalismo/ética, integridad, asunción de la ciudadanía (derechos y deberes), orientación hacia la carrera.
 - 2.3 Autoevaluación positiva
Autorregulación del tipo 2 (automonitoreo, autoevaluación y reforzamiento personal), salud física y psicológica.
3. Competencias interpersonales
 - 3.1 Trabajo en equipo y colaboración
Comunicación, colaboración, trabajo en equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía/toma de perspectiva, confianza, orientación de servicio, solución de conflictos, negociación.
 - 3.2 Liderazgo
Liderazgo, responsabilidad, comunicación asertiva, autopresentación, influencia social en otros (p. 23-24)

Considerando esta perspectiva, los distintos países (principalmente los miembros de la OCDE) han venido realizando diferentes cambios y ajustes a sus sistemas educativos. De esta manera, se tiene por objetivo desarrollar en sus jóvenes estudiantes las habilidades necesarias para el Siglo XXI en la era digital. El caso de México se ajusta mediante la creación del Sistema Nacional de Bachillerato con un Marco Curricular Común por competencias, el cual se aborda más adelante en este capítulo.

2.3 La Educación Media Superior en México

El surgimiento del nivel medio superior con base al estudio de prospectiva del Bachillerato 1980-200, Castrejón (et al., 1982) señala:

Destacan en el estudio momentos sobresalientes de la Educación Media Superior, como: la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867; la Reforma de Lombardo Toledano, que pone fin al positivismo dentro de la currícula de estudios de 1922; la creación del Instituto Politécnico Nacional con su sistema de escuelas vocacionales en 1937; el énfasis dado a los Institutos Tecnológicos Regionales durante el sexenio del Lic. López Mateos y finalmente la creación de los Colegios de Ciencia y Humanidades en 1970 y de Bachilleres en 1973.

De modo que el nivel medio superior ha ido evolucionando con los avances tecnológicos, con las ideologías políticas y sociales de la etapa histórica en el momento, movimientos sociales que han abanderado los derechos humanos, así como los derechos civiles, sociales y políticos.

Para Castrejón, et al. (1982) en la historia de México resalta como dato relevante la llegada de los misioneros a tierras mesoamericanas en el siglo XVI, donde comenzó a desarrollarse la labor educativa y con ello el nacimiento de colegios y seminarios. Por lo tanto, la iglesia posee el saber de la época que buscaba la evangelización y civilización de los pobladores indígenas en la considerada Nueva España.

Sin embargo, a mediados de este siglo se amplió la cobertura hacia los grupos étnicos de mestizos y criollos en formación intelectual y cultural. Con este proceso se instala la Real y Pontificia Universidad de México. Para la Colonia, fue de gran relevancia debido a que además de la formación espiritual, intelectual y cultural, era un control político y social.

A su vez, la Real y Pontificia Universidad –educación superior- creó y organizó la educación secundaria, de la cual estuvieron a cargo los jesuitas. Continuando con el estudio de Castrejón, et al. (1982):

Desde los primeros años de la Colonia empieza a notarse una preocupación por impartir enseñanza indígena a nivel superior y es en el Colegio de San José de los naturales fundado por el franciscano Fray Pedro de Gante en 1525, donde por primera vez se enseña gramática latina a los jóvenes indígenas. Desde 1533, el Obispo Ramírez de Fuenleal (...) pide ayuda al emperador Carlos V para fomentar esta clase de estudios, y como consecuencia de esta y otras peticiones fue fundado el Colegio de santa Cruz de Tlatelolco, primera institución de educación Superior en América (...) la enseñanza se dividió en dos grados: uno de educación elemental y el otro de educación superior (...) los resultados obtenidos fueron satisfactorios (...) produciéndose el fenómeno de que ellos mismos impartían educación a los muchachos españoles y criollos. (p. 2-3)

Es así que surge el nivel superior que considerando las necesidades de educación de la población, se puede afirmar que surge un nivel escolar preuniversitario al que ellos denominan Colegios Universitarios, como los que existían en España. Esto con el objetivo de mejorar la estancia de las clases acomodadas de la época que vivían en la Ciudad de México.

Con el objetivo de continuar con este proceso educativo y evangelizador, en 1533 en Michoacán, Don Vasco de Quiroga realizó obras educativas de trascendencia. Dicha obra conllevó a la creación del Colegio de San Nicolás de Hidalgo³ de estudios mayores y más adelante en 1580, es agregado a éste el Colegio de San Miguel.

El autor más adelante en su estudio señala que en el siglo XVIII con las ideas de la Ilustración y el surgimiento de la del racionalismo –iluminar a la luz de la razón la vida humana- que buscaba acabar con las ideas religiosas y teológicas que influían en la ciencia. Permitiendo así el desarrollo de la economía y las ciencias.

Continuando con los antecedentes históricos del nivel medio superior, en el siglo XIX destaca el rompimiento con el periodo colonial dando lugar a la modernización y el desarrollo intelectual. Fundamentalmente a partir de la consumación de la Independencia y la ideología política y social ante los problemas nacionales. Este antecedente influye directamente en la cultura y la educación, especialmente de tipo popular que recupera los ideales revolucionarios fundamentados en los principios de libertad, igualdad de derechos y justicia para la población.

Por lo tanto, los planes de estudio se orientan hacia proyectos educativos que atiendan el problema la deficiente educación elemental de la población. De hecho el vicepresidente Valentín Gómez Farías en ausencia de –Antonio López de Santa Anna- implementó una serie de medidas institucionales como la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales⁴.

³ El plantel tenía por objetivo formar sacerdotes que impartieran la religión católica entre los indios. Se estableció el ingreso gratuito de jóvenes –indios o españoles- mayores de 20 años. Entre las materias que cursaban: Latinidad, Sagrada Teología, Cánones Penitenciales y Teología Moral, a cursar en 4 años.

⁴ Con esta medida se el Gobierno inicia su responsabilidad con la tarea educativa del país. Así mismo, como lo menciona Castrejón et al. (1982) “se instruyó la libertad tanto de enseñanza como la de cualquier persona podría abrir escuelas (no solamente el clero), se promovió también la apertura de escuelas normales (...) se fomentó la enseñanza elemental para niños, (...) atención a los adultos analfabetas (...)se estableció la secularización de la enseñanza” (pp. 23, 24)

Castrejón, et al. (1982) sostiene que, con la Guerra de Independencia, el colegio de San Ildefonso⁵ pasa a las directrices del gobierno y más adelante bajo la rectoría de Sebastián Lerdo de Tejada y sus reformas, rehabilitaron la vida académico-administrativa del colegio. Generando así los Estudios Preparatorios⁶, el Curso de Teórica de Jurisprudencia y la Carrera de Ciencias Eclesiásticas.

Posteriormente en el año de 1867 Gabino Barreda –director del plantel con instalaciones del edificio de San Ildefonso– funda la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que representa las ideas del positivismo y las ideas liberales. Con ello reestructura el edificio y la planta docente, dando paso a una institución que imparte educación a nivel preparatorio e indispensable para ingresar a una carrera universitaria.

Además, desde entonces los objetivos de la institución eran “Formar individuos aptos para expresarse correcta y eficientemente tanto en forma oral como escrita. Capaces de aprender por sí mismos, poniendo en práctica métodos y técnicas eficientes para apuntalar el progreso intelectual. Capaces también de utilizar y aprovechar los instrumentos culturales básicos para la resolución de los problemas y necesidades cotidianas; con la habilidad suficiente para escribir, comprender y criticar racionalmente las condiciones socioeconómicas y políticas de su comunidad y del país (Palomares, 1995) “(Castrejón, 1985, p. 85).

A diferencia de los otros dos niveles (básica y superior), la educación media superior ha sido un nivel intermedio, que funge como una transición entre niveles pero que su relevancia es mayor cuando surge la ENP por Gabino Barreda. Respecto a su evolución, Arnaut (2010) identifica la evolución del nivel mediante seis etapas históricas:

La construcción social de este nivel de enseñanza tiene como base las acciones de los diversos gobiernos, pero también de los actores que participan en su edificación (...) Se han definido seis etapas: 1] los antecedentes, entre 1821 y 1867, cuando la enseñanza secundaria, que incluye entre otras la preparatoria, se caracteriza por su indefinición y congrega todo aquello que no es enseñanza elemental. 2] La Escuela Preparatoria dirigida por Gabino Barreda (1867-1878) que, orientada a la educación de una pequeña élite, pone las bases para que este tipo de enseñanza se defina con dos objetivos primordiales: dotar a los estudiantes de una formación intelectual fundada en la experimentación y el raciocinio, amplia y laica, y orientarlos hacia una profesión (...) 3] La tercera

⁵ El Colegio de San Ildefonso surge de la fusión de los Colegios: San Bernardo, San Miguel, San Gregorio, San Pedro y San Pablo; entrando en funciones en 1618 y llamándose *Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México*.

⁶ Los estudios preparatorios se dividían en 2 etapas: la primera consistía en 2 años (equivalente a los estudios de secundaria), la segunda etapa comprendía 3 años (instrucción preparatoria)

etapa (1878-1948) es de indecisiones y titubeos, y oscila entre una enseñanza enciclopedista que pretende incluir el mayor número de asignaturas posibles y su división en dos ciclos de enseñanza: la secundaria, más ligada a la primaria superior, y la preparatoria, orientada a los estudios universitarios. En esta etapa se consolida la enseñanza preparatoria como tal. 4] Entre 1948 y 1989 el bachillerato universitario, el cual tenía un sentido meramente propedéutico y cuyo énfasis era dotar a los estudiantes de una cultura general, es enfrentado a la creación de otras instituciones con principios diferentes, particularmente sobre la formación profesional, y por tanto a su diversificación con la creación de instituciones nuevas, que segmentan el nivel como resultado. Además, en este periodo crece el interés por este nivel en todo el país y empieza a ser nombrado como educación media superior (EMS), e intervienen en sus definiciones actores institucionales importantes, particularmente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). 5] De 1989 a 2006 continúa el crecimiento y la expansión acelerados de la matrícula y el número de instituciones y se crea la tan demandada Subsecretaría de Educación Media Superior. 6] El actual sexenio, en el cual se ha puesto en marcha la reforma integral del bachillerato. (p. 272).

Como el autor lo ha expresado, la educación media superior históricamente ha tenido por finalidad la formación de jóvenes para ingresar al nivel superior, para el campo laboral o ambos. Ese fin ha sido moldeado por los distintos cambios políticos, sociales, culturales y económicos. Los cambios que ha sufrido este nivel también están determinados por las decisiones de los jóvenes en edades de 15 a 19 años, ellos en conjunto a sus familias van determinando la orientación del nivel.

Entre los retos y cambios relevantes de la educación media superior se encuentran los fines del mismo, la vinculación del área educativa con el campo laboral para este sector poblacional, el crecimiento demográfico, el desarrollo de currículos flexibles, el acceso educativo del nivel a todos los sectores poblacionales y la formación de jóvenes en las ciencias, las artes, las lenguas son líneas de trabajo constante para cada etapa histórica.

Por otra parte, para 1910 la ENP se incorpora a la Universidad Nacional, pero es hasta 1916 que se replantea la finalidad de los estudios “para ingresar a estudios profesionales, y para que sus egresados poseyeran conocimientos y ser “hombres cultos” (Dominguez, H., Carrillo, R. (2006)” (Memorias de Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana (1922), pp. 97-102).

La visión que se tiene de la ENP es un previo al nivel educativo superior y el estudio de una carrera de corte universitario, otorgando al estudiante de nivel medio superior la categoría de bachiller en formación con énfasis en la formación cultural y social. Y es precisamente en ese año que “Justo Sierra argumenta que la preparatoria “prepara” para ingresar a la universidad y

defiende la posición de que debe estar ligada a ésta, lo que es aprobado por el Consejo Superior de Educación Pública” (Arnaut, 2010, p. 279).

Hacia el año 1920 la ENP tuvo otros cambios en el programa escolar, Dominguez y Carrillo (2006) señalan:

Con el rectorado de Vasconcelos en la Universidad Nacional, en 1920, se concibió a la enseñanza como un medio para lograr “una mayor coordinación y progreso sociales”. Así, para 1922 (...) este nivel de estudios debería capacitar al estudiante para que pudiera afirmar, por sí mismo, “un valor definido, congruente y sintético sobre el mundo y la vida”, desarrollando en los alumnos el amor al arte y el sentimiento de la simpatía humana. La llamada “escuela socialista” tuvo su impacto en la reconceptualización del bachillerato nacional bajo la idea de reorientar las instituciones educativas hacia el “enlazamiento de todos los elementos de la nacionalidad” y la “integración de todas las fuerzas para unificar al país” (...) En 1931, al desaparecer la enseñanza de los oficios, se reestructuró el plan de estudios de la ENP, creándose los bachilleratos especializados (que durarían hasta 1956), para diferenciar una formación propedéutica de sus egresados al continuar estudios superiores; al mismo tiempo que se establecía que no podrían ejercer ninguna profesión, ya que estos estudios integraban la base para la enseñanza profesional y proporcionaban a sus egresados una “cultura general”.

Desde entonces el bachillerato ha asumido el nivel preparatorio para los estudios universitarios que ofrece el nivel superior y de tipo propedéutico general al ofrecer la base de conocimientos generales que se requiere.

Para los años 60’s y 70’s se continúa con la idea de proporcionar al estudiante de bachillerato una formación en cultura general. Mientras tanto en el año 1971 se buscó la educación formativa y ofreciendo la función de capacitación para el trabajo⁷. A la par de estos hechos nace el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con un plan de estudios flexible que buscaba formar en conocimientos base “se pretendía educar en el “saber hacer” al buscar y usar la información, concibiendo al alumno como un elemento activo, que aprendía “a ser”, en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Dominguez, H., Carrillo, R., 2006, p. 4).

El crecimiento demográfico de los años setenta generó que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) modificara sus bachilleratos, licenciatura y posgrados a modo de adaptarse a los cambios. Por lo tanto, según Benítez (2007) se crea el CCH y de la Universidad Abierta, a petición del proyecto “Nueva Universidad” que impulsó el rector Dr. Pablo González Casanova

⁷ Este proyecto surge como parte del proyecto estatal del *desarrollo compartido* de Luís Echeverría Álvarez, así como el desarrollo de la industrialización, los avances en la psicología cognitiva y sus aplicaciones en la pedagogía.

para atender la demanda del nivel superior. Por tanto, aunado a esto el Ing. Alfonso Bernal Sahagún destacaba que el mayor problema al que se enfrentaba el CCH era el preparar a sus docentes y enseguida, a los estudiantes.

Por lo tanto, el CCH buscaba atender la necesidad de expansión universitaria mediante el ingreso al bachillerato, la flexibilidad del currículo, que la educación incluyera a los sectores marginados, énfasis académico en las áreas científico-experimentales, lenguas e historia, así como la incorporación de la opción técnica. Con esta modalidad se planteaba que el joven al culminar su bachillerato podría optar por un trabajo en el que aplicara los conocimientos técnicos y así formarlos en una visión global del campo de vinculación académico-laboral.

Para Arnaut (2010) el CCH era distinto a la ENP debido a que:

1] Los planes de estudio y las unidades académicas del proyecto tenían un carácter netamente interdisciplinario (...) 2] Se combinaba el estudio teórico y el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, tanto dentro como fuera de la institución académica. Lo anterior tenía como consecuencia que el egresado tuviera, además de la formación teórica propia del bachiller, conocimientos técnicos que le permitieran incorporarse productivamente al trabajo. 3] Los profesores provendrían tanto de la ENP como de las cuatro facultades involucradas, lo que facilitaría el intercambio disciplinar y metodológico, y se promovería la formación de profesores. No obstante, la planta de profesores fue la mayor debilidad del CCH. 4] El plan de estudios estaba organizado por semestres y no por anualidades, como en la ENP. No estaba organizado por créditos sino por asignaturas (...) Además, en el CCH estaban contempladas algunas clases y talleres que no se impartían en la ENP. (p. 289).

Es así que en 1973 se funda el Colegio de Bachilleres (COLBACH), de acuerdo a Palomares (1995) con la intención política gubernamental de frenar el crecimiento de instituciones de nivel superior, como lo son las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y las preparatorias de la UNAM. A su vez, se diversifica la educación técnica con el surgimiento del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), en versiones terminales y de vinculación al sector laboral. Durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se enfatizaba sobre la vinculación del sector laboral al educativo, por tanto, se hablaba de un ciclo educativo terminal y propedéutico. El concepto es avalado por la ANUIES.

De este punto, la DGETI divide su bachillerato en propedéutico y terminal, y otro en terminal. Es así como nace el CONALEP con el bachillerato terminal del DGETI. Por lo tanto, los Colegios de Bachilleres, los CONALEP y los DGETI tienen por finalidad impartir educación media superior;

ofreciendo a los estudiantes su bachillerato y una capacitación laboral a nivel técnico.

De modo que los egresados del bachillerato diferenciado, son los estudiantes de licenciaturas de las instituciones de educación superior, tal es el caso de los bachilleratos del IPN, las ENP y los CCH's de la UNAM. Sin embargo, los egresados de estas versiones de bachillerato propedéutico y terminal no ejercían del todo en el campo laboral debido a la carencia de empleo, por tanto, la continuación de los estudios era inminente.

Ahora bien, para la década de los años 80 caracterizada por una grave crisis económica, la adopción de la política neoliberal y el impacto que tuvo en distintas esferas de la sociedad, afectaron considerablemente la distribución de los recursos en los distintos sectores de la sociedad. Respecto a la educación, Ibarra (2010) señala que la educación media superior se vio restringida en la calidad de la educación, otras modalidades de educación media se ampliaron para poder cubrir la demanda en el nivel. "La expansión general de los planteles (...) en el periodo (...) 1980-81 y 1990-91, se ubicó en 213.96 por ciento (...) el que mayor aumento tuvo fue la modalidad de profesional medio o técnico con un 309.89%, mientras que los de bachillerato (general y tecnológico) se elevaron 239.19%"

En otras palabras, la demanda de las modalidades de bachillerato técnico fue superior al bachillerato general, en gran medida fue por el apoyo del Estado para introducir al sector educativo en el sector industrial que permita desarrollar la política neoliberal. Por lo tanto, las familias optaban para sus integrantes por una educación que les permitiera incorporarse al sector económicamente productivo y desplazando los estudios superiores del plan familiar.

Sin embargo, el estudio realizado por Urquidi en la década de los 80's, destaca Arnaut (2010) que:

(...) en escuelas técnicas, secundarias y preparatorias de la ciudad de México, concluye que a principios de la década de los ochenta no se había probado aún que la educación técnica satisficiera las necesidades de desarrollo ni de recursos humanos en el mercado de trabajo. Subrayaba además que no había diferencias significativas de formación entre quienes seguían la opción técnica y quienes cursaban la general, que los empleadores prefieren a los egresados de secundarias técnicas que a los de educación media terminal, que el salario de los egresados de las preparatorias generales es más alto y que los empleos ofrecidos a los egresados de la educación técnica suponen una calificación más baja que la adquirida en la media superior general. Finalmente, señala que los egresados desean continuar los estudios universitarios. (p. 291)

Estos resultados fueron preponderantes para la perfilación que habían estado teniendo la ENP, el CCH y los COLBACH. En otras palabras, se dio un mayor énfasis al bachillerato general y posicionando al nivel como previo y preparatorio para el estudio de una carrera universitaria. Configurando así las modalidades de bachillerato general, bachillerato terminal y el bivalente. Qué éste último es el que hasta la actualidad tiene considerado el IPN. Esta diversificación de la EMS ha permitido el diseño de currículos propios, así como variedad de los mecanismos de evaluación y acreditación.

Por lo que se refiere a los años 90, Arnaut (2010) señala que:

“(…) la matrícula de EMS había crecido sensiblemente por el aumento de la absorción de egresados de secundaria, que llegó a 75.4%, sin embargo, la atención a la demanda apenas alcanzaba 36% en 1990 y la eficiencia terminal no era satisfactoria, pues en la opción general apenas terminaban seis de cada 10 alumnos y en la terminal poco más de tres estudiantes de cada 10 (Tabla 4)”, pp. 293, 294).

Tabla 5. Indicadores de calidad de la Educación Media Superior.

	1980- 1981	1990- 1991	2000- 2001	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008*	2008- 2009	2009- 2010 ^e
Matrícula	1 388.1	2 100.5	2 955.7	3 658.8	3 742.9	3 830.0	3 923.8	4 063.9
<i>Porcentaje de atención a la demanda</i>	25.7	36.0	47.6*	58.6	59.3	60.9	62.3	64.5
Profesional técnico	2.7	6.5	n.d.	5.8	5.2	n.d.	5.9	6.1
Bachillerato	23.0	29.5	n.d.	52.8	54.1	n.d.	56.4	58.4
<i>Porcentaje de absorción</i>								
Profesional técnico	9.16	14.4	12.3*	10.4	10.0	10.1	9.9	9.9
Bachillerato	8.8	61.0	81.0*	84.9	n.d.	86.0	n.d.	86.9
<i>Porcentaje de eficiencia terminal</i>								
Profesional técnico	45.6	37.8	44.5*	47.6	41.4	n.d.	46.0	48.8
Bachillerato	68.9	60.1	59.3*	59.6	60.1	61.0	61.7	62.5
Índice de deserción de la EMS	14.8	18.8	n.d.	16.5	16.3	16.3	15.7	15.1
Índice de reprobación de la EMS	32.7	44.2	n.d.	34.7	n.d.	n.d.	33.3	32.2

* SEP, INEGI, Presidencia de la República, 2007: Anexo estadístico, p. 16.

e = estimado.

n.d. = no determinado.

Nota: "atención a la demanda" se refiere a la relación porcentual entre la matrícula de inicio de cursos de un nivel educativo y la población que por grupo de edad está en posibilidad de solicitar la prestación de este servicio. También se le llama "cobertura".

Fuente: Arnaut (2010) con base a Presidencia de la República, 2009: Anexo estadístico.

El aumento de la matrícula implicaba a su vez, la mejora de los indicadores de calidad, pertinencia y equidad –indicadores que son considerados más adelante en la RIEMS del año 2008- que durante el sexenio de Ernesto Zedillo se impulsara por el *Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS) en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. Con base a la conformación del Concurso, COMIPEMS (2016) señala:

En febrero de 1996, nueve instituciones educativas que ofrecen programas de educación media superior pública en el Distrito Federal y en el Estado de México firmaron un convenio de colaboración y, con base en lo acordado, convocaron a un concurso de asignación que modificó significativamente los procedimientos tradicionalmente seguidos. La esencia de este convenio radicó en el logro de la coordinación interinstitucional necesaria para atender en forma conjunta y transparente la demanda de educación media superior. Una convocatoria única, la realización de un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos de éstos mediante un solo examen, han sido los principales rasgos de este proceso innovador. Para garantizar la imparcialidad del concurso, la COMIPEMS, a través de un acuerdo, encomendó al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) la elaboración y calificación del examen que se utiliza en el Concurso, al considerar la calidad técnica de los instrumentos de medición y su experiencia adquirida en concursos de asignación efectuados en diversas Entidades Federativas de la República Mexicana. El convenio, firmado en 1996, fue sustituido por otro, firmado en el año 2000 con el objeto de formalizar los cambios derivados de la UNAM en el sentido de examinar ella a quienes la eligieran en su primera opción. (Consultado en <https://www.comipems.org.mx>)

Hasta el momento este concurso considera las tres modalidades del bachillerato, que se han venido configurando desde la década de los 80, como lo son la educación técnica o terminal – CONALEP-, el bachillerato general o propedéutico y el bachillerato tecnológico o bivalente. A su vez, este concurso ha permitido detectar el volumen de egresados de la educación secundaria que solicitan continuar con sus estudios de media superior. Actualmente participan escuelas

públicas de la Ciudad de México como lo son las ENP y los CCH; así también, escuelas de las diferentes modalidades que se ofertan en 22 municipios⁸.

Entre las cifras de aspirante publicadas por el portal del COMIPEMS, se visualiza que la matrícula para EMS va en aumento, siendo del año 1996 -la apertura del concurso- un registro de 262,314 aspirantes a 317,193 para el 2015. Esto implica la ampliación de la infraestructura que permita garantizar el derecho a la educación y su acceso entre las distintas regiones de la zona metropolitana. A su vez, este incremento en la implica un reto social para estas zonas que abarca desde las escuelas y su equipamiento, la plantilla de docentes y directivos, las vías de acceso, los servicios de protección social.

2.3.1 La Educación Media Superior en el marco de la RIEMS

Durante los sexenios gubernamentales panistas (2000-2006 y 2006-2012) se da origen a la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* que crea el Sistema Nacional de Bachillerato que con base al artículo segundo del Acuerdo 442 (2008) y establece cuatro ejes fundamentales y sus niveles de concreción:

I. Un Marco Curricular Común (MCC)⁹ con base en competencias.

Permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Las dos primeras competencias serán comunes. Las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución. Arnaut (2010) las resume en la Tabla 5, p. 304.

⁸ Municipios del Estado de México que, junto con el Distrito Federal, conforman la Zona Metropolitana de la Ciudad de México para efectos del Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior: Acolman, Chicoloapan, Naucalpan de Juárez, Texcoco, Atizapán de Zaragoza, Chimalhuacán, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla, Coacalco, Ecatepec de Morelos, Nicolás Romero, Tultepec, Cuautitlán, Huixquilucan, Tecámac, Tultitlán, Cuautitlán Izcalli, Ixtapaluca, Tepotzotlán, Valle de Chalco Solidaridad, Chalco y La Paz.

⁹ Para más información sobre el Marco Curricular Común, consultar el Acuerdo Secretarial 444 de la SEP.

Tabla 6. Competencias requeridas para obtener el título de bachiller en las distintas modalidades de bachillerato.

<i>Bachillerato general (ENP, CCH)</i>	<i>Bachillerato general con capacitación para el trabajo (Cobach, DGE)</i>	<i>Bachillerato tecnológico y profesional</i>	<i>Mecanismos de apoyo</i>
Genéricas	Genéricas	Genéricas	Criterios comunes de gestión institucional
Disciplinares básicas	Disciplinares básicas	Disciplinares básicas	
	Disciplinares extendidas	Profesionales básicas	Atención a alumnos y orientación educativa
Disciplinares extendidas	Profesionales básicas	Profesionales extendidas	Evaluación integral

Nota: conforme las competencias se especializan se vuelven menos generales y transversales.

Fuente: Arnaut (2010) con base a SEP, 2008b

II. Definición y regulación de las modalidades de oferta.

La EMS se oferta en distintas modalidades. La Reforma Integral de la Educación Media Superior contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta. Todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos de calidad y apegarse a los procesos que garanticen la operatividad del MCC. Arnaut (2010) las resume en la Tabla 7, p. 305.

Tabla 7. Regulación de las distintas modalidades de EMS.

<i>Educación media superior</i>			
Centralizados del gobierno federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBIS
		DGETA	CBIA, CBIF
		DGECYTM	CETMAR, CETAC
		DGB	CEB, Prefecos, Prep. Fed. Lázaro Cárdenas
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato de arte, Bachillerato técnico de arte
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
	Otras secretarías	Sedena	Bachillerato militar
		Semar, Sagarpa, PGR, ISSSTE, etcétera	Bachillerato tecnológico, profesional técnico y técnico básico
Descentralizados de la federación		Conalep	Profesional técnico-bachiller
		CETI	Bachillerato tecnológico
		Guadalajara	Bachillerato general
Descentralizados de las entidades federativas	Coordinados por las direcciones generales de la SEMS (federal-estatal)	DGETI DGB	CECYTE, EMSAD Cobach, BIC, EMSAS
Estatales	Coordinados por los gobiernos estatales (AEE)	Cobach México (D.F.)	Telebach Preparatorias estatales por cooperación Bachillerato general y tecnológico Profesional técnico
Organismos del gobierno del D.F.	Coordinados por el gobierno del D.F.	Instituto de Educación Media Superior en el D.F.	Bachillerato general
Autónomos		UNAM	COH, ENP bachillerato a distancia
		Universidades autónomas estatales	Bachillerato de las universidades (general y tecnológico)
			Preparatorias/bachilleratos particulares incorporados a la SEP-DGB
			Preparatorias/bachilleratos particulares incorporados a los gobiernos estatales (AEE)
			Preparatorias/bachilleratos particulares incorporados a las universidades autónomas Preparatorias/bachilleratos particulares no incorporadas

Nota: en este esquema no se incluye el bachillerato semiescolarizado, la preparatoria abierta ni la capacitación para el trabajo.

Fuente: Arnaut (2010) con base a SEP, 2008b

III. Mecanismos de gestión.

Se definen estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB. Para ello, se establecen seis principales:

1. Formación y actualización de la planta docente según los objetivos compartidos de la

EMS. El Acuerdo Número 447¹⁰ (Miércoles 29 de octubre de 2008) establece las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

2. Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, como lo son los programas de tutorías, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.

Es importante considerar que, para el desarrollo de competencias por parte de los alumnos, se describen en el Acuerdo Número 444¹¹ (Martes 21 de octubre de 2008) que establece las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

3. Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento. Se establecerán criterios distintos para distintas modalidades.
4. Profesionalización de la gestión escolar, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles, alcance estándares adecuados y esté orientado a conducir de manera satisfactoria los procesos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Al respecto, el Acuerdo Número 449¹² establece las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior (Martes 2 de diciembre de 2008).

5. Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas. Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC y el Perfil del Egresado del SNB proveen los elementos de identidad que hacen viable la portabilidad de la educación entre subsistemas e instituciones de manera simplificada.
6. Evaluación para la mejora continua.

IV. Certificación Complementaria del SNB.

La certificación busca concretar la Reforma y refleja los estándares mínimos para el funcionamiento educativo. Ahora bien, el Acuerdo 442 describe los ejes generales del SNB para concretar la RIEMS, sin embargo, existen organismos independientes que certifican que una

¹⁰ Para más información sobre las competencias docentes para quienes impartan EMS, consultar el Acuerdo Secretarial 447 de la SEP.

¹¹ Para más información sobre las competencias que constituyen el MCC y las competencias a desarrollar en los alumnos, consultar el Acuerdo Secretarial 444 de la SEP.

