



# **Universidad de Baja California**

## **TESIS DOCTORAL**

**El liderazgo pedagógico del director,  
como pilar para fortalecer la calidad en la  
educación secundaria.**

## **QUE PRESENTA**

**Salvador López Díaz**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
Doctor en Gerencia y Política Educativa**

**DIRECTORA DE TESIS DOCTORAL  
Dra. Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara**

**Tepic, Nayarit; Marzo de 2014.**

## **DEDICATORIAS**

*Al todopoderoso por haberme tumbado tantas veces y darme la fuerza para levantarme y continuar aprendiendo.*

*A ti Quaker, que has sido el aceite que permite que mi Motor funcione a la perfección, gracias Lulú por iluminar cada día de mi vida, te amo esposa mía.*

*A mis hijos; Aline, Salvador Iván y Valente Gibrán, que son el regalo más maravilloso que me ha dado del Señor.*

*A la Dra. Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara, su ejemplo y convicción inspira, gracias Doctora por acompañarme en este proceso.*

*Al Dr. Ayón por su contribución a mi trayecto formativo, sus cuestionamientos y orientaciones me hicieron crecer, gracias Antonio*

## ÍNDICE

|  |               |
|--|---------------|
| Dedicatorias   |               |
| Documento de aceptación  |               |
| Lista de gráficos  |               |
| Resumen  |               |
| Palabras clave   | 1             |
| Abstract   | 4             |
| Introducción.....  | 4             |
| <b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.....</b>  | <b>5</b>      |
| 1.1. Antecedentes.....   | 10            |
| 1.2. La calidad de la Educación.....   | 10            |
| 1.3. Eficacia (interna y externa).....   | 10            |
| 1.3.1. Eficiencia y suficiencia.....   | 10            |
| 1.3.2. Equidad.....  | 13            |
| 1.3.3. Pertinencia y relevancia.....   | 15            |
| 1.4. Competencias.....   | 18            |
| 1.5. Estado del arte.....  | 18            |
| 1.6. Preguntas de investigación.....   | 18            |
| 1.7. Objetivos.....  | 18            |
| 1.7.1. Objetivo general.....   | 19            |
| 1.7.2. Objetivo específico.....  | 19            |
| 1.8. Hipótesis.....  | 19            |
| 1.8.1. Variables.....  | 19            |
| 1.8.2. Variables independientes.....   | 20            |
| 1.8.3. Variables dependientes.....   | 20            |
| <br><b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....</b>   | <br><b>21</b> |
| 2.1. Origen de las Escuelas Secundarias Técnicas.....                                | 22            |
| 2.2. Función directiva.....  | 22            |
| 2.2.1. Dirección desde los enfoques epistémicos.....                                 | 23            |
| 2.2.2. Dirección desde el enfoque clásico.....                                       | 23            |
| 2.2.3. Dirección desde enfoque hermenéutico (comprensional e<br>interpretativo)..... | 24<br>26      |
| 2.2.4. Dirección desde en el enfoque crítico o histórico-social.....                 | 27            |
| 2.3. Dirección de instituciones educativas en la escuela del siglo XXI.....          | 28            |

|   |            |
|---|------------|
| 2.4. México ante los exámenes estandarizados.....                   | 29         |
| 2.5. Gestión Directiva.....   | 31         |
| 2.5.1. Modelos de Gestión.....                                      | 34         |
| 2.5.2. Gestión en México.....                                       | 35         |
| 2.5.3. Modelo de gestión escolar de Chile.....                      | 36         |
| 2.5.4. Modelo de gestión de Reino Unido.....                        | 36         |
| 2.5.5. Fundación europea para gestión de calidad.....               | 37         |
| 2.5.6. Gestión pedagógica curricular en México.....                 | 38         |
| 2.5.7. Dimensión pedagógico-curricular.....                         | 38         |
| 2.5.8. Hacia una gestión autónoma y centrada en lo educativo.....   | 38         |
| 2.5.9. Nuevo paradigma de gestión.....                              | 40         |
| 2.6. Liderazgo académico del director.....                          | 41         |
| 2.6.1. El liderazgo directivo en México.....                        | 42         |
| 2.6.2. Liderazgo según la UNESCO.....                               | 43         |
| 2.6.3. Liderazgo en Gran Bretaña.....                               | 43         |
| <b>CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>                       | <b>48</b>  |
| 3.1. Enfoque cualitativo.....                                       | 49         |
| 3.2. Muestreo aleatorio estratificado (MAE).....                    | 49         |
| 3.3. Instrumentos para recabar información.....                     | 50         |
| 3.3.1. La encuesta.....   | 52         |
| 3.3.2. El cuestionario.....   | 53         |
| 3.3.3. Cuestionario para supervisores.....                          | 55         |
| 3.3.4. Cuestionario para directores.....                            | 57         |
| 3.4. Técnicas y método de aplicación.....                           | 58         |
| <b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</b>                 | <b>59</b>  |
| 4.1. Información de los directores de E. S. T. ....                 | 64         |
| 4.2. Información que brinda el equipo de supervisión.....           | 75         |
| 4.3. Información de los 10 directores de la zona escolar No. 4..... | 87         |
| 4.4. Discusión de resultados.....                                   | 95         |
| <b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....</b>                                | <b>98</b>  |
| 5.1. Recomendación.....   | 101        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                              | <b>103</b> |

## Lista de gráficos

### Lista de figuras

Figura 1: El modelo de gestión educativa estratégica.

Figura 2: Gráfica de género de directores

Figura 3: Gráfica de edades de directores

Figura 4: Gráfica de escolaridad de directores

Figura 5: Gráfica de Años de servicio de los directores

Figura 6: Gráfica de carrera magisterial de los directores

Figura 7: Gráfica de la pregunta uno del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 8: Gráfica de la pregunta dos del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 9: Gráfica de la pregunta tres del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 10: Gráfica de la pregunta cuatro del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 11: Gráfica de la pregunta cinco del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 12: Gráfica de la pregunta seis del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 13: Gráfica de la pregunta siete del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 14: Gráfica de la pregunta ocho del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 15: Gráfica de la pregunta nueve del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 16: Gráfica de la pregunta diez del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Figura 17: Gráfica de la pregunta uno del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 18: Gráfica de la pregunta dos del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 19: Gráfica de la pregunta tres del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 20: Gráfica de la pregunta cuatro del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 21: Gráfica de la pregunta cinco del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 22: Gráfica de la pregunta seis del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 23: Gráfica de la pregunta siete del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 24: Gráfica de la pregunta ocho del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 25: Gráfica de la pregunta nueve del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Figura 26: Gráfica de la pregunta diez del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

#### Lista de Tablas

Tabla 1: Prácticas clave para un liderazgo efectivo.

Tabla 2: Liderazgo y sus efectos en los resultados de los estudiantes.

Tabla 3: Relación matriz competencias funcionales asociadas a ámbitos del desempeño.

Tabla 4: Cuestionario para supervisión

Tabla 5: Cuestionario para directores

Tabla 6: Sexo de los directores

Tabla 7: Edades de los directores

Tabla 8: Escolaridad de los directores

Tabla 9: Años de servicio de los directores

Tabla 10: Carrera magisterial de los directores

Tabla 11: Pregunta uno del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 12: Pregunta dos del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 13: Pregunta tres del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 14: Pregunta cuatro del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 15: Pregunta cinco del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 16: Pregunta seis del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 17: Pregunta siete del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 18: Pregunta ocho del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 19: Pregunta nueve del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

Tabla 20: Pregunta diez del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

Tabla 21: Datos de los directores de la E. S. T. Federalizadas de Nayarit.

Tabla 22: Pregunta uno del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. Cuatro.

Tabla 23: Pregunta dos del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

Tabla 24: Pregunta tres del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Tabla 25: Pregunta cuatro del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Tabla 26: Pregunta cinco del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Tabla 27: Pregunta seis del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Tabla 28: Pregunta siete del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Tabla 29: Pregunta ocho del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Tabla 30: Pregunta nueve del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

Tabla 31: Pregunta diez del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

## RESUMEN

Indudablemente la función del director es clave para el buen funcionamiento de las escuelas, su influencia para la mejora es fundamental sobre todo su liderazgo académico, razón por la cual se realizó este trabajo de investigación cualitativa sobre las competencias del director de las Escuelas Secundarias Técnicas Federalizadas en Nayarit, este trabajo se centra en la función directiva, enfocado a dimensión de la gestión pedagógica-curricular, los mecanismos de acceso a esta función y las variables que determinan su eficiencia y eficacia, se encuestó a una muestra de diez directores de la zona escolar número cuatro y a cinco de equipo de supervisión de la zona cuatro de Tepic Nayarit, con el propósito de conocer el grado de satisfacción y la percepción de la función del director, así como detectar sus necesidades o áreas de oportunidad en el ejercicio de la función al responder los enunciados de los instrumentos para recabar información.

Las variables a analizar fueron años de servicio y grado de académico de los directores, como indicadores de competencias directivas, los resultados señalan que si bien los años de servicio y el grado académico del director son factores que inciden en el desempeño de su función, no son determinantes ni garantizan que la gestión directiva se realice con calidad, además la urgente necesidad manifiesta del personal directivo de capacitarse en el acompañamiento al proceso de enseñanza aprendizaje, fortaleciendo habilidades como; tutor pedagógico, liderazgo académico, inteligencia emocional, dominio del plan de estudios 2011, entre otros, que son básicos para brindar un mejor servicio educativo.

Para el Logro de la calidad educativa, los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit, deben revisar los propósitos y los contenidos de los cursos de capacitación, talleres y diplomados que ofertan a los directores, para valorar si cumplen con las necesidades de aprendizaje, si los propósitos empatan en la solución de las problemáticas de las escuelas de acuerdo a su contexto y los conocimientos que se construyen en colaborativo al aplicarlos se ven reflejados en la mejora del logro educativo de los alumnos de cada institución.

## **PALABRAS CLAVE**

Dirección, competencias directivas, gestión directiva, gestión pedagógica curricular, liderazgo directivo, acompañamiento pedagógico

## **ABSTRACT**

Undoubtedly the Principal's function is the key to achieve a good operation in the schools, his influence to improve is fundamental, overall his academic leadership, so this is the reason which I did this work of qualitative investigation about the competences of the Principal in Federal Technical Secondary Schools in Nayarit, this work is centered in the executive function, it is focused in the dimension of the pedagogic-curricula management, the mechanisms of access to this function and the variables that determine its efficiency and efficacy, I surveyed a sample of ten principals in the scholastic zone number four and five zone four in Tepic, Nayarit, in order to know the satisfaction grade and the perception of the Principal's function in the Technical Secondary Schools, as well to detect their necessities or areas of opportunities in the practice of the function, to answer the questions of the instruments in order to get information.

The variables to analyze were years of service and academic grade of the principals, like indicators of managing competences, even if the results point out that years of service and academic grade of the principal are factors that incur in his function performance, they are not determinants and there is no guarantee that directive management is fulfilled with quality, besides, the manifest urgent necessity of the directive personnel to get capacitation in the accompaniment to the teaching learning process, to strengthen skills like pedagogic tutor, academic leadership, emotional intelligence, command of the 2011 study planning, among others, they are basic to offer a better educative service.