¹² Para más información sobre las competencias que definen el perfil del director en instituciones de EMS, consultar el Acuerdo Secretarial 449 de la SEP.

institución cumple con los estándares mínimos para funcionar dentro del sistema. El COPEEMS A.C.¹³, es un organismo que facilita los procesos de evaluación a instituciones públicas y privadas que impartan EMS con planes de estudio de validez oficial y que pretenden ingresar al SNB. Con ello proponer a la SEP los mecanismos idóneos para la actualización, mejora e innovación que las escuelas requieran.

En otras palabras, si una institución de EMS pertenece al SNB se considera una institución de calidad, que cubre los estándares mínimos para la competitividad, donde su plantilla docente y directiva se encuentra en profesionalización constante, cuya infraestructura y equipamiento es el idóneo para que un bachiller desarrolle sus competencias. Sin embargo, en contraste con la realidad de las instituciones educativas, los requerimientos para quienes aspiran al ingreso y permanencia en el SNB no proceden. Entre las causas más frecuentes están la infraestructura y equipamiento, así como las plantillas de docentes con el perfil solicitado mediante las disposiciones de la Reforma Educativa.

2.3.2 La Educación Media Superior en el marco del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria

La Reforma Educativa es la vía para el planteamiento de un Nuevo Modelo Educativo, desde julio de 2016 la SEP presenta un proyecto de actualización que considera al nivel básico y medio superior con base a tres documentos: la Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016 y una Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Previamente el poder Legislativo avaló inmediatamente y sin previa consulta con la ciudadanía la Reforma Educativa. Esta ocasión trato de cubrir ese apartado mediante una consulta en línea, foros de análisis nacionales y estatales, y discusiones en Academias y Consejos Técnicos Escolares sobre el planteamiento del Nuevo Modelo.

De modo que, a partir de marzo del 2017 el poder ejecutivo presentó las versiones finales de los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y la Ruta para la Implementación del Modelo Educativo. La Reforma Educativa y el Nuevo Modelo Educativo plantean una educación de calidad e incluyente, asimismo, el Estado garantiza el acceso a la escuela de todos los niños y jóvenes del país, así como la adquisición de aprendizajes

¹³ Para más información sobre el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C., consultar <http://www.copeems.mx/>

y conocimientos significativos y de utilidad para sus vidas. Sin embargo, en la práctica cotidiana la *garantía de acceso* de la población a una educación básica gratuita, dista del discurso en muchos aspectos como lo son la insuficiente infraestructura en las escuelas en las distintas regiones del país.

En cuanto al nivel medio superior, los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y la Ruta para la Implementación del Modelo Educativo abordan lo siguiente:

1. Fines de la Educación en el Siglo XXI
 - a. Se orienta hacia los resultados que se espera de la educación pública.
 - b. El propósito de la Educación Básica y Media Superior pública es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México (SEP, 2017)
 - c. Orienta el Perfil de Egreso del nivel:

Cuadro 3. Perfil de Egreso del Estudiante al término de la Educación Media Superior

Ámbito	Al término de la Educación Media Superior
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se expresa con claridad en español, de forma oral y escrita. ▪ Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. ▪ Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.
Pensamiento Matemático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren de la utilización del pensamiento matemático. ▪ Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. ▪ Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. ▪ Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. ▪ Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.
Pensamiento crítico y solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. ▪ Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. ▪ Asimismo, se adapta a entornos cambiantes.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad, y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. ▪ Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades, y sabe lidiar con riesgos futuros.
Colaboración y Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. ▪ Asume una actitud constructiva.
Convivencia y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. ▪ Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. ▪ Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.
Apreciación y expresión Artísticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido a su vida. ▪ Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.
Atención al cuerpo y la salud	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. ▪ Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.
Cuidado del medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la importancia de la sustentabilidad y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones. ▪ Piensa globalmente y actúa localmente. ▪ Valora el impacto social y ambiental de las innovaciones y avances científicos.
Habilidades digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. ▪ Aprovecha estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones.

Fuente: elaboración propia con base a la SEP (2017) y SEMS (2017)

2. Modelo Educativo para la Educación Obligatoria

El modelo reorganiza el sistema educativo con base a cinco ejes:

- I. El planteamiento curricular
 - a. Mediante el perfil de egreso con un enfoque humanista en el desarrollo de aprendizajes.
- II. La escuela al Centro del Sistema Educativo
 - a. Mediante una mayor autonomía de gestión y equipos de trabajo colegiado.
- III. Formación y desarrollo profesional docente
 - a. Mediante el Servicio Profesional Docente como sistema orientado al mérito profesional y un sistema de evaluación de la formación continua.
- IV. Inclusión y equidad
 - a. Mediante el reconocimiento de contexto social y cultural de los estudiantes bajo los principios de inclusión y calidad.
- V. La gobernanza del sistema educativo
 - a. Mediante la participación de diferentes actores y sectores de la sociedad bajo la coordinación de las autoridades educativas.

Ahora bien, el planteamiento de estos ejes en la reorganización del sistema educativo es convincente. Sin embargo, para su aplicación a la realidad cotidiana es inalcanzable aún. En primer momento, porque aún no se ha logrado la universalización de la educación básica para los mexicanos. En segunda, porque las escuelas aún no poseen la infraestructura básica y de calidad que ameritan los estudiantes, tanto en las zonas urbanas como rurales. En tercera, no se considera la multiculturalidad de nuestro país y su población, el respeto por los pueblos indígenas y su voz no se ven reflejados en la documentación que emite la SEP. Por lo tanto, la inclusión es muy lejana y aún más, la equidad.

Asimismo, el Servicio Profesional Docente no garantiza el ingreso, la formación continua de los maestros y menos una evaluación acorde a las realidades de cada región del país. Por otra parte, el currículo busca un enfoque humanista, no deja de ser altamente competitivo para los estudiantes, debido a que busca su incorporación de aprendizajes al campo laboral más que el desarrollo de seres humanos, ciudadanos y personas felices. Que busque el desarrollo de sus comunidades y que impacte en la sociedad, donde existe la añoranza de un sistema libre de corrupción, donde la violencia y los suicidios disminuyan. Y en el caso del nivel medio superior, una educación más técnica.

3. Ruta para la Implementación del Modelo Educativo

A partir del ciclo escolar 2018-2019 se espera implementar el modelo educativo. Sin embargo, la ruta que maneja la SEP inicia con el nivel básico y el nivel medio superior mediante sus cinco ejes. En el caso del nivel medio superior

- I. El planteamiento curricular
 - a. Se define un nuevo perfil de egreso. Le conforman 11 ámbitos e incorpora las habilidades socioemocionales acorde a los requerimientos del Siglo XXI.
 - b. Se favorece la gradualidad del desarrollo de competencias dentro del MCC.
 - c. Se actualizarán los contenidos de los planes y programas de estudio, enfatizando la profundidad de aprendizajes y desarrollo de competencias.
- II. La escuela al Centro del Sistema Educativo
 - a. Dignificación de la infraestructura física escolar mediante el programa “Escuelas al CIEN” entre los que considera el mobiliario y equipo, los servicios sanitarios, la accesibilidad y los espacios de usos múltiples.
 - b. Mediante la gestión escolar se busca otorgar una mayor facultad de decisión con el objetivo de desarrollar acciones y programas de fortalecimiento escolar.
 - c. Normalidad mínima en la EMS que garantice las condiciones básicas del proceso de enseñanza. Así como, el fortalecer la capacidad de liderazgo de los directores.
 - d. El trabajo colegiado será el mecanismo de aplicación del MCC.
 - e. Acercar a las escuelas los apoyos del sector productivo, instituciones y organizaciones de la sociedad.
 - f. Implementación del Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) que busca acercar al NMS la formación técnica.
- III. Formación y desarrollo profesional docente
 - a. Implementa las evaluaciones de ingreso, desempeño y promoción.
 - b. Implementación de la Estrategia Nacional de Formación Continua de profesores de EMS.
- IV. Inclusión y equidad
 - a. Promueve la atención de la diversidad cultural, lingüística, étnica y social con un enfoque de derechos humanos.
 - b. Promueve la educación inclusiva.
 - c. Continúa con el fortalecimiento del programa de becas.
 - d. Implementa el programa “Padres Educadores”

- e. Continuidad en el Programa “Yo no abandono” como estrategia contra el abandono escolar.
 - f. Impulso de Telebachilleratos Comunitarios.
 - g. Impulso de programas de segunda oportunidad: preparatoria abierta y preparatoria en línea-SEP.
- V. La gobernanza del sistema educativo
- a. Mejorar la coordinación, comunicación y colaboración entre los diferentes subsistemas del NMS.

La ruta de implementación del modelo no es muy ajena a las actuales actividades y programas que se desarrollan en el NMS. Si bien buscan un enfoque humanista, deja ver claramente la tecnificación del mismo nivel, donde la preocupación por la deserción escolar y el desarrollo de aprendizajes significativos siguen siendo un tema central en desarrollo. Acentúa la implementación del Modelo Mexicano de Formación Dual como estrategia de incorporación de jóvenes al campo laboral, pero no el impulso por enlazar el paso entre el NMS y el Superior.

El minimizar la aspiración de continuidad de los estudios hacia la universidad, emite hacia los jóvenes de media superior un mensaje de priorización por la competencia y no la humanización por el aprendizaje y aplicación de los contenidos académicos. Asimismo, esta reorganización curricular no considera la formación de próximos ciudadanos (por el rango de edad 15-18 años) y para nuestro país, es indispensable que se considere el tema debido al frágil tejido social y la poca consideración de las voces de los jóvenes respecto a las temáticas que aquejan a la sociedad.

2.4 Aspectos normativos de la Dirección Escolar de las escuelas del Nivel Medio Superior en México

2.4.1 El Director Escolar de la EMS: definición, ingreso y permanencia

En los últimos años el estudio de las instituciones educativas se ha centrado en la figura del director escolar y las competencias, estrategias y habilidades que tiene para la gestión de los recursos de la institución que conlleven a potencializar los aprendizajes de los educandos, así como los procesos de cambio. Ahora bien, asumir la dirección demanda de un perfil específico y una serie de competencias específicas acordes a los cambios constantes de la sociedad y las organizaciones escolares en el contexto donde se ubiquen.

De acuerdo a García, J, Slater, C. y López, G. (2011) los estudios sobre el director escolar datan desde 1875 con la publicación del libro de Harold Payne *Capítulos sobre supervisión escolar*. En 1898 Blodgett publicó *La relación de un director con la comunidad: Una conferencia ante la Reunión de Directores Académicos del Estado de Nueva York*, y en 1921 se fundó la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Elementales. Con estos antecedentes, la dirección escolar se volvió un área de estudio en Estados Unidos debido a su sistema educativo descentralizado y la autonomía de las instituciones escolares.

Sobre este punto, la UNESCO retoma la concepción de Pedró y Puig (1998) al señalar tres ejes para analizar las reformas y políticas educativas en los años 80 y 90, así como la injerencia del Estado en la educación:

- La **organización de la provisión educativa** (...) configura la escuela desde una perspectiva estructural, para garantizar la mayor calidad posible, atender a la universalización de la educación básica y consolidar la comprensividad.
- La **evolución de los contenidos de la formación** de los alumnos y estudiantes y la **reconfiguración del currículum** como consecuencia de un proceso acelerado de producción y circulación de saberes, que generan a la institución educativa nuevas demandas relacionadas tanto con la formación de capacidades generales, polivalentes y comunes, la atención a la diversidad y a las demandas derivadas de los sectores de la economía y la producción.
- Los **cambios en los modelos de gobierno y administración**, al intentar modificar las formas centralizadas y uniformizadas presentes en algunos países, ya sea focalizando las responsabilidades en las comunidades regionales y locales o en las escuelas, ya sea bajo formas de regulación a través del mercado. (p. 9-10)

Estos ejes permiten ver la estructura de las instituciones educativas, la aplicación de las políticas y la dirección de las estrategias que conlleven a la flexibilidad y manejo de diversas situaciones por parte del director y su equipo. Complementando este punto, los autores García, J., Slater, C., y López, G. (2011) señalan que los estudios de la dirección escolar en México se iniciaron en la década de los años 30 y 40. Sin embargo, en los años 90 resurgieron por tres factores:

1. Las políticas de descentralización educativas pactadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, las cuales implican participación más amplia y gobierno local.
2. Las políticas educativas tendientes a elevar la calidad de la educación básica que establecen como prioridad del sistema educativo, el mejoramiento del desempeño escolar.
3. El desarrollo del movimiento de eficacia escolar que indaga sobre las variables que determinen dicha eficacia. (p. 31)

Estos factores dan la pauta a identificar que para un perfil de director escolar se requieren una serie de características que oscilan en las capacidades y competencias que le conlleven a la persona a desarrollar las responsabilidades, actividades y funciones que demanden el liderar una institución educativa. Es así que la SEP en coordinación con la CNSPD diseñaron un Concurso de oposición para la Promoción a cargos con funciones de Dirección en la Educación Media Superior, siendo el documento actualizado el 5 de febrero del 2016.

2.4.1.1 El INEE y el Servicio Profesional Docente

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se creó en el 2002 durante la administración del presidente Vicente Fox Quesada “antes de constituirse como organismo autónomo, operó en una primera etapa, del 8 de agosto de 2002 al 15 de mayo de 2012, como un descentralizado de la Secretaría de Educación Pública y, en una segunda, del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013, como un descentralizado no sectorizado” (INEE, 2015). Como organismo privado -y sectorizado- en ese momento, ofrecía a las instituciones privadas, a las autoridades federales y locales los servicios de evaluación de las instituciones educativas.

El INEE poseía ya un estatus como organismo descentralizado no sectorizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Sin embargo, el presidente Felipe Calderón Hinojosa y Elba Esther Gordillo -líder del SNTE-, buscaron elevar a rango constitucional su estatus, lo cual le permitiese fungir como una institución de evaluación autónoma de la SEP y del sindicato. Se basaron en las recomendaciones de la OCDE (2011) al señalar que “México debe concentrarse en las ‘tres E’ para implantar un sistema de evaluación educativa más eficaz. (...) medir el éxito de los esfuerzos

educativos a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos (...) indispensable contar con más herramientas de medición y evaluación (...) Es decir, lo principal era la eficacia, no la equidad ni la justicia” (Sánchez, 2013).

Posteriormente el año 2013, el presidente Enrique Peña Nieto, inició un decreto de modificación del Artículo 3°¹⁴ constitucional y adicionó la fracción IX en la que se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como se le proporciona la autonomía al INEE. Asimismo, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se describen sus competencias:

Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917. Adicionado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013).

En otras palabras, el INEE¹⁵ es un organismo autónomo responsable de los sistemas de evaluación y desempeño de la educación a nivel nacional. Coordina al Sistema Nacional de Evaluación Educativa y establece los lineamientos en materia de evaluación que han de acatar las autoridades educativas. Se rige bajo la siguiente normatividad:

- ☞ Decreto de reforma al artículo 3° de la Constitución, cuyo objetivo es la garantía de la calidad de la educación que imparta el Estado.
- ☞ Ley General de Educación, se reforma el artículo 2° para incorporar el derecho a la educación de calidad, hay una apertura a las donaciones y cuotas voluntarias sin que implique la contraprestación del servicio. Se reconoce el Servicio Profesional Docente y con base a la Ley General del Servicio Profesional docente, se emitirán las disposiciones para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio público del país.

¹⁴ Previamente a la modificación del 29 de enero de 2016, el Artículo 3° constitucional consideraba el término de *gratuidad*, el cual se eliminó y se incorporó el término *calidad de la educación*. El cual entiende como “la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia”

¹⁵ Para conocer más sobre la organización y atribuciones del INEE, consultar Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Publicado En El Diario Oficial De La Federación El 22 De Octubre De 2013)

- ☞ Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, es una ley reglamentaria de la fracción IX del artículo 3° constitucional. Indica las competencias del INEE para coordinar al Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como su organización y funcionamiento. Y en materia del Servicio Profesional Docente para la educación básica y media superior, las atribuciones, directrices, lineamientos y políticas del INEE que acataran las autoridades educativas. Así como la organización del instituto, las atribuciones y facultades de la junta.
- ☞ Ley del Servicio Profesional Docente, es una ley reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. constitucional. Rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, tanto de la educación básica como media superior. Señala los perfiles, parámetros e indicadores para el Servicio Profesional Docente, así como la regulación de los derechos y obligaciones del servicio.
- ☞ Estatuto Orgánico, este documento establece las facultades y funciones del órgano de gobierno, las unidades administrativas y los órganos colegiados del INEE. Indica las atribuciones con base a la normatividad y es de uso de la junta de gobierno.

En relación al rango constitucional del INEE, Sánchez (2013) opina que la reforma educativa al Artículo 3° no es una iniciativa de Peña Nieto sino la permanencia de las directrices de la OCDE. La falta de claridad del papel de la SEP y que la LGE no considera qué organismos constitucionales forman parte del Sistema Educativo Nacional e incluso la específica relación entre una secretaría y un instituto constitucional. Y si el INEE no consulta a la SEP para la firma de acuerdos nacionales e internacionales, éste será la vía rápida de la OCDE para implantar sus políticas sin intermediarios -SEP y SNTE-. Así como la conformación de la junta de gobierno que lo dirige, sus antecedentes son partidistas -panistas- y de afición al sector empresarial, como lo es el grupo Mexicanos Primero. Quienes han demeritado, ridiculizado, acosado y violentado la labor docente en una campaña mediática. No hay claridad ni transparencia en la elección de los miembros (vía online).

En cuanto a los maestros y directivos del nivel medio superior, su contratación, reconocimiento y permanencia será bajo los lineamientos del Servicio Profesional Docente y el marco normativo de la Ley del Servicio Profesional Docente “en su artículo 10, fracción IV, establece como atribución de la Secretaría de Educación Pública proponer al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación las etapas, aspectos, métodos e instrumentos que comprenderán los procesos

de evaluación obligatorios a los que refiere la Ley” (SEP, 2017). La dinámica es mediante el concurso de oposición público y abierto que se resume en tres etapas: convocatoria y registros, aplicación de instrumentos de evaluación y calificaciones, así como asignación de funciones.

2.4.1.2 Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de Dirección (Director) en la EMS

En consecuencia, se publicó el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de Dirección en la Educación Media Superior. En dicho documento no sólo se abordan los indicadores y las competencias del perfil del Director, sino también el de los Subdirectores Académicos, Subdirectores Administrativos, Jefes de departamento académico y Jefes de departamento administrativo. Que cómo lo expresa la SEP “se diseñó para cumplir con las disposiciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente, así como con los Lineamientos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)” (Ver Figura 1) (SEP, 2016, p. 3).

Hasta este documento, no había un perfil para funciones de Dirección. Históricamente estas plazas han sido accesibles por docentes que han trabajado muy de cerca en los sindicatos magisteriales o en las administraciones públicas federales o estatales. Siendo las asignaciones por convenios políticos, y éstos pudiesen tener o no el perfil para administrar las instituciones educativas del nivel medio superior. Sin embargo, es preciso mencionar que el acceso a cargos de dirección para educación básica -preescolar, primaria y secundaria- además de las prácticas de contratación que ha empleado media superior, Escamilla (2006) las reúne de la siguiente manera basado en el proceso escalafonario:

- ☞ Antigüedad
- ☞ Formación académica
- ☞ Participación en proyectos educativos
- ☞ Participación en proyectos de apoyo a la comunidad
- ☞ Publicaciones
- ☞ Diseño de materiales didácticos
- ☞ Actividades de capacitación y actualización docente
 - Seminarios
 - Conferencias
 - Cursos
- ☞ Reconocimiento por desempeño en la labor docente (p. 135)

Ahora bien, el Servicio Profesional Docente en cumplimiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente establece las dimensiones, parámetros e indicadores para el perfil del Director. El Acuerdo 449 (2008) de la SEP en el Capítulo II *Del perfil del Director*, Artículo 3, establece que:

Artículo 3.- Los directores de las instituciones educativas que impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato, deberán poseer título de licenciatura y acreditar:

- I. Experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, preferiblemente en el tipo medio superior;
- II. Dedicación de tiempo completo en el plantel;
- III. Experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en la educación;
- IV. Conocimiento de las características del modelo educativo del subsistema al que pertenece el plantel en el que labora, y
- V. Las competencias objeto de este Acuerdo (p. 2)

Estas características forman parte del perfil profesional que debe poseer una persona que aspire a funciones de director escolar. Ahora bien, la apertura del concurso de oposición ofrece la posibilidad al ciudadano en general y/o docente a participar en las convocatorias para dichos cargos.

Figura 2. Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de Dirección en la Educación Media Superior

DIMENSIÓN	PARÁMETROS	INDICADORES
<p>1</p> <p>FORMACIÓN CONTINUA</p> <p>Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</p>	1.1. Reconoce los conceptos generales de la Reforma Educativa, Marco Curricular Común y Sistema Nacional de Bachillerato.	1.1.1. Reconoce los fines, propósitos y metas de la Educación Media Superior para la mejora continua de la función directiva.
		1.1.2. Identifica los aspectos básicos de la Reforma Educativa para la mejora continua de la función directiva.
		1.1.3. Identifica los aspectos básicos del Marco Curricular Común para la mejora continua de la función directiva.
		1.1.4. Identifica aspectos básicos del Sistema Nacional de Bachillerato para la mejora continua de la función directiva.
	1.2. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta.	1.2.1. Participa en eventos de formación académica y administrativa en los últimos cuatro años con la finalidad de ampliar sus conocimientos y habilidades a partir de cursos, talleres, asistencia a eventos académicos, etcétera. (Se demuestra documentalmente)
		1.3. Reconoce la importancia de los procesos de evaluación para la mejora del desempeño profesional.
	1.3. Reconoce la importancia de los procesos de evaluación para la mejora del desempeño profesional.	1.3.1. Identifica la evaluación como insumo para mejorar el desempeño profesional.
		1.3.2. Identifica los procesos de evaluación contenidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente.
1.3.3. Define los conceptos de autoevaluación, co- evaluación, heteroevaluación.		
DIMENSIÓN	PARÁMETROS	INDICADORES
<p>2</p> <p>PLANEACIÓN</p> <p>Organiza metas, estrategias y métodos de planeación para la mejora del plantel.</p>	2.1. Propone áreas de oportunidad y metas considerando las características del plantel y del entorno.	2.1.1. Propone áreas de oportunidad del plantel a partir de un análisis de las características del mismo y de su entorno en el Proyecto de plan de mejora.
		2.1.2. Propone metas para el plantel con base en las áreas de oportunidad detectadas en el Proyecto de plan de mejora.
	2.2. Diseña estrategias para la mejora del plantel.	2.2.1. Propone estrategias a corto plazo en el Proyecto de plan de mejora del plantel considerando las características del plantel y del entorno.
		2.2.2. Propone estrategias a mediano plazo en el Proyecto de plan de mejora del plantel considerando las características del plantel y del entorno.
		2.2.3. Propone estrategias a largo plazo en el Proyecto de plan de mejora del plantel considerando las características del plantel y del entorno.
	2.3. Establece mecanismos para integrar a los docentes, personal administrativo, estudiantes y padres de familia en la toma de decisiones para la mejora del plantel.	2.3.1. Propone actividades encaminadas a involucrar a la comunidad escolar en la toma de decisiones para la mejora del plantel.
		2.3.2. Propone actividades encaminadas a involucrar a los sectores productivo, social y gubernamental para la toma de decisiones en la mejora del plantel.
	2.4. Establece criterios y métodos de evaluación para el seguimiento integral del plantel.	2.4.1. Propone indicadores de evaluación para el seguimiento de las metas congruentes con el Proyecto de plan de mejora.
		2.4.2. Propone métodos para dar seguimiento al avance de las metas establecidas en el Proyecto del plan de mejora.
		2.4.3. Propone instrumentos para dar seguimiento al avance de las metas establecidas en el Proyecto del plan de mejora.
		2.4.4. Propone mecanismos para el seguimiento de egresados del plantel.
		2.4.5. Propone mecanismos de difusión del logro de las metas establecidas en el Proyecto del plan de mejora.
	2.5. Establece estrategias de vinculación con los sectores productivo, social y de gobierno para la mejora del plantel.	2.5.1. Propone estrategias para vincular al plantel con el sector productivo en el Proyecto de plan de mejora.
		2.5.2. Propone estrategias para vincular al plantel con el sector social en el Proyecto de plan de mejora.
		2.5.3. Propone estrategias para vincular al plantel con el sector de gobierno en el Proyecto de plan de mejora.

Fuente: Servicio Profesional Docente. <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>

Las dimensiones 1 y 2 refieren a que el aspirante a funciones de dirección debe reconocer los términos básicos de la Reforma Educativa, el Marco Curricular Común y el Sistema de Bachillerato General. Así como, el aportar nuevos conocimientos académicos y de experiencias educativas en su práctica directiva. Debe conocer los términos y procesos de evaluación de la

Ley del Servicio Profesional Docente. Conocer las características de la escuela y su entono, lo cual sería complicado para un aspirante que desconoce a qué escuela le serán asignadas sus funciones.

No sólo conocer la institución sino proponer estrategias en corto, medio y largo plazo para mejorarla, a la comunidad y la toma de decisiones en las respectivas áreas que le conforman como escuela. Esta dimensión no presenta grandes dificultades para los directores que están en funciones, pero si para un aspirante, más aún si nunca ha estado inmerso en el sector educativo.

Así mismo, el aspirante a funciones de dirección tiene que conocer de métodos de evaluación, conocimientos sobre el Plan de Mejora y sus elementos para elaboración, proponer instrumentos idóneos para dar seguimientos a las metas y objetivos. Como se afirmó anteriormente, al conocer el contexto de la institución también debe plantear mecanismos de vinculación con la comunidad, con la finalidad de que interaccionen los diferentes actores educativos en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Con respecto al Plan de Mejora Continua (PMC), es una herramienta de planeación que acerca la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la SEP a los directivos de Educación Media Superior, mediante los Lineamientos para la Elaboración del PMC como apoyo en el establecimiento de metas y líneas de acción para la mejora del servicio educativo a través de la planeación participativa en su gestión escolar y se fundamenta en el diagnóstico (SEP, 2016)

Sirva de ejemplo la información que las escuelas del nivel medio superior poseen para elaborar el diagnóstico:

- ☞ Indicadores académicos del Formato 911 o del sistema de control escolar.
- ☞ Indicadores de logro. Resultados de evaluaciones externas.
- ☞ Resultados de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente.
- ☞ Evaluación de los resultados alcanzados en los Planes de Mejora Continua de ciclos escolares anteriores.
- ☞ Características de la localidad en la que ubica el plantel.
- ☞ Programas federales o estatales de apoyo a los planteles.

Figura 2.1 Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de Dirección en la Educación Media Superior (Continuación).

DIMENSIÓN	PARÁMETROS	INDICADORES
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p> <p style="text-align: center;">Conoce los elementos de evaluación de la práctica docente y del plantel, complementando la función directiva.</p>	3.1. Reconoce los métodos de evaluación de los aprendizajes y las prácticas docentes.	3.1.1. Identifica los métodos de evaluación del aprendizaje.
		3.1.2. Identifica tipos de evaluación del aprendizaje.
		3.1.3. Identifica los métodos de evaluación de la práctica docente.
		3.1.4. Identifica los tipos de evaluación de la práctica docente.
	3.2. Distingue el enfoque por competencias así como las características y objetivos del Sistema Nacional de Bachillerato.	3.2.1. Distingue las características conceptuales y normativas del enfoque por competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje.
		3.2.2. Identifica las características y objetivos del Sistema Nacional de Bachillerato para la mejora del plantel.
	3.3. Reconoce las características del modelo académico del subsistema al que pertenece el plantel y las reglas de ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.	3.3.1. Identifica aspectos generales del modelo académico del subsistema al que pertenece.
3.3.2. Identifica las características del nivel en el que se encuentra el plantel de acuerdo a las reglas de ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.		
DIMENSIÓN	PARÁMETROS	INDICADORES
<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">AMBIENTE ESCOLAR</p> <p style="text-align: center;">Demuestra habilidades para promover un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.</p>	4.1. Identifica estrategias para promover la participación de estudiantes, docentes y padres de familia en la construcción de ambientes escolares propicios para el aprendizaje.	4.1.1. Selecciona estrategias para promover la participación de estudiantes, en la construcción de ambientes escolares propicios para el aprendizaje.
		4.1.2. Selecciona estrategias para promover la participación de docentes, en la construcción de ambientes escolares propicios para el aprendizaje.
		4.1.3. Selecciona estrategias para promover la participación de los padres de familia, en la construcción de ambientes escolares propicios para el aprendizaje.
	4.2. Distingue estrategias para atender las necesidades individuales de formación de los estudiantes.	4.2.1. Identifica estrategias para atender la diversidad del alumnado.
		4.2.2. Elige estrategias que le permitan atender a la diversidad del alumnado con base en sus características y necesidades.
		4.2.3. Propone actividades de vinculación entre el plantel y los diversos sectores.
	4.3. Establece actividades para fomentar estilos de vida saludables y el desarrollo humano entre los integrantes de la comunidad escolar.	4.3.1. Selecciona estrategias para fomentar estilos de vida saludable con base en las características del plantel, su población y su contexto.
		4.3.2. Selecciona estrategias para fomentar el desarrollo humano en la comunidad escolar con base en las características del plantel, su población y su contexto.
		4.3.3. Propone acciones para mejorar las condiciones físicas e higiénicas del plantel.
	4.4. Propone estrategias que favorecen el respeto a la diversidad y la tolerancia en la comunidad escolar de acuerdo con la población y el contexto del plantel.	4.4.1. Identifica las prácticas sociales que favorecen el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y la tolerancia en la comunidad escolar.
		4.4.2. Propone alternativas de organización con distintos actores del plantel, que favorecen logros académicos.
		4.4.3. Propone estrategias para fomentar el respeto a la diversidad y la tolerancia en la comunidad escolar.
	4.5. Propone estrategias para la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia.	4.5.1. Identifica estrategias para la solución de conflictos del plantel (docentes, estudiantes y padres de familia).
4.5.2. Propone estrategias para la solución de conflictos del plantel (docentes, estudiantes y padres de familia).		
DIMENSIÓN	PARÁMETROS	INDICADORES
<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS</p> <p style="text-align: center;">Demuestra habilidades para administrar los recursos del plantel, conforme al marco normativo vigente.</p>	5.1. Reconoce el marco normativo referente a la gestión administrativa del plantel.	5.1.1. Identifica la normatividad vigente de la administración de recursos humanos del plantel.
		5.1.2. Identifica la normatividad vigente de la administración de recursos materiales del plantel.
		5.1.3. Identifica la normatividad vigente de la administración de recursos financieros del plantel.
	5.2. Establece estrategias de gestión participativa conforme al marco normativo vigente del plantel.	5.2.1. Propone estrategias que permiten la integración y coordinación de equipos de trabajo para alcanzar las metas del plantel.
		5.2.2. Propone acciones para la obtención de recursos externos para el plantel en los ámbitos estatal, municipal y privado, de acuerdo con la normatividad del subsistema.
		5.2.3. Propone estrategias para la obtención de recursos públicos para el plantel, considerando los programas del orden federal.

Fuente: Servicio Profesional Docente. <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>

Llegando a este punto, las dimensiones 3, 4 y 5 requieren del aspirante a funciones de dirección que conozca los métodos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y las prácticas docentes. Así como, el enfoque de competencias y el modelo académico al que pertenece la institución. Es relevante el dominio de esta información para tomar decisiones adecuadas en los distintos casos que se le presenten al interior de cada escuela, ya sea desde la evaluación adecuada y acorde a las necesidades educativas que tiene el alumno, hasta el seguimiento y acompañamiento en la práctica docente.

Un alumno requiere de un ambiente que le motive a continuar con sus aprendizajes y metas, parte del perfil de un director le requiere sea una persona que proponga y ejecute estrategias enfocadas a las necesidades del joven de media superior. Que fomente actividades saludables que contribuyan a su formación integral y que le colaboren a una mejor toma de decisiones. Estos elementos demandan que el director tenga conocimientos en la identificación, mediación y resolución de conflictos dirigidos a los alumnos, maestros, padres de familia, comunidad y autoridades educativas.

Además, el perfil del director requiere que sepa la administración de los recursos, así como la gestión de los mismos ante diferentes estancias. Por lo tanto, debe conocer el marco normativo para la administración de los distintos recursos: financieros, materiales, humanos, tecnológicos e incluso ambientales. Como resultado de estas dimensiones, parámetros e indicadores, un aspirante a funciones de dirección tiene que ser una persona comprometida con la educación, con los alumnos, con sus maestros, con su comunidad y su contexto.

Aun así, el tener el conocimiento de cómo administrar una institución escolar no es suficiente, se requiere de una actualización y profesionalización constante, tanto a nivel personal como de su equipo de trabajo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, a nivel público, no hay instituciones de formación especializada en directivos de parte del Estado, únicamente oferta cursos, diplomados y talleres de profesionalización de la función directiva. O en el caso de algunas instituciones universitarias, que en la formación profesional enfatizan algunos de sus programas educativos en la administración escolar.

2.4.1.3 Competencias que definen el perfil del Director de EMS

En el marco del SNB, el Acuerdo 449 (2008) establece las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Señalando que las competencias para directores de EMS deben poseer las siguientes características:

- Permitirles asumir el liderazgo como principales gestores de la Reforma Integral de la EMS en sus planteles.
- Estar referidas al contexto de su trabajo, independientemente del subsistema en el que laboren, las actividades que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Ser una base para su desarrollo profesional y formación continua.
- Ser un parámetro que contribuya a la mejora continua de la gestión escolar en la EMS.
- Ser conducentes a construir un ambiente escolar en el que se forme a personas que reúnan las competencias del MCC.
- Ser evaluables en el desempeño, mediante distintas estrategias e instrumentos (p. 1).

Asimismo, estos elementos clave para quien aspire a cargos con función de dirección, operan en un marco de gestión centralizado y condicionado a las directrices de la SEP. Si bien, el concurso es abierto la libre gestión de las escuelas aún es mínima. Siendo así, que el liderazgo de las instituciones sigue sirviendo a los intereses del sistema educativo que aún dista de coherencia de sus políticas educativas con la realidad de las aulas y las necesidades de los jóvenes de media superior.

Ahora bien, con base al Acuerdo 449, las competencias para el director son seis y estas reúnen las cualidades individuales, académicas, profesionales y sociales de un individuo. Entre ellas destacan la formación continua o actualización directiva, el diseño de estrategias de mejora de la institución y sus procesos de atención al joven, el apoyo y acompañamiento docente durante las actividades académicas, así como el ejercicio del liderazgo de la institución y la relación que ésta tiene con la comunidad. (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Competencias y atributos que definen el perfil del Director del SNB.

Competencias	Atributos
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reflexiona e investiga sobre la gestión escolar y sobre la enseñanza. ☞ Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de gestión y mejoramiento de la escuela. ☞ Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación externa y de pares. ☞ Aprende de las experiencias de otros directores y escuelas, y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. ☞ Promueve entre los maestros de su plantel procesos de formación para el desarrollo de las competencias docentes. ☞ Retroalimenta a los maestros y el personal administrativo de su plantel y promueve entre ellos la autoevaluación y la coevaluación.
2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identifica áreas de oportunidad de la escuela y establece metas con respecto a ellas. ☞ Diseña e implementa estrategias creativas y factibles de mediano y largo plazo para la mejora de la escuela. ☞ Integra a los maestros, personal administrativo, estudiantes y padres de familia a la toma de decisiones para la mejora de la escuela. ☞ Establece e implementa criterios y métodos de evaluación integral de la escuela. ☞ Difunde los avances en las metas planteadas y reconoce públicamente los aportes de docentes y estudiantes. ☞ Rediseña estrategias para la mejora de la escuela a partir del análisis de los resultados obtenidos.
3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Coordina la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con los docentes de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. ☞ Explica con claridad a su comunidad educativa el enfoque por competencias y las características y objetivos del SNB. ☞ Supervisa que los distintos actores de la escuela cumplan con sus responsabilidades de manera efectiva, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. ☞ Describe con precisión las características del modelo académico del subsistema al que pertenece el plantel y su inserción en el SNB. ☞ Sugiere estrategias para que los alumnos aprendan por el enfoque en competencias y asesora a los docentes en el diseño de actividades para el aprendizaje. ☞ Sugiere estrategias a los docentes en la metodología de evaluación de los aprendizajes acorde al enfoque educativo por competencias.
4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Integra una comunidad escolar participativa que responda a las inquietudes de estudiantes, docentes y padres de familia. ☞ Organiza y supervisa estrategias para atender a las necesidades individuales de formación de los estudiantes. ☞ Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los integrantes de la comunidad escolar. ☞ Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. ☞ Actúa en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia. ☞ Garantiza que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Aplica el marco normativo para el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio de la institución. ☞ Lleva registros sobre los procesos de la escuela y los utiliza para la toma de decisiones. ☞ Gestiona la obtención de recursos financieros para el adecuado funcionamiento del plantel. ☞ Implementa estrategias para el buen uso y optimización de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela. ☞ Integra y coordina equipos de trabajo para alcanzar las metas del plantel. ☞ Delega funciones en el personal a su cargo y lo faculta para el logro de los propósitos educativos del plantel.
6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Representa a la institución que dirige ante la comunidad y las autoridades. ☞ Establece relaciones de trabajo con los sectores productivo y social para la formación integral de los estudiantes. ☞ Ajusta las prácticas educativas de la escuela para responder a las características económicas, sociales, culturales y ambientales de su entorno. ☞ Promueve la participación de los estudiantes, maestros y el personal administrativo en actividades formativas fuera de la escuela. ☞ Formula indicadores y prepara reportes para la comunicación con padres de familia, las autoridades, y la comunidad en general.

Fuente: SEP. (2008). ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.

2.5 La Dirección Escolar

2.5.1 Trabajo Directivo: funciones y tareas

Con la mirada sobre el sistema educativo nacional y la vigilancia de su calidad, se visibilizan sus componentes y actores. El director es uno de ellos, su función es esencial para el buen funcionamiento de la institución y el garante de los aprendizajes necesarios y acordes al nivel medio superior. La búsqueda de modelos que mejoren la calidad educativa, colocan la función de la dirección como factor de calidad. Para Madrigal (2002) el objetivo de la dirección es “organizar a los miembros del grupo, y coordinar, dirigir, guiar y supervisar sus actividades para obtener los resultados y metas deseadas” (p. 2).

De tal modo que, la dirección implica la toma de decisiones para materializar los constructos de calidad de la educación, a su vez, que supervisa el desarrollo de sus actividades y potencializa el crecimiento profesional de los miembros. El rol de la dirección escolar ha ido evolucionando con el sistema educativo y con ello los marcos conceptuales -principalmente en el área de la administración- del deber ser del director y la dirección. Entre ellas están las concepciones de:

- ☞ Griffin y Van Fleet (2016) definen la dirección (administración) como el conjunto de actividades (inclusive, planear y tomar decisiones, organizar, dirigir y controlar) enfocado a los recursos (humanos, financieros, físicos y de información) de una compañía con el propósito de alcanzar de forma eficiente y eficaz las metas de esta (p. 8).
- ☞ Mientras que para Escudero (2004) la dirección puede concebirse como el resultado de la construcción particular que los sujetos particulares hacen de ella, dentro de un sistema cuya cultura, relaciones y práctica regulares establecen tanto sus márgenes de posibilidad como sus fronteras (p. 151).
- ☞ Antúnez (2000) señala que dirigir una escuela es la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación (p. 24)

Es así que, las posturas de los autores coinciden en que la dirección se construye con la figura del directivo, quien es el que toma las decisiones respecto a los distintos recursos de los que

dispone una institución. El referente contextual es relevante debido influyen en las prácticas orientadas al logro de metas, objetivos o líneas de acción. Sin embargo, los avances tecnológicos, demandan de directores que se adapten y que desarrollen su capacidad de evolución en la dirección de instituciones hacia un futuro incierto. Montaner (2001) asegura:

Liderar proyectos intra o interorganizacionales no debe presentarse como un problema, sino como una nueva posibilidad, ya que se abre el abanico de opciones para la participación de todas las partes que integran la organización. Las Nuevas Tecnologías propondrán nuevos ejecutivos, nuevos esquemas de capital de riesgo, nuevas profesiones más allá de las iniciativas institucionales, nuevos talentos y nuevos servicios. Aumentará día a día el valor del capital intelectual de una organización (p. 42).

Ante los avances tecnológicos que demandan del director escolar y sus colaboradores, una adecuación ante el futuro, una institución que atienda las necesidades educativas de los jóvenes alumnos y que, además, les prepare para la toma de decisiones en sus distintas esferas. Asimismo, esos avances requieren de una mayor preparación del director para llevar a cabo sus funciones de dirección y administración en su institución educativa. Más aún, esas funciones y tareas se tienen que ir actualizando respecto a la realidad.

Para el Estado de México, durante la década de los ´80, no había documento alguno que regulara la actividad escolar. Asimismo, es relevante señalar que hasta 1993 se expide la Ley General de Educación y en el estado, año 2002, se promulga El Código Administrativo del Estado de México (Título tres le confiere a la Educación). Ahora bien, durante la administración del gobernador Arturo Montiel Rojas (1999-2005) que se emitió el Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales, Centros de Bachillerato Tecnológico, Escuela Superior de Comercio y Escuelas Particulares incorporadas de Educación Media Superior. Un documento que norma las actividades y procesos, tanto como los derechos y obligaciones- que se llevan al interior de las escuelas del nivel medio superior. Con el Reglamento Interior (2002) se:

Pretende asegurar el orden interno, sin transgredir los derechos de ningún miembro de la comunidad escolar, así mismo, pretende que a través del cumplimiento de la normatividad se logren alcanzar a plenitud los objetivos educativos, entre los cuales resalta la pretensión de que el alumno en las escuelas del Nivel, controladas por dichas disposiciones, encuentre las condiciones propicias para su formación integral (p. 3)

Dentro del orden interno que se buscó organizar en las escuelas preparatorias, están las funciones de los directivos. La figura del Director Escolar (Título Primero, Capítulo III, Artículo 18, p. 10) es la persona física que presta sus servicios a lo entendido, es la máxima autoridad de la escuela y responsable directo de planear, organizar y controlar las acciones académicas y administrativas; así como resguardar los bienes muebles e inmuebles de la misma (Título Tercero, Capítulo I, Artículos 31 y 32, p.12).

Las facultades del Docente Director (Título I, Capítulo III, Artículo 33, p. 12-13) y sus funciones (Título I, Capítulo III, Artículo 33, p. 13-14) son las actividades que tiene que desempeñar en las instituciones educativas (ver Tabla 9). Por lo que se refiere a la correspondencia entre perfil, facultades, funciones y competencias directivas para desempeñar la gestión de su escuela. La alineación se convierte en parte del tema de análisis de esta investigación. Principalmente porque hay una ausencia en la formación profesional de cuadros directivos para las escuelas del nivel medio superior.

Tabla 9. Relación de facultades y funciones del Director Escolar de EMS en el Estado de México.

Docente Director	
Facultades	Funciones
<p>I. Cumplir y hacer cumplir las disposiciones emanadas de la instancia inmediata superior y de los ordenamientos de tipo legal, que tienen por objeto regular la educación que se imparte en la escuela a su cargo.</p> <p>II. Asignar responsabilidades al personal de la institución de acuerdo con el nombramiento oficial correspondiente y/o a las necesidades de la escuela.</p> <p>III. Autorizar y regular los permisos económicos con base a la normatividad.</p> <p>IV. Gestionar ante las instancias correspondientes el mejoramiento y ampliación de la planta física, dotación de mobiliario y equipo para la escuela.</p> <p>V. Signar los documentos oficiales que se expidan en la escuela.</p> <p>VI. Autorizar los movimientos financieros de la escuela de acuerdo a las necesidades y en apego al Instructivo para la Elaboración de Informes Financieros de las Instituciones Educativas.</p> <p>VII. Signar acuerdos de cooperación y trabajo con otras instancias u organismos como producto de los programas académicos.</p> <p>VIII. Constituir y presidir el Consejo Académico Institucional.</p>	<p>I. Sugerir políticas precisas para el control y funcionamiento adecuado de la escuela.</p> <p>II. Planear las acciones encaminadas a eficientar y elevar la calidad académica de la escuela.</p> <p>III. Promover la capacitación y actualización permanente del personal docente y administrativo</p> <p>IV. Coordinar las actividades socioculturales que permitan la proyección del personal docente y alumnos de la escuela.</p> <p>V. Constituir y presidir los organismos de apoyo escolar.</p> <p>VI. Revisar el estricto cumplimiento de los requisitos para las visitas didácticas.</p> <p>VII. Observar la administración correcta y expedita de documentos oficiales.</p> <p>VIII. Presentar o proponer a las instancias respectivas reformas o modificaciones a programas y planes de estudios.</p> <p>IX. Presentar ante las instancias respectivas las propuestas de personal docente con base en las necesidades académicas y administrativas de la escuela.</p> <p>X. Autorizar y vigilar el uso correcto de los recursos económicos y materiales de la escuela.</p> <p>XI. Estimular al personal destacado en la vida académica de la escuela.</p>

Fuente: Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales, Centros de Bachillerato Tecnológico, Escuela Superior de Comercio y Escuelas Particulares incorporadas de Educación Media Superior del Estado de México.

Relacionando las funciones y roles del director escolar, y con base a lo que señala el Reglamento Interior, se estaría hablando de las funciones directivas en dos campos:

el administrativo-burocrático relacionado con funciones de gestión y administración y que comprende el adecuado mantenimiento de la documentación, la preparación de documentos, la confección y el control presupuestario, la administración del personal, la disciplina de los estudiantes, la regulación y control de los horarios, la administración del edificio, la gestión de equipamiento; y, las que corresponden al liderazgo pedagógico, es decir, estímulo y apoyo a los que están implicados en las tareas de enseñanza-aprendizaje para conseguir las metas propuestas y lograr un sistema de cohesión que lo facilite (Escamilla, 2006, p. 203)

Esta postura se contrapone a lo que Montaner (2001) previamente planteaba al referirse a lo que demandan las Nuevas Tecnologías de los ejecutivos, los directores escolares. Esas demandas son en relación a la cualificación de su perfil y el de sus colaboradores que no se encuentran en sintonía con los modelos de dirección tradicionales y los objetivos que plantea el sistema educativo.

Como resultado, el contexto coloca a prueba la función directiva en una organización debido a que éste aún lleva a cabo en la educación, los estilos de dirección tradicional: el corte administrativo. Entre las razones se encuentra el aumento de responsabilidades, y las labores se centran en el aprendizaje de los alumnos -restando la valía de la profesión docente-. La rendición de cuentas y resultados la solicitan los medios de comunicación masiva, convirtiéndose en una ardua nota que demerita al maestro y su labor en el aula, así como la del directivo para garantizar la educación de calidad y su papel de autoridad en la escuela. Concepto que más allá de la mejora de la educación, busca la explotación y amenaza laboral del maestro y del directivo.

Así como, responder más a la satisfacción de las autoridades -y sus posturas políticas- que manejan las directrices del sistema educativo mexicano, que a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Los directivos quieren ser reconocidos por su labor, así que han sido entrenados para realizar su gestión mandando y controlando. Esa Dirección tradicional consiste en la responsabilidad de que lo que acontece en el trabajo, es su responsabilidad y, por tanto, tiene que asegurarse que todo se haga bien (herencia del feudalismo). Ya en el siglo XX, algunas organizaciones empezaron a desarrollar un estilo de gestión respetuoso del potencial humano (Kamp, 2004, p. 16-20).

De modo que, el estilo tradicional de la dirección no garantiza resultados a largo plazo con la dinámica mando-control. Pero que ha sido aprendido de generación en generación, naciendo de la observación del “cómo hacer las cosas en la institución”. El estilo de gestión con respeto al

potencial humano, busca la eficiencia y la competitividad con énfasis en la motivación y el compromiso para la generación de resultados. Así mismo, Kamp (2004) ofrece doce mecanismos para lograrlo:

1. *Ser un ejemplo a imitar.* Los directivos tienen que practicar diariamente en su comportamiento, lo que predicán y el ejemplo de cómo ser un trabajador eficaz y comprometido.
2. *Tener conocimiento de sí mismo.* El directivo tiene que reconocer sus debilidades y puntos fuertes, así como controlar su estado de ánimo [trabajar en su inteligencia emocional].
3. *Ser aprendiz.* Los directivos buscan reconocer y comprender que están aprendiendo y se desarrollan continuamente. Consideran que no lo saben todo.
4. *Estar encantado con los cambios.* El directivo tiene que aprender a trabajar con el cambio y aprender de él, debido a que es lo único constante en el futuro. Incluso se atreve a generar el cambio mediante el cuestionamiento del saber convencional.
5. *Ser visionario.* El directivo tiene que visualizar claramente hacia dónde se dirige la organización: cómo sería la práctica laboral, que puede conseguir la organización, cómo el personal trabajará más eficazmente.
6. *Ser totalmente consciente de la realidad presente.* Aunada a la característica anterior. Es tener una doble visión, dónde se está actualmente para ir a la visión del futuro.
7. *Tener cierto nivel de valores y ética.* El directivo debe tener definido para sí mismo su escala de valores. Es una fuerza que impulsa el modelado del enfoque del liderazgo.
8. *Tener un pensamiento sistémico.* El directivo tiene que desarrollar una forma de pensar diferente, implica ser consciente y separar las causas de los síntomas. Favorece al eliminar la cultura de la “culpa” y ofrece una perspectiva a largo plazo. Ocasionalmente hay una relación directa entre la causa y el efecto.
9. *Comunicarse bien.* El directivo tiene que ser capaz de construir relaciones con los otros, expresarse de forma clara y simple con los demás, así como, transmitir congruentemente el mensaje, demostrar interés en ello y sentir el anuncio que difunde.
10. *Pensar positivamente.* El directivo debe tener una visión positiva de las situaciones, ver que es posible y no las restricciones. Creer que las cosas pueden mejorar y hacer lo posible para que así sea. Suele tener sentido del humor para mantener la perspectiva positiva sobre las dificultades.

11. *Ser entusiasta*. Le ayuda al directivo a resistir las situaciones cuando parezca no haber alternativas. Le implica tener una creencia genuina en lo que dice o hace, y que para realizarlo es preciso anhelar que salga bien.
12. *Ser auténtico*. El directivo es lo que es en un momento dado. Se reconoce como un ser imperfecto y como un individuo con cualidades que lo hacen ser como es (p. 21-29).

Estas características le permitirán al directivo desarrollarse como una mejor versión de sí mismo. Le contribuirán a mejorar sus relaciones interpersonales en la institución. Impactará en el trato laboral de su equipo y de aprendizaje de los alumnos, porque será un directivo eficaz, comprometido y gustoso de su labor de dirección. En otras palabras, será un ejemplo continuo de orientación humana que busca el crecimiento personal y del colectivo.

2.5.2 Necesidades formativas del Director Escolar

En cuanto a la formación profesional para desempeñar las funciones de dirección, se parte del término de necesidad de Escamilla (2006) al considerarla como “aquello que una persona, grupo social, organización o sociedad determinados requieren para satisfacer, cumplir o alcanzar un objetivo específico, en un tiempo histórico dado, es un contexto concreto y se asocia con una carencia que precisa ser resuelta” (p. 233).

La carencia a la que se hace alusión respecto a la formación profesional, refiere a la formación en competencias para desempeñar las funciones de dirección en una institución. En otras palabras, el Estado no oferta formación profesional de directores escolares del nivel medio superior, solo la actualización de sus competencias directivas -qué desarrollaron en el campo práctico de las escuelas- y para la gestión.

Molina (citado en Escamilla, 2006) clasifica las necesidades (ver Tabla 10) retomando las tipologías planteadas por Bradshaw, 1972; Moroney, 1977; Tejedor, 1990; Fernández, 1993 en las que Escamilla sintetiza como necesidades sociales, personales y relativas. Ahora bien, la necesidad de formación de directores se plantea desde la perspectiva del desempeño de esta figura en las escuelas y la conducción de las mismas.

Se parte de la potencialización de las capacidades y habilidades que cada individuo posee, así como de su orientación a la tarea directiva. Es así que Concha (2007) habla de los ámbitos de la formación y cómo se ordenan en núcleos:

Se trata de abarcar tres ámbitos principales de la formación que permitan a las personas: i) el desarrollo de estrategias de intervención en sus instituciones educativas, a través de la apropiación de competencias para el desarrollo de un saber-hacer práctico; ii) la búsqueda y construcción de fundamentaciones para justificar y analizar los saberes prácticos, a través del manejo de marcos conceptuales; y iii) la capacidad de analizar y cuestionar las prácticas institucionales y los elementos que le permitan configurar nuevas formas de hacer o nuevas prácticas.

La formación se ordena en torno a tres núcleos central es:

1. Competencias relacionales y de convivencia escolar, orientadas a la construcción de interacciones cooperativas y productivas para el mejoramiento de los servicios educativos
2. Competencias orientadas al logro de resultados escolares de calidad, asegurando para ello, el desarrollo de capacidades institucionales de gestión curricular y pedagógica
3. Competencias institucionales y estratégicas, que posibiliten el desarrollo de capacidades de liderazgo para la generación de una visión estratégica de la institución educativa y para la producción y gestión de proyectos (p. 5).

Por lo tanto, la formación de los directores se relaciona con el desarrollo de estrategias del hacer práctico, los conocimientos que fundamentan teóricamente los ejercicios prácticos y la capacidad de análisis que posea sobre su propia práctica directiva. Dentro de las competencias del director se encuentra la formación continua, como ya se ha mencionado, esta figura no tiene una formación universitaria formal como director escolar. Aún así, han demostrado la capacidad de administración y gestión de las instituciones basados en la práctica y las necesidades que manifiestan en la realidad los distintos actores de la comunidad. Parte de la propuesta de Agut (citado en Escamilla, 2006, p. 239-247) para analizar las necesidades de formación se basa en cinco modelos:

1. Modelo de análisis del desempeño (Herbert y Doverspike, 1990). Centrado en la identificación y determinación de causas de discrepancia entre el desempeño esperado y el actual.
2. Modelo organización-tarea-persona (Nieto, 2000). Parte del análisis de la organización para determinar quién y en qué aspectos ha de formarse.
3. Modelo de elementos de la organización (Kaufman, 1992). Mediante el análisis identifica las necesidades (en orden prioritario), los medios y los procesos para cubrir el desajuste de los resultados (lo que es y lo que debería ser). Niveles de análisis de las necesidades: mega (externas), macro y micro (internas).
4. Modelo Rueda de la formación (Bee y Bee, 1994). Es un proceso que considera la identificación de necesidades de formación, la especificación de estas necesidades, la traducción de las necesidades en práctica, la planificación de la formación y la evaluación de su implementación.
5. Modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación-desarrollo de competencias (Peiró, 1999). Propone la identificación de cambios futuros a partir del análisis anticipatorio que identifica las tendencias futuras del entorno de la organización. La necesidad es entendida como la cualificación de los recursos humanos para responder a las demandas del entorno con base al concepto de competencia. Valiéndose de él para identificar el proceso de aprendizaje y cómo se adquieren los conocimientos técnicos y habilidades.

Tabla 10. Tipología de las Necesidades de Molina (2001).

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

Fuente: Molina (citado en Escamilla, 2006)

Es preciso manifestar que existe una necesidad de formación de directivos para la dirección de instituciones públicas, previo a que asuma las funciones del cargo y es una obligación que debe asumir el Estado que oferta Educación. El Estado mediante sus autoridades educativas y el INEE han generado los mecanismos, normatividad y estrategias para el diseño de perfiles, facultades y funciones del director escolar. Asimismo, han realizado acuerdos con las universidades para la actualización y profesionalización de sus competencias directivas.

Es así que el Estado tiene los elementos para proponer un curriculum de formación universitaria de directivos para la dirección de instituciones educativas, que se adecue a la normatividad vigente, los perfiles y funciones, así como las competencias que le corresponden al director. Es decir, poseen la radiografía de las necesidades de formación de directivos en relación a la normatividad y las necesidades sociales respecto a la educación. Debido a que es el responsable de la escuela, así como su impulso, la gestión y el liderazgo educativo.

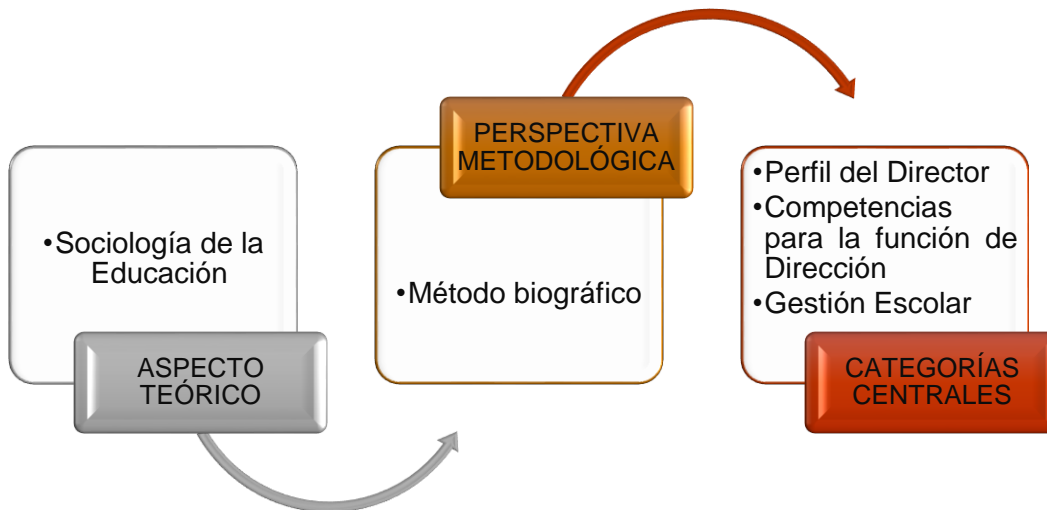
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

*El impedimento de la ceguera tiene una ventaja inesperada:
Agudiza los otros sentidos ante las sutilezas que pueden pasar inadvertidas para aquellos que pueden ver.
(Mintzberg, 2013, p. 17)*

La fundamentación teórica de esta investigación parte del análisis de la construcción de las competencias directivas para la gestión. Para el análisis (ver Figura 2) se consideran las bases teóricas de la sociología de la educación, que sustentan esta investigación, y el abordaje de los fenómenos sociales que se dan en las escuelas de los directores de este estudio.

Mediante la perspectiva metodológica y el uso del método biográfico, con los directivos se busca conocer las historias de construcción y las condiciones de sus competencias directivas. El abordaje se realiza sobre tres categorías centrales de análisis.

Figura 3. Relación teórico-metodológica para análisis de las categorías centrales de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

3.1 La Sociología de la Educación

3.1.1 Definición y Objeto de Estudio

¿Cómo han construido y bajo que condición sus competencias directivas para la gestión los directores de las preparatorias No. 74, 122, 141 y 161 del municipio de Ixtapaluca, Estado de México sin una formación profesional directiva formal? es la pregunta que articula esta investigación, el marco de enfoque se ubica en el área educativa, la institución escolar donde convergen las distintas realidades sociales de cada alumno, maestro, directivo, padre de familia. Por lo tanto, se consideró necesario ubicar la perspectiva teórica del análisis de esas realidades en el fenómeno educativo: la sociología de la educación.

En términos etimológicos, Sociología proviene del latín *socius*, socio, y del griego <λόγος>, logos, “es la ciencia que estudia, describe y analiza los procesos de la vida en sociedad. Su objeto de estudio son los seres humanos y sus relaciones sociales, así como sus transformaciones culturales, económicas y políticas a través de la historia (Pratt

La sociología al ser “una ciencia que pretende describir y explicar los fenómenos sociales, es decir, los que están relacionados con la interacción y agrupación de los seres humanos” (Masjuan, 2003, p. 35) es una ciencia que mediante el *método* busca estudiar la propia realidad social, investigar los hechos sociales¹⁶. Sin embargo, la sociedad y las relaciones entre los individuos al ser el objeto de estudio de la sociología, no es privado de la misma. Le es propio el estudio de los grupos humanos y la sociedad indagando las causas y efectos de los cambios en esas interacciones humanas (Jiménez y Moreno, 1997, p. 12).