To succeed in the achievement of quality education, the Public Education Services of Nayarit State must revise purposes and contents of capacitation courses, workshops and diplomas that offers to the principals, to value if these courses fulfill the learning necessities, if the purposes tie in the solution of the problematic of the schools, according with the context and the knowledge that it is built in collaborative, when this is applied it results in the

improvement of the educational achievement of the students in each institution.

## INTRODUCCIÓN

Al iniciar este milenio, con la alternancia del poder ejecutivo en México y la llegada a la presidencia del Lic. Vicente Fox Quezada, se dio a conocer el estado que guarda la educación básica en nuestro país, al publicarse en el año 2000 los resultados de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE) al aplicar los exámenes estandarizados del programa denominado PISA (*Programme for International Student Assessment*), que pretende valorar el grado de formación y desarrollo de competencias de los jóvenes de quince años, en tres áreas básicas; matemáticas, lectura y ciencias a los países miembros, en los cuales nuestro país ocupó el penúltimo lugar, por lo que los ojos de todos se volvieron a la escuela, sus actores, y variables como; situación demográfica, cultural y contextual, por lo que nuestro país, cambió el paradigma de cobertura por calidad y equidad que son dos de los grandes retos del sistema educativo mexicano.

En el 2009, los resultados de PISA indican que México, en comparación con los resultados del 2000, presentó una caída de 6 puntos en ciencias, al pasar de 422 puntos a 416, mientras que en matemáticas subió 32 puntos de 387 a 406 y en lectura subió tres puntos al pasar de 422 a 425 puntos, sobre un tope de 700, entre 65 países evaluados, al respecto, el secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, dijo que dichos resultados son una muestra de que el país va en el sentido correcto, aunque agregó que no a la velocidad que quisiera.

La escuela es determinante en el progreso de una nación, su función social va más allá del trabajo en el aula, debe salir a la comunidad, al mundo real del alumno y su influencia se debe notar en las familias, el desarrollo económico y social, el cuidado de la naturaleza, el uso de recursos de manera sustentable, su función educativa no es solo la de informar, si no también formar a los niños y jóvenes en el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, 2004) y el desarrollo de competencias para la vida.

La educación es un proceso complejo por lo que la función directiva es determinante para que la escuela cumpla con su función social, la transición del director administrativo, al director transformador de la gestión, con competencias a desarrollar que le permitan fomentar ambientes de

aprendizaje, integrar al personal al trabajo colaborativo, estructurar un clima organizacional, planificar a corto, mediano y largo plazo, y ejercer un liderazgo académico resonante y compartido con todos los actores del proceso.

Es por eso que la temática para mi tesis doctoral es **“El liderazgo pedagógico del director, como pilar para fortalecer la calidad en la educación secundaria”** este trabajo tiene como propósito investigar sobre la función directiva en las Escuelas Secundarias Técnicas federalizadas de Nayarit (E.S.T.), el desarrollo de sus competencias, valorar su función en distintos contextos, las formas de acceder al puesto, áreas de responsabilidad, y a través del análisis de los instrumentos para recabar información, conocer la situación que guarda la función directiva en Nayarit en las EST, detectar áreas de oportunidad y plantear estrategias de mejora.

Como la función directiva es muy amplia en este trabajo se analizara solamente la gestión académica curricular, que es determinante para el logro de la mejora continua, lo esencial está en el aula, con el trabajo alumno-docente, para el logro de los aprendizajes esperados.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera:

En el capítulo uno se plantea la problemática, sus antecedentes, la contextualización, los objetivos a lograr y las hipótesis de trabajo. En el siguiente capítulo el desarrollo de los antecedentes de la función directiva, desde distintas ópticas, el estado del arte y lo que están trabajando otros países bajo el marco de desarrollo de competencias, en el capítulo III el método de la investigación, sus instrumentos y alcances, continuando en el capítulo IV con el análisis de resultados y hallazgos, por último las conclusiones y sugerencias. El presente trabajo investiga solo desde la dimensión pedagógica curricular excluyendo las otras tres que serían otras líneas de investigación y material para futuras investigación dado que la función directiva es muy compleja.

## **CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.**

### **1.1. ANTECEDENTES.**

En el devenir histórico de las organizaciones el tratar aspectos relacionados a la dirección, tradicionalmente se hace referencia a la administración, ya que hasta cierto punto están unidos por las funciones, causas y consecuencias. Se puede definir el concepto de dirección como un *proceso de influencia consciente, sistemática y estable de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos, orientando y guiando sus acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos o metas trazadas por el colectivo; basado en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios, métodos y técnicas que regulan y son propios del sistema sobre el cual se influye*. La dirección de las escuelas de educación básica constituye una actividad social, debido a que su acción va encaminada a la conducción de personas para su formación y grupos sociales hacia la consecución de determinados propósitos, esta no se limita solo a la esfera laboral, de la producción o los servicios, se extiende a todas las esferas de la vida social, lo cual incluye por supuesto, la educacional.

La calidad educativa depende, en gran parte, de la función del director, quien debe poseer un conjunto de competencias profesionales que les permitan dinamizar las escuelas en pro de alcanzar los propósitos y metas planteadas en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y en el Plan Anual de Trabajo (PAT) considerando lo anterior, Silíceo (1997) afirma que el director general de una empresa u organización, independientemente del servicio que preste, debe ser un agente de cambio, un auténtico líder, capaz de movilizar su energía, generando una actitud y un espíritu productivo.

A su vez señala Enguita (1999) la administración educativa supone una liberación y una toma de decisiones responsables, que permita a los profesores de la escuela, asumir un papel activo en la construcción de una comunidad educativa y capaz de establecer un orden dinámico y democrático, por lo que se infiere que cuando los responsables de la administración escolar la hacen flexible, permiten una relación con el entorno, esto da lugar no a un debilitamiento del poder, al contrario, fortalecen el nivel de sus estructuras y la llevan dar respuestas comunes y responsabilidades compartidas, afines y desde luego al contexto donde las

necesidades se despejan y las oportunidades crece lo que permite que la comunidad educativa aprenda, sea proactiva y se encamine a la mejora continua.

## **1.2. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.**

En nuestro país en 1992, se implementó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –ANMEB- siendo presidente de la república el Lic. Carlos Salinas de Gortari, quien incrementó la cobertura de la educación básica, modificó los programas de estudio orientándose hacia el aprendizaje y revalorando la función magisterial, durante su gestión se aumentaron los años de educación obligatoria de seis a nueve años al hacer obligatoria la educación secundaria, se descentralizaron algunas funciones educativas en los estados, se generaron programas compensatorios para las regiones con mayor rezago educativo, se fortaleció la carrera magisterial para incentivar la formación continua de los maestros, se invirtió en la construcción y el mantenimiento de nuevos establecimientos escolares y se crearon incentivos como becas para mantener a los estudiantes dentro del sistema escolar.

Diez años después, en 2002, el gobierno del Lic. Vicente Fox Quezada, firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación donde las autoridades educativas federales y estatales, los legisladores, los maestros, el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación –SNTE-, las instituciones de educación superior, los especialistas, los empresarios, los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil y los padres de familia establecieron diversos compromisos para asegurar la calidad de la educación (SEP-SNTE, 2002).

En el 2008, la Lic. Josefina Vázquez Mota por la SEP y Elba Esther Gordillo Morales presidenta del SNTE, firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, donde se identificaron cinco ejes de mejoras:

1. Modernización de los centros educativos,
2. Profesionalización de los maestros y autoridades,
3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos,
4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y
5. Evaluación a las escuelas para mejorar la calidad de la educación (SEP-SENTE, 2008).

Gracias a estos mecanismos se pusieron en marcha reformas para mejorar la educación, como el nombramiento por concurso público de oposición de directores en educación media superior, y de maestros en plazas de nueva creación en educación básica, así como las evaluaciones estandarizadas de nivel nacional e internacional.

Estos esfuerzos por mejorar la educación reflejan un consenso nacional, la educación es un bien público de primera importancia, es un factor de desarrollo económico, político y social, posibilita el desarrollo de capacidades productivas y creativas de las personas, es factor determinante de la competitividad y el crecimiento económico, palanca imprescindible para superar la pobreza y promover la movilidad social, es el medio privilegiado de construcción de la ciudadanía y del conocimiento y ejercicio de los derechos y responsabilidades públicas, es clave en la socialización desde la infancia, pues genera las habilidades y actitudes básicas para la convivencia, contribuye a la cohesión social y la solidaridad, y al respeto a la diversidad.

Otro factor que incide de manera directa en la calidad educativa es la administración escolar y papel del director, así como los sistemas de supervisión y apoyo pedagógico.

Tal como sucede con los procesos relacionados con los docentes, sus plazas y/u horas, los procedimientos para designar director y supervisores escolares en la educación básica son injustos y se basan en las relaciones que los aspirantes tengan con el Sindicato –SNTE-, más que con su capacidad de liderazgo y habilidades pedagógicas y directivas. El procedimiento para designar directores y supervisores escolares se basa en el nombramiento de un sistema de escalafón vertical vigente desde 1973 (SEP, 2010) y pasa por una comisión mixta de escalafón la nacional que entrega la validez final de los procesos, y las estatales controlada por el Sindicato, gracias a los procesos de colonización hacia las estructuras de las Secretarías de Educación (Ornelas, 2008)

Estas reglas del juego permiten también acelerar o retrasar los nombramientos de los cargos dependiendo de la lealtad del nuevo director o supervisor con el sindicato (Calvo, 2003), lo que genera que el número de cargos de director ejercido por maestros que no tienen su nombramiento oficial sea alto. Esta situación duplica la carga de trabajo de los maestros

comisionados como directores o supervisores, y les impide acceder a los procesos de formación y fortalecimiento directivo (Santizo, 2010).

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta (OCDE, 2001). Para la UNESCO (2005), dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad:

“El primero, considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo más importante de todo sistema educativo, y por tanto, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad que ha recibido; mientras que, para el segundo se refiere al papel que desempeña la educación en la promoción de actitudes y valores relacionados con una buena conducta cívica, el desarrollo afectivo y creativo del educando y la pertinencia de lo enseñado a su vida cotidiana”.

La calidad de la educación se traduce en el logro de aprendizaje relevante para la vida (competencias), así como en la equidad en la distribución de oportunidades educativas. La UNESCO (2005) utiliza dos principios básicos para definir calidad de la educación:

- Aprendizaje del estudiante.
- Actitudes, valores cívicos y condiciones para su desarrollo emocional y creativo.

La mejor medida de la calidad es la que se ve reflejada en los alumnos en el desarrollo de sus competencias, cuando alcanzan aprendizaje relevantes que se manifiestan en por las habilidades de comprender la lengua escrita y expresarse, de razonar, resolver problemas, analizar, evaluar opciones y allegarse información. Lo anterior implica un énfasis en las habilidades más que en los conocimientos es decir en el “saber hacer” para tal efecto, el alumno necesita recibir una educación que le permita irse desarrollando como persona, aprender en función de sus capacidades y necesidades, desarrollar su potencial, fortalecer su autoestima, adquirir valores y desarrollar su capacidad crítica y creativa, asimismo, necesita adquirir aprendizajes útiles para su vida presente y futura.

Otros beneficiarios son los padres de familia quienes por tener la tutela sobre sus hijos pueden contribuir con la escuela procurando la asistencia y

puntualidad de ellos, dotando de lo necesario para aprender y brindando el apoyo extraescolar indispensable para el logro de los objetivos de la escuela. Los padres de los alumnos al compartir con la escuela la función formativa de los niños se convierten en beneficiarios también del quehacer educativo.

Las acciones de la escuela benefician a:

- El alumno de hoy.
- Ese mismo alumno mañana.
- Los padres de familia.
- La escuela que lo recibe como egresado.
- La persona y organización que le da empleo.
- La comunidad en la que vive el alumno.
- La sociedad en la que se desarrollará social, económica, cultural y políticamente.
- El éxito en el desarrollo cognitivo del educando.
- La promoción de actitudes y valores relacionados con una buena conducta cívica, el desarrollo afectivo y creativo.
- La pertenencia de los contenidos a la vida cotidiana del alumno.
- Todo esto se traduce en el logro de aprendizaje relevante para la vida y la igualdad de oportunidades educativas.

Como un trabajo de reflexión que parte de experiencias muy variadas, de aportaciones de los consejeros y de un minucioso análisis de referencias nacionales e internacionales, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa –INEE- estableció el Modelo de Calidad Educativa (INEE, 2004). Se trata de un modelo multidimensional que considera los componentes del sistema educativo dentro de un enfoque sistémico de tipo CIPP -definido como contexto, insumo, proceso y producto -, pero que trasciende las cuatro facetas sistémicas y se concreta en ejes o dimensiones de calidad que son evaluados para la mejora continua.

Para el INEE (2007), la calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad que se ven reflejadas en la mejora continua. Puede observarse que en esta definición se consideran algunas dimensiones y subdimensiones que podrían ubicarse como contexto, proceso, insumo y, finalmente, como producto, de ahí el interés de esta definición de calidad, porque proporciona un marco

teórico más preciso que el modelo sistémico para los fines educativos nacionales.

### **1.3. EFICACIA (interna y externa).**

Se refiere a la medida en que se logran los propósitos educativos y, generalmente, se traduce en indicadores de rendimiento o de éxito. A este respecto se considera de importancia el conseguir la más alta proporción posible de estudiantes que alcanzan los objetivos (eficacia externa) por grupos de edad o por tipo de escuela, altas tasas de titulación o de eficacia terminal, así como bajas tasas de reprobación o abandono escolar (eficacia interna). También se puede referir a la obtención de los niveles esperados de desempeño o dominio de los objetivos de aprendizaje, tanto para el uso académico como para su posible incidencia en otros niveles escolares o en la vida cotidiana y el trabajo.

#### **1.3.1. EFICIENCIA Y SUFICIENCIA.**

Hace alusión a la forma de utilizar los recursos disponibles (humanos, materiales, de uso del tiempo y económicos), que deben estar suministrados en cantidad suficiente para los propósitos que se persiguen. Cuando el empleo de los recursos es apropiado para darles el mejor aprovechamiento posible, se dice que se alcanza la eficiencia.

#### **1.3.2. EQUIDAD.**

Se refiere al logro de los propósitos por el mayor número posible de personas, tomando en cuenta las desigualdades de origen (individual, familiar, escolar, estatal, regional) para adaptar la metodología o procesos a cada situación ofreciendo las adaptaciones o apoyos requeridos para los propósitos citados. La interpretación de esta dimensión se refleja en esquemas de intervención psicopedagógica, cultural o socioeconómica. En el ámbito escolar se pueden considerar acciones como una mayor oferta educativa, disponibilidad de horarios y docentes, acceso a fuentes de consulta y mayores oportunidades educativas en general. Al respecto, Mercado (1995) indica que no debe confundirse la equidad con el paternalismo, tampoco recomiendan la reducción de los niveles o estándares de calidad o a la práctica de establecer criterios diferenciados entre grupos, lo cual representa de suyo una práctica discriminatoria.

### **1.3.3. PERTINENCIA Y RELEVANCIA.**

Señalan la forma en que los resultados corresponden con los postulados, expectativas y necesidades sociales (incluyendo los rubros cultural, político, económico, social) y del ámbito académico (uso de los conocimientos, las habilidades y otras competencias desarrolladas a través de las disciplinas). Sobre esta base se puede llegar a que el currículo sea adecuado a las necesidades individuales de los alumnos (pertinencia), pero sin dejar de lado a las necesidades de la sociedad (relevancia), tanto para conducir a competencias que apoyen el bienestar social y la productividad económica, sin olvidar las facetas de desarrollo integral y humanista, tales como el respeto de los derechos humanos, la apreciación de los valores democráticos, el interés por el desarrollo de la ciencia, la protección al medio ambiente, la conservación y enriquecimiento de la diversidad cultural. Impacto se manifiesta cuando los aprendizajes que desempeñan los alumnos tienen una vigencia temporal de largo plazo, con miras amplias para transformar su apreciación de la vida y de la sociedad, sustentados en los valores de libertad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas. Si se toma en cuenta que la manifestación de los aprendizajes debe producir el bienestar social, entonces la persona deberá estar en posibilidad de emplear sus competencias en la vida cotidiana, convirtiéndolo en un ciudadano completo, de tal manera que la formación trasciende hacia las competencias para la vida, permaneciendo vigentes a lo largo del tiempo.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la educación de calidad es una de las cinco metas globales de desarrollo del gobierno federal, el objetivo de promover una educación de calidad es potenciar el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se define la dignidad personal y la de otros.

### **1.4. COMPETENCIAS.**

La UNESCO planteó a finales del siglo XX que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la información, al respecto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIES) retoma esta directriz de la UNESCO y asume como parte de su estrategia educativa el modelo en competencias,

cómo los señala en su visión: Unir por medio de la educación en competencias, los diferentes niveles de educación básica, medio, medio superior con la educación superior para que exista una coherencia y articulación (Argudín, 2005).

En el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de OCDE, encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, se define el término competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Las competencias son procesos complejos de desempeño integral con idoneidad en determinados contextos, que implican la articulación y aplicación de diversos saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad y comprensión, dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo y compromiso ético (Mastache, 2007).

Weinert (2001) afirma que la competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico, Coolahan (1996) la considera como aquella capacidad general basada en los conocimientos, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas.

En general, se afirma que una competencia es el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, una actividad o una tarea. Por lo tanto, las competencias describen comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socio-afectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea.

Las prácticas de gestión dan cuenta del nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. En este sentido, hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y comunicación (Moss, 2006).

Saracho (1995) sostiene que, si bien tradicionalmente se han asociado las competencias con los modelos denominados: conductista, funcional y constructivista, actualmente los modelos que se utilizan son los primeros. Es así que cuando se habla de modelo conductista, se incluye tanto el modelo de Competencias Distintivas como el de Competencias Genéricas y cuando se habla de Modelo Funcional se incluye el modelo del Análisis Funcional. Para efectos del trabajo desarrollado diseñamos un modelo mixto que incluye tanto competencias funcionales como conductuales o genéricas, y sin duda muy influenciados por la óptica del modelo constructivista o integrativo de origen francés, que da gran valor en la educación formal y también al contexto, entendiendo que las competencias ligan el conocimiento y aprendizaje a la experiencia en el entendido que las competencias se definen por lo que alguien debe ser capaz de hacer para lograr un resultado, cumpliendo criterios de calidad y satisfacción.

Como modelo recoge aspectos funcionales, pero con énfasis en los conductuales. Los modelos de competencias presentan diferencias metodológicas para la identificar y representar las competencias. Mientras que los conductistas describen los comportamientos necesarios para alcanzar un desempeño superior, los funcionales describen los resultados que deben obtener los ocupantes de un puesto determinado y los comportamientos mínimos de un desempeño aceptable. Las competencias son observadas a través de comportamientos que se traducen en “capacidades para”.

Existen dos coincidencias fundamentales en los métodos utilizados para identificar competencias, el primero es que sea identificada a partir del trabajo y no de la formación, y el segundo es que la identificación sea un proceso participativo. La identificación de competencias se debe entender como el proceso de analizar el trabajo con el fin de precisar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y procesos de comprensión

que son movilizados, a fin de lograr los objetivos que tal ocupación persigue (Vargas, 2002).

### 1.5. ESTADO DEL ARTE.

Siempre ha existido el debate del acceso a la dirección tanto en el sistema federalizado como el estatal en nuestro país, considerando que gran parte de la problemática educativa se debe a una deficiente dirección de las instituciones, actualmente quien regula y filtra a las personas para realizar funciones directivas es el escalafón, que es una comisión mixta, integrada por autoridades educativas y sindicales estructurada para tal fin, en el marco de la **Alianza por la Calidad de la Educación**, se establece que los puestos directivos se ganan por examen de oposición.

En Nayarit esta disposición todavía no surte efecto funcionando el escalafón solamente, por lo que personas con promedio de 25 años de servicio en promedio en la docencia aspiran a estos cargos directivos, aunado a lo anterior, muchos de ellos tienen desde que se titularon o les otorgaron la clave que dejaron de estudiar, su nivel es de licenciatura, no asisten a diplomados o cursos de actualización o profesionalizante, no tienen estudios de posgrado y cabría la pena preguntarse:

- ¿Los mecanismos para acceder a la dirección son los adecuados para que en esta era del conocimiento se brinde un servicio educativo de calidad?
- ¿Los años de docente permiten desarrollar las competencias directivas?
- ¿Acaso es el mismo rol y responsabilidades del docente y del director?
- ¿Los años cumplidos en el servicio garantizan que la función directiva sea eficiente y eficaz?

La mayoría de los directores acceden a este puesto a través del concurso escalafonario, pero el hecho de tener muchos puntos, no garantiza que su trabajo propicie una educación de calidad y que se cuente con el liderazgo académico y la capacidad de gestión de competencias directivas, en cualquier organización, ya sea pública o privada, parece lógico pensar que los miembros que la componen aspiren a ocupar un puesto en la escala jerárquica (Sáenz, 2000).

En México, primero se nombra director y después se le invita a capacitarse en diplomados de gestión directiva, normatividad, liderazgo académico y afines a las competencias directivas que son múltiples, Álvarez (1999) al respecto señala la necesidad de que el director conozca y aplique con sensatez y flexibilidad las normas de funcionamiento y dinámicas de grupo, técnicas de organización, creación de estructuras, reuniones, conducción de equipos, toma de decisiones, manejo de conflictos, planificación, ejecución y control; es decir, que cuente con los conocimientos, habilidades y destrezas inherentes a los roles que debe cumplir; todo ello, para lograr efectividad en la gestión y superar los obstáculos gerenciales y organizativos.

En Nayarit operaron en el 2012, 66 Escuelas Secundarias Técnicas con las modalidades de industriales, Agropecuarias y pesqueras distribuidas en siete zonas escolares, este subsistema oferta 19 tecnologías nivel nacional y por gestiones del estado se aceptaron integrar otras dos que son turismo y pesca, tecnologías, aplicables a cada región.