Ahora bien, tomando la perspectiva de análisis sociológico “la *problemática* a la que se enfrenta la sociología es conocer cómo y por qué los hombres y los grupos disienten y entran en conflicto; y cómo y porqué se logra el consenso y la cohesión (...) se puede precisar que el *objeto* de la sociología es el *hecho social*, y que el *proceso* que analiza es la *socialización*¹⁷” (Jiménez y

¹⁶ Para Durkheim (1895) “un hecho social es toda una manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (p. 51-52)

¹⁷ Entendiéndose la socialización como “el proceso por el cual aprendemos a ser miembros de la sociedad interiorizando las creencias, normas y valores de la misma y aprendiendo a realizar nuestros roles sociales. Se trata de un proceso que no se limita a la infancia, cuando actúan los actores primarios como la familia y la escuela, sino que prosigue, aunque con menor intensidad, durante toda la vida (Masjuan, 2003, p. 39)

Moreno, 1997, p. 13). De tal modo que, un ser humano durante toda su vida se encontrará en constante aprendizaje, es así que la *sociología de la educación*¹⁸ es la rama de la sociología que se encarga de estudiar las relaciones durante ese proceso.

Tabla 11. Enfoques de análisis de la educación desde la perspectiva de la Sociología de la Educación.

Autor	Concepción de la Educación desde la sociología de la educación
<p>Azevedo De, F. (1990)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La complejidad de los hechos sociales se reduce a la transmisión por las generaciones adultas a las jóvenes. 2. Formar al hombre de cierto tiempo o lugar determinado. 3. Es una <i>cosa social</i> como la religión, el lenguaje, las costumbres, entre otras. 4. La educación y sus procesos dependen de condiciones orgánicas o fisiopsicológicas, son fenómenos sociales susceptibles de observación y tratamiento científico. 5. Respecto a la sociología de la educación, se difiere de los autores norteamericanos en dos aspectos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Se limitan a una visión descriptiva y pragmática (menos observación de la realidad social y reflexión de la misma) que por reformar y reconstruir. 2. La entienden como el estudio de la sociología aplicada a la educación 6. Educación, fenómeno social susceptible de observación como <i>el contenido de la civilización</i>. 7. Tratada científicamente como una realidad objetiva que se produce en todos los grupos <ul style="list-style-type: none"> • Como sinónimo de formación y confundible con la socialización. Diferenciando: <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación: desarrollo de potencialidades humanas. ○ Socialización: proceso que permite la convivencia con los demás. • Dos vertientes de análisis: como forma institucionalizada de socialización para desempeñar papeles adultos y como enseñanza para la preparación ocupacional en la escuela, universidad, empresas, entre otros. • Respecto a la instrucción: <ul style="list-style-type: none"> ○ Busca los rasgos distintivos que acontecen en las organizaciones. ○ El papel de las empresas educativas. ○ Factores de la estructura social que condicionan el papel de las empresas educativas. ○ La función de las empresas educativas en la estructura social. • Se diferencia de la pedagogía, aclarando los intereses de cada una: <ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Sociología de la Educación:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Le interesa el <i>por qué</i> y el <i>para qué</i> se informa y se forma a la persona. ○ Modos de inculcar los valores del grupo que conforman la conciencia colectiva ○ Modo de orientar el consenso y el disenso sociales. ☞ <i>Pedagogía:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Cómo</i> se da el proceso intencional que busca el perfeccionamiento de las capacidades del hombre. ○ La relación entre el educando y el educador a través del contenido educativo. • Dos formas de dar la educación: asistemática y sistemática. <ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Asistemática:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Espontánea (natural, simple imitación) o intencional (no estructurada, pero incide educativamente). ☞ <i>Sistemática:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estructurada conscientemente para educar. Puede ser informal (familia, medios, organizaciones religiosas o voluntaristas, empresa) o formal (ámbitos escolarizados) • Un sistema eficaz cuando se convierte en un sistema de cambio ordenado. Ineficaz cuando debilita la integración por falta de articulación o de adaptabilidad.
<p>Jiménez, R. y Moreno, L. (1997)</p>	

¹⁸ Para De la Peña y Toledo (1997) las parcelaciones dentro de la sociología intentan definir temáticas centrales y ámbitos concretos de análisis, presentando por propuesta los siguientes ámbitos: sociología de la familia, sociología urbana, sociología de la educación, sociología del trabajo, sociología política, sociología del conocimiento, sociología de la historia y sociología de la religión (p. 17-27)

<p>Peña De la, R. y Toledo, R. (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Como fenómeno social con sus repercusiones. ✱ Como producto de otros ámbitos ✱ Como influyente en las múltiples actitudes sociales ✱ Dos enfoques: funcionalista y marxista ☞ <i>Funcionalista:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Como proceso de socialización e integración a la comunidad. ○ La escuela selecciona los más hábiles. ○ Como instrumento de capacitación e inserción al mundo laboral. ☞ <i>Marxista:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Como medio de enajenación del individuo. ○ Como aparato de reproducción ideológica de la clase dominante. Sin compatibilidad entre lo que se enseña y la realidad que se vive. ○ Sólo inculca el deber ser y no permite reflexionar sobre la vida cotidiana.
<p>Torres, C. (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Vinculaciones de la educación a la igualdad social, la equidad, y la movilidad social de individuos, familias, comunidades y naciones. ✱ Con énfasis de política pública, las vinculaciones entre educación, poder social y conocimiento. ✱ Tres niveles de educación: <ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Formal:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Currículum estructurado, intencionalidad definida, mecanismos pedagógicos y didácticos altamente formalizados. ○ Secuencias temporales para el proceso enseñanza y aprendizaje, certificados de aprobación de cursos, edad mínima para su acceso. ○ Provisión gradual de los conocimientos. ○ Es cronológica, el tiempo y espacio formativo son determinados. ○ Alto nivel de institucionalización. ○ Producción de sociabilidad cognitiva y moral de la ciudadanía. ☞ <i>Informal:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Más compleja, tiene lugar en distintos ambientes, espacios y lugares. ○ Vinculada a tecnologías de información. ○ No currículum excesivamente estructurado. ○ No está fuertemente regulado y centralizado a nivel nacional. ○ Gran coordinación en la producción simbólica entre instituciones. ○ Relación entre instituciones y medios masivos de comunicación. ○ Al servicio de ciertos intereses. ☞ <i>No-formal</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vinculada a la educación de adultos (alfabetización). ○ Educación para el trabajo. ○ Promover el proceso básico de aprendizaje no la credencialización. ○ Engloba la educación continua, la educación permanente, la educación liberadora o popular. ✱ Educación como política pública es ubicar al centro de la problemática educativa, la cuestión del poder político.

Fuente: Elaboración propia con base a Azevedo De, 1990, p. 28-37; Jiménez, R. y Moreno, L.,1997, p. 13-14; Peña De la, R. y Toledo, R.,1997, p. 21-22; Torres, C., 2006, p. 11-14.

En esta tabla se concentran los principales elementos que abordan autores como Azevedo De, 1990; Jiménez y Moreno,1997; Peña De la y Toledo,1997; Torres, 2006 respecto a la educación en la concepción de la sociología de la educación. Es relevante señalar que este campo de análisis de la sociología permite abordar los fenómenos sociales en la educación y tratarlos como hechos sociales, a los cuales se les da un tratamiento científico mediante el uso de métodos y técnicas científicas.

Las distintas áreas de aplicación de la educación son susceptibles de observación de las realidades y el estudio de las relaciones humanas que en ellas confluyen. Y es en esos espacios en los que el proceso de socialización, permite confrontar los aprendizajes adquiridos en otros

medios y áreas de vida del individuo. De modo que, el *aprehender* las normas, las reglas, los comportamientos, los valores sociales, las habilidades y actitudes son reflejo y reflejan la vida social. Aquella en la que directivos, maestros, padres de familia, alumnos, comunidad y sociedad en general no están exentos del análisis, discernimientos, conflictos, así como de acuerdos y negociaciones.

De manera que, desde la perspectiva de la sociología de la educación, el abordar las realidades sociales de los directores escolares del nivel medio superior y las relaciones que se dan al interior de sus instituciones, permiten el enfoque de análisis para conocer como han ido construyendo sus competencias directivas para la gestión y bajo que condición lo han hecho. Esencialmente porque no tienen preparación -educación formal- en dirección y gestión de instituciones educativas del sector público.

3.1.2 La metodología de la Sociología de la Educación

Es importante señalar que la sociología de la educación “adopta nombres distintos según los países o escuelas que se ocupen de ella: sociología de la educación, sociopedagogía, pedagogía social (...) *Sin embargo, le es propio buscar métodos de educación que posibiliten la comprensión internacional*” (Coster De y Hotyat, 1975, p. 9,11). Si bien, el nombre varía de acuerdo a los países o escuelas, para Jiménez, R. y Moreno, L. (1997) si hay una diferencia significativa entre la pedagogía y la sociología de la educación, respecto al *por qué, para qué* de la educación y los *cómo* en los procesos de desarrollo de las capacidades de la persona (ver Tabla 11).

Los autores Coster De y Hotyat (1975) coinciden que respecto a los métodos que se utilizan en los trabajos de sociología de la educación, son los mismo que se utilizan en otras ciencias, es decir, el método científico. De este modo los clasifican de acuerdo al uso que da la sociología de la educación:

1. *Según la amplitud del contingente examinado.* Se distinguen de acuerdo a las investigaciones macrosociológicas, cuyo objetivo es preparar las reformas aplicables a un país o una amplia circunscripción debido al número de individuos preguntados, tanto menor el error. Las investigaciones microsociológicas tienen por finalidad aplicarse a grupos reducidos, buscan la solución de problemas concretos y consideran peligroso generalizar los resultados si no hay un minucioso cuidado de las condiciones en que se realizan.

2. *Según el número de problemas propuestos.* Estas investigaciones varían con base a la amplitud de sus objetivos. Por una parte, se encuentran los análisis de temas muy concretos, con pocos individuos, son estudios de profundidad y aplican el principio de complementariedad. Por el contrario, las investigaciones con múltiples puntos de vista (psicológicos, pedagógicos y sociológicos) persiguen variados objetivos, son de aplicación laboriosa y costosa.
3. *Según el origen de los datos.* Consideran: a) La documentación, cuyos datos son proporcionados por otras fuentes; b) Los métodos de observación, la posición del investigador y el contacto con la realidad le permitirán estudiarla, así como clasificar los datos obtenidos. Los individuos pueden saber o ignorar que son objeto de investigación, y; c) El método experimental, consiste en la inducción de los hechos por parte del observador, es relevante indicar si los individuos tienen conocimiento sobre ser observados.
4. *Según la sucesión en el tiempo.* Entre los métodos empleados: a) Los métodos transversales, sirven para conocer una situación determinada en un momento dado; b) Los métodos históricos, buscan en el pasado las causas de una situación actual. Pertenece a este tipo el método biográfico. Estadísticas y gráficos en función del tiempo son de gran utilidad. Se considera importante definir un criterio para reunir los datos de acuerdo a las etapas históricas en revisión, y; c) Los métodos proyectivos, utilizados especialmente en la planificación escolar donde se busca conocer el comportamiento de los resultados del pasado hacia un presente y futuro (p. 14-17)

Ahora bien, la metodología de las investigaciones que se realizan en las ciencias sociales, no son privativas de esta área, “ninguna disciplina social [e incluso la Sociología de la Educación], se puede adjudicar el monopolio de lo social, ni tampoco la utilización de técnicas y métodos de otras disciplinas sociales que le permiten acercarse a la realidad puede ser una de sus fortalezas. La selección de un método específico depende de su justificación, acercamiento y adecuación al objeto de estudio de la investigación” (Cárdenas, 2012, p. 12). Especialmente porque “lo que al final importa es pensar en términos sociales y no en afiliaciones profesionales, porque ciertamente nuestro trabajo está destinado a ser utilizado por la sociedad en su conjunto” (Aceves, 2006, p. 14).

3.2 Las Competencias para funciones de Dirección

3.2.1 Habilidades y Competencias: definición conceptual

Diferenciar entre habilidades y competencias es una tarea inicial para dirigir el análisis de este apartado. De acuerdo a la Real Academia Española (2017) una *habilidad* -del latín *habilitas*- es “cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza”. De modo que, un director hábil es aquel que ejerce sus funciones con destreza. Mientras que una *competencia* -del latín *competentia*- es la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. En otras palabras, la habilidad se relaciona con las destrezas, ese arte que se desarrolla, para realizar alguna labor. Mientras que la competencia es la capacidad para desempeñarse en la actividad. Otras concepciones son:

Habilidad

Las habilidades son desarrollables en función de la formación y la experiencia profesional.

- ☞ Gordon (citado en Madrigal et al., 2002) considera que “la habilidad es la destreza básica para seguir los pasos del proceso de toma de decisiones racional, incluyendo el análisis de la situación y definición de objetivos, así como la producción, evaluación y selección de alternativas” (p. 4)

El hecho de tomar una decisión implica un proceso de análisis, este proceso cognitivo requiere de la ejecución de varias habilidades o destrezas, que le permiten a la persona racionalizar las implicaciones de causas y opciones de decisión.

- ☞ Para Córdova (2014) la habilidad “es la destreza o capacidad (innata o adquirida) que tiene una persona para realizar una determinada actividad, trabajo u oficio. Intervienen los conocimientos y experiencia. HABILIDAD = TALENTO + (APRENDIZAJE/ESFUERZO)”.

El autor confiere a la habilidad la capacidad de desarrollo y de evolución, por lo tanto, se pueden adquirir sin olvidar la predisposición innata que tenga la persona.

- ☞ Griffin y Van Fleet (2016) equiparan en un mismo nivel las habilidades y las competencias debido a que se enfocan en la Dirección. Las “habilidades que los directores y/o gerentes deben poseer y poner en práctica en distintas circunstancias (...) [y] la importancia de

las destrezas y la frecuencia con la que se usan cambian dependiendo de los diferentes contextos” (p.9)

Los autores consideran la habilidad y la competencia sinónimos, debido a la facultad que tienen ambas, para desarrollarse mediante modelos o planes específicos en el directivo.

Competencia

Éste término fue introducido por Boyatzis (1980) en la jerga empresarial de Inglaterra principalmente, por sus intentos de revisión y adecuación de los sistemas de formación y capacitación para hacer frente a la competencia de la globalización. En la administración de Margaret Thatcher, se introduce como herramienta para el logro de la eficiencia pública. En Francia se desarrolló mediante la corriente constructivista de Bertrand Schwartz. En Estados Unidos aparece con un enfoque comportamental por McClelland y la Universidad de Harvard, mientras que en Canadá se acerca al modelo funcionalista inglés. En América Latina, se limita a la internacionalización, mediante la compra y uso de paquetes tecnológicos de evaluación de competencias. Donde en un 95% no se cuenta con un sustento teórico y metodológico que avale su aplicación (Benavides, 2002, p. 32-33). Algunas aproximaciones conceptuales son:

- ☞ Boyatzis (citado en Benavides, 2002) define las competencias como “las características fundamentales de una persona, éstas pueden ser un motivo, una habilidad, un rasgo, una destreza, un aspecto del autoconcepto o función social, o un conjunto de conocimientos usados por la persona” (p. 34).

En esta perspectiva, las competencias son relacionadas directamente con las características de una persona. Ello implica el manejo de destrezas que el involucrado ejerza en la actividad a desarrollar.

- ☞ Hornby y Thomas (citado en Benavides, 2002) consideran las competencias “como los conocimientos, las habilidades y las cualidades de un gerente efectivo” (p. 34).

Los autores exaltan la interrelación entre conocimientos, habilidades y cualidades. Por lo tanto, se deduce que las competencias al ser conjugables entre los rasgos personales y los conocimientos, éstas pueden ser desarrollables en un directivo.

- ☞ Alles (2010) concibe a la competencia como “las características de personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo” (p. 18)

Esta concepción considera el comportamiento, el portarse de cierto modo, en la resolución de problemas que enfrenta una persona en un puesto de trabajo. En este caso, el directivo, denota sus habilidades de comportamiento en el manejo del conflicto y las decisiones para dar respuesta a los casos que se le presentan.

- ☞ Una competencia es para Howard Gardner “la capacidad o disposición que posee una persona para dar solución a problemas reales y para producir nuevo conocimiento (...) tres elementos contribuyentes: el individuo, la especialidad y el contexto. Se manifiestan en la capacidad para enfrentar la realidad, haciendo una correcta interrelación entre (...) áreas del conocimiento y las habilidades propias. Ser competente es ser talentoso” (citado en Gutiérrez, 2010, p. 4)

El autor prioriza la interrelación entre las habilidades de la persona, los conocimientos adquiridos y el medio en el que se encuentre, para activarlas en la toma de decisiones de una realidad determinada.

- ☞ Las competencias son el comportamiento clave donde los “conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y, en general, atributos personales que se relacionan de forma causal más directamente con un desempeño exitoso de las personas en su trabajo, funciones o responsabilidades” (Boaz citado en Gutiérrez, 2010, p.3).

De esta definición es elemento central la implicación que tiene una habilidad personal en la aplicación de una actividad, dando como resultado el desempeño que caracterizara a la persona que la desarrolla. Es decir, el desempeño de un individuo estará condicionado por el adecuado desarrollo de sus habilidades.

- ☞ Gutiérrez (2010) define las competencias como “una característica personal que diferencia a unas personas de otras; estas características son las que nos convierten en más competente que otros. Dichas características comprenden motivos, rasgos de personalidad, percepción y asunción de rol, habilidades y conocimientos” (p. 4).

Esta definición se sitúa en la valía que tiene el oportuno desarrollo de habilidades de una persona, que ineludiblemente se vinculan a sus habilidades y rasgos. Si una persona

potencia constantemente sus características individuales y conocimientos, mayor posibilidad tendrá de ser competente.

- ☞ Córdova (2014) define la competencia como la “resolución satisfactoria de tareas, demandas sociales e individuales poniendo en juego conocimientos, motivación, emociones, valores y habilidades. **COMPETENCIA = HABILIDADES + CONOCIMIENTO + MOTIVACIÓN + VALORES**”

El autor coloca a la competencia o un conjunto de ellas en relación a la tarea y la resolución que dé la persona, al movilizarlas para dar respuesta.

3.2.2 Competencias directivas: tipos y modelos de desarrollo

Variados son los criterios empleados para clasificar las competencias, la razón radica en los objetivos que tenga cada organización, así como los puestos laborales en la misma. A continuación, se presentan algunos autores y la organización que diseñaron a partir de la teoría y la realidad de las instituciones. Entre las clasificaciones se encuentran las de Benavides, 2002; Woodruffe, 1993;

- ☞ Benavides (2002) clasifica las competencias en tres tipos (ver Tabla 12):

Tabla 12. Tipos de competencias, Benavides (2002).

Tipo de competencia	Características	Finalidad	Lista de competencias
Genéricas	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Requeridas por los individuos. ☞ Pueden generalizarse en la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Fortalecer la identidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para desempeñar satisfactoriamente un empleo. 2. Para un grupo de empleos, implica la clasificación y estandarización por niveles. 3. Para ingresar o permanecer en una empresa, consorcio o sector. 4. Para identificar clasificaciones especiales vinculadas al ámbito gerencial: alta e intermedia gerencia
Laborales	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Atributos personales visibles. ☞ Comportamientos para lograr un desempeño idóneo y eficiente. ☞ Elevar la competitividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Integrar elementos del ser humano. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos 2. Habilidades y destrezas 3. Autoconcepto 4. Rasgos y temperamento 5. Motivos y necesidades
Básicas	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Incidencia en la gestión. ☞ Logros laborales de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificación y evaluación de la competitividad. ☞ Indicador de desarrollo humano (1990). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades básicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad lectora ▪ Escritura ▪ Aritmética y matemáticas ▪ Hablar y escuchar 2. Desarrollo del pensamiento

- Pensamiento creativo
- Solución de problemas
- Toma de decisiones
- Asimilación y comprensión
- Capacidad de aprender a aprender y razonar (organizar conceptos)
- 3. Cualidades personales
 - Autorresponsabilidad
 - Autoestima
 - Sociabilidad
 - Autodirección
 - Integridad

Fuente: Elaboración propia con base a Benavides (2002).

En esta clasificación, el autor se orienta hacia las actividades y tareas que requiere una organización. En esa línea, busca adaptar los rasgos personales de un individuo a la labor y área que se requiera. Tiene presente el campo competitivo al que se enfrenta una institución y, por lo tanto, la persona tiene que saberse adaptar a las necesidades que se tienen y proponer las respuestas que den altas probabilidades de solución. En las instituciones de educación, los directores, con base a esta clasificación tendrían que redirigir sus destrezas, conocimientos y cualidades personales para ingeniar la solución de conflictos.

☞ Woodruffe (1993) clasifica las competencias con base a conocimientos, cualidades, razonamientos, sensibilidad, cooperación y liderazgo con características dóciles que puedan adaptarse a empleos diversos (ver Tabla 13).

Tabla 13. Tipos de competencias, Woodruffe (1993).

Lista de competencias	Características
1) Amplitud de conocimientos para estar bien informado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantiene canales de comunicación dentro y fuera de la organización. ▪ Emplea la tecnología para obtener información. ▪ Consciente de la realidad y de su progreso. ▪ Al pendiente de los desarrollos económicos y políticos a nivel nacional e internacional. ▪ Seguimiento de las actividades de la competencia. ○ Vista panorámica de los asuntos mediante la búsqueda de información.
2) Astucia para tener entendimiento claro	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica las líneas más productivas de investigación. ○ Analiza todas las variables que afectan un asunto. ○ Adapta su pensamiento a nueva información. ○ Tolerancia y maneja información ambigua.
3) Razonamiento para encontrar alternativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genera y evalúa opciones. ▪ Anticipa necesidades de recursos. ▪ Demuestra sentido común e iniciativa.
4) Organización para trabajar productivamente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica prioridades y tiempos. ▪ Identifica y organiza tareas. ▪ Establece objetivos para el personal. ▪ Maneja su tiempo y el de los demás. ○ Propone soluciones y sus tiempos. ○ Crea y adapta procedimientos de resultados a problemas. ○ Supera inconvenientes personales.
5) Se enfoca a conseguir resultados	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anticipa ideas y propone retos. ○ Consigue nuevos negocios. ○ Identifica objetivos personales. ○ Identifica lugares para crecimiento personal. ○ Adquiere nuevas habilidades.

6) Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa su habilidad a los demás. ▪ Preparado para tomar y apoyar decisiones. ▪ Habilidad para calcular resultados. ▪ Aconseja a áreas inexpertas.
7) Sensibilidad para identificar otros puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escucha otros puntos de vista. ○ Considera las necesidades de otros. ○ Demuestra empatía oral y escrita. ○ Consciente de las expectativas de otros.
8) Cooperación para trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En su área e ideas, involucra a otros. ▪ Mantiene informados a los demás. ▪ Emplea servicios de apoyo disponibles. ▪ Emplea las habilidades de su equipo. ▪ Abierto a ideas y sugerencias.
9) Orientación a conseguir objetivos a largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se ubica dentro del plan. ○ Prioriza el futuro frente al presente. ○ En condiciones adversas, pugna contra el tiempo

Fuente: Elaboración propia con base a Woodruffe (citado en Benavides, 2002).

Esta distribución de corresponsabilidad de competencias y características se orienta a la figura que toma decisiones, sin subestimar su aplicación a los diversos empleos. La maleabilidad de características, favorece que la persona siga desarrollando sus conocimientos y cualidades. El balance de éstas, radica en los objetivos de las organizaciones y los cambios que buscan o hacen frente.

☞ Gutiérrez (2010) retoma los elementos de las competencias de Howard Gardner para realizar su clasificación. Gardner en 1995 expresaba: el individuo (conformado con sus habilidades, destrezas, técnicas), la especialidad (área del conocimiento) y el contexto (situación real problemática) van a conformar el perfil competente de una persona (p.4) (ver Tabla 14).

Tabla 14. Tipos de competencias, Gutiérrez (2010).

Tipo de competencia	Características
Laborales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos, habilidades y actitudes demostradas en el ámbito laboral. ▪ Se traducen a resultados efectivos al logro de objetivos. ▪ Se traduce a capacidad de obtener un empleo, mantenerse de él y aprender nuevos elementos. ▪ Propicia autoempleo y la asociación con otros. ▪ Propicia la generación de empresas de corte asociativo o cooperativo. ▪ Competencias profesionales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Posibilitan desempeños flexibles, creativos y competitivos en un campo profesional específico. ○ Impulsan el mejoramiento continuo del ser, saber y hacer. ○ Preparan al individuo para la profesión, la sociedad, la familia y el trabajo. ▪ Propiciar el desarrollo de habilidades científicas. ▪ Desarrollar actitudes para: <ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar hechos y fenómenos ○ Analizar problemas ○ Observar y obtener información ○ Definir, utilizar y evaluar diversos métodos de análisis ○ Compartir los resultados ○ Formular hipótesis ○ Proponer soluciones
Científicas (naturales y sociales)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender para transformar la realidad, en la medida posible

Ciudadanas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que permiten al ciudadano interactuar en sociedad. ▪ Establecen la relación saber y hacer para interactuar. ▪ Promueven la convivencia y el respeto. ▪ Promueven la promoción de derechos humanos. ▪ Promueven la toma de decisiones autónoma que contribuyan al bienestar común.
-------------------	--

Fuente: Elaboración propia con base a Gutiérrez (2010).

El autor considera que estas competencias cubren un amplio espectro de la vida de una persona productiva. De manera que, le permitan relacionarse y colaborar a que otros también se desenvuelvan. Asimismo, abarca el desarrollo de las competencias ciudadanas que actualmente se consideran relevantes debido a los diversos conflictos sociales. Estas competencias coadyuvan a la formación de mejores ciudadanos, más conscientes y comprometidos con el bien común.

Por otra parte, propone un modelo de desarrollo de competencias profesionales integrales de tres niveles:

1. *Competencias básicas*. Las capacidades indispensables para el aprendizaje de una profesión. Comprende:
 - a. Competencias cognitivas, técnicas y metodológicas.
2. *Competencias genéricas*. Son la base común de la profesión, refiere a situaciones concretas de la práctica profesional que requiere respuestas complejas. Comprende:
 - a. Competencias comunicativas
 - b. Habilidades para resolver problemas
 - c. Trabajo en equipo
 - d. Toma de decisiones
 - e. Habilidades organizativas
3. *Competencias específicas*. Son la base particular del ejercicio profesional y se emplean en situaciones específicas que integren situaciones teóricas y prácticas (Gutiérrez, 2010, p. 6-7).

Metodología para implantar modelos de competencias, Alles (2010)

Alles (2010) propone un modelo de competencias como un “conjunto de procesos relacionados con las personas que integran la organización que tienen como propósito alinearlas en pos de los objetivos organizacionales o empresariales” (p.18). Para ello, toma como base la clasificación que realiza de las competencias: cardinales, específicas gerenciales y específicas por área (ver Figura 3).

Figura 4. Tipos de competencias, Alles (2010)



Fuente: Elaboración propia con base a Alles (2010)

Asimismo, el autor plantea una metodología para implantar modelos de competencias, pondera dos pilares: la teoría preexistente y la experiencia profesional. Se requiere de la organización:

1. Misión de la organización.
2. Visión de la organización.
3. Estrategias de la organización.
4. Definir las competencias (en función de las anteriores)
 - a. De directivos y colaboradores de todos los niveles
5. Definir valores de la organización
 - a. Diseñar modelo de valores

6. Definir la participación -y su orden- de directivos en la definición de competencias cardinales y específicas
 - a. Cardinales. Aplicable a todos los integrantes de la organización. Contribuye a alcanzar la visión organizacional.
 - b. Específicas. Aplicable a colectivos específicos o áreas. (Alles, 2010, p. 20-25).

Modelo para el Desarrollo de Habilidades Directivas, Whetten y Cameron (2011)

Whetten y Cameron proponen el desarrollo de habilidades directivas como alternativa de mejora a las competencias personales administrativas con orientación al cambio de comportamiento. Se centran en la figura del directivo, estableciendo que las actividades directivas están relacionadas con el éxito personal y organizacional. Por lo tanto, la administración hábil es el elemento central para este éxito. Respecto a las habilidades directivas, Whetten y Cameron (2011) señalan:

Las habilidades directivas son el vehículo mediante el cual la estrategia y la práctica de la administración, las herramientas y las técnicas, los atributos de la personalidad y el estilo trabajan para producir resultados eficaces dentro de las organizaciones (...) las herramientas directivas son los medios con los que los directivos traducen su propio estilo, estrategia y herramientas o técnicas favoritos a la práctica. (p. 8).

Ello permite plantear en el ámbito escolar que *a mayor desarrollo de habilidades directivas mayor éxito tendrá una institución escolar*. Partiendo de esta aseveración, el perfil de un directivo se tendría que ajustar a un perfil de dominio de habilidades que permitan la toma de decisiones y la flexibilidad en el manejo de diversas situaciones en la organización.

Considerando la visión de los autores, las habilidades directivas se caracterizan por ser *conductuales* (observables), *controlables* (por el individuo), se pueden *desarrollar* (por la práctica y la retroalimentación), están *interrelacionadas* y *se traslapan* (combinación de habilidades), y finalmente, son *contradictorias* y *paradójicas* (no tienen orientación exclusiva).

Ahora bien, las habilidades directivas al poderse desarrollar mediante la teoría y en mayor peso a la práctica, requieren de métodos cuya orientación permita el aprendizaje conceptual y la práctica conductual. Por lo tanto, el método que más éxito ha tenido es el que se basa en la *teoría del aprendizaje social* (Bandura citado en Whetten y Cameron, 2011) cuyo enfoque combina el conocimiento conceptual con las oportunidades de práctica y aplicación de comportamientos observables, basándose en el trabajo cognoscitivo y conductual.

Dicho modelo de aprendizaje consistía en cuatro pasos: 1. La presentación de principios conductuales o guías de acción (uso de métodos tradicionales de instrucción), 2. Demostración de los principios por medio de casos, películas, guiones o incidentes, 3. Práctica de los principios mediante la representación de roles o ejercicios, y 4. Retroalimentación del desempeño de parte de compañeros, profesores o expertos. (Whetten y Cameron, 2011, p. 13).