En el Estado de Nayarit, la diversidad se manifiesta de sobremanera, estado rico en ecosistemas de la montaña a la costa y con una multiculturalidad que nos lleva a sentirnos orgullosos de las tradiciones, por lo que las escuelas están insertas en distintos contextos socioculturales; la zona urbana, ubicada en la capital de estado y las cabeceras municipales, la sierra con nuestras etnias; *Wixarricas (Huicholes)*, *Coras*, *Tepehuanos* y *Mexicaneros*, la costa con la mezcla de culturas debido a la gran afluencia de turismo, por lo que se presentan distintos tipos de conflictos y oportunidades de mejora, los intereses y las necesidades de los alumnos de cada región son totalmente distintas por lo que los problemas y las soluciones cambian de un contexto a otro, lo que repercute en la función directiva, algunos de ellos se contextualizan tanto que se integran a la comunidad y piensan como ellos justifican los actos señalando que así es la cultura, dejan de ser objetivos y de proponer mejoras, otros se mantienen ajenos a la cultura y sus propuestas y acciones son totalmente descontextualizadas por lo que no tiene éxito.

Sus competencias no se manifiestan en mejoras de la gestión y por ende en el aprovechamiento de los alumnos y el logro de aprendizajes esperados, en realidad son pocos los directores eficientes y eficaces; que mantienen un clima escolar que permita el mejor desarrollo del proceso de enseñanza

aprendizaje, que ejercen un liderazgo educativo transformador y que planean sus actividades integrando al colectivo en comunidad de aprendizaje, es por eso que el director si es competente dichos saberes los tiene que movilizar para mejorar los resultados académicos.

Esto se aprecia en las problemáticas en torno a las escuelas, la distinta operación de las industriales, agropecuarias y pesqueras, los distintos contextos y culturas afectan el desempeño directivo, ya que si a nivel directivo se obtuvo buenos resultados en una institución educativa, al cambiarlo a otra que requiere otras soluciones el fortalecimiento de otras competencias, los resultado son poco favorables, ya que los saberes no se movilizan para contextualizarlos.

## **1.6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.**

Lo anterior lleva a plantear las siguientes preguntas que orientaran el proceso de investigación y en el desarrollo de la misma se dará respuestas:

1. ¿Los mecanismos de acceso a los puestos directivos garantizan la calidad en la educación?
2. ¿La capacitación que la S.E.P. brinda a los directivos cumple con sus necesidades de aprendizaje y de gestión?
3. ¿Cuáles son las actividades del director? ¿De qué manera las actividades desarrolladas como docentes les otorgan experiencia para ejercer la dirección?
4. ¿El grado académico del director determina su capacidad de gestión en un mundo globalizado?
5. ¿Cuáles son las áreas de oportunidad en la función directiva de las EST?
6. ¿Cuáles estrategias serán las más adecuadas para fortalecer las competencias directivas?

## **1.7. OBJETIVOS.**

### **1.7.1. Objetivo general.**

Identificar el perfil, la función, competencias y áreas de oportunidades del directivo de educación secundaria, enfatizando en el liderazgo y la dimensión pedagógica en los procesos de gestión institucional.

### **1.7.2. Objetivos específicos.**

- Precisar las variables que validan el acceso a la función directiva y los indicadores de competencias directivas, según la SEP, y el departamento de EST
- Analizar las teorías sobre la función directiva de las organizaciones, haciendo énfasis en la educacional y la gestión pedagógica curricular.
- Comparar que se está haciendo en otros países para fortalecer las competencias directivas.
- Precisar los factores que influyen en la falta de eficacia y eficiencia de la función directiva.
- Detectar las áreas de oportunidad del director al aplicar instrumentos para recabar información a los directores de las EST y autoridades educativas.
- Diseñar un curso-taller para los directivos con base a la reforma de educación secundaria y de competencias directivas que permita la transformación de la gestión.

### **1.8. HIPÓTESIS.**

“El grado académico del director y los años de servicio determinan el la eficacia del liderazgo que se ejerce en los procesos de gestión”

Hipótesis 1: A mayor grado académico del director mejor gestión pedagógica curricular.

Hipótesis 2: Los años en el servicio del director garantizan un mejor desempeño en la gestión pedagógica curricular.

#### **1.8.1. VARIABLES.**

1.8.2. Variables independientes:

- a) grado académico del director
- b) años de servicio del director

1.8.3. Variables dependientes:

- a) mejor gestión pedagógica curricular.
- b) mejor será su desempeño en la gestión pedagógica curricular.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.**

### **2.1. ORIGEN DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS.**

Como una respuesta inmediata a los requerimientos del avance científico y tecnológico de nuestros tiempos, el Gobierno Federal brinda la opción educativa en la enseñanza técnica como medio para proporcionar conocimientos a los educandos que le permitan participar activamente en la transformación de nuestro país con eficiencia y calidad, acorde a los requerimientos actuales que establece la política económica de mercados abiertos que prevalece en el mundo.

Por ello la Educación Secundaria Técnica, se ha estimado como el espacio curricular en donde convergen conocimientos y practica del saber-hacer humano, teniendo como firme propósito potenciar el desarrollo de las capacidades de los educandos para identificar problemas relacionados con el desarrollo de la sociedad. La educación técnica en su historia es parte de la vida educativa de nuestro México que ha visto pasar por sus aulas, campos, laboratorios y talleres a técnicos que honran a nuestra sociedad con su capacidad, entrega, estudio, amor al trabajo que los enaltecen.

Su antecedente inmediato se encuentra sustentado en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación del 11 de Septiembre de 1978, donde se difunde el contenido del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. De esta forma se plasma un esfuerzo para unificar a los planteles que ofrecían el modelo de Educación Secundaria Técnica, integrándose para ello en un sistema educativo cuya organización y funcionamiento dependía de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, conforme a lo establecido en el artículo 27º del citado Reglamento.

Es pertinente señalar que conforme a la nueva estructura administrativa determinada a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, las escuelas tecnológicas, industriales, comerciales, agropecuarias y pesqueras del nivel medio básico quedaron comprendidas en la modalidad de Secundaria Técnica. Posteriormente con el fin de integrar los servicios de educación tecnológica desde el nivel básico al superior bajo una sola coordinación, se publica el Acuerdo 196 en el Diario Oficial de la Federación el 4 de Julio de 1994 en el que se establece la adscripción del órgano central a la Subsecretaria de Educación e Investigación Tecnológica. La Dirección General de Educación Secundaria Técnica en su aspecto operativo presta el

servicio educativo en el Distrito Federal por medio de 119 planteles, mientras que en el marco del Federalismo Educativo, tiene asignada la función normativa y evaluativa de esta modalidad a nivel nacional. En Nayarit en este año 2010 se encuentran operando 66 Escuelas Secundarias Técnicas con las modalidades de industriales, Agropecuarias y pesqueras distribuidas en siete zonas escolares, las EST ofertan 19 tecnologías nivel nacional y por gestiones de Nayarit se aceptaron integrar otras dos que son turismo y pesca a de tecnologías, aplicables a cada región.

## **2.2. FUNCIÓN DIRECTIVA.**

En el acuerdo 98 de la Secretaría de Educación Pública difundido en el Diario Oficial de la federación del siete de diciembre de 1982, por el que se establece la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria, se determinó que el Director es la máxima autoridad de la escuela y asumirá la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel.

El propósito del puesto es: Planear, organizar, dirigir y evaluar la prestación del servicio de educación secundaria conforme a Las normas y los lineamientos establecidos por las leyes y disposiciones dictadas por la Secretaría de Educación Pública. Otra definición concibe la dirección como un proceso intencionado, consciente y regulado, mediante el cual los órganos de dirección influyen sobre los trabajadores de la educación con el fin de lograr los objetivos educacionales propuestos (Ruiz, 2011).

Ramírez (2010) al respecto señala que una nueva escuela requiere que los directores conozcan a fondo la misión de la escuela, sus implicaciones para cada grado escolar para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y que, con esta base, tengan capacidad para:

- a) Promover y coordinar la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa y usar los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y para corregir las deficiencias observadas.
- b) Promover la colaboración profesional entre los profesores y la solución de conflictos sin afectarla calidad del servicio y.
- c) Promover y encabezar una relación de colaboración entre la escuela y la familia de los alumnos.

Además, expresa Álvarez (1999) la necesidad de que el director conozca y aplique con sensatez y flexibilidad las normas de funcionamiento y dinámicas de grupo, técnicas de organización, creación de estructuras, reuniones, conducción de equipos, toma de decisiones, manejo de conflictos, planificación, ejecución y control; es decir, que cuente con los conocimientos, habilidades y destrezas inherentes a los roles que debe cumplir; todo ello, para lograr efectividad en la gestión y superar los obstáculos gerenciales y organizativos.

La importancia de la función directiva es tal que Garin (1997) indica que la descomposición y el deterioro de una parte de nuestros centros escolares públicos se identifican con el caos y deterioro de la dirección paralelamente a la afirmación de un amplio consenso sobre que no es posible una buena escuela sin una buena dirección, y Antúnez (1994) ha sido todavía más rotundo al afirmar que el ejercicio de la función directiva en los centros, especialmente en los públicos, apenas existe.

### **2.2.1. DIRECCIÓN DESDE LOS ENFOQUES EPISTÉMICOS.**

Es indudable que el concepto Dirección es polisemántico, tiene un sentido cultural, político o económico muy amplio, todo depende del enfoque desde donde se quiere analizar, Castells (2003) propone en el análisis los conceptos desde la óptica de tres enfoques:

### **2.2.2 DIRECCIÓN DESDE EL ENFOQUE CLÁSICO**

El enfoque clásico en la Dirección tiene mucha relación con la perspectiva de la escuela tradicional de corte positivista (Rico, 2001), porque:

- El Propósito es la generalización libres de contexto y tiempo, de leyes, explicaciones, deductivas, cuantitativas, centrada en semejanzas.
- La explicación está centrada en causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas y descriptivas.
- Sus fundamentos son el positivismo lógico y el empirismo; los conceptos (poder, control, organización, disciplina) tienen un sentido de objetividad, estática, única, dada, fragmentable, convergente.
- La finalidad es explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías y crear leyes para regular los fenómenos.
- La relación sujeto-objeto es de dependencia y atendido el sujeto como objeto de investigación.
- El método es de garantía de objetividad. La dimensión es cuantitativa. La teoría y la práctica es disociada, constituye entidades distintas, la teoría es norma para la práctica.

- El criterio de calidad está sustentado en la validez, la fiabilidad y la objetividad. Las técnicas e instrumentos estratégicos son cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática, experimentación.
- Los análisis de datos tienen el carácter cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.
- El interés positivista es: explicar, controlar y predecir.

### 2.2.3. ENFOQUE HERMENÉUTICO (comprensional e interpretativo).

La nueva tendencia denominada comprensional-interpretativo se sustenta en el interés por la comprensión mutua compartida (Rico, 2001).

- La ontología está en razón de ser construida, holística, divergente y múltiple.
- La relación sujeto-objeto marca una interrelación, es decir una relación influida por factores subjetivos y fenoménicos.
- El propósito es construir hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.
- La causalidad está orientada a la interacción de factores humanos.
- La axiología está sustentada en valores dados, que influyen en la selección del problema, teoría, método y el análisis.
- Su dimensión es cualitativa con fundamentos en la fenomenología y teorías interpretativas o hermenéuticas.
- Su investigación está centrada en comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.
- La relación teoría práctica están relacionadas y de retroalimentación mutua.
- Los criterios de calidad son de credibilidad, confirmación, transferibilidad.
- Técnicas e Instrumentos estratégicos son de corte cualitativos, descriptivos.
- El Investigador principal debe contar con una perspectiva participante.
- Los análisis de datos son cualitativos de inducción analítica y dialéctico.