Sin embargo, los autores destacan tres modificaciones para elevar la eficacia del modelo al señalar que en primer lugar, los principios conductuales deben estar basados en la teoría de las ciencias sociales y en resultados confiables de investigación. Segundo, los individuos deben estar conscientes de su actual nivel de competencia de sus habilidades y el desarrollo de las mismas. Tercero, el modelo de aprendizaje requiere de un componente de aplicación en un escenario real en el que el directivo se encuentre. El resultado del análisis del modelo, deriva en el siguiente modelo de aprendizaje (ver Tabla 15).

Tabla 15. Un modelo para desarrollar las habilidades administrativas, Whetten y Cameron (2011).

Componentes	Contenido	Objetivos
1. Evaluación de habilidades	Instrumentos de encuesta Representación de roles	Evaluar el nivel actual de competencia y conocimiento: crear disposición para cambiar.
2. Aprendizaje de habilidades	Textos escritos Guías de comportamiento	Enseñar los principios correctos y presentar fundamentos para las guías de comportamiento.
3. Análisis de habilidades	Casos	Brindar ejemplos de desempeño de habilidades adecuadas e inadecuadas. Analizar principios conductuales y las razones por las que funcionan.
4. Práctica de habilidades	Ejercicios Simulaciones Representación de roles	Practicar guías de comportamiento. Adaptar los principios al estilo personal. Recibir retroalimentación y ayuda.
5. Aplicación de habilidades	Tareas (conductuales y escritas)	Transferir el aprendizaje del salón de clases a situaciones de la vida real. Fomentar el desarrollo personal constante.

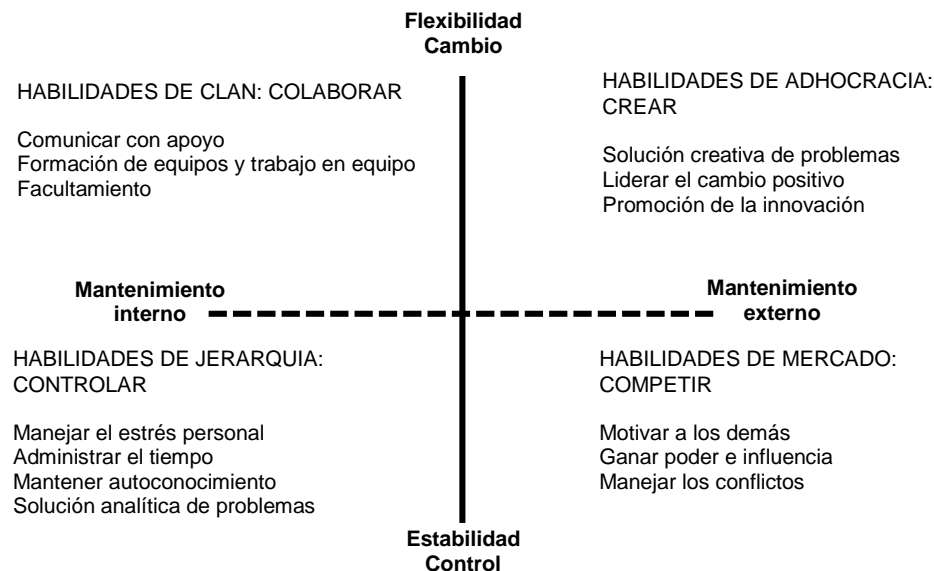
Fuente: Whetten y Cameron (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. P. 14

Esta tabla indica los pasos del modelo de aprendizaje para desarrollar las habilidades administrativas que un directivo requiere manejar como parte de la gestión de una institución escolar. Por lo tanto, es esencial una evaluación diagnóstica de las habilidades que posee el directivo para que, a partir de ello, se detecten las que posee, se analicen desde la perspectiva de ventajas y áreas de oportunidad de desarrollo.

No obstante, para desarrollar las habilidades administrativas requiere a su vez de las habilidades de liderazgo, ambas permiten evaluar el desempeño organizacional y administrativo. Además, el modelo de liderazgo basado en el *sistema de valores en competencia* demuestra que las

habilidades directivas y de liderazgo se encuentran dentro de cuatro categorías (Figura 4) (Cameron y Quinn, 2006 en Whetten y Cameron, 2011, p. 16).

Figura 5. Habilidades de liderazgo y administrativas organizadas mediante el Sistema de Valores en Competencia.



Fuente: Whetten y Cameron (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. P. 16

Esta figura destaca que los directores eficaces deben ser competentes en *habilidades de clan* (enfocados en la colaboración, habilidades interpersonales), *habilidades de adhocracia* (enfocados en la creación, administrar el futuro, innovar y promover el cambio), *habilidades de mercado* (enfocados a la competencia, competir eficazmente y promover el cambio), y *habilidades de jerarquía* (enfocados en el control, en la estabilidad). De tal modo que, los cuadrantes superiores -cambio- están orientados al liderazgo y los cuadrantes inferiores a la administración –estabilidad-.

De este modo, los modelos de desarrollo de habilidades administrativas y de liderazgo derivan en un *modelo de aprendizaje de habilidades administrativas esenciales* que los autores Whetten y Cameron desarrollan mediante 10 habilidades directivas incluidas en tres grupos: habilidades personales, habilidades interpersonales y habilidades grupales (ver Figura 5).

Figura 6. Modelo de habilidades administrativas esenciales.



Fuente: Whetten y Cameron (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. P. 19

Las habilidades directivas las conceptualizan como una suma de las habilidades administrativas y de liderazgo que conlleven a la eficacia. Whetten y Cameron (2011) destacan que:

Las habilidades personales: desarrollo del autoconocimiento; manejo del estrés y el bienestar personal, y la solución analítica y creativa de problemas. Estas habilidades se concentran en asuntos que quizás no impliquen a otras personas, sino que se relacionan con el manejo del propio yo (...) las habilidades interpersonales: establecimiento de relaciones mediante comunicación de apoyo; obtención de poder e influencia; motivación de los demás y manejo de conflictos. Estas habilidades se centran principalmente en asuntos que surgen al interactuar con otras personas (...) as habilidades grupales: facultar e involucrar a otros; formación de equipos efectivos y trabajo en equipo, y liderar cambios positivos. Estas habilidades se centran en asuntos fundamentales que surgen cuando usted participa con grupos de personas, ya sea como líder o como miembro del grupo (...) existe una superposición entre las habilidades grupales, y entre éstas y las habilidades personales e interpersonales (...) cuanto más avanza (...) las competencias esenciales desarrolladas en el área previa de habilidad ayudarán a afianzar un desempeño exitoso en la nueva área de habilidad (p. 11)

La metodología que proponen es accesible en cuanto a la presentación teórico-práctica que fomenta en el directivo el análisis introspectivo, así como la proyección de resultados deseados con base a su intervención en su centro de trabajo.

3.3 Gestión Educativa y Gestión Escolar

3.3.1 Aproximaciones conceptuales: administración y gestión

Con base a los discursos oficiales de los responsables del diseño de las políticas educativas, en América Latina, hay una tendencia respecto a los objetivos que se quieren lograr con los sistemas educativos, los cuales se consideran retadores debido a los desafíos que enfrenta la educación. La calidad, la profesionalización de los docentes en todos los niveles y el diseño de escuelas inteligentes se consideran los puntos más relevantes para la mejora de la educación.

Ante esta línea encontramos en las instituciones educativas la figura del director escolar, que de acuerdo a Harf (2010):

Un directivo escolar es aquella persona que en una institución tiene a su cargo –esencialmente, en los aspectos pedagógicos- a adultos no alumnos. (...) sus acciones, los procesos que subyacen a ellas y sus concepciones ideológicas son muchas veces la cara más visible de lo que una escuela es, la “marca en el orillo” de la institución. Sus pensamientos y acciones “dejan huellas”, impactan en el accionar cotidiano. (...) Es por ello que la idea de “socialización profesional”, “desarrollo profesional” (...) puede y debe aplicarse a los directivos. Ya no es solo cuestión (...) de la “formación inicial” (...) sino de interesarnos por el directivo que ya está en funciones: cómo hacer para acompañarlo en sus actividades. (p. 25).

En otras palabras, el director es la figura responsable de la implementación en las instituciones educativas de la conjunción de las políticas educativas nacionales, los procesos pedagógicos y la gestión escolar. Respecto a este último punto, para poder denominarla gestión, dicho término ha ido evolucionando debido a que de manera tradicional en las escuelas se ha trabajado por un siglo bajo el enfoque del modelo de administración escolar. Como lo expresa Pozner (2000):

Esto se verifica en la forma en que se ha construido el sistema educativo, y que se tradujo en los textos, en las estructuras, en las prácticas, en los cursos de formación orientados a administradores y educadores, y en la concepción de prácticas educativas que tenían que seguir al pie de la letra cuestiones decididas por otros en otra parte, pero fundamentalmente, cuestiones administrativas con baja presencia de lo educativo. (p. 5).

Es decir, los directores han desarrollado la gestión con la óptica de la administración escolar con bajo énfasis en lo pedagógico. No consideraron las implicaciones de la globalización y los emergentes procesos de transformación educativa debido a que en aquella época no se visualizaba que la implementación de las tecnologías en la vida cotidiana, cuestionaría las prácticas de enseñanza tradicional y cómo se han administrado las escuelas. Por lo tanto, la transformación de la dirección escolar tiene una tendencia a la gestión educativa estratégica, lo que conllevaría a la renovación de prácticas directivas que haga frente a las patologías del

modelo de administración escolar, que se expresan como evidentes signos: “la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal” (Pozner, 2010, p. 7).

A su vez, esta autora plantea que para comprender el concepto de gestión se tienen que reconocer sus filiaciones, los lazos de unión, con base a la literatura especializada del sector empresarial, el “management” entendido como “dirección”, “organización”, “gerencia” en la que se encuentran vinculados diferentes actores mediante una participación. Dicho término se encuentra ligado a la teoría organizacional donde la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos interrelacionados de manera horizontal y vertical dentro del sistema educativo, esto debido a que cumple con una serie de mandatos sociales. (Pozner, 2000, p. 16).

Por otra parte, en términos similares la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009) considera que la gestión es un:

(...) conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (...) Cuando se aborda el tema de la gestión relacionado con la educación, resulta necesario establecer distinciones conceptuales entre la gestión educativa y la gestión escolar. Mientras la primera se relaciona con las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación, la segunda se vincula con las acciones que emprende el equipo de dirección de un establecimiento educativo en particular. (p. 41).

Esta perspectiva nos aclara la distinción que tiene la gestión educativa de la escolar, sin embargo, un directivo y su equipo de trabajo mediante directrices específicas tienen que conjuntarlas en su institución; lo cual estaría planteando el desarrollo de una serie de competencias que le permitan dirigirla. A su vez, la SEP retoma la concepción de Mintzberg y Stoner respecto al término de término gestión:

Como la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado. (SEP, 2009, p. 41) (Mintzberg y Stoner, 1995)

Por lo tanto, a la gestión le asigna tres campos de significado y aplicación: 1) la acción, 2) la investigación, y 3) la innovación y el desarrollo. Donde deja en claro el papel de la diligencia de los procesos, el de la generación del conocimiento sobre quienes están en la ejecución de las actividades y el de crear nuevas pautas o la transformación de las acciones en la gestión.

El término gestión presenta una tendencia a hacia el planteamiento estratégico para poder generar cambios o transformaciones que buscan respuestas proactivas en las decisiones a nivel directo, y a nivel operacional a los actores ejecutores de acciones previendo en escenarios futuros. Por lo tanto, la gestión al llevar inmerso un contenido político, un modelo y un estilo, que atañe principalmente al director escolar, es la composición de un modelo educativo institucional.

En otras palabras, el enfoque global que tiene la institución acerca de la educación que se imparte mediante sus componentes: directivos, docentes, alumnos, padres de familia, personal de apoyo y la conjunción de las políticas educativas, procesos pedagógicos (materiales y procesos de evaluación), la gestión escolar, por mencionar algunos; apegándose a las políticas del sistema educativo nacional y políticas públicas de la región.

Por otro lado, la gestión educativa para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2011) “es una disciplina de desarrollo reciente: (...) en los años sesenta en Estados Unidos, (...) en los setenta en el Reino Unido, y en los ochenta en América Latina. (UNESCO, 2011, p. 26).

Los modelos de gestión responden a condiciones específicas del bloque histórico en el que se desarrolle la practica educativa, la UNESCO retoma los modelos que plantea Cassasus en 1999: 1) *Normativo* (50-60’s), 2) *Prospectivos* (70’s), 3) *Estratégico* (80’s), 4) *Estratégico situacional* (mediados de los 80’s), 5) *Calidad total* (90’s), 6) *Reingeniería* (mediados de los 90’s), y 7) *Comunicacional* (actualmente).

3.3.2 Gestión Educativa

3.3.2.1 Modelos de Gestión Educativa

Modelo de Gestión Directiva, UNESCO

Conocer cuáles han sido los enfoques de la gestión directiva, permite vislumbrar el panorama de acción de la gestión escolar. Desde la perspectiva de la UNESCO (2011), la gestión directiva:

Hace referencia a una organización sistémica y, por lo tanto, a la interacción de diversos aspectos o elementos presentes en la vida cotidiana de la escuela. Se incluye, por ejemplo, lo que hacen los miembros de la comunidad educativa (director, docentes, estudiantes, personal administrativo, de mantenimiento, padres y madres de familia, la comunidad local, etc.), las relaciones que entablan entre ellos, los asuntos que abordan y la forma como lo hacen, enmarcado en un contexto cultural que le da sentido a la acción, y contiene normas, reglas, principios, y todo esto para generar los ambientes y condiciones de aprendizaje de los estudiantes. (p. 32)

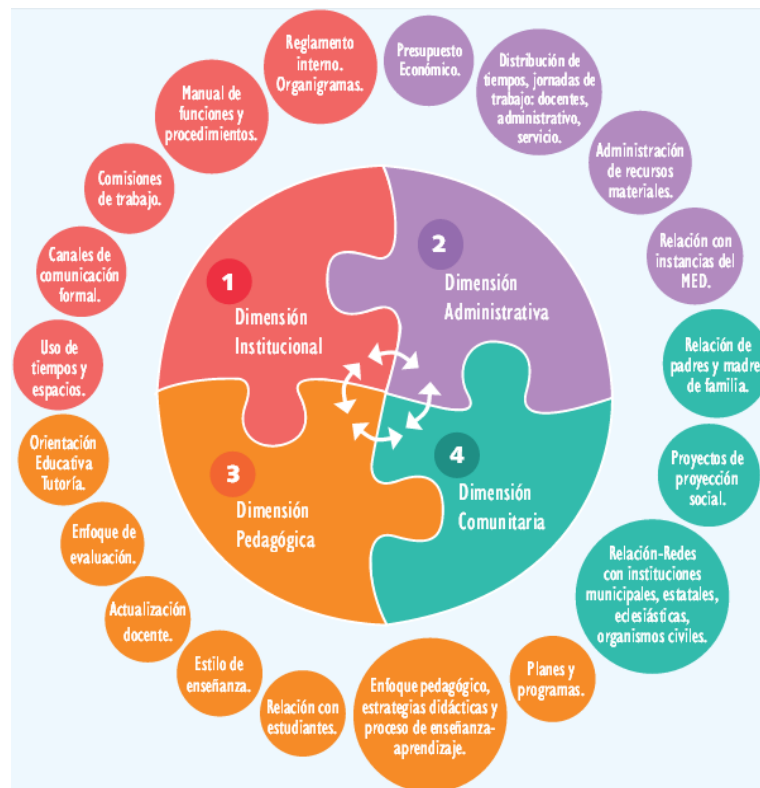
Todos estos sistemas interrelacionados en cuatro dimensiones relevantes: institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. (ver Figura 6) (Frigerio, G., Poggi, M., Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y ceca. Serie FLACSO. Buenos Aires: Troquel.

1. La *dimensión institucional* busca identificar la forma de organización de los miembros de la escuela. Asimismo, permite el análisis de su funcionamiento mediante las acciones y actividades que su función demanden, así como la normatividad que les orienta y las relaciones que establezcan con los otros miembros de la comunidad escolar. En otras palabras, permite tener el panorama del clima organizacional tanto en la estructura formal como informal y el grado de desarrollo de las habilidades personales y colectivas de los miembros de la institución.
2. La *dimensión administrativa* se encarga de identificar el manejo de los recursos económicos y los presupuestos, los recursos humanos y la asignación de funciones, los materiales, los procesos técnicos, la distribución de los tiempos, el uso de los espacios y los bienes inmuebles, el flujo y volúmenes de información que coadyuven a la implementación de la normatividad y el desarrollo de las funciones de los miembros de la institución. No obstante, verifica y establece las relaciones interinstitucionales con otras organizaciones de la sociedad.
3. La *dimensión pedagógica* hace alusión al proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación que tienen los distintos actores. Permite detectar el manejo de la currícula,

los planes y programas, las estrategias metodológicas y didácticas, los procesos de evaluación y retroalimentación, el diseño y uso de recursos didácticos. Asimismo, la comprensión de la práctica docente y la implementación de los enfoques pedagógicos, los estilos de enseñanza, los vínculos docente-alumno y la profesionalización docente.

4. La *dimensión comunitaria* hace referencia a la relación que tiene la institución con la comunidad y el contexto en el que se encuentra. Así como la identificación de necesidades, problemáticas y potencialidades. Por lo tanto, las relaciones interinstitucionales con los líderes vecinales, padres de familia, organizaciones de la sociedad civil, niveles de gobierno municipales, estatales y federales, organizaciones religiosas son esenciales para la cooperación y alianzas estratégicas en el desarrollo de proyectos.

Figura 7. Relación de dimensiones, procedimientos, medios e instrumentos que se manejan en una institución escolar.



Fuente: UNESCO (2011).

La gestión al ser la orientación del trabajo que desarrollan los distintos miembros de la institución escolar, buscando ofrecer un servicio educativo de calidad y que permita el desarrollo de los alumnos, requiere la mejora continua de cada una de las tareas cotidianas; por ello, se busca la transformación en el manejo de las instituciones al mejorar los procesos de gestión. Es así que “Walter Shewhart desarrolló una propuesta del ciclo de los procesos de la gestión y que W. Edwards Deming lo popularizó como el “Ciclo Deming”.

Este ciclo tiene los momentos *planificar-hacer-verificar-actuar* (PHVA por sus siglas en inglés). Rodríguez (2012) especifica que el momento *planear* consiste en el análisis e identificación de las áreas de mejora, el establecimiento de metas, objetivos y métodos que conlleven al plan de actuación para la mejora. El *hacer* refiere al aprovechamiento de las sinergias y economías de escala en la gestión del cambio, siendo oportuno el proyecto piloto que permita paulatinamente abarcar los distintos aspectos de la institución y sus procesos.

De este modo, la fase de *verificación* permite analizar los efectos e implicaciones que deriven del proyecto piloto. Finalmente, en el momento *actuar* se aplican los resultados obtenidos y proporciona un panorama para el reajuste de objetivos. Una de las oportunidades que brinda este ciclo, es el reinicio de los procesos cuya finalidad es la mejora.

Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), SEP

En nuestro país el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) es el resultado de la iniciativa para reformar la gestión institucional y escolar. Éste da inicio durante el ciclo escolar 2001-2002 con el objetivo de mejorar los logros educativos de los alumnos de educación básica. Al respecto la SEP señala:

El Programa pretende transformar el enfoque de la política educativa, de una posición central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, a un esquema que posibilite la creación de un modelo de gestión con enfoque estratégico de la escuela hacia el sistema educativo, que involucre a las autoridades responsables de los tres gobiernos (federal, estatal y municipal).

El PEC -que impulsa al MGEE- incorpora activamente a su enfoque la participación de padres de familia, supervisión, directivos y maestros como comunidad escolar en la mejora de la calidad educativa y los logros educativos de los alumnos. La SEP fundamenta al MGEE (ver Figura) en la gestión estratégica “la cual se relaciona con organizaciones que se concentran en la atención de asuntos sustantivos y desarrollan prácticas y relaciones que se ocupan de asegurar los resultados esperados”. Es decir, que las prácticas en la dirección escolar están dirigidas a lo importante, a lo que requiere seguimiento y atención continua para lograr los objetivos y metas de la institución hacia el futuro (SEP, 2010, p. 82)

Figura 8. Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).



Fuente: SEP (2010)

3.3.3 Gestión Escolar

3.3.3.1 Elementos de la Gestión Escolar

La escuela es el espacio donde se concretan los aprendizajes, se recupera el sentido y significación de las prácticas educativas. Los modelos descentralizados colocan a la escuela dentro de la comunidad, ello permite minimizar la ejecución automática del poder central. Implica hacer escuela y una nueva organización. Asimismo, es situar a directivos, maestros y alumnos como protagonistas de la educación. Los aprendizajes de calidad de los alumnos serán prioridad y no la administración documental. Esto se denominará *gestión escolar*, que consiste en implementar las políticas educacionales adecuadas al contexto y las necesidades de la comunidad, las cuales son emprendidas por el equipo directivo para promover las prácticas pedagógicas en-con-para la comunidad educativa (Pozner, 1995, p. 22).

El director, denominado gestor, orientara a la institución en todas sus dimensiones como organización. Es así que, Pozner (1995) enuncia cinco dimensiones de trabajo:

1. *La dimensión pedagógico-curricular.* Hace alusión específica a los fines y objetivos de ser de la institución en la sociedad.
2. *La dimensión comunitaria.* Señala las relaciones entre la sociedad y la escuela, entre la comunidad local y la escuela.
3. *La dimensión administrativa-financiera.* Considera los recursos y su obtención, su administración y su optimización.
4. *La dimensión organizacional-operativa.* La constituye como el soporte de las demás dimensiones debido a que articula los procesos para llevar a cabo la gestión.

Es posible el análisis de la gestión de una institución educativa mediante una revisión que considera tres aspectos (Antúnez citado en Escamilla, 2006, p. 197):

- ☞ Los agentes. Personas o instituciones que intervienen en el proceso.
- ☞ Los ámbitos. Áreas a intervenir en las que se realizan las tareas.
- ☞ Las funciones. En el proceso gestor, delimitan la intervención.

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

*Un invisible social no es algo escondido, sino paradójicamente se conforma de hechos, acontecimientos, procesos, dispositivos, que al reiterarse persistentemente hace difícil repararen ello.
Lo invisible no es entonces lo oculto, sino lo denegado, lo interdicto de ser visto.
(Fernández, 1993)*

4.1 Propuesta metodológica

4.1.1 Justificación

En este capítulo se aborda la estrategia y acciones que se llevaron a cabo durante el desarrollo de la investigación. En un primer momento se llevó a cabo una revisión y análisis de información documental respecto a los temas de competencias directivas, los perfiles directivos, la gestión escolar y la educación media superior. Segundo, la investigación de campo que indagó en la construcción y condición de las competencias directivas para la gestión escolar de cuatro directores del nivel medio superior. Tercero, la construcción de las historias orales que identifican los factores e incidencias de la construcción y condición de las competencias directivas para la gestión.

Se trabajó mediante la investigación de corte cualitativo porque la educación y sus diferentes procesos, son más que estadísticas. Relatan la interrelación entre las habilidades de las personas, sus emociones, las relaciones interpersonales entre la comunidad educativa (directivos, maestros, padres de familia, alumnos, personal administrativo y de apoyo, así como la comunidad local) y los distintos fenómenos sociales.

4.1.2 Tipo de Estudio

El enfoque cualitativo de la investigación, inspirado en el paradigma interpretativo de la relación, como lo cita Corbetta (citado en Rodríguez, 2012):

Entendiéndose por cualitativa a la investigación inspirada en el paradigma interpretativo, la relación entre teoría e investigación. Es una investigación abierta e interactiva, donde, la elaboración de la teoría y la investigación empírica se producen, por tanto, de manera simultánea (p. 99)

Por consiguiente, está investigación permite conocer, del director de EMS, cómo construyeron y en que condiciones, sus competencias directivas para la gestión escolar en el Estado de México.

Conocer los desafíos que ha enfrentado para consolidarse como director, con base a las demandas del sistema educativo mexicano del nivel medio superior.

De esta manera, el *horizonte temporal* de esta investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2016-2017 cuyo *horizonte espacial* son las instalaciones de las Preparatorias No. 74, 122, 141 y 161. Siendo así, un *estudio de tipo transversal* debido a la única aplicación del instrumento y sus técnicas con los directores, cuya finalidad es obtener información para la conocer la construcción y condición de las competencias directivas que llevan a cabo, sin prolongar el tiempo de la investigación.

Este estudio es de corte no experimental porque las competencias directivas son observables y es posible su análisis como tal. Se desarrolla en una institución específica con sus realidades y contextos que no se buscan alterar intencionalmente sino comprender su proceso de transición. Considerando las historias orales como mecanismo de permitirle al sujeto la libre expresión sobre sus experiencias en su itinerario biográfico.

Esta investigación es de *corte descriptivo* porque se buscó analizar los procesos de conformación como directores escolares y la construcción de la gestión y competencias directivas sin previamente tener una formación académico profesional como directivos. Así como, el contrastarlos con los perfiles directivos que diseño el INEE para esta área de una institución educativa.

4.1.3 Informantes

A la historia oral la caracteriza la producción de nuevas fuentes, por eso se eligieron los directores con la finalidad de recuperar sus relatos en torno a la construcción de sus competencias directivas. Con este mecanismo se busca identificar los factores que inciden en su desarrollo, así como aportar elementos que coadyuven a la profesionalización de las competencias directivas.

Se consideraron tres elementos para seleccionar a los informantes:

- 1) Las cuatro escuelas pertenecen específicamente a una zona escolar (048 BG) y ello permite contrastar y conocer las particularidades de cada una, dentro de los mismos lineamientos de una supervisión.

- 2) Los directores escolares tienen mínimo cinco años ejerciendo funciones de dirección, y al menos tres años de docencia.
- 3) Interés en participar y conocer cómo han construido sus competencias directivas y de gestión sin tener una formación profesional previa en dirección.

Hay que mencionar que la selección de los informantes consideró a directores que en algún momento ejercieron funciones de Dirección en las Preparatorias No. 74, 122, 141 y 161. De modo que, con el objetivo de conservar su seguridad y la de las personas que mencionan en sus relatos, se han cambiado los nombres.

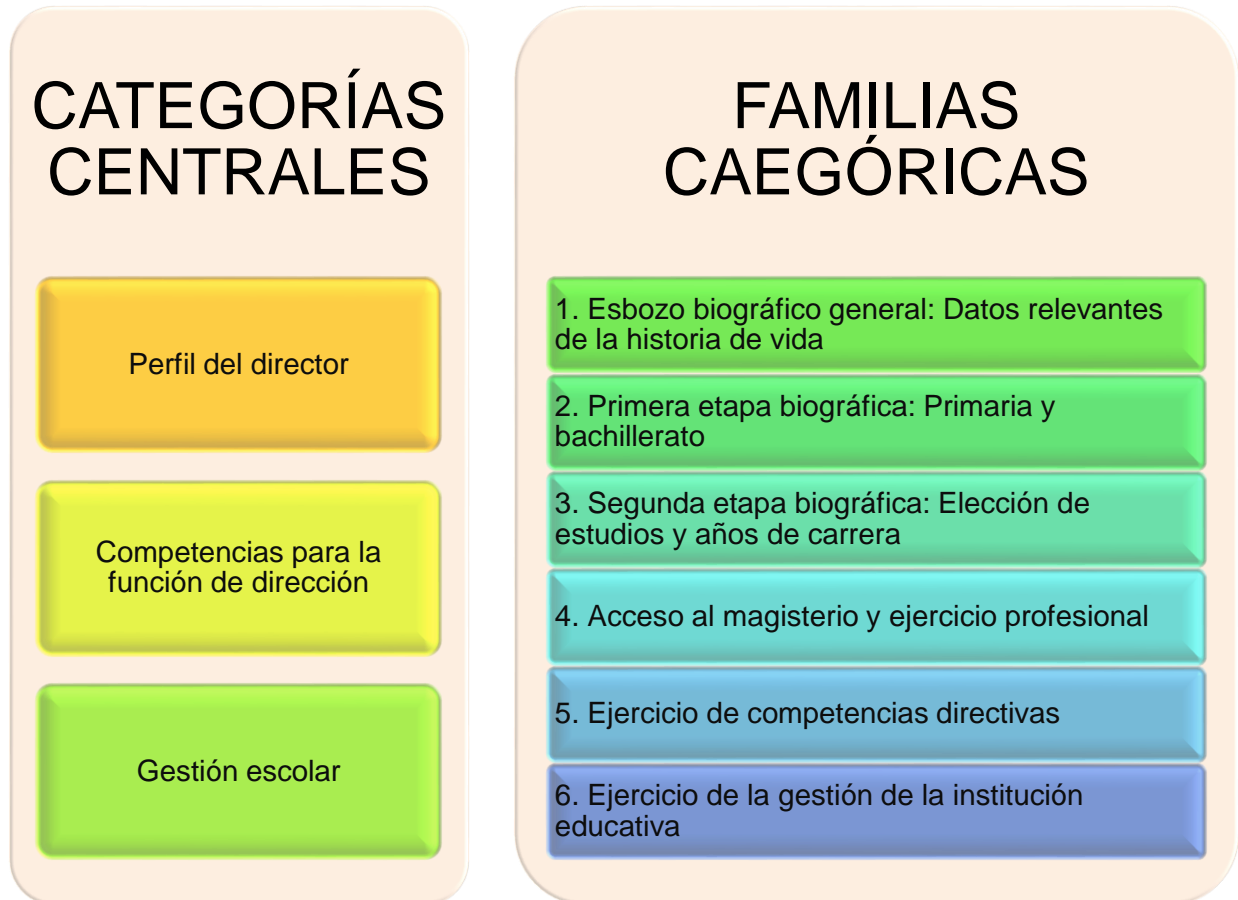
4.1.4 Categorías centrales

Para el estudio se identificaron tres categorías: perfil del director, competencias para las funciones de dirección y gestión escolar. Las cuales se conceptualizaron para fines de esta investigación de la siguiente manera:

- *Perfil del director:* La cual se define como una serie de características personales, profesionales y laborales cuya función es liderar los procesos institucionales, administrativos, pedagógicos y comunitarios de las escuelas.
- *Competencias para las funciones de Dirección:* Se consideran las competencias como comportamientos observables, habituales, interrelacionadas y desarrollables que posibilitan el éxito de una persona en su actividad o función en una organización.
- *Gestión Escolar:* Son acciones integradas por el equipo de dirección y lideradas por el director escolar hacia el logro de metas y objetivos en un plazo de tiempo determinado.