### 2.2.4. EL ENFOQUE CRÍTICO O HISTÓRICO-SOCIAL.

En este enfoque o paradigma (Rico 2001), los intereses están orientados a emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio, a construir una antología donde la relación sujeto-objeto sea de compromiso cualitativo centrado en el respeto a las diferencias individuales y sociales para que la explicación sea de interacción entre factores de multicausalidad. Este enfoque pugna por la crítica a las ideologías, su fundamento es la teoría

crítica, donde la investigación es construida con base al estudio de la diversidad histórica donde la existencia de la potencialidad de los sujetos está en función de la presencia del otro con el cual se puede compartir, a su vez reconoce que teoría y práctica tiene una relación dialéctica, y que la teoría es práctica en acción, cuya validez es consensuada mediante estudios de caso y técnicas dialécticas.

### **2.3. DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI.**

La OCDE, en su documento “Avances en las reformas de la educación básica en México” con respecto a los directores maneja como premisa para la calidad educativa, la Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores señala que El desarrollo del liderazgo debe ser considerado como un proceso continuo. Esto implica alentar la formación inicial de los directores, organizar programas de inducción, y garantizar la capacitación en el servicio para cubrir las necesidades y el contexto. El contar con un marco de estándares de liderazgo hará posible utilizar la evaluación de los directores para diagnosticar cuáles son las habilidades esenciales que cada individuo puede necesitar, y encontrar las opciones adecuadas para que las adquiera. La asignación de puestos directivos debe realizarse, en la medida de lo posible, a partir de una lista de candidatos preseleccionados que cumplan con los estándares acordados (OCDE, 2012).

La sociedad actual vive condiciones muy diferentes al siglo anterior, la emergencia y las categorías de sujeto, realidad, poder y racionalidad, entre otras, están sometidas a la investigación fundamentalmente por la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, la información y la cultura holista que invariablemente tienen un impacto en la teoría de la administración, donde tiene cabida el enfoque hermenéutico y la visión de la teoría crítica se viene ampliando (Garza, 1999).

El nuevo discurso sobre la Dirección está orientado al campo gerencial, el director se debe transformar en *couch* con una inteligencia emocional desarrollada, reconociendo las cualidades de sus colaboradores, sus procesos, acciones e instrumentos, desde luego tienden a ampliar la producción y la toma de decisiones para mejorar la rentabilidad organizacional. En este tenor se observa que el pensamiento gerencial se moviliza hacia la gerencia cualitativa humanista, no criticando ni denostando porque el fundamento es el ser humano, aun cuando se evidencia

incongruencia entre lo que se dice y se hace, entre el ser y el hacer, posiblemente como consecuencia de la situación de transitoriedad que se vive.

La escuela se acerca mucho a esa evidencia, a este movimiento, porque la actitud y la conducta son elementos humanos que no se pueden, de manera arbitraria, ajustar de facto a la exclusión y la injusticia, ya que los referentes de derecho aperturan otras perspectivas y horizontes en este sentido, lo que la administración también está obligada a cambiar de perspectiva, voltear a un rostro más humano, pero también con más incidencia social. Como se puede notar, hay necesidad de que la investigación tenga un espacio en esta realidad social que se muestra como proceso de la transición, mediado por las revoluciones mediáticas, tecnológicas y científicas; pero también por las maneras de relacionarse, de comunicarse y de vivir de las nuevas generaciones, este momento es emergente e inesperado que recorre entre la simplicidad y la complejidad, entre lo ajustado y lo deliberado; entre lo local y lo global; en fin, tiene que adaptarse a la cultura de la emergencia donde el sujeto tiene que ser reconocido como actor principal del proceso, no así el método exclusivamente.

Es un mundo al que hay que interpretar y comprender, y con base a ese modelo hay que buscar el cambio justo, la transformación de la gestión, sin descuidar que también el modelo práctico-artesanal tiene un valor, no sólo de uso, sino cultural; pero que no puede ir aislado del modelo academicista, o del modelo tecnocrático-eficientista y menos del modelo hermenéutico-reflexivo (Ricoeur, 2003).

Por su parte, Najmanovich (2010) resalta que es importante creer que es preciso crear nuevas metáforas y prácticas de pensamiento. La propuesta es trabajar a fondo la relación pensamiento-afecto-acción desde una mirada dinámica e implicada. Esto lleva a la reflexión de que la dirección de instituciones educativas son un ejercicio pleno de acción para crear el pensamiento cuál es la función de la escuela.

Así al hablar de la dirección para la administración de calidad, tiene que pensarse desde la escuela, debe estar más inclinado a respetar al ser humano, sólo así, se le dará el lugar de respeto que tiene, ahí radica su poder y su valor. El modelo positivista, es ya un modelo agotado, su función

de dominación, no permite repensar y recrear, sólo establece límites, reproduce y acaba con las aspiraciones de innovar y construir redes de sistemas amplios y abiertos.

#### **2.4. MÉXICO ANTE LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS.**

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) desde el año 2006 se aplica en todas las escuelas de educación básica del país, este examen permite obtener información diagnóstica del nivel de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados al programa de estudios vigentes. Con anterioridad en el año del 2003, treinta países miembros de la OCDE y aproximadamente treinta más países no pertenecientes a esta organización, participaron en el proceso del PISA, el cual es un estudio realizado cada tres años, acerca de los conocimientos y aptitudes (desarrollo de competencias) en jóvenes de 15 años en comprensión lectora, comprensión matemática y ciencias. En el año 2003 el proceso fue enfocado a las matemáticas. El informe ejecutivo que dan a conocer sobre los resultados ubica a México en el desempeño estudiantil general de las matemáticas en el lugar 37 de todos los países participantes, inferior a la media de la OCDE.

Este programa señala que aproximadamente el 75 % de los estudiantes mexicanos que participaron en el proceso se ubican en los niveles tres y cuatro cuyos puntajes oscilan entre: mayor de 482 puntos y menor de 606 puntos, donde el dominio de las matemáticas lo dividen en seis niveles correspondiendo al primero con una puntuación de 358 y el sexto nivel de 668. En el 2009, los resultados de PISA indican que México, en comparación con los resultados del 2000, presentó una caída de 6 puntos en ciencias, al pasar de 422 puntos a 416, mientras que en matemáticas subió 32 puntos de 387 a 406 y en lectura subió tres puntos al pasar de 422 a 425 puntos, sobre un tope de 700, entre 65 países evaluados, al respecto, en el 2009 el secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, señaló que dichos resultados son una muestra de que el país va en el sentido correcto, aunque agregó que no a la velocidad que quisiera. Estos datos son una muestra clara de la situación académica de nuestro país desde la óptica de la OCDE al analizar los resultados de los exámenes estandarizados.

Los resultados de esta organización señalan que los países con mayores porcentajes de alumnos en situaciones socioeconómicas adversas,

como México, enfrentan mayores retos que los países que cuentan con menores porcentajes de esos alumnos. Los resultados de PISA en 2009 muestran que México es el país de la OCDE con el mayor porcentaje (58%) de alumnos de 15 años de edad, con un índice PISA del estatus económico social y cultural por debajo de -1, seguido de cerca por Turquía con 58% y Chile con 37% (OCDE, 2010). En este contexto, un acuerdo común entre los actores implicados, en cuanto a la forma de evaluar y calificar de manera adecuada a los alumnos, maestros y directores ha sido muy compleja, difícil de alcanzar históricamente, sobre todo en nuestro país con el SNTE.

El estado que guarda la educación en nuestro país requiere cambios estructurales, esta es una realidad que no se puede ocultar, por el contrario se debe reconocer que tenemos que hacer algo para superar esta debilidad nacional, que incluso puede llegar a ser de soberanía nacional, como ya lo ha declarado el Dr. Mario Molina Premio Nobel de Química no participar en la construcción del conocimiento en el mundo, nos ubica a los mexicanos en una dependencia absoluta.

## **2.5. GESTIÓN DIRECTIVA.**

Así como la función directiva tiene muchas acepciones y se confunde con otros conceptos, la gestión desde hace 25 años era confusa un buen director era planificador o era administrador, eral el jefe que daba órdenes o gestor, ¿cuál era su función?

Para Cassaus (1997), la gestión escolar es una capacidad para generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada o dicho de otra manera, la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea además Stet señala que la gestión escolar realiza las políticas institucionales en cada unidad educativa, adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa, su objetivo primordial es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y los jóvenes.

La gestión institucional es el conjunto de acciones que aseguran la realización o construcción, aplicación y evaluación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) en nuestro país, del cual se construye el Plan Anual de Trabajo (PAT), documento que guía y direcciona el trabajo

escolar, dichas acciones del equipo directivo que lideran la institución hacia metas explícitas, implican un proceso permanente de toma de decisiones generando un clima de trabajo colectivo y participativo. Son elementos clave de esta dimensión los procesos de administración, la convivencia escolar, el clima laboral, la relación con el entorno (redes con otras escuelas e instituciones sociales) y el liderazgo de los procesos de los cuales se debe dar cuenta responsablemente.

La gestión institucional, constituye entonces un pilar fundamental para cualquier proceso de mejora en toda escuela, su entramado dinámico y complejo de personas, reglas, tradiciones, espacios, tiempos y recursos puede facilitar y/o obstaculizar las intenciones de producir cambios en sus prácticas cotidianas, es un rol del equipo directivo mediar y resolver las múltiples tensiones que produce cualquier acción que intente cambiar la inercia de la institución. Considerando lo anterior, se puede afirmar que la gestión institucional facilita y promueve el desarrollo de prácticas institucionales orientadas a mejorar la calidad educativa, comprometiendo a todos los actores y liderando los procesos educativos para el logro de los objetivos de la misión y visión de la escuela y el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos.

### **2.5.1. MODELOS DE GESTIÓN.**

Para elevar los resultados del logro académico han surgido distintos modelos de gestión de acuerdo a las necesidades de cada región o país y los indicadores de calidad pertinentes coinciden así como la valoración de la función directiva sobre todo en el aspecto académico, en este trabajo de investigación la gestión de Chile será un referendo importante porque las condiciones de este país sudamericano con México son similares, en esta parte de la investigación además se resaltara lo que se está trabajando otros países en esta temática.

Al comparar las competencias, los estándares de desempeño y las actividades clave de estas propuestas se observa una marcada similitud en los modelos de gestión. La gestión del director es tan importante para el logro de la calidad educativa que con base en los resultados de PISA (2000) la OCDE señalan que en aquellos países en que los directores informan, como promedio, grados más altos de autonomía en aspectos claves de la gestión de la escuela el rendimiento medio de las escuelas en lectura suele ser más alto.

### 2.5.2. GESTIÓN EN MÉXICO.

En el país la gestión escolar, en este contexto, el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

**Figura 1:** El modelo de gestión educativa estratégica en México



Fuente: SEP (2009)

Para que una gestión educativa sea estratégica, es indispensable que se apegue a los términos que la caracterizan. Así, una gestión educativa estratégica puede concretarse a partir de ciclos de mejoramiento de procesos y resultados, que pueden ser desarrollados con la implementación de ejercicios de planeación y evaluación (SEP, 2009).