Estas categorías están sustentadas en el marco teórico y el marco metodológico:

Figura 9. Relación de Categorías Centrales y Familias Categóricas del Instrumento



Fuente: Elaboración propia.

4.1.5 Instrumento

El instrumento consta de dos apartados. El primero permite realizar un retrato psicofísico del directivo con el objetivo de indagar sobre sus aspectos aparentes. El segundo apartado, consiste en una guía de preguntas que permiten la obtención de las experiencias en viva voz del director. La finalidad es conocer la opinión que tiene respecto al trayecto vivencial que ha ido construyendo durante el tiempo hasta llegar a ser directivo de una institución del nivel medio superior (ver instrumento en el Anexo A2).

4.2 Método Biográfico

El método biográfico es parte de la metodología cualitativa. Pujadas (citado en Rodríguez, Gil y García, 1999) considera que:

A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas. En el caso concreto de la Investigación Educativa (...) podemos explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas (p. 57)

Son los testimonios, las historias que los directivos tienen sobre la construcción de sus competencias directivas y las condiciones bajo las que las han ido formando. Su experiencia frente a la dirección de instituciones educativas, en su voz. Las biografías “son procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Es decir, la riqueza oral es resultado de la interacción del investigador y el informante.

El autor Pujadas (citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 58-59) reúne cuatro etapas del método biográfico:

1. *Inicial*. Consiste en elaborar un planteamiento teórico del trabajo que justifique la elección del método biográfico. Asimismo, delimitar el universo de análisis y explicar los criterios de selección de los informantes.
2. *Disponer de toda la información biográfica*. El registro de información es idóneo en grabaciones de audio para una posterior transcripción mediante un procesador de textos, ello le permitirá al investigador auxiliarse para el análisis de datos.
3. *Diseño general de la investigación*. Con base al diseño general de la investigación, el autor diferencia tres tipos de exploración analítica: 1) la elaboración de historias de vida, 2) el análisis del discurso en tratamientos cualitativos; y 3) el análisis cuantitativo basado en registros biográficos.
4. *Presentación y publicación de los relatos biográficos*. Las narrativas biográficas con un punto de partida, o un medio de análisis, pero no el objeto principal de la publicación.

Ahora bien, el marco de estas cuatro etapas tiene por objetivo localizar en las experiencias de los directores, las actividades cotidianas que conforman su quehacer directivo y que le han permitido desarrollar sus competencias para la dirección y la gestión. Por otra parte, la riqueza oral se deriva del proceso de la entrevista, Kvale (2011) reconoce siete etapas en el proceso de investigación con entrevistas:

1. *Organización temática.* Formular el propósito y tema a tratar. Aclarar el *por qué* y el *qué* de la investigación.

- ☞ La intención de la investigación es conocer la construcción y condición de las competencias directivas para la gestión de los directores de las preparatorias No. 74, 122, 141 y 161.
- ☞ Este abordaje mediante sus relatos permite captar las inquietudes, facilidades, desafíos, pero también alternativas para el desarrollo de competencias en el área profesional.
- ☞ Las entrevistas semiestructuradas han sido el objetivo.

2. *Diseño.* Planeamiento del diseño del estudio con relación al conocimiento a obtener.

- ☞ Las entrevistas semiestructuradas fueron el objetivo, captar las experiencias subjetivas de la vida personal, académico y laboral de los directores. Y en relación con las categorías centrales:
 - *Perfil del director.* Considerando su antecedente profesional universitario, sus inicios en el campo de la educación, sus experiencias más gratificantes con los alumnos, maestros, padres de familia y comunidad local. Sus derrotas más significativas, sus experiencias administrativas, los balances en la toma de decisiones entre la norma y las necesidades de las personas. Su sentir respecto a lo que significa ser director escolar.
 - *Competencias para la función de dirección.* Su sentir y vivencias al contrastar sus habilidades y competencias con las directrices del perfil del director que emiten los organismos oficiales. Sus experiencias respecto a la vinculación teórica del deber ser *director* frente a la práctica. Sus relatos respecto a las experiencias de actualización directiva.

- *Gestión escolar.* Asimismo, las inquietudes en la gestión de sus escuelas, las estrategias de recaudación y distribución de los fondos financieros frente a las necesidades de cada dimensión institucional. Y sus experiencias frente a la resolución de problemas en la gestión, administración y el vínculo institucional con la comunidad y otros sectores.

3. *Entrevista.* Realización de la entrevista basándose en una guía con un enfoque reflexivo hacia el conocimiento y recolección de la información que se busca.

☞ Las entrevistas son dirigidas hacia un objetivo específico, el conocer la realidad de esa construcción de competencias directivas. Bertaux (2005) sitúa al relato de vida como el esfuerzo de un sujeto por contar una historia realmente vivida. Por lo tanto, distingue tres clases de realidad:

- 1) *La realidad histórico-empírica* de la historia realmente vivida (llamada itinerario biográfico) que incluye la sucesión de situaciones objetivas del sujeto y la manera como -ha percibido, evaluado y actuado- en ese momento.
- 2) *La realidad física y semántica* de lo que el sujeto sabe y piensa retrospectivamente de su itinerario biográfico de sus experiencias hasta ese momento.
- 3) *La realidad discursiva* del relato, producto de la entrevista, sobre lo que sabe y piensa de su itinerario.

☞ Respecto al diseño de la entrevista, De Garay (citado en Cárdenas, 2014) indica que “si se trata de una historia de vida profesional o de una historia de vida ligada a un evento en particular, se recomienda plantear preguntas temáticas (...) Las preguntas deben ser abiertas, pero nunca demasiado ambiguas. Se dice que deben ser abiertas con el fin de dar un espacio mayor al recuerdo del informante” (p. 164). Sobre esta base se plantearon las siguientes familias categóricas de la entrevista:

- 1) Esbozo biográfico general: Datos relevantes de la historia de vida
- 2) Primera etapa biográfica: Primaria y bachillerato
- 3) Segunda etapa biográfica: Elección de estudios y años de carrera

- 4) Acceso al magisterio y ejercicio profesional
- 5) Ejercicio de competencias directivas
- 6) Ejercicio de la gestión de la institución educativa

4. *Transcripción.* El material de la entrevista para el análisis mediante la transcripción oral a escrita.

- ☞ Kvale (2011) define la transcripción “como un proceso interpretativo en el que las diferencias del habla oral y los textos escritos dan a una serie de problemas prácticos (...) es una traducción de un modo narrativo, el discurso oral, a otro modo narrativo, el discurso escrito” (p. 124)

5. *Análisis.* Decisión a partir del proceso y propósito de la investigación.

- ☞ Se consideró la clasificación de Kvale (2011, p. 140-141) para el análisis de la entrevista.:
 - Análisis que se centran en el significado:
 - *Codificación del significado.* Para el autor es imperante diferenciar los términos, indica que *codificar* es asignar una o más palabras clave a una parte del texto para identificarlas en una declaración. Por otra parte, la *categorización* (codifica en categorías fijas) implica la conceptualización sistemática de una declaración, disponible a la cuantificación. Y la *codificación* es indispensable para analizar el texto en categorías (frecuencia en la que abordan los temas), se basa en la teoría fundamentada (emplea los códigos) y el análisis asistido por el ordenador de textos.
 - *Condensación del significado.* Requiere un resumen de los significados expresados por los informantes en formulaciones breves. Se requieren cinco pasos para el análisis de la información:
 - 1) Se lee completamente la entrevista para tener una visión completa.
 - 2) Se determinan las *unidades de significado* del texto que expresa el informante.
 - 3) Se formula de manera simple el tema que domina una unidad de significado natural mediante la organización de las

declaraciones del informante tal como el investigador lo entiende.

4) Se interrogan las unidades de significado desde la visión del propósito del estudio.

5) Los temas no redundantes de la entrevista se vinculan mediante la declaración descriptiva.

○ *Interpretación del significado.* El intérprete concibe más allá de las estructuras y relaciones de significado no aparentes en la inmediatez del texto.

▪ Análisis que se centran en el lenguaje:

○ *Análisis lingüístico.* Estudia los usos característicos del lenguaje en una entrevista, la utilización de la gramática y sus formas lingüísticas.

○ *Análisis de conversación.* Es un método que estudia el habla en la interacción mediante el análisis de su estructura, en el que crea y mantiene la comprensión intersubjetiva de los detalles mínimos.

○ *Análisis de narrativo.* Se centran en el significado y la forma lingüística de los textos, se enfoca en las estructuras temporales y sociales, así como las tramas de las historias que expresan los informantes en la entrevista.

○ *Análisis de discurso.* Se orienta a la veracidad dentro de los textos, que no son ni verdaderos ni falsos.

○ *Deconstrucción.* Implica destruir la forma en la que se comprende un texto, con el objetivo de buscar la construcción de otras formas de comprensión (Kvale, 2011, p. 144-149).

▪ Bricolaje. Este análisis refiere a la utilización de diferentes técnicas analíticas, es una forma ecléctica de generar significado.

▪ Lectura teórica. Consiste en la lectura completa de las entrevistas, posteriormente se realiza una reflexión teórica sobre temas específicos, se redacta una interpretación y no sigue ningún método o combinación sistemática de técnicas.

☞ Por lo tanto, para este estudio y el análisis de la información de la entrevista se utilizó el *enfoque de bricolaje* que “refiere a la mezcla de discursos técnicos

en que el intérprete se mueve libremente entre técnicas analíticas diferentes (...) mediante la multiplicidad de métodos y enfoque conceptuales (...) leer completa la entrevista, volver a pasajes interesantes específicos (...) indicar actitudes, elaborar metáforas” (p.150).

☞ Asimismo, se empleó la condensación de significado que implica “un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves” (p.140). Sus pasos consisten:

- 1) Se lee entera la entrevista para hacerse una idea del conjunto.
- 2) Se determinan las unidades de significado natural del texto, tal como la expresan los sujetos.
- 3) Se formula de manera simple el tema que domina una unidad de significado natural, organizando las declaraciones de forma temática desde el enfoque del sujeto.
- 4) Interrogar las unidades de significado desde el punto de vista del propósito del estudio.
- 5) Los temas no redundantes se enlazan en una declaración descriptiva.

☞ En resumen, el modo de análisis de la información que proporcionaron los informantes se realizó mediante el enfoque de bricolaje y la condensación del significado mediante los seis pasos que propone el método de análisis de Kvale (2011):

- 1) Primer paso. Los sujetos describen su mundo de vida, lo que experimentan, sienten y hacen con relación al tema.
- 2) Segundo paso. Los informantes descubren nuevas relaciones con base a sus descripciones personales espontáneas.
- 3) Tercer paso. El entrevistador sintetiza e interpreta durante la entrevista el significado de lo que el informante describe, tiene la oportunidad de replicar.
- 4) Cuarto paso. El investigador analiza la entrevista grabada y desarrolla los significados de las mismas.
- 5) Quinto paso. Se realiza una siguiente entrevista en la cual el informante tiene la oportunidad de comentar las interpretaciones del investigador.

A su vez, tiene la posibilidad de detallar sobre sus declaraciones previas.

- 6) Sexto paso. Abre la posibilidad de extender la descripción e interpretación de la entrevista de investigación hacia una entrevista terapéutica.

6. *Verificación.* Establecimiento de la validez y fiabilidad (coherencia de resultados y validez)

- ☞ Para Bertaux (2005) los criterios de credibilidad y validez oscilan en la misma credibilidad y coherencia interna de las historias. Importa la coherencia del relato como construcción del pasado-presente. La validez (ver Figura 8) la proporciona la pertinencia del análisis, la especificidad de la selección de los aspectos a observar y la justificación de los métodos, sus interpretaciones, hallazgos creíbles para los informantes (p. 134-135). Con relación a la triangulación, hay cuatro tipos básicos de triangulación:

- a) *Triangulación de información.*
- b) *Triangulación por múltiples investigadores.*
- c) *Triangulación teórica.*
- d) *Utilizar varios métodos.*

7. *Informe.* Comunicación de los hallazgos del estudio.

Por otra parte, son métodos biográficos (Pujadas citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 58):

- ☞ El relato de vida. Es la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta
- ☞ Historia de vida. Es el estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible.
- ☞ Historia oral. Le preocupan los hechos y fenómenos sociales. Producir conocimientos históricos, científicos y no simplemente lograr una exposición ordenada de fragmentos y experiencias de vida de los “otros”. Así como, producir nuevas fuentes, guiados por la idea de aportar algo original (Aceves, 2006, p. 12-14)
- ☞ Biogramas. Registro biográfico de carácter breve, suponen la recopilación de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos.

Son instrumentos para la recogida de datos biográficos: historia oral, anales y crónicas, historias/relatos de familia, fotografías, memorias y otros artefactos personales, entrevistas,

diarios, escritos autobiográficos, cartas, conversaciones, notas de campo y otras historias de campo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 157).

4.2.1 Historias orales

Con base a Prins (citado en Aceves, 2006, p. 9) “a la historia oral le ha interesado conocer y comprender la dinámica propia de los grupos y sociedades humanas, y, como parte de una disciplina científica, le preocupan los hechos y fenómenos sociales en los que participan instituciones e individuos involucrados en determinados procesos económicos, políticos y culturales”. Desde la profesión del historiador, buscó nuevas alternativas para su oficio, detectar nuevos sujetos sociales para ser abordado a niveles locales y regionales.

Como método de investigación, orienta y señala, propone y sugiere cambios. Es un método que se construye constantemente en la práctica. Por otra parte, se le concibe como una corriente disciplinar de práctica de investigación universal, internacional e interdisciplinaria. La historia oral contemporánea se ha convertido en una práctica de investigación (derivada de la historia social). Ha sido un ámbito de investigación plural, estimula a incursionar en estos enfoques. Es verdaderamente importante pensar en términos sociales y no en afiliaciones profesionales, porque el trabajo está destinado a utilizarse por la sociedad (Aceves, 2006, p. 10)

CAPÍTULO 5. CONSTRUCCIÓN DE LAS CONDICIONES DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA LA GESTIÓN PARA DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Uno de los principales papeles de la estrategia en las organizaciones:
Resolver los grandes temas de modo que las personas puedan dedicarse a los pequeños detalles.
(Mintzberg, 2013, p. 33)*

Este capítulo se conforma por tres apartados. El primero, presenta el análisis narrativo de las entrevistas realizadas con los directores informantes de las Preparatorias No. 74, 122, 141 y 161 mediante la presentación de *biogramas, relatos narrativos y tablas de condensación de significado* que concentran y resumen las expresiones más significativas respecto a su trayectoria.

El segundo apartado resume en una Tabla la expresión que los informantes efectuaron con base a su práctica, aquellos factores que han influido en la construcción y condición de las competencias directivas. Se consideraron como referencia las dimensiones para el perfil del director (INEE) y las competencias directivas para la gestión (UNESCO, 2011).

Finalmente, el tercer apartado aborda la profesionalización de la función directiva y algunas alternativas de mejora.

5.1 La expresión cualitativa de la construcción y condición de las competencias directivas de los Directores Escolares

Las historias orales dan la palabra a los excluidos y trata los temas de la vida cotidiana (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.78). Los directores de las instituciones educativas son los responsables directamente de la administración de las mismas. Sin embargo, el sistema oficial del INEE ha generado un perfil mediante el cual pretende evaluarlos. La problemática radica en la definición de criterios que no corresponden con la formación del docente director. Principalmente porque no son formados en instituciones especializadas, sino que se han formado en la práctica, en la cotidianidad de las escuelas.

Conocer de viva voz sus experiencias en formación para funciones de dirección es retirarles la categoría de excluidos y permitirles contar su historia, sus acontecimientos más importantes en su vida personal y profesional. En este primer apartado, se presentan los biogramas de la trayectoria profesional de los informantes que han sido orientados mediante entrevistas de corte narrativo, la historia oral como modo de análisis narrativo y la condensación del significado de las historias orales en la que los incidentes críticos o momentos críticos, marcaron direcciones o rumbos en su trayectoria.

Los biogramas consideran los acontecimientos importantes que vivieron los directores y se concentran en la columna central. La columna de la izquierda contiene las fechas en las que ocurren los acontecimientos y la tercera columna reúne el valor que le asigna el informante a los sucesos. Los relatos con enfoque narrativo, con base a Connelly y Clandinin (citados en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) destacan que “es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde la experiencia humana vivida es expresada en un relato: la gente, por naturaleza, lleva vidas ‘relatadas’ y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de experiencia”

Hay que mencionar, que la condensación del significado por directivo resume los significados expresados por los informantes en enunciaciones breves, además busca rescatar información que les es relevante. Cabe reiterar que con el objetivo de conservar la seguridad de los directores y la de las personas que mencionan en sus relatos, se han cambiado los nombres.

DIRECTOR ALFREDO DE LA PREPARATORIA No. 74

Tabla 16. Biograma del Director Alfredo de la Preparatoria No. 74

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología/Hechos</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
Primaria y Bachillerato (1966-1974)	Estudios en la Escuela Pública de la Primaria en el Municipio de Amecameca, Estado de México.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familia obrera ▪ Tiene cinco hermanos ▪ Estudia por interés de superación personal ▪ Infancia feliz
	Estudios en la Escuela Pública de Bachillerato en el Municipio de Amecameca, Estado de México.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés en la coordinación/liderar actividades escolares
Estudios superiores (1974)	Estudios en la Escuela Pública en la Universidad Autónoma Metropolitana.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce la corriente Marxista la cual le impacta en su pensamiento ▪ Comienza el análisis y crítica a los programas educativos del Sistema Educativo ▪ Nace su hijo en la década de los 70's
Magisterio (1982)	<p>Inició trabajando en una escuela de religiosas.</p> <p>Trabajo en escuelas de los Municipios de Valle de Chalco, Juchitepec y Chalco</p> <p>Enseñaba matemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenías horas interinas ▪ Cambio adscripción ▪ Logro horas base ▪ Sus clases las hacía dinámicas, tuvo alumnos que se motivaron a ser matemáticos más adelante ▪
Funciones de Dirección (1998)	<p>La invitación a funciones de dirección es parte del supervisor de zona del Municipio de Los Reyes</p> <p>Su actualización directiva proviene de la oferta de cursos y diplomados de escuelas privadas</p> <p>Respecto a aspectos técnicos de control escolar, la "capacitación" es por las autoridades educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibió una escuela caótica respecto a la planta docente ▪ Primeros aprendizajes respecto a elaborar plantillas docentes y la administración de la escuela ▪ Promueve la cultura organizacional ▪ Interés en mantener el prestigio de su escuela ▪ Descubre que el "Sistema" no se interesa en desarrollar profesionalmente a sus directores, solo los actualiza en la norma

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

RELATO NARRATIVO

El Director Alfredo es una persona de tez morena, alto y de complexión gruesa de aproximadamente 55 años. Usa lentes y no presenta defectos físicos aparentes. Tiene una actitud muy relajada y en algunas ocasiones tartamudea un poco debido a que al entrar a la primaria, el primer año su papá cometió el error de meterlo con su maestra, “de las antigüitas, de las con *la letra entra con sangre (...)* el primer día [le] dió un santo reglazo y entonces “pies pa’ que los quiero” [le] empezaron a traumar porque todo era agresión, eran golpes, que el borronazo, el gisazo, el reglazo en las manos, entonces pues [él no estaba] , no concebía estudiar así”.

Su vestimenta es formal, pero porta alguna insignia de su escuela debido a que motiva la identidad institucional. Su lenguaje es fluido aunque llega a ser disperso en algunas ideas, él expresa que la razón radica en las múltiples actividades que realiza cotidianamente en su institución. Su postura es relajada, usa un anillo de plata con una piedra roja, trae consigo una pequeña maleta en la que guarda sus objetos personales. Usa un perfume de aroma suave y fresco, visiblemente es una persona aseada con estatus aparentemente de media clase.

Se considera un Director práctico-dinámico, le gusta cultivar sus relaciones públicas. Expresa que ha recibido apoyo de parte de la supervisión escolar respecto a las asesorías de la administración de control escolar. Su mayor aporte a su institución ha sido la identidad institucional, con un equipo de trabajo diseñaron incentivos en medallas para las labores que realizan alumnos y docentes. Uno de los mayores momentos críticos que ha tenido durante su administración es la responsabilidad de su institución, a lo que denomina 24x24 horas, el sobrellevar a los maestros caóticos y con poca vocación *que no la hicieron en su licenciatura y no les quedo otra más que ser maestros*, sacan sus frustraciones y son muy exigentes sin considerar las características de los jóvenes adolescentes de media superior.

Le satisface concretar los espacios de su escuela: la dirección escolar, sala de maestros, orientaciones. Considera una habilidad el que conoce a su equipo de trabajo, que les adolece y que necesitan. Atribuye su desarrollo de competencias para la dirección y la gestión al “ensayo y error” durante su carrera profesional. Es clave ser autodidacta, organizado y compartir con los maestros y padres de familia los aprendizajes que ha adquirido en la constante actualización. Considera que uno de los mayores cambios que ha realizado en sus hábitos que impacta a su desarrollo personal y profesional, es la escucha: “yo antes no escuchaba”

Finalmente, reconoce que nadie le enseñó a ser director, nadie le enseñó a administrar una escuela, ha sido un aprendizaje constante y una inversión que vale la pena para su carrera docente-directiva. Sin embargo, tiene la osadía de acercarse a las personas y solicitar la asesoría necesaria para su gestión. Identifica que el mismo sistema no les permite hacer una gestión escolar, debido a que en la práctica se prioriza la administración diaria, el llenado de informes y reportes sobre el desarrollo académico de los alumnos.

Tabla 17. Condensación del significado, Director Alfredo de la Preparatoria No. 74

<i>Unidad natural</i>	<i>Tema central</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tuve la suerte de que fui a una escuela pública pero ahí me consintieron mucho, me castigaban y me mandaban a la cocina donde estaban los dulces y chocolates. ▪ Lo caótico es que al terminar fui muy hiperactivo quería estar el escolta, en la banda de guerra. ▪ Fui muy feliz en mi preescolar. El problema al cambiarme de primaria, el error de mi papá fue que me metió a su maestra de él de primaria en donde ahí la maestra es de las antiguítas "la letra entra con sangre". Y el primer día me dio un santo reglazo y entonces "pies pa' que los quiero" me empezaron a traumar porque todo era agresión, eran golpes, que el borronazo, el gisazo, el reglazo en las manos, entonces pues no estoy acostumbrado, no concebía estudiar así. Entonces tarde un semestre, medio año para que yo me pudiera quedar en primaria, no quería y ya me escapaba. Llegaba a la casa de mis papás, y me decían tienes que ir a tal grado que mis papás, que a mi mamá la fastidie y ya no sabía qué hacer, me golpeo y me abrió el párpado del ojo por el hecho de que tardaban más en conseguirme un lugar y yo me escapaba. ▪ No quería ser obrero, yo quería seguir estudiando. Fui el primero en mi familia en tener estudios universitarios. ▪ Semana Santa en Amecameca y la festividad del Señor del Sacro Monte. 	<p>Recuerdo sobresaliente de su infancia</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la primaria, la hija del director debido a que fue una maestra que me consentía. En la universidad, el compañero de clase y de "rumbo a casa" Silverio, compartíamos trayecto y platicábamos muy a gusto. 	<p>Influencia destacable en los estudios</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El supervisor de zona me enseñó a realizar plantillas de docentes, así como la realización de otros formatos y trámites. 	<p>Influencia destacable en su vida profesional</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiar una maestría en organización institucional en una universidad privada. ▪ Claridad en las funciones de cada miembro del equipo de trabajo en dirección. ▪ Tengo un 100% de satisfacción con mi escuela. ▪ Acordar con maestros disidentes, no soy monedita de oro. ▪ Formatear el chip de los maestros para enseñar. ▪ Otorgar a los maestros la información actualizada respecto a los cambios en la Reforma Educativa y el Nuevo Modelo Educativo. 	<p>Momentos críticos para el desarrollo de competencias para la dirección y la gestión</p>

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

DIRECTORA ALICIA DE LA PREPARATORIA No. 122

Tabla 18. Biograma del Directora Alicia de la Preparatoria No. 122

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología/Hechos</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
Primaria y Bachillerato (1998-1994)	Estudios en la Escuela Pública de la Primaria en la Ciudad de México.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familia obrera ▪ Tiene dos hermanos ▪ Le gustaba el estudio y la lectura ▪ Infancia tranquila y relajada ▪ Cumplida en las actividades escolares
	Estudios en la Escuela Pública de Bachillerato en la Ciudad de México.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convivencia con compañeros y maestros con otras formas de pensar ▪ Convivencia sana ▪ Maestro de Química muy apasionado por su materia, fomentaba el gusto por los contenidos. "Realmente me gustó la Química".
Estudios superiores (1994)	Estudios en la Escuela Pública en la Universidad Pedagógica Nacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terminando bachillerato, llego a una escuela del nivel básico. ▪ Inicia en el sector educativo por necesidad. ▪ Estudiaba y trabajaba al mismo tiempo. ▪ Aspiraba a tener una mayor preparación, no quedarse estancado, sobresalir, tener mayores resultados en el trabajo. ▪ El proceso educativo nunca se estanca, siempre hay cambios.
Magisterio (1998)	<p>Buscaba relacionar el contexto con lo teórico para aplicarlo en el aula.</p> <p>Inicio en una escuela primaria pública del estado de México</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscaba un trabajo con mejores condiciones y seguridad laboral. ▪ Inició su práctica docente en instituciones privadas. ▪ Inició con horas interinas. ▪ Se enfrento a la crítica de los maestros con mayor antigüedad. ▪ Le gusta visualizarse en el papel del niño y ahondar en los problemas y como resolverlos.
Funciones de Dirección (2012)	La comunidad requería de una preparatoria.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La comunidad demandaba de servicios educativos del nivel medio superior en la colonia. ▪ El nivel educativo implica un mayor compromiso.

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

RELATO NARRATIVO

El Directora Alicia de aproximadamente 40 años, es una persona de tez morena, estatura baja y de complexión media. Ojos cafés, usa lentes y no presenta defectos físicos aparentes. Tiene una actitud relajada y positiva. Su tono de voz es firme. Viste formalmente con colores uniformes, su lenguaje es fluido con ideas coherentes. Su postura es relajada y aparentemente pertenece a la clase media. Utiliza anillos y pulseras, trae consigo una bolsa de mano, su perfume es fresco y suave, tiene una apariencia aseada y limpia.

Muestra un gran interés y pasión por la educación, se percibe que tiene vocación. Le gusta la danza folclórica y que los alumnos se involucren en las tradiciones del país, desde que inició con su grupo de primaria, le preocupaba no hacer un buen papel con los niños, que no aprendieran sobre todo porque se enfrentó al contraste teórico que aprendió en la universidad y la realidad en las escuelas.

Considera que enfocarse en las necesidades educativas de los alumnos, ese plus de apoyo pedagógico le ofrece mejores alternativas a los niños. Con el paso del tiempo ha aprendido que el nivel educativo de los padres, las condiciones económicas, la formación de los maestros son muy marcadas en el cambio del nivel educativo. Es por ello, que continuar con la formación es relevante para desempeñar mejor las funciones.

El perfil de pedagogo fue la propuesta para asumir las funciones de dirección. Le ha sido una experiencia muy buena, se requiere del conocimiento y manejo del trabajo con maestros, alumnos y padres de familia. En el nivel medio superior la administración es muy acelerada por ser semestral por cada ciclo escolar, se hace entrega documental a supervisión pero también de forma interna para la organización y funcionamiento de la escuela.

Hasta donde ha conocido, la labor del director está encasillada por una labor “meramente administrativa”, son funciones totales porque hay que estar pendiente de las entregas todo el tiempo. Es mucho trabajo, es estresante.

Considera que “los puntos esenciales para desarrollar las competencias directivas: la práctica, la actualización continua, buscar el apoyo y ejemplos del *proceder* de otros directores, ser constante y tener la apertura a las opiniones de los demás. Los administrativos son un gran apoyo para el trabajo diario. Hay que conocer las condiciones de tu institución para ver que me es funcional, que se puede adaptar y que se puede innovar. Es complicado no se aprende de un día para otro, se han cometido errores. La idea no es encajonarse en los errores, hay que buscar soluciones y ver que se puede corregir”.

Tabla 19. Condensación del significado, Directora Alicia de la Preparatoria 122

<i>Unidad natural</i>	<i>Tema central</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Festejo del día de muertos y Navidad. ▪ Yo siempre he sido muy tranquila, pero recuerdo que los maestros castigaban dejándote parada volteándote hacia la pared. Penosamente una vez me castigaron, me sentí avergonzada porque no fui inquieta, fue un mal entendido con otro compañero. 	<p>Recuerdo sobresaliente de su infancia</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la primaria, una compañera que hasta el día de hoy sigue siendo mi amiga. ▪ Pasión por la enseñanza de su maestro de Química. 	<p>Influencia destacable en los estudios</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar directamente con alumnos y continuar estudiando a nivel superior. ▪ Contrastar la teoría con la práctica. ▪ Desafío de ingreso a un trabajo con mayor seguridad laboral. 	<p>Influencia destacable en su vida profesional</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso con la sociedad. ▪ Compromiso con la escuela. ▪ Tener el perfil para asumir funciones de dirección. ▪ Experiencia previa en la docencia. 	<p>Momentos críticos para el desarrollo de competencias para la dirección y la gestión</p>

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

DIRECTOR LEONARDO DE LA PREPARATORIA No. 141

Tabla 20. Biograma del Director Leonardo de la Preparatoria No. 141

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología/Hechos</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
Primaria y Bachillerato (1965-1978)	Estudios en la Escuela Pública de la Primaria en el Municipio de Tlamanalco, Estado de México.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familia obrera ▪ Tiene tres hermanos ▪ Habilidad para el manejo de recursos humanos desde pequeño ▪ Creció entre los terrenos de cultivo ▪ Niñez feliz ▪ Le motivaba a progresar en la escala social teniendo en claro que la educación se lo permitiría
	Estudios en la Escuela Pública de Bachillerato en la UNAM.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés por seguir estudiando, su hermana mayor lo motivo para buscar opción de bachillerato fuera de la comunidad ▪ Estudiaba y trabajaba al mismo tiempo.
Estudios superiores (1985)	Estudios en la Escuela Pública en la Universidad Autónoma Metropolitana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenía la universidad un compendio con las lecturas más recientes respecto a la administración
Magisterio (1978)	Tenía espacios para la toma de decisiones. Era capacitador de los maestros de zona en Nezahualcoyotl, Col. XXXX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inició en una escuela secundaria de Nezahualcóyotl ▪ Auxiliar en la Coordinación Regional No. X ▪ Me gane el respeto de los maestros por el trabajo académico, lo que me preguntaban, yo tenía claridad ▪ Se percataba de las críticas hacia la carrera magisterial, creías que abundaban los mitos y el desconocimiento. La clave es entender el fenómeno, subirse a él y este te lleva (ir en la cresta del cambio)
Funciones de Dirección (2002)	Prestaba atención sobre como resolvían los problemas sus superiores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendió la metodología que usaba la maestra González para resolver problemas. ▪ Tenía conocimientos sobre el desarrollo del trabajo en control escolar y la atención a conflictos. ▪ Aprendió que, para desarrollar competencias para la dirección, hay que saber tomar decisiones.

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

RELATO NARRATIVO

El Director Leonardo de aproximadamente 55 años, es de complexión gruesa, ojos en tono café, tez morena sin defectos físicos aparentes. Tiene una actitud muy positiva, se percibe como una persona segura, con conocimiento sobre el campo educativo y manifiesta una gran satisfacción sobre la Administración. Su postura es relajada, tiene un tono de voz fuerte y firme, su lenguaje es fluido, con ideas claras, continuas y concretas. Su vestimenta es medio formal, se le percibe aseado, con ropa planchada y con olor a jabón. Aparentemente es de estatus medio.

En su infancia le fue significativo que se enfrentara al niño *gandalla* “me quitó mi tira de dulce (...) yo reflexionaba si me dejo, siempre va a ser así, entonces yo se lo arrebate y sin querer lo rasguñe (...) quedamos en pelear, yo [lo estuve postergando], tenía mucho miedo pero un par de días después nos peleamos en la fosa de salto de jabalina, no supe como pero nos dimos” su aprendizaje fue que pese a tener miedo de hacer las cosas, hay que enfrentarlo.

Para los años 70’ su maestro de literatura, el Dr. Rosas, del bachillerato fue excelente porque le enseñó a desarrollar su habilidad lectora, la lectura del Manifiesto Comunista fue revolucionario para su forma de pensar, así como la lectura de las Fábulas porque implicaba una gran capacidad de síntesis.

Expresa que los puestos directivos (ingreso) se manejan por el momento histórico y el momento político, usan un mecanismo de amistades, compadrazgo, favores sindicales, favores de familia y, a su vez, son de mismo control porque al ser recomendado no puedes hacer quedar mal a quien hace el favor. Ahora bien, existe el examen de ingreso o promoción, pero esos espacios siguen siendo reservados a discreción.

Aprendió que para desarrollar competencias para la dirección hay que saber dirigir, tomar decisiones, hay que tener claridad en las ideas -que se puede y que no- “por ejemplo Yo Leonardo puedo hacer lo que se me antoje siempre que no este prohibido, como Director todo lo que no está autorizado, está prohibido”, hay que tener claridad de lo que dice la norma y preverse “amarrarse el dedo”. Por otra parte, la sensibilidad y ser ejemplo te permite acompañar a tu equipo de trabajo. La lectura constante es necesaria e indispensable, el sacrificio en *pro* del servicio, agilizan la función de dirección.

Además, se tienen de delegar resultados “un ejemplo, pongo a alguien que limpie el escritorio y lo limpia, pero al rato puede estar sucio, porque [pero] al momento de tener resultados le digo -oye ¿por qué está sucio?-, nooo -ya lo limpié-. O al revés, tu comisión es mantenerlo limpio, si cincuenta veces tienes que limpiar, cincuenta veces tienes que limpiar” Un error que

comentemos los directores es solo delegar tareas y no resultados, tenemos que delegar resultados. No me digas como le vas hacer, el chiste tener resultados, cuidando las. La

Tabla 21. Condensación del significado, Director Leonardo de la Preparatoria 141

<i>Unidad natural</i>	<i>Tema central</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por tradición familiar “la tierra no se vende”. ▪ Faenas comunitarias por familia de mantenimiento de las carreteras de su localidad. ▪ Comunidad convoca al mantenimiento de su panteón, todas las tumbas se trabajaban colectivamente, si llevaban flores o no, era otro asunto. 	<p>Recuerdo sobresaliente de su infancia</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la primaria, “era un niño callado y mi mamá siempre nos traía bien peinaditos (...) un día la maestra me puso de ejemplo para venir peinados (...) me cambió la existencia. Yo era un X pero al reconocermé, me alegre” ▪ La presencia y educación del maestro Director “era muy educado” ▪ La maestra de tercer grado era su tía y por eso no podía portarse mal. 	<p>Influencia destacable en los estudios</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Dr. Casas le influyo para tener una visión administrativa, a construir una visión prospectiva, a desarrollar el talento para controlar el conflicto, así como atenderlos y resolverlos. ▪ Realizar servicio social en la Secretaría de Presidencia de la República le permitió aprender a trabajar intensamente con horarios marcados, ser más organizado, sistemático, generar productividad, calidad, calidez. ▪ Entiende que la tradicional idea de que el Estado es el eje rector de la sociedad no es la adecuada, es una herramienta que emplean las empresas. Las materias respecto a las doctrinas económicas y políticas le dieron esa apertura y visión. ▪ La maestra González le enseñó a trabajar la parte técnica de la labor docente: tomar de programa de estudios 	<p>Influencia destacable en su vida profesional</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gusto por la administración. ▪ Aplicar su habilidad lectora. ▪ Capacidad de escucha. ▪ Conciencia de la toma de decisiones y la delegación de resultados. 	<p>Momentos críticos para el desarrollo de competencias para la dirección y la gestión</p>

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

DIRECTOR ESTEBAN DE LA PREPARATORIA No. 161

Tabla 22. Biograma del Director Esteban de la Preparatoria No. 161

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología/Hechos</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
Primaria y Bachillerato (1965-1978)	Estudios en la Escuela Pública de en la Ciudad de México.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hijo de un maestro ▪ Tiene tres hermanos ▪ Niñez feliz ▪ Adquirió conciencia de la pobreza hasta llegar a la edad adulta por el tipo de alimentación, calzado, por la vivienda ▪ Vivió en un pueblo campesino a pie de cerro ▪ La familia hacía actividades de agricultura y pastoreo
	Estudios en la Escuela Pública de Bachillerato en el Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se involucro con los colonos de Nezahualcóyotl ▪ Le impacto la humildad y pobreza de los colonos que les solicitaban apoyo a los estudiantes para redactar una petición para que les instalen servicios como la luz, drenaje, pavimentado. ▪ Se involucro en la sociedad de alumno, estos le llevaron a los consejos vecinales ▪ En el grupo éramos 4 varones y participábamos en política y el deporte
Estudios superiores (1974)	Estudios en la Escuela Pública en la Normal de Maestros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El plan de estudios integraba 4 años, 2 de bachillerato y 2 de carrera ▪ Las materias de sociología, humanidades e historia son de su mayor gusto y parte de su propia vida ▪ Me gustaba la psicología, leía libros de la materia
Magisterio (1979)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las materias de didáctica le apasionaban, tuvo buenos maestros ▪ El profesor Braulio decía “yo tengo la obligación de saber todo lo que ustedes ignoran”
Funciones de Dirección (1990)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compartir meta y objetivo en común con los maestros, era un reto que sabía expresar. Sin embargo, se encontró con la oposición.

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

RELATO NARRATIVO

El Director Esteban tiene aproximadamente 55 años, es alto y de complexión delgada, de tez morena ojos cafés, su cabello es chino y el dedo meñique de la mano derecha se encuentra ligeramente curvado. Se le observa serio, un poco aprensivo y poco expresivo. Sin embargo, está atento a los cuestionamientos con una postura relajada, responde con voz firme y su lenguaje verbal es fluido, de ideas continuas y claras. Aparentemente tiene un estatus de clase media, lleva consigo una argolla matrimonial y un reloj, su perfume es suave y fresco que combina con su vestimenta formal.

Se considera una persona crítica y optimista, su gusto por la lectura lo ha llevado a desarrollar un amplio vocabulario. Ese bagaje cultural le ha permitido desarrollar su creatividad en el trabajo. El haber tenido experiencias de polarización de opiniones entre maestros, ha generado un método basado en el árbol de problemas para buscar los puntos en común para poder llegar a acuerdos. Ubica que una de las primeras actividades al iniciar el día como director, es resolver problemas. Prioriza la atención en el orden: padres, maestros, alumnos. El respeto de los horarios es esencial, los espacios de trabajo, dentro del horario de trabajo son actividades de trabajo, los alimentos son en los espacios designados.

El vínculo con la comunidad ha sido favorable, lleva una buena relación con la Dirección de Seguridad Pública. Ver el problema desde la óptica del otro es relevante para poderle dar solución. El vandalismo es mínimo a los alrededores de la escuela. Respecto a los apoyos, expresa que el gobierno federal y estatal no los proporcionan, el gobierno municipal contribuye más con las recolecciones de basura, la policía, mobiliario.

La administración de recurso es simple: sumas y restas, solo cuida tus soportes de lo que gastas. La escuela ya no tiene capacidad de crecimiento, se hará sobre azoteas, serán espacios de lectura y viveros.

Tabla 23. Condensación del significado, Director Esteban de la Preparatoria 161

<i>Unidad natural</i>	<i>Tema central</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las fiestas tradicionales religiosas. El patrón del pueblo, Santiago Apóstol. ▪ Época de la cosecha. ▪ Gusto por la lectura. ▪ Tuvo maestros buenos narradores. Considera que la carencia de recursos didácticos, les llevo a desarrollar otro tipo de habilidades, propiamente la narración, la crónica. ▪ Los maestros castigaban de acuerdo a la época, eran con golpes y estaban recomendados por los padres. 	<p>Recuerdo sobresaliente de su infancia</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La maestra Porfiria me enseñó a leer y escribir en primer y segundo grado. ▪ El maestro Ulises, de cuarto año, era un excelente cronista de la historia. ▪ La perspectiva del profesor Braulio me marco, era imposible que lo supiera todo, pero me fue importante ▪ Considero que mi formación fue anacrónica para ese tiempo. 	<p>Influencia destacable en los estudios</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El respeto a los símbolos patrios ▪ Conocer que hay maestros universitarios que es falta lineamientos de valoración cívica. ▪ Conocer el materialismo histórico. 	<p>Influencia destacable en su vida profesional</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crecimiento de la escuela con base a la creatividad e innovación ▪ Ser autodidacta ▪ Enseñar con el ejemplo 	<p>Momentos críticos para el desarrollo de competencias para la dirección y la gestión</p>

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

5.2 Factores que inciden en la construcción y condición de competencias directivas para la gestión de los Directores Escolares

Con base a este estudio y lo que expresaron los Directores del nivel medio superior, las competencias directivas se pueden desarrollar. Denotan la imperante necesidad de actualización constante y, a su vez, la desilusión y falta de apoyo por parte de las autoridades educativas. Las competencias directivas para la gestión escolar van acompañadas de un perfil, que en el capítulo 2 se aborda, desde el año 2008 la SEP establecía como mínimo tener una experiencia docente y administrativa de cinco años, así como experiencia en proyectos de gestión, innovación y mejora continua.

Más aún, en el año 2012 el INEE concreta un perfil con parámetros e indicadores y las competencias que se requieren para ejercer funciones de dirección. El cambio sustancial radica en el examen de oposición para quienes consideran ingresar al sistema educativo, o el de promoción para docentes en funciones. Ahora bien, la siguiente tabla resume la expresión que los informantes efectuaron con base a su práctica y la relación entre las competencias para el perfil del director (INEE) y las competencias directivas para la gestión (UNESCO, 2011).

Tabla 24. Expresión cualitativa de la construcción y condiciones de las competencias directivas para la gestión escolar de los directores

DIMENSIONES DE TRABAJO Y EXPRESIÓN CUALITATIVA				
<i>Dimensiones de trabajo</i>	<i>Expresión cualitativa de la construcción y condición de sus competencias</i>			
<i>Competencias Perfil INEE</i>	<i>Dir. Alfredo, Preparatoria No. 74</i>	<i>Dir. Alicia, Preparatoria No. 122</i>	<i>Dir. Leonardo, Preparatoria No. 141</i>	<i>Dir. Esteban, Preparatoria No. 161</i>
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toman las capacitaciones oficiales de la SEMS, la COSDAC con mayor frecuencia. ▪ Toman cursos y diplomados pagados de forma personal en institutos y universidades públicas y privadas: UVM, Universidad Azteca, IPSP, ISCEM, así como los que oferta el SMSEM con menor frecuencia en razón de sus gastos familiares. ▪ Consideran que los tiempos laborales los absorben en sus actividades cotidianas, por lo tanto, el tiempo dedicado a profesionalizarse es en fines de semana. ▪ Las capacitaciones oficiales son en su mayoría en jornada laboral y de acuerdo con el esquema del programa, abarca también los tiempos personales y familiares. ▪ Expresan que la aplicación de los conocimientos teóricos que desarrollaron durante su actualización es lenta debido a la carga administrativa que diariamente tienen que entregar a supervisión. Se facilita la ejecución de contenidos cuando las capacitaciones son de corte técnico en la operación de sistemas de control escolar. ▪ Las competencias para la gestión las siguen desarrollando. Sin embargo, aclaran que el mismo sistema educativo solo les permite administrar las escuelas con base a la norma actual y no llevarlas al nivel de gestión y desarrollo de sus instituciones. 			
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vía oficial solicita a los directores un Plan de Mejora Continua en donde planeen las actividades de trabajo y los proyectos de aplicación de recursos. Acentuando la proyección de mejoras. ▪ Por indicaciones oficiales, los directores trabajan bajo agenda mensual. Los directivos expresan que hay ventajas en esta forma de trabajo (por la anticipación de entregas administrativas). Sin embargo, manifiestan que la carga administrativa es mayor al trabajo pedagógico en el que ellos se involucran. Incluso, las “buenas intenciones” del involucramiento y mejora pedagógica se minimizan ante el llenado de reportes e informes, que consideran “paja” (en algunas actividades). 			

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Otro aspecto que desarrollan es el Informe del Director, en el detallan estadísticas de matrícula y bajas, diagnósticos e indicadores. Asimismo, adicionan los logros y pendientes planteamos en el Plan de Mejora Continua. 				
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresan que realizan la difusión y el trabajo de la información respecto a los procesos de evaluación docente que emite el INEE y el Servicio Profesional Docente. Además, todos los docentes por institución que participaron en el primer proceso de evaluación de permanencia docente, fueron acreditados. ▪ Se involucran y prescinden las jornadas de acompañamiento del cuerpo colegiado de sus escuelas. Las consideran relevantes debido a que se establecen metas de trabajo y acuerdos en las distintas academias y sus materias. Ello les permite estar más enterados respecto a los procesos de trabajo y evaluación de los alumnos. ▪ Cada uno de los directores aplican instrumentos de evaluación periódica a los docentes (generalmente sumativos). ▪ La relación que tienen estas preparatorias con la comunidad, la valoran como positiva. Ante algunas inconformidades, escuchan los requerimientos y buscan como solucionar o sobrellevar las situaciones (desde autos mal estacionados, paso cerrado, alumnos fumando o intoxicados, entre otros). 				
Ambiente escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los directores expresan que el idóneo ambiente escolar es difícil de desarrollar. Factores con el bullying, ciberbullying, violencia, delincuencia organizada, inseguridad pública, padres ausentes, estudiantes con hijos pueden maximizar las dificultades que hay en los canales de comunicación, entre los miembros de la comunidad escolar. ▪ Actualmente hay programas oficiales como Construye-T que buscan, mediante el canal de las escuelas, desarrollar las habilidades socioemocionales de los alumnos a fin de contribuir la mejora del ambiente escolar. ▪ Los directores delegan la ejecución del programa entre su equipo de trabajo, principalmente con el área de Orientación y con los maestros mediante su desarrollo temático en las distintas materias. 				
Administración de recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La administración de recursos económicos se efectúa bajo la normatividad vigente. ▪ Los recursos humanos, respecto al personal administrativo, es contratado directamente por el directivo. ▪ Las personas que desean ingresar al sistema educativo, es mediante el examen de oposición, se denominan preladados. Los docentes que previamente ingresaron al sistema, de acuerdo a la convocatoria del SPD, presentan examen de permanencia para continuar en el. 				
<i>Competencias Gestión Escolar</i>	<table border="1"> <tr> <td><i>Dir. Alfredo, Preparatoria No. 74</i></td> <td><i>Dir. Alicia, Preparatoria No. 122</i></td> <td><i>Dir. Leonardo, Preparatoria No. 141</i></td> <td><i>Dir. Esteban, Preparatoria No. 161</i></td> </tr> </table>	<i>Dir. Alfredo, Preparatoria No. 74</i>	<i>Dir. Alicia, Preparatoria No. 122</i>	<i>Dir. Leonardo, Preparatoria No. 141</i>	<i>Dir. Esteban, Preparatoria No. 161</i>
<i>Dir. Alfredo, Preparatoria No. 74</i>	<i>Dir. Alicia, Preparatoria No. 122</i>	<i>Dir. Leonardo, Preparatoria No. 141</i>	<i>Dir. Esteban, Preparatoria No. 161</i>		
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El manejo y administración de las escuelas las llevan a cabo bajo la normatividad oficial vigente como lo son el DOF y la Gaceta del Estado de México. El Reglamento Interno de las Escuela Preparatoria Oficiales del Sistema Educativo Estatal indican la organización y administración, atribuciones y funciones de los planteles, el personal administrativo y académico, academias y organismos de apoyo institucional. ▪ El Reglamento Interno norma la relación de derechos y obligaciones de la comunidad escolar. ▪ Los directores utilizan los canales de comunicación formal (correos oficiales), las circulares, oficios. Entre los más personales, emplean las llamadas por celular, grupos en las redes sociales, las charlas de pasillo y en dirección escolar. La atención la personalizan y expresan que, ante cualquier conflicto o comisión, tienden a tomar decisiones (lo más equilibradas) entre la norma y la necesidad de interesado. 				
Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al inicio de cada semestre y con base al calendario escolar que emite la DGEMS, realizan una distribución de tiempos y carga laboral entre los docentes y personal administrativo. Explican que ya hay actividades predeterminadas para tiempos aproximados (se confirman en cada agenda mensual), entre ellos los periodos de evaluación, captura de calificaciones, periodos de extraordinarios, tramites de certificación. 				
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los directores se encargan de dar seguimiento con los responsables que operan los programas en sus escuelas. Los orientadores son clave para “bajar” la información con los alumnos, y estos a su vez, verifican con los maestros el trabajo que realizan con base a su planeación didáctica y los procesos de evaluación. El sistema educativo sigue operando en línea vertical respecto a las instrucciones y responsabilidades. ▪ Es responsabilidad de la supervisión escolar acompañar a maestros y directivos en los procesos de gestión, evaluación, planeación, obtención de recursos. Sin embargo, comentan los directores que en la práctica se enfocan más a la concentración de información y estadísticas. Expresan que anteriormente, en las jornadas de actualización docente (con ponencias) la supervisión estaba durante el desarrollo debido a que se llevaba en un solo lugar. Las condiciones, necesidades y contextos de cada escuela demandaban un trabajo más personalizado, por lo tanto, las jornadas bajo proyecto las autorizaba supervisión para cada escuela. Actualmente esta labor ya no se desempeña, los cuerpos colegiados están orientados a la mejora de resultados y la actualización docente es en espacios extras a la jornada laboral. 				
Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las escuelas nacen en parte para satisfacer el derecho a la educación, no obstante, la comunidad no se encuentra muy comprometida con ellas. Los directores comentan que dadas las condiciones del nivel (EMS), los padres son más desarraigados y el seguimiento pedagógico de sus hijos es menor. ▪ Parte de las competencias para la gestión, es involucrar a la escuela con la comunidad y otros organismos. Al respecto, ellos realizan las gestiones necesarias para solicitar materiales de construcción, mobiliario, mantenimiento de la infraestructura, servicios de drenaje, módulos sanitarios, libros con las autoridades locales, estatales, empresas, entre otros. “El gobierno solo nos paga la nómina como maestros, lo demás tenemos que conseguirlo” consideran los directores, el nivel medio superior está abandonado respecto a los apoyos. No solo son para el equipamiento de las escuelas, también lo son para el desarrollo de los directores. 				

Fuente: elaboración propia con base a las entrevistas.

5.3 ¿Estado de México sin una formación profesional directiva formal?

La oferta del sistema educativo estatal para la profesionalización de directivos en funciones del nivel medio superior es mínima, y su vez, es en relación de actualizaciones en trámites administrativos, control escolar y requerimientos operativos de las instituciones escolares. En otras palabras, son capacitaciones técnicas que son impartidas por los responsables y administrativos de cada área. Por otro lado, la formación de cuadros directivos no está contemplada por parte de las autoridades educativas a nivel nacional.

La formación de directivos se ha considerado una necesidad para el sector privado e industrial, los directivos son valorados como los estrategas de las empresas. Un perfil y una serie de competencias que conlleven al cumplimiento de objetivos, logro de metas, ejecución de habilidades de los recursos humanos, generación de capital que lleven a posicionar a la empresa en un mercado competitivo. De modo que, la administración generara el funcionamiento de la organización, promoviendo la productividad al establecer principios, métodos y procedimientos, mediante el estableciendo de objetivos para lograr la eficiencia, eficacia, productividad y la calidad (Münch, Galicia, Jiménez, Patiño y Pedronni, 2013, p.13)

Teniendo en cuenta que la adecuada administración de las organizaciones orienta a la calidad, es considerado un proceso (conjunto de fases o etapas sucesivas) aplicable a las instituciones educativas. De manera que, existen dos fases a las que Urwick denomina *mecánica o estructural* (lo que debe hacerse, se dirige hacia el futuro) y *dinámica de la administración* (es operativa, el cómo manejar la institución). A estas fases interrelacionadas se les denomina proceso administrativo y que se desarrollan en cinco etapas: *la planeación* (¿Qué se quiere obtener?), *la organización* (¿Cómo se hace?), *la integración* (¿Con quién?), *la dirección* (ver que se haga) y *el control* (¿Cómo se ha ejecutado?) (Münch, et al., 2013).

Este modelo del proceso administrativo del sector empresarial, se ha trasladado con mayor fuerza en los últimos años al sector educativo. Se aplica en los recursos de la institución educativa: los financieros, los materiales, los humanos y los tecnológicos. El director escolar es el responsable de verificar que cada área funcione adecuadamente y la institución logre su misión y sus objetivos.

Por consiguiente, las autoridades educativas han hecho énfasis en las capacitaciones técnicas que corresponden al manejo de las escuelas. He ahí la crítica que manifiestan los informantes, se les encasilla en la labor administrativa, no les generan las condiciones para realizar la transición a la gestión de escuelas versátiles. Así como, su acento en la dimensión pedagógica como lo solicita la Reforma Educativa y el Nuevo Modelo Educativo.

La sociedad y las autoridades educativas cada día demandan más de las escuelas, de los directivos y los docentes una mayor atención y desarrollo de ciudadanos, a su vez, minimiza el papel de responsabilidad de los padres de familia. Sin embargo, no genera las condiciones básicas en infraestructura escolar, la profesionalización idónea de docentes y directivos, planes y programas adecuados a la demanda nacional e internacional, entre otros.

En cuanto a los directivos en funciones que previamente ingresaron sin los procesos de contratación por examen de oposición, no poseen un perfil directivo para dirigir una institución educativa. Respecto a nuestros informantes, todos son egresados de instituciones públicas como lo son la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Normal Superior para Maestros. Sus perfiles de formación oscilan entre ser pedagogo, administrador y normalista.

Bajo el enfoque administrativo y la visión actual de las autoridades educativas, el perfil de dirección de instituciones de educación media superior es idóneo para un administrador. Sin embargo, las escuelas requieren de directivos con habilidades y competencias que van más allá de la administración. Se requieren de directivos formados en gestión pedagógico-curricular, gestión comunitaria, gestión administrativo-financiera y gestión organizacional-operativa. Dicho lo anterior, el sistema educativo estatal no oferta esa formación de directivos, sólo se limita a capacitaciones que forman parte de la profesionalización directiva.

La Secretaría de Educación del Estado de México cuenta con el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) que ofrece estudios a nivel superior en posgrados que busca el desarrollo de investigación educativa. Su oferta consta de:

- 1) *Especialidades*. Metodología para la Investigación Educativa, Convivencia Escolar armónica, Dirección y Gestión Educativa. Cabe mencionar que se cubre una cuota de inscripción mensual de \$3,500.00.

- 2) *Maestría*. Maestría en Investigación Educativa en modalidad escolarizada y mixta. Las cuotas de recuperación son por preinscripción con un costo de \$650.00, el curso propedéutico en \$1,500.00 y la inscripción semestral por \$4,500.00.
- 3) *Doctorado*. Doctorado en Ciencias de la Educación en modalidad escolarizada. Las cuotas de recuperación son por preinscripción con un costo de \$1,350.00, el curso propedéutico en \$2,000.00 y la inscripción semestral por \$8,000.00 (ISCEEM, 2014).
- 4) *Programa de Educación continua*. Oferta mediante convocatorias periódicas:
 - 4.1)1. Conferencias. Petición formal por escrito con 15 días de anticipación al evento.
 - 4.1)2. Diplomados en modalidad presencial, a distancia o mixto. Se requiere previamente un oficio de petición para crear el diplomado de acuerdo a la naturaleza del conocimiento.
 - 4.1)3. Curso–Taller y Seminarios. Para los Seminarios se requiere previamente un oficio de petición para crearlo de acuerdo a la naturaleza del conocimiento.

Igualmente, la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (CoSDAc, 2017) que es una entidad de la Subsecretaría de Educación Media Superior coadyuva en la gestión académica mediante la formación y actualización directiva ofertando:

- 1) El Programa Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior. La modalidad es en línea y ofrece cursos de Fortalecimiento a la Función Directiva:
 - 1.1) Desarrollo de competencias en funciones directivas
 - 1.2) Análisis de información para la toma de decisiones
 - 1.3) Desarrollo de competencias directivas en la educación media superior
 - 1.4) Fortalecimiento de las competencias directivas en la educación media superior
 - 1.5) Reforzamiento de las acciones directivas en planteles de Educación Media Superior para fortalecer la formación continua docente.
- 2) El Programa de Actualización y Profesionalización Directiva
 - 2.1) Diplomado del Programa de Actualización y Profesionalización Directiva con modalidad intensiva semipresencial y autogestiva con acompañamiento. No tiene costo de recuperación, pero es limitado el acceso en relación al número de directores a nivel nacional y estatal.

3) Videos Programa de Actualización y Profesionalización Directiva del Ciclo de conferencias Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional Siglo XXI 22, 23 y 24 de julio de 2013.

4) Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) ofrece un diplomado en "Formación de Directores de Educación Media Superior". Sin costo de recuperación, pero el acceso es limitado respecto al número de directores a nivel nacional y estatal.

5.4 Alternativas para la mejora y profesionalización de las competencias directivas ¿Cuáles son las más idóneas?

Teniendo en cuenta que la profesionalización directiva es costosa, los espacios son limitados, más el factor tiempo, la profesionalización de un directivo se limita a la actualización de corte administrativo. Por lo tanto, se sigue manteniendo el mismo sistema educativo del nivel medio superior que impacta en los aprendizajes y desarrollo de competencias de los alumnos, así como la creación de condiciones para la deserción de los jóvenes del nivel.

El sistema educativo estatal y los directivos al presentar poco énfasis en la dimensión de gestión académica por dar prioridad a la entrega administrativa forman parte de la suma de deficiencias del nivel medio superior. Los informantes expresaron que debido al compromiso que tienen y sienten por sus escuelas, por los propósitos de la educación, por la mejora del tejido social, por la formación de ciudadanos libres y pensantes, por un empleo que ofrezca un sustento a sus familias, optan por pagar los elevados costos de profesionalización cuando sus necesidades y gastos personales se los permiten.

Los acuerdos que tienen las autoridades educativas estatales con las instituciones privadas como lo son la Universidad del Valle de México, la Universidad Azteca, Universidad ETAC, por retomar las declaraciones de los directivos informantes, constan de un porcentaje de descuento para el pago de posgrados. Sin embargo, las necesidades de dirección de una escuela son mayores a la oferta de profesionalización del Estado. Los procesos de credencialización absorben los bolsillos de maestros y directivos, el gremio es maltratado socialmente sumando a la campaña de desprestigio televisivo.

No obstante, las mismas autoridades presionan y condicionan los empleos del gremio a base de las deficiencias de los procesos de evaluación -punitiva-. En sus pruebas estandarizadas exigen el reflejo de las competencias y habilidades para la dirección y la gestión, cuando es aún deficiente el proceso y mecanismos de profesionalización y actualización. Qué como lo expresaron los informantes, actualización de un par de horas en instalaciones poco factibles y de los contenidos aplicados, presentar evidencias a la supervisión.

En consecuencia, el directivo al hacerse cargo (impulsado por el sistema) de su profesionalización, la administración y gestión de sus escuelas tiene que presentar resultados. Es por ello, que sumado a los cursos, talleres, seminarios, diplomados y posgrados que pueda cursar, se propone el desarrollo de habilidades directivas de Whetten y Cameron. Es una opción asequible y autogestiva, tanto como el método de Coaching al ser una práctica flexible que promueve resultados y posibilidades del futuro.

Acorde con las experiencias de los directivos informantes, tanto la comunicación y escucha efectiva como la motivación del equipo de trabajo y el ambiente escolar, son parte de los retos más importantes. La metodología del desarrollo de habilidades administrativas esenciales y de liderazgo de Whetten y Cameron buscan generar el éxito en el directivo. Las habilidades personales se relacionan con el manejo del propio yo, las habilidades interpersonales derivan de las interacciones que hay con las demás personas, y las habilidades grupales surgen al participar con grupos de personas.