Sus principales características son:

- a) Centralidad de lo pedagógico, que parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos y que el trabajo medular tanto de las escuelas como del sistema es la generación de aprendizajes.
- b) Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización, que supone la necesidad de que los diversos actores educativos se doten

de los elementos indispensables para la comprensión de los nuevos procesos, oportunidades y soluciones a la diversidad de situaciones.

c) Trabajo en equipo, que no es otra cosa más que dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. También tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Naturalmente, para que estos procesos sean efectivos, tienen que desarrollarse de manera colegiada.

d) Apertura al aprendizaje y a la innovación, que parte de la capacidad de los actores de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper inercias, barreras y temores, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de: encarar y resolver sistemáticamente problemas; generar nuevas aproximaciones y aprender a partir de la propia experiencia y de la de otros; cuestionarla; recuperarla y originar conocimiento para trasladarlo a sus prácticas.

e) Asesoramiento y orientación para la profesionalización, que serían los espacios más allá de las aulas, para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el “poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, en un plan profesionalizante.

f) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro, es decir, enfrentar el futuro a partir de la clarificación de objetivos y la generación de consensos, donde los actores puedan promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la responsabilidad y el compromiso.

g) Una intervención sistémica y estratégica, que supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos que se plantean, supone también hacer de la planificación una herramienta de autogobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención.

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, para la SEP (2009) la gestión educativa se ve como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de posibilidades, y a la in-novación permanente como proceso sistemático.

### 2.5.3. MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR DE CHILE.

El modelo de gestión escolar de Chile (1999) incorpora temas claves indispensables en el ámbito de la eficacia escolar en seis áreas específicas de competencias de la gestión directiva, que son:

- a) Relaciones con la comunidad.
- b) Liderazgo educativo.
- c) Competencias profesionales docentes.
- d) Planificación.
- e) Gestión de procesos y
- f) Gestión de resultados.

Dicho modelo presenta categorías de liderazgo efectivo que se ven reflejadas en prácticas de gestión entre las que resaltan las siguientes:

**Tabla 1:** Prácticas clave para un liderazgo efectivo

| CATEGORÍA   | PRÁCTICAS  | DEFINICIÓN  |
|---|--|---|
| <b>Establecer direcciones,</b><br>Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas. | Visión (construcción de una visión compartida)           | Identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al staff y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada.   |
|   | Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales) | Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión.   |
|   | Altas expectativas                                       | Demostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas  |
| <b>Rediseñar la organización,</b><br>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.                       | Construir una cultura colaborativa                       | Convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo confiables los líderes mismos; determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo |
|   | Estructurar una organización que facilite el trabajo     | Ordenar estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.  |
|  | Crear una relación productiva con la familia y comunidad                                     | Cambiar una mirada que mire exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad.   |
|  | Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)                                   | Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas, correspondencia y asistencia a eventos sociales).  |
| <b>Desarrollar personas</b><br>Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas. | Atención y apoyo individual a los docentes   | Proveer oportunidades de autorrealización y desarrollo moral para cada seguidor. Así se comunica el respeto del líder por sus colegas y su preocupación por sus sentimientos y necesidades personales.   |
|  | Atención y apoyo intelectual   | Incluye comportamientos tales como incentivar la toma de riesgos intelectuales, re-examinar los supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas y mirar nuevas formas de llevarlo a cabo. Es decir, ayudar a los colegas a apreciar, ponderar y descubrir aquello que de otra forma no hubiesen sido capaces de distinguir. |
|  | Modelamiento o modelización (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes) | Liderar con el ejemplo, mostrando transparencia en la toma de decisiones, optimismo, confianza, Resiliencia y consistencia entre palabras y hechos: Adecuar las propias prácticas a los valores centrales de la organización, de manera visible para el colegio.   |
| <b>Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela</b><br>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases  | Dotación de personal   | Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos del colegio.   |
|  | Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)                 | Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)   |
|  | Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)                                  | Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo | Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas. |
|--|--|--|

Fuente: modelo de gestión escolar de Chile (1999).

También considera como indicador el factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción de los logros cognitivos de los estudiantes que es en donde se reflejada gestión de calidad.

**Tabla 2:** Liderazgo y sus efectos en los resultados de los estudiantes

| DIMENSIONES DEL LIDERAZGO   | SIGNIFICADO DE LA DIMENSIÓN   | TAMAÑO DEL EFECTO ESTIMADO |
|---|---|----------------------------|
| La planificación, coordinación y Evaluación de la enseñanza                       | 1. Implica la participación directa en el apoyo y la evaluación de la enseñanza, a través de visitas regulares a las aulas.<br>2. Durante el año, supervisión directa del plan de estudios a través de la coordinación general de actividades, alineando las clases realizadas con los objetivos de la escuela. | Promedio<br>ES = 0.42      |
| Promover y participar en el desarrollo y aprendizaje permanente de los profesores | 3. Liderazgo que no sólo promueve, sino que participa directamente con los maestros en sus procesos de aprendizajes (sea en la modalidad formal o informal)   | Promedio<br>ES = 0.84      |
| Garantizar un entorno ordenado que apoye la enseñanza                             | 4. Cuidar los tiempos destinados a la enseñanza mediante la reducción de interrupciones y programas externos que nos contribuyan con el logro de los objetivos de la escuela<br>5. Establecer un entorno ordenado de apoyo, tanto dentro como fuera de las aulas.   | Promedio<br>ES = 0.27      |

Fuente: Modelo de gestión escolar de Chile (1999)

El propósito de incluir en esta investigación el modelo de gestión chileno busca conocer las propuestas de mejora de un país del continente americano en condiciones culturales sociales económicas similar a México, con sistemas educativos con problemas y retos que enfrentar y resolver.

Toda gestión directiva se debe reflejar en la mejora educativa y el logro académico de los estudiantes, al tratar sobre prácticas directivas, Robinson (2007) detalla cinco dimensiones de liderazgo académico de y estima sus efectos en los resultados estudiantiles Como guía general, explica Robinson se interpretó el tamaño del efecto de la siguiente forma:

- entre 0 y 0.2 como débiles o casi nulos, y
- entre 0.2 y 0.4 como un pequeño efecto, pero posiblemente un aliado importante,
- entre 0.4 y 0.6 implica un moderado efecto, y
- mayor de 0.6 como un gran impacto significativo en lo educativo, estos resultados indican con determinación la importancia del director como líder académico para promover los aprendizajes.

**Tabla 3:** Relación matriz competencias funcionales asociadas a ámbitos del desempeño

| No. | COMPETENCIAS FUNCIONALES  | ACTIVIDADES CLAVE  |
|-----|---|--|
| 1   | Generar condiciones para la gestión de los contenidos curriculares.             | Programar y planificar contenidos curriculares del Plan Anual Curricular.                    |
|     |   | Evaluar la ejecución de Planes y Programas de Estudio e implementar acciones de mejoramiento |
| 2   | Asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza                | Asegurar el avance y resultado de los procesos de aprendizaje enseñanza.                     |
| 3   | Desarrollar estrategias educativas del establecimiento.                         | Coordinar e implementar acciones de mejora curricular.                                       |
|     |   | Promover actualizaciones del Currículum en el contexto del PEI.                              |
|     |   | Rediseñar sistemas de gestión de los procesos de aprendizaje.                                |
| 4   | Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje. | Orientar el proceso de aprendizaje enseñanza hacia una mejora continua.                      |
|     |   | Asegurar la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículum.       |
|     |   | Analizar la información y resultados, generando acciones que promuevan una mejora continua.  |
| 5   | Orientar a los estudiantes y sus  | Diagnosticar las necesidades de orientación de los estudiantes y sus familias                |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | familias.  | Coordinar acciones de intervención.  |
| 6 | Orientar a los alumnos hacia su desarrollo futuro. | Crear e implementar programas de orientación vocacional adecuados a la realidad del establecimiento. |

Fuente: modelo de gestión escolar de Chile (1999)

En esta matriz se resaltan las actividades clave a llevar a la práctica para fortalecer el liderazgo académico del director, partiendo de seis competencias funcionales en la metodología se diseñara un instrumento para recabar información de este proceso y se aplicará a los directores y supervisores para detectar áreas de oportunidad.

#### 2.5.4. MODELO DE GESTIÓN DE REINO UNIDO.

A diferencia de Chile, el analizar la propuesta del Reino Unido con respecto a esta problemática, permite contrastar con un país muy diferente a México, en lo económico, en lo social y cultural, valorar el liderazgo en la gestión en busca de la calidad educativa y encontrar puntos de coincidencia con respecto a las necesidades de liderazgo académico del Director de Instituciones educativas.

La Brithis (2006) organización internacional del Reino Unido para las relaciones culturales y oportunidades educativas, en sus estándares de desempeño diseñados para directores mexicanos orientan hacia la creación de una estructura para guiar las acciones tomadas por los directores de educación básica, para que ellos puedan entregar una enseñanza de calidad. Considera los siguientes roles con base a su función:

- Desarrollar una visión para la escuela con la participación de otros.
- Garantizar el apropiado funcionamiento de la institución
- Mantener comunicación constante con el personal.
- Evaluar los resultados y los procesos organizacionales.
- Documentar permanentemente el desarrollo del currículo nacional, la planeación y garantizar su implementación.
- Asegurar que la enseñanza del personal de trabajo se conduzca hacia la mejora continua.
- Alentar las relaciones de la comunidad a través de actividades académicas cívicas, culturales, sociales y ecológicas, etc.
- Alcanzar acuerdos con los diferentes actores sociales para promover las condiciones con las cuales la escuela desarrolla sus actividades.
- Ser eficiente y sensible director de recursos humanos, temporales, materiales y financieros.

- Organizar diferentes agendas de los actores externos para que ellos no tengan efectos negativos, durante el tiempo dedicado al trabajo académico.

#### **2.5.5. FUNDACIÓN EUROPEA PARA GESTIÓN DE CALIDAD.**

La fundación europea para gestión de calidad (2006) al evaluar las competencias de los directores escolares propone las siguientes:

- a) Liderazgo.
- b) Políticas y estrategias del centro escolar.
- c) Gestión del personal.
- d) Utilización de los recursos.
- e) Planificación y desarrollo de los procesos que se lleva a cabo en el centro escolar.
- f) Satisfacción del alumnado y familias.
- g) Satisfacción de las personas.
- h) Impacto en la sociedad y
- i) Resultados del centro.

La UNESCO (2000), señala que la Gestión Educativa Estratégica, es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático...

#### **2.5.6. GESTIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR EN MÉXICO**

La gestión curricular, se define como la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes.

La gestión del Director en el aspecto técnico-pedagógico SEP (1982) consiste en:

- a) Vigilar que la aplicación del plan y el desarrollo de los programas de estudio se efectúen conforme a las normas y a las disposiciones establecidas.

- b) Evaluar la eficiencia de los métodos, técnicas y materiales didácticos empleados en la conducción del aprendizaje
- c) Programar, organizar y presidir las reuniones técnicas pedagógicas procedentes.

Este documento normativo a más de 20 años marca funciones muy limitadas, las necesidades de hoy de brindar una educación de calidad necesitan de una diversidad de gestiones en este ámbito y del desarrollo de una serie de competencias por parte del director.

#### **2.5.7. DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-CURRICULAR**

Es el ámbito que define las funciones básicas de la escuela. Incluye desde la definición de las grandes opciones educativo-metodológicas de la comunidad escolar, pasando por las estrategias de análisis, planificación, la evaluación y certificación a partir de los programas de estudio propios o del nivel nacional, hasta el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las actividades de los alumnos y sus procesos de aprendizaje incluye las estrategias de actualización y desarrollo profesional de los docentes. (Larraín, 2002).

#### **2.5.8. HACIA UNA GESTIÓN AUTÓNOMA Y CENTRADA EN LO EDUCATIVO.**

Está orientada hacia la formación de los estudiantes por medio de las interpretaciones del Plan Anual de Trabajo en el aula y busca un mejoramiento permanente de la enseñanza y el aprendizaje en la institución. Esto exige un trabajo en equipo organizado por la institución y unos acuerdos mínimos establecidos de acuerdo con el PAT sobre aspectos críticos de la enseñanza y el aprendizaje: la evaluación, la articulación de niveles, áreas y grados la jerarquización de contenidos, el uso de textos, la elaboración y utilización de material didáctico y de apoyo la formación permanente de docentes. Además de la atención a estudiantes con necesidades pedagógicas particulares (Panqueva, 2008).

Existe consenso en la literatura especializada acerca de la importancia de la gestión curricular y el efecto que ésta tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los movimientos de eficacia escolar dedican amplios apartados para dar cuenta de este factor en aquellas escuelas que han logrado estándares de desempeño acordes a las exigencias del mundo actual y por ende han conseguido entregar una educación de calidad a pesar

de encontrarse en contextos de pobreza. Es indiscutible que una gestión adecuada del currículo juega un rol protagónico en el éxito, por tanto, todos los procesos de mejora educativa deben tener presente este factor tan relevante para el logro de los objetivos educativos.

En la actualidad, con la incorporación de los modelos de Gestión de Calidad, la necesidad de focalizar las políticas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los aportes de la teoría educativa, especialmente de los movimientos de escuelas efectivas y eficacia escolar; se ha tomado conciencia real del potencial que tiene el desarrollo de una gestión efectivamente descentralizada y el rol principal de la dirección en el logro de resultados. Lo anterior ha significado el incremento en estrategias para potenciar el rol de cada comunidad educativa como eje principal en los procesos de mejora, es posible, desde este ámbito, gestionar con eficacia los procesos que ocurren al interior de la escuela, específicamente los factores que dicen relación con una adecuada gestión del curriculum.

El desafío que enfrentan las Instituciones Educativas, para avanzar a grados mayores de calidad en el servicio educativo, es transformarse en Instituciones que se autogestionan. La toma de decisiones de manera endógena permite a los centros escolares, por un lado determinar su rumbo según su realidad local y, por otro, asumir responsabilidades por los resultados de su gestión. La falta de capacidad de gestión del curriculum no permite, en muchos casos, aprovechar recursos valiosos que se pone a disposición de los Centros Educativos.

#### **2.5.9. NUEVO PARADIGMA DE GESTIÓN.**

La gestión de estos tiempos tiene características más gerencial, cuyo modelo es multiaccional ya que implica diversas funciones como lo señala Sverdlik (2004) al afirmar que la gerencia implica ser administrador, supervisor, delegador, es decir tener ejercicio de autoridad y delegarla, lo implica ejercer un liderazgo en el propio proceso de la producción, para el caso lo educativo, tiene que ver con la implicación de todos los actores del proceso en tareas de intervención en todos las fases o momentos de la propia administración. Y si el paradigma es humano, entonces se debe concentrar la atención en los estudiantes, cuya función es aprender. Razón por la cual en la educación básica, en los principios que sustentan el plan de

estudios, el primero señala que SEP (2011) se debe centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

## **2.6. LIDERAZGO ACADÉMICO DEL DIRECTOR**

### **2.6.1. El liderazgo directivo en México.**

En el acuerdo número 592 que establece la articulación de la educación básica SEP(2011) hace énfasis que se debe de reorientar el liderazgo lo que implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

El liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo. También podemos entender al liderazgo como un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación (SEP, 2009).

Casares (1996) señala que directores escolares y administradores de escuelas pueden o, mejor dicho, deben ser verdaderos líderes y “o sólo administradores, sino ejecutivos emprendedores que deben estar orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar.

Con respecto a este rubro el modelo de gestión escolar de Chile (1999), considera que el liderazgo directivo tiene relación directa con temas de prácticas de gestión institucional y pedagógica, por ejemplo:

- a) Si el accionar de la dirección pone el foco en lo pedagógico.
- b) Si la dirección planifica y conduce los procesos pedagógicos del establecimiento.
- c) Si hay supervisión pedagógica.
- d) Si la dirección da cuenta de los resultados.

El liderazgo transformacional según Bernal (2001) puede ser el más eficaz y adecuado para dirigir los centros de trabajo escolar siempre hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que estamos frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del "cambio", se presenta hasta ahora como el que mejor se adapta a la situación actual que viven nuestros centros educativos.

Es definido por Robbins (2004) como la capacidad de crear y articular una visión realista, atractiva y creíble del futuro de la organización o la unidad organizacional que cree y mejora a partir del presente.

El líder visionario debe poseer mínimo tres cualidades:

- a) explicar su visión a las personas,
- b) tener un comportamiento cónsono con la visión propuesta y
- c) extender esta visión más allá del ámbito donde ejerce su función y liderazgo.

El Consejo Australiano de Investigación Educativa (2005) al trabajar sobre los estándares para el liderazgo escolar encontró que el liderazgo eficaz para acuerdos escuela comunidad, era un proceso colectivo que consistía en cinco fases:

- a) Motivación
- b) Iniciación
- c) Desarrollo
- d) Mantenimiento y
- e) Sostenibilidad,

Conforme lo expone Castro (2007), un Líder debe resolver problemas complejos y debe tener las competencias necesarias para resolver situaciones vagamente estructuradas con alto nivel de efectividad. Inicialmente se afirmaba que el líder nacía con las habilidades como tal y

posteriormente se reconoció que estas se podían llegar a formar y perfeccionar. En este sentido, distintos especialistas que han estudiado esta temática generaron variadas teorías que han sido clasificadas por otros estudiosos en función al enfoque predominante de su contenido.

El liderazgo visionario: Propugna que el líder debe combinar adecuadamente sus habilidades, talentos, recursos, emociones y energía propia y de sus colaboradores, para propiciar logros previstos.

Construir capacidad de liderazgo educativo del director en las escuelas es una prioridad la OCDE (2012) al analizar el desempeño de nuestro país en el campo educativa es muy puntual al marcar que las escuelas mexicanas trabajan como unidades independientes, por ende, muchas tienen capacidades limitadas para acceder a los esquemas de desarrollo profesional de alta calidad, basados en las necesidades de las escuelas, y a otras tareas de gestión.

Las escuelas conocidas por sus prácticas docentes de alta calidad deben compartirlas con aquéllas que tienen una capacidad limitada para mejorar. De lo contrario, estas últimas continuarán haciendo sólo lo que saben hacer y tendrán muy pocas oportunidades para mejorar.

### **2.6.2. LIDERAZGO SEGÚN LA UNESCO.**

Algunas características del liderazgo, que señala la Unesco y que es necesario impulsar en los espacios educativos, son:

- La creatividad colectiva.
- La visión de futuro.
- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación.

### **2.6.3. LIDERAZGO EN GRAN BRETAÑA.**

Con respecto al saber (conocer), saber hacer (las habilidades) y saber ser (actitudes), para formar las competencias que los directores necesitan para ejercer un liderazgo en la enseñanza, de acuerdo a la Brithis (2006):

- Un enfoque sobre creatividad, motivación y métodos efectivos de enseñanza que sean relevantes e inclusivos para todos los estudiantes.

- Crear las condiciones adecuadas para estimular el aprendizaje para la vida y promover el desarrollo personal.
- Demostrar y expresar que ellos deben de tener altas expectativas de desarrollo para cada persona.

Los Directores debe comprender (saber):

- a) El currículo básico escolar y el enfoque de los programas de estudio.
- b) Las bases teóricas y metodológicas de los programas de estudio.
- c) Las características biosicosociales de maestros y alumnos.
- d) Los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- e) La última información de las tecnologías.
- f) Aprendizaje de los métodos de evaluación.
- g) Estrategias innovadoras que ayuden a mejorar y aprovechar al máximo el aprendizaje.
- h) Recursos materiales y naturales con los cuales fortalecer la enseñanza.

Los Directores deben de ser hábiles para:

- a) Diagnosticar y considerar necesidades de aprendizaje grupal.
- b) Hacer los cambios innovadores y pertinentes para las prácticas educativas.
- c) Asegurar el firme compromiso de los participantes en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- d) Elevar se autoestima y continuar con su aprendizaje considerando la diversidad.
- e) Motivar a maestros y alumnos en el aprecio por el aprendizaje actualizando y desarrollando sus destrezas.
- f) Utilizar al máximo sus recursos disponibles.
- g) Establecer canales de comunicación efectivos y promover el trabajo en equipo.

Los Directores deberán ser (actitudes):

- a) Respetuosos de los distintos ritmos de aprendizaje y confiar que los alumnos aprenderán.
- b) Consientes y dispuestos para mostrar experiencias.
- c) Un ejemplo personal del Director en la proyección de optimismo y éxito.

Modelos de acción:

- Orientar y hacer que los maestros estén conscientes de la orientación y los propósitos educativos.
- Estimular su propia valoración de la enseñanza y el aprendizaje.
- Crear las condiciones adecuadas para diseñar un plan de mejora.
- Dar seguimiento sistemático al trabajo de maestros y de alumnos.

- Crear espacios para retroalimentar las prácticas de enseñanza.
- Fomentar la comunicación efectiva y permanente entre todos los involucrados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Promover la optimización de los recursos de enseñanza y los materiales.
- Asegurar el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación.
- Garantizar los altos estándares de cuidado para estudiantes incapacitados o de necesidades especiales.
- Crear las necesidades para la trayectoria de los maestros y mantenerlos actualizados.
- Promover una cultura de rendición de cuentas en el aprendizaje de los alumnos.
- Asistir en la intensificación de las expectativas que los maestros tienen sobre lo que sus alumnos aprenderán (Brithis Council, 2006).

Todo liderazgo con éxito depende de los contextos específicos en que se encuentra, Castro (2006) señala que existen diferentes prototipos de líderes en las organizaciones. Estos prototipos surgen de las normas y prácticas culturales y de la propia cultura organizacional donde está inmerso el líder. El líder es aceptado como tal si los atributos que muestra coinciden con las teorías implícitas de los seguidores, modeladas tanto por la cultura organizacional y las prácticas organizacionales.

## **CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.**

En esta apartado del trabajo se hace alusión al paradigma bajo el cual se circunscribe este documento, aclarando que por las características de la temática que se ha venido desarrollando y la naturaleza del problema de estudio, pueden originarse diversas líneas de investigación, para que sean analizadas por otros interesados de la función directiva. Continuando con este proceso se aborda el enfoque metodológico de estudio, el cual se apoya en la descripción de los fenómenos.

### **3.1. ENFOQUE CUALITATIVO.**

El fenómeno educativo es social, con las obras de Augusto Comte y Emile Durkheim, los cuales propusieron que el estudio de los fenómenos sociales requiere ser científico, susceptible a la aplicación del mismo método que se utilizaba en las ciencias naturales. Estos pensadores sostienen que todas las “cosas” o fenómenos que estudiaban las ciencias eran medibles, y lo llamó positivismo. En este mismo sentido, el enfoque cualitativo tiene su origen con Max Weber que reconoce que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre un fenómeno.