A su vez, la orientación de guías de comportamiento que los autores sugieren, agilizan la comprensión y la introspección. Precisamente porque “las competencias son comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad o función. Las competencias son objetivas en cuanto que tienen consecuencias externas, pero son también subjetivas en cuanto que la percepción de las mismas depende del observador” (Cardona, 1999, p.19)

Más aún, Cardona destaca que “el coaching consiste en proponer a las personas que queremos que progresen en ciertas competencias aquellos trabajos y retos profesionales adecuados para el desarrollo de esas competencias (...) para que la persona pueda desarrollar una competencia debemos concederle la oportunidad de que la ponga en práctica” (p.23). En la perspectiva de

Launer y Cannio (2008) “el coaching moderno, básicamente consigue lo siguiente: dejar que salga a la luz el potencial del individuo, creer en su potencial y en su potencia” (p.21).

Si bien el director puede o no ser un *coach* profesional, puede hacer uso de las herramientas del coaching siempre y cuando reúna en su proceso cuatro condiciones propias:

1. El usuario (maestro, alumno, administrativo, padre de familia, tutor) tiene que desear evolucionar y aceptar cuestionarse.
2. El usuario tiene que creer en los beneficios del acompañamiento.
3. El usuario debe tener uno o varios requerimientos o necesidades explícitas y precisas.
4. El usuario tiene que sentirse en confianza.

Una vez reunidas estas condiciones entre el directivo y la persona que requiera un proceso de coaching, es posible aplicar el modelo MOVIDA de Launer-Cannio:

Tabla 25. Modelo de *coaching* Luner-Cannio

	Para el <i>coach</i>	Para el <i>coachee</i>
M	Monitorizar	Movilizar (se)
O	Objetivos	
V	Valorizar al cliente	Valorizar la experiencia
I	Identificar las opciones	
D	Dar espacio	Decidir sus acciones
A	Acompañar	Actuar

Fuente: Luner-Cannio (2008)

MOVIDA consiste en:

1. Monitorizar y movilizarse. Coach monitoriza situación y el usuario se moviliza y emprende la acción.
 - a. Se establece contrato.
 - b. Análisis del contexto.
 - c. Progresos realizados o no (previo encuentro).
2. Objetivos.
 - a. Se fijan objetivos de la sesión, el usuario los elige al igual que el tema.
3. Valorizar.
 - a. Coach valoriza al usuario, favorece clima de confianza por la calidad de la escucha.

- b. Usuario otorga valor a sus experiencias.
- c. Juntos analizan resistencias y miedos (siempre se busca la intención positiva).
- 4. Identificar opciones.
 - a. Coach incita al usuario a identificar posibles opciones de acción.
 - b. Coach utiliza herramientas: lluvia de ideas, pintura, música, teatro, risa, movimiento en el espacio, entre otras, así como de las aportaciones de la Programación Neurolingüística o la de Palo Alto.
- 5. Dar espacio y llevar a la decisión.
 - a. Usuario tiene tiempo de reflexión, toma de conciencia.
- 6. Acompañar y actuar
 - a. Poner en marcha acciones futuras.
 - b. Principios del coaching:
 - i. ¿Cuáles son las etapas que alcanzar?
 - ii. ¿Cuál va a ser tu primer paso? Y ¿Cómo comprobarás que lo has dado?
 - iii. ¿Que progresos visibles habrás hecho?
 - iv. ¿Con quién celebrarás tus primeros avances?
 - v. ¿Una vez que has llegado a la cima, que habrás superado? (p.31-33)

Otra herramienta del coaching, y que es de utilidad para los directivos, son las preguntas efectivas. Su función radica en que el maestro, el alumno, el administrativo, el padre de familia o el tutor tiene la información que necesita. Sus respuestas suelen dar al coach el eje para otras preguntas. Whitmore (2011) considera:

1. *Las preguntas abiertas.* Requieren de respuestas descriptivas para fomentar la conciencia.
2. *Que palabras usar.* Palabras que buscan cuantificar o reunir datos. Son auxiliares al momento de formular los *por qué* <<¿Qué motivos...?>>, y los *cómos*, <<¿Qué medidas...?>>. Generan respuestas más específicas y ligadas a los hechos.
3. *Atención al detalle.* Iniciar con preguntas amplias e ir centrándose progresivamente en el detalle.
4. *Áreas de interés.* Las preguntas han de seguir el interés del sujeto no del coach
5. *Puntos ciegos.* Al inducir conciencia se van perdiendo.
6. *Preguntas con la respuesta implícita.* Preferible indicar una sugerencia al sujeto, en vez de intentar manipular en cierta dirección.

7. *Prestar atención a las respuestas.* Escuchar con atención, detenerse en lo que se plantea una pregunta más adecuada.
8. *Tono de voz.* Escuchar y atender los tonos de voz, estos revelan emociones.
9. *Lenguaje corporal.* Prestar atención al lenguaje corporal (cubrirse la boca, cruzar brazos, entre otros) puede orientar la siguiente pregunta.
10. *El reflejo.* Se sugiere la toma de notas por sesión.
11. *Ser consciente de uno mismo.* Coach consciente de sí mismo para registrar sus propias reacciones emocionales y racionales, a fin de ser imparciales (p. 66-70)

De esta metodología se puede rescatar la escucha activa, prestar atención al lenguaje corporal, el cuidado de las palabras y la toma de notas para que el directivo se muestre imparcial y la aplicación de herramientas de coaching sean viables para que el sujeto resuelva sus propios planteamientos. Hay que concederle la oportunidad de ponerlo en práctica. Y a pesar del panorama, se coloca en la óptica de la Sociología de la Educación y de su método, una investigación macrosociológica que tendrían que realizar las autoridades educativas respecto a las necesidades de formación de directivos.

Finalmente, el objetivo es mejorar los procesos de acceso a la profesionalización para los directivos en funciones, concibiendo una transición de dirección de escuelas con un enfoque de gestión, por lo tanto, se requerirá la formación de nuevos directivos con habilidades administrativas y directivas flexibles a los cambios sociales. Que enfatice la potencialización del valor humano y sus habilidades en la dirección de las instituciones educativas.

FUENTES DE REFERENCIA

A

- Aceves, J. (coord.). (2006). *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación. Seminario de Historia Oral y Enfoque Biográfico*. México: CIESAS
- Alles, M. (2010). *Diccionario de comportamientos. La trilogía Tomo II: 1500 comportamientos relacionados con las competencias más utilizadas*. Buenos Aires: Granica
- Amar, J. y Tirado, D. (2007). Promoviendo la inclusión social en los primeros años. *Salud Uninorte*, 23(), 162-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81723204>
- Andere, E. (2007). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países*. México: Santillana.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México. Vol. VII Educación*. México: Colegio de México.
- Azevedo De, F. (1940). *Sociología de la educación*. 13ª ed. Mexico: Fondo de Cultura Económica

B

- Barrios, C., Camarero, M., Tierno, J. e Iranzo, P. (2015). Modelos y Funciones de Diseño Escolar en España: El caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 196. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie67.pdf>
- Benavides, O. (2002). *Competencias y competitividad: diseño para organizaciones latinoamericanas*. México: McGraw Hill
- Benítez, S. (2007). *Estudio comparativo de los Bachilleratos de la UNAM. Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades. 1995-2005*. (Tesis de maestría). UNAM, México.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla

C

- Cárdenas, B. (2014). *Recién egresados: ¿Empleados, desempleados o vulnerabilizados del mercado laboral?*. (Tesis de maestría). UNAM. México.

- Cardona, P. (1999). En busca de las competencias directivas. *Revista de antiguos alumnos*, Diciembre, pp. 19-26. Recuperado de <http://www.ee-iese.com/76/76pdf/afondo2.pdf>
- Castrejón, J., Medina, S., Curiel, G., Salas, L., Mckelligan, M., Robles, A., y Castellanos, A. (1982). *Prospectiva del Bachillerato 1980-2000*. México: SEP
- Collado, I. (2012). *El director escolar: competencias, funciones y características. Propuestas de mejora del centro*. (Tesis de Master). Valencia, España.
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (5), 5e. pp. 133-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025019.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Artículo 3° constitucional. Adicionado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013*. Recuperado de <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de Dirección en la Educación Media Superior. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2016/promocion/parametros_indicadores/Perfil_funciones_DIRECCION_PROMOCION_EMS_2016.pdf
- Córdova, B. 2014. (17 de marzo de 2017). Calidad, Habilidad, Talento, Competencia. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.linkedin.com/pulse/20140820135257-36074319-cualidad-habilidad-talento-competencia>
- Coster De, S. y Hotyat, F. (1975). *Sociología de la educación*. Madrid, España: Guadarrama.

D

- De la O, J. (s.f.). *La gestión escolar*. Recuperado de <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf>
- Dirección General de Bachillerato. (2011). *Documento Base del Bachillerato General*. Recuperado en http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf
- Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico*. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica

E

- Escamilla, S. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. (Tesis doctoral). UAB. España. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>

Estado de México. Supervisión Escolar 048 BG. (2015). *Concentrado de indicadores académicos del ciclo escolar 2014-2015*.

_____. (2016). *Concentrado de indicadores académicos del ciclo escolar 2015-2016*.

F

Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós

Fernández, F. (coord.). (2003). *Sociología de la Educación*. México: Pearson

G

Gaceta de Gobierno del Estado de México. (13 de Mayo de 2009). *Acuerdo por el que se expiden los lineamientos para la aplicación del modelo educativo de transformación académica de Bachillerato General y Tecnológico*. Recuperado de <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2009/may133.PDF>

Galeano, E. (1998). *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI

García, J., Slater, C. y López, G. (2011). El Director Escolar Novel: Estado de la Investigación y Enfoques Teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(), 30-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880003>

Gobierno del H. Ayuntamiento de Ixtapaluca. (2015). *Tu municipio*. Recuperado de <https://ixtapaluca.gob.mx/tu-municipio-2/>

Griffin, R. y Van Fleet, D. (2016). *Habilidades directivas. Evaluación y desarrollo*. México: Cengage Learning

Gutiérrez, E. (2010). *Competencias gerenciales: habilidades, conocimientos y aptitudes*. Bogotá: Ecoe

H

Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Argentina: Novedades Educativas.

I

Ibarra, G. (2010). *Política Educativa en el Bachillerato Mexicano. Análisis de cuatro sexenios (1989-2008)*. (Tesis doctoral). UNAM. México.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Distribución por edad y sexo. Población total por grupo quinquenal de edad según sexo, 1950 a 2010*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=1750>
- _____ (2011). *Cifras correspondientes a las siguientes fechas censales: 14 de febrero (2000); 17 de octubre (2005); y 12 de junio (2010)*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu50&s=est&c=3499>
- _____ (2011). *Distribución por edad y sexo. Población total por entidad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo02&s=est&c=17499>
- _____ (2015). *Cuéntame...información por entidad. División municipal*. Recuperado de http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=15
- _____ (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Tabulados-descarga*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=33725&s=est>
- _____ (2015). *Estimadores de la población total y su distribución porcentual según condición de registro de nacimiento por municipio y sexo*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/LeerArchivo.aspx?ct=52295&c=33725&s=est&f=1>
- _____ (2016). *Matrícula y procesos escolares. Eficiencia terminal por entidad federativa según nivel educativo, ciclo escolar 2014/2015*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu23&s=est&c=35028>
- _____ (2016). *Matrícula y procesos escolares. Eficiencia terminal por nivel educativo, ciclos escolares 2000/2001 a 2014/2015*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu54&s=est&c=35027>
- _____ (2016). *Matrícula y procesos escolares. Matrícula escolar en educación media superior por entidad federativa según sexo, ciclo escolar 2014/2015*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu41&s=est&c=35018>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (1986). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Regionalización, año 2010*. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/index.html>
- _____ (2010). *Ficha básica Estatal. Sistema Nacional de Información Municipal*. Recuperado de <http://www.snim.rami.gob.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *¿Qué es el INEE?*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>
- _____ (2015). *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Texto Vigente Última reforma publicada DOF 29-07-2015*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/el-inee-en-la-reforma-educativa/517-reforma-educativa/marco-normativo/1607-marco-normativo>

Jiménez, R. y Moreno, L. (1997). *Sociología de la Educación*. 5ª ed. México: Trillas

K

Kamp, D. (2004). *Marcando las diferencias: las habilidades directivas clave para el siglo XXI*. Barcelona: Gestión 2000

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata

L

Launer, V. y Cannio, S. (2008). *Prácticas de coaching*. España: LID

Ley General de Educación. (1993). Publicada en *Diario Oficial de la Federación*. Última Reforma DOF 01-06-2016 Edición Matutina. México. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY_GENERAL_DE_EDUCACION.pdf

Luna, F. (2008). *Desafíos y alternativas para la gestión del financiamiento de la educación superior pública en México* (Tesis doctoral). IPN-ESCA ST, México.

M

Madrigal, B., Franco, R., Ochoa, A., Vázquez, G. y Baltasar, A. (2002). *Habilidades directivas*. México: McGraw Hill

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. y Lampel, J. (2013). *Safari a la estrategia. Una visita guiada por la jungla del management estratégico*. 5ª. Reimp. Buenos Aires: Granica

Münch, L., Galicia, E., Jiménez, S., Patiño, F. y Pedronni, F. (2013). *Administración de instituciones educativas*. México: Trillas

N

Navío, A. y Tejeda, J. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación* (37/2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>

O

Observatorio Nacional Ciudadano. Seguridad, Justicia y Lealtad. (2013). *Reporte sobre delitos de alto impacto. Reporte mensual, junio 2016*. Recuperado de <http://onc.org.mx/2016/09/06/reporte-mensual-de-delitos-de-alto-impacto-junio-2016-2/>

P

Palomares, A. (1995). *Una propuesta curricular a nivel bachillerato para el norte del Estado de Chiapas*. (Tesis de licenciatura). UNAM. México.

Peña De la, R. y Toledo, R. (1997). *Cómo acercarse a la sociología*. México: Noriega

Pozner, P. (2000). Módulo 2. Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Argentina: Paginar.net

Pratt, H. (1987). *Diccionario de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.

R

Real Academia Española. (2017). Habilidad. En *Diccionario de la Lengua Española* (ed. Tricentenario). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=JvGWgMw>

_____. (2017). Competencia. En *Diccionario de la Lengua Española* (ed. Tricentenario). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>

Reimers, F. y Chung, C. (editores). (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el Siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª ed. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, J.V. (2012). *Evaluación de las competencias docentes y las propuestas por la RIEB mediante la metodología de sistemas suaves, para una calidad educativa. Caso: Primaria Wilfrido Massieu*. (Tesis de maestría). IPN-ESCA ST, México.

Rojas, A. (comp.). *Manual de Citación Normas APA por Biblioteca Universidad Externado de Colombia*. Recuperado de <http://biblioteca.uexternado.edu.co/b1B11073k4/wp-content/uploads/Manual-de-citaci3n-APA-v7.pdf>

Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8255&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

S

Sánchez, M. (11 de mayo de 2013). INEE constitucional, ¿autonomía para qué?. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/05/11/opinion/019a2pol>

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2013). *¿Qué es la SEMS?. Sección Antecedentes*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb

_____. (2017). Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior. Diversidad Educativa. Recuperado de http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/portal/?page_id=198#

- _____ (2017). Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico [CoSDAc]. Recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/2013-05-23-17-11-07/mensaje-de-bienvenida>
- Secretaría de Educación (2014.). *Oferta Educativa*. Recuperado de <http://isceem.edomex.gob.mx/oferta-educativa>
- Secretaría de Educación Pública (s. f.). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- _____ (2008). Acuerdos Secretariales. *ACUERDO Número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf
- _____ (2008). Acuerdos Secretariales. *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf
- _____ (2008). Acuerdos Secretariales. *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf
- _____ (2008). Acuerdos Secretariales. *ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_5_acuerdo_449_competencias_perfil_director_planteles_ems.pdf
- _____ (2008). Acuerdos Secretariales. *ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_449_competencias_perfil_director.pdf
- _____ (2009). Modelo de gestión educativa estratégica. Programa escuelas de calidad. México. México: SEP
- _____ (2014). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Estadística e Indicadores Educativos por Entidad. Ciclo escolar 2015-2016*. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html
- _____ (2014). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Estadística e Indicadores Educativos por Entidad. Estado de México. Ciclo escolar 2015-2016*. Recuperado de

http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf

_____ (2016). Dirección General de Bachillerato. *Lineamientos para la Elaboración del Plan de Mejora Continua (PMC)*. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/planeacion-institucional/Lineamientos-PMC-2016_05_07_2016.pdf

_____ (2017). SEP. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Recuperado de <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo>

_____ (s.f.). *Movimiento contra el Abandono Escolar*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/movimiento_conttra_abandono_escolar.pdf

_____ (s.f.). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf

Subdirección de Educación Media Superior. (2017). *Nuevo currículum de la Educación Media Superior*. Recuperado de <http://sems.gob.mx/curriculoems>

Subdirección de Bachillerato General del Estado de México. (2008). *Plan de Estudios Bachillerato General*. Recuperado de http://epo-271.weebly.com/uploads/2/4/0/7/24077591/plan_de_estudios_bach_gral-meta.pdf

T

Torres, C. (2006). *Lecciones en Sociología de la Educación: educación, poder y conocimiento*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.

U

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>

_____ (s.f.). *Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

W

Whetten, D. y Cameron, K. *Desarrollo de habilidades directivas*. 8ª. Ed. México: Pearson

Z

Zapata, O. (2005). *La aventura del Pensamiento Crítico. Herramientas para elaborar Tesis e Investigaciones Socioeducativas*. México: Pax

ANEXOS

A1. ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y CUADROS

Tabla 1. Estadística de de Educación Media Superior a Nivel Nacional Ciclo Escolar 2016-2017	8
Tabla 2. Indicadores de Educación Media Superior a Nivel Nacional Ciclo Escolar 2016-2017 ..9	
Tabla 3. Índice de Abandono Escolar y Porcentaje de Eficiencia Terminal de la EMS.....	11
Tabla 4. Indicadores académicos de los Ciclos Escolares 2014-2015 y 2015-2016 de las EPOEM 74, 122, 141 y 161	16
Tabla 5. Indicadores de calidad de la Educación Media Superior	38
Tabla 6. Competencias requeridas para obtener el título de bachiller en las distintas modalidades de bachillerato.....	40
Tabla 7. Regulación de las distintas modalidades de EMS	41
Tabla 8. Competencias y atributos que definen el perfil del Director del SNB	55
Tabla 9. Relación de facultades y funciones del Director Escolar de EMS en el Estado de México	58
Tabla 10. Tipología de las Necesidades de Molina (2001).....	64
Tabla 11. Enfoques de análisis de la educación desde la perspectiva de la Sociología de la Educación	68
Tabla 12. Tipos de competencias, Benavides (2002).....	76
Tabla 13. Tipos de competencias, Woodruffe (1993).....	77
Tabla 14. Tipos de competencias, Gutiérrez (2010)	78
Tabla 15. Un modelo para desarrollar las habilidades administrativas, Whetten y Cameron (2011).	82
Tabla 16. Biograma del Director Alfredo de la Preparatoria No. 74.....	107
Tabla 17. Condensación del significado, Director Alfredo de la Preparatoria No. 74.....	109
Tabla 18. Biograma del Directora Alicia de la Preparatoria No. 122.....	110
Tabla 19. Condensación del significado, Directora Alicia de la Preparatoria 122	112
Tabla 20. Biograma del Director Leonardo de la Preparatoria No. 141	113
Tabla 21. Condensación del significado, Director Leonardo de la Preparatoria 141	115
Tabla 22. Biograma del Director Esteban de la Preparatoria No. 161	116
Tabla 23. Condensación del significado, Director Esteban de la Preparatoria 161	118
Tabla 24. Expresión cualitativa de la construcción y condiciones de las competencias directivas para la gestión escolar de los directores161	119
Tabla 25. Modelo de <i>coaching</i> Luner-Cannio	126
Figura 1. Habilidades para el siglo XXI.....	24
Figura 2. Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de Dirección en la Educación Media Superior	50
Figura 2.1 Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de Dirección en la Educación Media Superior (Continuación).....	52

Figura 3. Relación teórico-metodológica para análisis de las categorías centrales de la investigación	66
Figura 4. Tipos de competencias, Alles (2010).....	80
Figura 5. Habilidades de liderazgo y administrativas organizadas mediante el Sistema de Valores en Competencia.....	83
Figura 6. Modelo de habilidades administrativas esenciales	84
Figura 7. Relación de dimensiones, procedimientos, medios e instrumentos que se manejan en una institución escolar.....	89
Figura 8. Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)	81
Figura 9. Relación de Categorías Centrales y Familias Categóricas del Instrumento.....	91
Cuadro 1. Relación de países con buenas prácticas y políticas educativas con mejor desempeño	91

A2. INSTRUMENTO



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN
UNIDAD SANTO TOMÁS
SEPI-MAGDE



INSTUMENTO 1. ENTREVISTA

RETRATO PSICOFÍSICO¹⁹

Aspecto Físico:

- ▶ Edad aproximada
- ▶ Estatura aproximada
- ▶ Peso aproximado
- ▶ Tipo de complexión: delgada, gruesa, media
- ▶ Color de ojos
- ▶ Tez (color de piel) y color de pelo
- ▶ Defectos físicos aparentes (labio leporino, cicatrices, manco, cojo, lunares, etc.)

Aspecto Psíquico:

- ▶ Actitudes
- ▶ Manifestaciones emocionales (tembloroso, tenso, suda de las manos, enrojece,)
- ▶ Tics nerviosos, gesticulaciones aparentes
- ▶ Tono de voz (temblorosa, suave, con alta entonación, inexpresiva, angustiada, tartamudeante)

Aspecto Aparente:

- ▶ Vestimenta (formal, informal, limpieza, desaliño, colores llamativos, colores uniformes, ropa arrugada o manchada)
- ▶ Lenguaje verbal (fluido, se repiten ideas, palabras, frases, no termina oraciones, cambia de ideas, uso de tecnicismos, continuidad de ideas)
- ▶ Lenguaje corporal (cambios constantes de posición: derecho o rígido, inclinado, informal, relajado, entrelazamiento de manos y dedos, etc.)
- ▶ Status aparente
- ▶ Objetos a utilizar: Argollas matrimoniales o compromiso, bolsas, portafolios, pulseras, aretes, collares, etc.
- ▶ Otros: perfume fuerte e irritante, mal olor, olor a licor, mal aliento, maquillaje, cicatrices o tatuajes, alteración física.

¹⁹ Barros, G., Faust, B., Schvetz, C. (1987). El informe en servicio social: esquema para su elaboración. Vol. 18 de Cuadernos de Servicio Social. Buenos Aires: Humanitas. P. 54

GUÍA DE PREGUNTAS

1. Esbozo biográfico general: Datos relevantes de la historia de vida

1.1. Experiencias familiares

1.1.1. Datos biográficos

- 1.1.1.1. Edad
- 1.1.1.2. Número de hermanos
- 1.1.1.3. Padres: trabajo. Dónde y cómo viven

1.1.2. Recuerdos de su niñez

- 1.1.2.1. ¿Qué recuerdo sobresale más en su infancia?
- 1.1.2.2. ¿Qué recuerdos sobresalen respecto a las tradiciones culturales y el contexto donde vivió de niño?

2. Primera etapa biográfica: primaria y bachillerato

2.1. Experiencias en la niñez y adolescencia

- 2.1.1. ¿En qué tipo de escuela estudio su primaria (su bachillerato) y cómo entró?
- 2.1.2. Fecha de inicio de estudios de primaria (y bachillerato)
- 2.1.3. ¿Qué recuerdo positivo (y negativo) sobresale más durante sus estudios en la primaria (el bachillerato)?
- 2.1.4. ¿Hubo algún maestro, compañero o influencia destacable en esta etapa que merezca ser mencionada?

3. Segunda etapa biográfica: Elección de estudios y años de carrera

3.1. Elección de estudios

- 3.1.1. ¿Qué carrera profesional estudio y en qué tipo de escuela?
- 3.1.2. Fecha de inicio de estudios profesionales
- 3.1.3. ¿Por qué decidió estudiar esa carrera?
- 3.1.4. ¿Qué factores fueron más determinantes?
- 3.1.5. ¿En qué grado se cumplieron sus expectativas personales y profesionales; o se generaron otras nuevas?

3.2. Años de estudios profesionales universitarios

- 3.2.1. ¿Hubo algún maestro, compañero, materia o alguna influencia destacable en esta etapa que merezca ser mencionada?
- 3.2.2. ¿Qué aprecia que le ha servido más en su ejercicio profesional: materias o profesores?
- 3.2.3. ¿Qué recuerdos sobresalen (mejores y peores) tiene de sus estudios?

3.3. Formación práctica de enseñanza

3.3.1. Prácticas profesionales y/o servicio social:

- 3.3.1.1. ¿Dónde?
- 3.3.1.2. ¿Qué recuerdos significativos tiene de ellos?
- 3.3.1.3. ¿Qué aspectos le sirvieron más cuando se enfrentó a la docencia por primera vez?
- 3.3.1.4. Con base a ese momento ¿Qué tipo de formación necesitó? (teoría, didáctica general, didáctica de su materia, práctica)
- 3.3.1.5. ¿Cómo valora su formación profesional recibida?

4. Acceso al magisterio y ejercicio profesional

4.1. Acceso a la profesión docente

- 4.1.1. Fecha en la que inicio en la docencia
- 4.1.2. ¿Qué razones le motivaron para iniciar en el campo de la docencia y qué influyo en esa decisión?
- 4.1.3. ¿Cómo accedió a la profesión: interinato, horas interinas/base?
- 4.1.4. ¿Cómo valora esa etapa?
- 4.1.5. ¿Qué tan de acuerdo/desacuerdo está con el sistema de ingreso y estabilidad que tuvo?

4.2. Primeros años de docencia

- 4.2.1. ¿Dónde empezó a ejercer?
 - 4.2.1.1. ¿Cómo fueron los primeros meses como profesor?
 - 4.2.1.2. Impresiones, aprendizajes y cambios que le impactaron durante ese período.
 - 4.2.1.3. Principales preocupaciones profesionales durante esa etapa.
- 4.2.2. Socialización profesional
 - 4.2.2.1. ¿Cómo planificó las primeras clases?
 - 4.2.2.2. ¿Quién le apoyo?
 - 4.2.2.3. ¿Cómo fue aprendiendo?
 - 4.2.2.4. Preocupaciones principales: disciplina, control de la clase, conocimientos de la materia, las relaciones con otros maestros, con los directivos, padres de familia, alumnos.
- 4.2.3. ¿Qué valora más positivamente/negativamente de ese período.
- 4.2.4. Concretamente, ¿En qué dimensiones ha cambiado desde lo que hacía entonces hasta hoy en día?

5. Ejercicio de competencias directivas

5.1. Acceso a las funciones de dirección

- 5.1.1. Fecha en la que inicio como director
- 5.1.2. ¿Qué razones le motivaron para ser director y qué influyo en esa decisión?
- 5.1.3. ¿Cómo accedió a ser director: interinato, horas interinas/base, examen de promoción?
- 5.1.4. ¿Cómo valora esa etapa?
- 5.1.5. ¿Qué tan de acuerdo/desacuerdo está con el sistema de ingreso y estabilidad que tuvo en ese momento?

5.2. Funciones de dirección

- 5.2.1. ¿Dónde empezó a ser Director Escolar?
 - 5.2.1.1. ¿Cómo fueron los primeros meses como director?
 - 5.2.1.2. ¿Qué Impresiones, aprendizajes y cambios le impactaron durante ese período?
 - 5.2.1.3. Principales preocupaciones durante esa etapa.
- 5.2.2. Socialización profesional
 - 5.2.2.1. ¿Cómo desarrolló sus primeras competencias para la dirección?
 - 5.2.2.2. ¿Quién le apoyo?
 - 5.2.2.3. ¿Cómo fue aprendiendo?
 - 5.2.2.4. ¿Cuáles han sido sus preocupaciones principales respecto a la formación continua, la planeación institucional, la evaluación (docente, directiva, institucional), el propiciar el ambiente escolar y la administración de recursos?
 - 5.2.2.5. ¿Cómo desarrolló sus competencias orientadas a la obtención de resultados?
 - 5.2.2.6. ¿Cómo desarrolló sus competencias orientadas a desarrollar a los maestros y administrativos para incrementar su compromiso y confianza con la escuela?
 - 5.2.2.7. ¿Qué hábitos personales tuvo que desarrollar para desarrollar sus funciones de dirección?
- 5.2.3. ¿Qué valora más positivamente/negativamente de ese período?
- 5.2.4. Concretamente, ¿En qué dimensiones ha cambiado desde lo que hacía entonces hasta hoy en día?

5.3. Ejercicio profesional

- 5.3.1. ¿En qué sitios se ha sentido más a gusto, comprometido o con ganas de trabajar? ¿Por qué? ¿En qué sitios peor?
- 5.3.2. ¿Qué factores son destacables (compañeros, cursos, experiencias) para su desarrollo como director?
- 5.3.3. Momentos críticos importantes vividos en su carrera profesional: obstáculos en su trayectoria profesional, acontecimientos de la vida personal o familiar que han influido en sus funciones de director.
- 5.3.4. ¿Cómo le ha afectado ser hombre/mujer a su carrera y ejercicio directivo?
 - 5.3.4.1. ¿Cómo le ha afectado a su familia, a sus responsabilidades familiares o de otro tipo? (casos concretos y más relevantes)

5.4. Centro de trabajo actual

- 5.4.1. ¿Cómo llego a su escuela actual con sus funciones de dirección?
- 5.4.2. ¿Cuál es su grado de satisfacción en la escuela?
- 5.4.3. ¿En qué momento profesional se encuentra usted?

6. Ejercicio de la gestión de la institución educativa

6.1. Competencias para la función de dirección

- 6.1.1. ¿Cuáles han sido sus experiencias más sobresalientes en la asesoría, acompañamiento y actualización de sus compañeros maestros y trabajadores administrativos?
- 6.1.2. Momentos críticos importantes vividos en su gestión directiva: organización escolar interna y canales de comunicación; orientación, enfoque, actualización del proceso enseñanza-aprendizaje; organización, distribución y presupuestos administrativos, relación con la comunidad
- 6.1.3. ¿Hubo algún maestro, trabajador, alumno o influencia destacable en esta etapa que merezca ser mencionada?