Para Hernández (2008), el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar las preguntas en el proceso de investigación, cabe agregar que en ocasiones se hace referencia con los términos de investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, a manera de sinónimos. En este sentido, las principales características que presente el enfoque cualitativo son:

1. El investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso definido.
2. Sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo.  
Se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación.

3. El investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso se desarrolla una teoría coherente con lo que observa que ocurre. Las investigaciones cualitativas se fundamentan en un proceso inductivo, van de lo particular a lo general.

4. En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio.

5. Este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo que el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados por el lenguaje escrito, verbal y no verbal y visual, que describen y analizan y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales.

6. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos de observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades.

7. El proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social. A menudo se llama holístico, porque se precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes.

8. Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.

9. Se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente humanos y sus instituciones.

10. Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores.

11. El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el crecimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.

12. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones amplias ni necesariamente obtener muestras representativas, incluso no buscan que sus estudios lleguen a replicarse.

13. El enfoque cualitativo es un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativa (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan).

Por lo tanto el enfoque de esta investigación es cualitativo porque es de suma importancia analizar el impacto del director en el contexto, sus habilidades del liderazgo académico, las variables que lo determinan y sus competencias.

El subsistema federal de Escuelas Secundarias Técnicas según la información vertida por la SEP en las estructuras de cierre del ciclo escolar 2011-2012 de las EST, se destaca que en Nayarit, existen 66 instituciones educativas de este nivel, distribuidas en todo el estado en siete zonas escolares, de las cuales son; 51 escuelas agropecuarias, 13 escuelas industriales y dos escuelas pesqueras, cabe señalar que había una escuela con tecnología forestal en Santa Cruz de Guaybel, institución educativa enclavada en la sierra y se cambió a agropecuaria, continuando con esta investigación se concentra en una matriz los datos de los directores con los indicadores que se analizan en este documento que inciden en el liderazgo académico.

Esta información permitió analizar las variables de; sexo, edad, estudios, años de servicio y carrera magisterial. Asimismo, se presenta las técnicas que se utilizaron para obtener la información necesaria. Con respecto a los directores según datos estadísticos tomados de las estructuras del departamento de Escuelas Secundarias Técnicas.

**Tabla 4:** Datos de los directores de la E. S. T. Federalizadas de Nayarit

| ZONA ESC. | No. | No. DE E.S.T. | SEXO | EDAD | NIVEL DE ESTUDIOS      | AÑOS SERV. | CARR. MAG |
|-----------|-----|---------------|------|------|------------------------|------------|-----------|
| 1         | 1   | 8             | M    | 54   | LICENCIATURA (PASANTE) | 33         | -         |
|           | 2   | 14            | M    | 57   | LICENCIATURA           | 38         | -         |
|           | 3   | 15            | M    | 51   | LICENCIATURA           | 24         | -         |
|           | 4   | 21            | M    | 52   | MAESTRÍA PASA          | 31         | -         |
|           | 5   | 24            | F    | 57   | MAESTRÍA               | 28         | -         |
|           | 6   | 26            | M    | 57   | MAESTRÍA (PASANTE)     | 30         | -         |
|           | 7   | 27            | F    | 59   | MAESTRÍA               | 25         | -         |
|           | 8   | 34            | M    | 64   | LICENCIATURA           | 33         | -         |
|           | 9   | 41            | M    | 60   | LICENCIATURA           | 34         | C         |
|           | 10  | 42            | M    | 61   | MAESTRÍA               | 30         | -         |
| 2         | 11  | 3             | M    | 55   | MAESTRÍA               | 30         | -         |
|           | 12  | 7             | M    | 46   | DOCTOR                 | 27         | -         |
|           | 13  | 11            | M    | 48   | LICENCIATURA ENCARGADO | 25         | -         |
|           | 14  | 16            | F    | 56   | MAESTRÍA               | 30         | -         |
|           | 15  | 20            | M    | 53   | MAESTRÍA               | 31         | B         |
|           | 16  | 22            | M    | 48   | TÉCNICO ENCARGADO      | 30         | -         |
|           | 17  | 31            | F    | 54   | MAESTRÍA               | 28         | -         |
|           | 18  | 43            | M    | 53   | LICENCIATURA           | 24         | -         |
|           | 19  | 46            | F    | 47   | LICENCIATURA ENCARGADA | 26         | -         |
|           | 20  | 48            | M    | 53   | LICENCIATURA           | 27         | -         |
| 3         | 21  | 1             | M    | 60   | MAESTRÍA               | 39         | C         |
|           | 22  | 2             | M    | 56   | LICENCIATURA           | 38         | A         |
|           | 23  | 12            | M    | 53   | LICENCIATURA           | 27         | A         |
|           | 24  | 23            | F    | 49   | MAESTRÍA               | 29         | -         |
|           | 25  | 49            | F    | 42   | MAESTRÍA               | 35         | -         |
|           | 26  | 51            | F    | 52   | MAESTRÍA               | 31         | C         |
|           | 27  | 63            | M    | 47   | MAESTRÍA               | 28         | D         |
| 4         | 28  | 9             | M    | 55   | DOCTOR (PASANTE)       | 35         | D         |
|           | 29  | 19            | M    | 49   | LICENCIATURA           | 30         | -         |
|           | 30  | 28            | M    | 61   | MAESTRÍA               | 32         | B         |
|           | 31  | 32            | F    | 48   | MAESTRÍA               | 30         | -         |
|           | 32  | 36            | M    | 58   | DOCTOR                 | 32         | C         |
|           | 33  | 44            | M    | 49   | LICENCIATURA (PASANTE) | 23         | -         |
|           | 34  | 47            | F    | 50   | LICENCIATURA (PASANTE) | 30         | -         |
|           | 35  | 53            | F    | 58   | MAESTRÍA               | 30         | -         |
|           | 36  | 55            | M    | 50   | MAESTRÍA (PASANTE)     | 27         | -         |
|           | 37  | 65            | M    | 58   | LICENCIATURA           | 34         | A         |
| 5         | 38  | 4             | M    | 54   | MAESTRÍA               | 33         | -         |

|                      |            |                      |             |             |  |                       |                      |
|----------------------|------------|----------------------|-------------|-------------|--|-----------------------|----------------------|
|                      | 39         | 5                    | M           | 58          | LICENCIATURA                             | 37                    | C                    |
|                      | 40         | 6                    | M           | 66          | MAESTRÍA                                 | 39                    | -                    |
|                      | 41         | 13                   | F           | 65          | MAESTRÍA                                 | 37                    | C                    |
|                      | 42         | 17                   | F           | 68          | MAESTRÍA                                 | 27                    | -                    |
|                      | 43         | 29                   | M           | 69          | MAESTRÍA                                 | 29                    | -                    |
|                      | 44         | 35                   | M           | 48          | LICENCIATURA                             | 33                    | -                    |
|                      | 45         | 39                   | F           | 47          | MAESTRÍA                                 | 26                    | -                    |
|                      | 46         | 40                   | M           | 54          | MAESTRÍA<br>(PASANTE)                    | 33                    | -                    |
|                      | 47         | 52                   | M           | 46          | MAESTRÍA                                 | 24                    | A                    |
|                      | 48         | 64                   | F           | 61          | MAESTRÍA                                 | 36                    | -                    |
|                      | 49         | 66                   | F           | 56          | MAESTRÍA                                 | 34                    | -                    |
| 6                    | 50         | 10                   | M           | 54          | LICENCIATURA<br>(ENCARGADO)<br>(PASANTE) | 24                    | A                    |
|                      | 51         | 18                   | M           | 56          | LICENCIATURA<br>(PASANTE)                | 24                    | B                    |
|                      | 52         | 25                   | M           | 46          | LICENCIATURA                             | 23                    | -                    |
|                      | 53         | 30                   | M           | 50          | LICENCIATURA<br>(PASANTE)                | 24                    | A                    |
|                      | 54         | 37                   | M           | 49          | MAESTRÍA                                 | 26                    | B                    |
|                      | 55         | 45                   | F           | 69          | LICENCIATURA<br>(PASANTE)                | 20                    | -                    |
|                      | 56         | 50                   | M           | 53          | LICENCIATURA                             | 34                    | A                    |
|                      | 57         | 62                   | M           | 55          | LICENCIATURA                             | 33                    | A                    |
| 7                    | 58         | 33                   | M           | 53          | LICENCIATURA<br>COMISIONADO              | 25                    | -                    |
|                      | 59         | 54                   | M           | 50          | LICENCIATURA<br>(PASANTE)                | 23                    | -                    |
|                      | 60         | 56                   | M           | 47          | LICENCIATURA<br>PASANTE                  | 24                    | -                    |
|                      | 61         | 57                   | M           | 51          | LICENCIATURA<br>(PASANTE)<br>COMISIONADO | 27                    | -                    |
|                      | 62         | 58                   | F           | 44          | LICENCIATURA<br>PASANTE                  | 10                    | -                    |
|                      | 63         | 59                   | M           | 50          | LICENCIATURA<br>PASANTE                  | 16                    | -                    |
|                      | 64         | 60                   | M           | 51          | LICENCIATURA                             | 10                    | -                    |
|                      | 65         | 61                   | M           | 43          | LICENCIATURA                             | 18                    | -                    |
| <b>ZONA<br/>ESC.</b> | <b>No.</b> | <b>ESC.<br/>SEC.</b> | <b>SEXO</b> | <b>EDAD</b> | <b>ESTUDIOS</b>                          | <b>AÑOS<br/>SERV.</b> | <b>CARR.<br/>MAG</b> |

Fuente: Estructuras Educativas de E.S.T. de la S.E.P. (2012)

Del total de las 66 escuelas secundarias técnicas, distribuidas en siete zonas escolares, que representan el universo de esta investigación se seleccionó una muestra que corresponde a la cuarta zona escolar de Tepic,

Nayarit, que está integrada por 10 escuelas, una muestra es un conjunto de unidades, una porción del total, que representa la conducta del universo en su conjunto, en un sentido amplio, no es más que eso, una parte del todo que llamamos universo y que sirve para representarlo.

### **3.2. MUESTREO ALEATORIO ESTRATIFICADO (MAE):**

De acuerdo con Cochran (1980) el muestreo consiste en dividir el conjunto “N” de elementos de la población en varios subconjuntos o estratos, de tal forma que cada estrato formado sea internamente homogéneo, es decir, que sus integrantes se parezcan mucho entre sí en lo que se refiere la variable a estudiar, mientras que los estratos difieren unos de otros, una vez formados los estratos, se escogen aleatoriamente los elementos a estudiar en cada uno de ellos.

Por lo tanto en este trabajo la muestra intencionada es de la zona escolar número cuatro de las EST, con los 10 directores. El criterio de inclusión fue intencional porque estas escuelas están en el municipio de Tepic y poseen características comunes como; nivel socioeconómico, el entorno y los aspectos culturales, con el equipo de supervisión de las zona escolar cuatro con tres mujeres y dos hombre que fungen como cuatro como ATP y uno como supervisor respectivamente, estos trabajadores de la educación son los que visitan a las escuelas entran a las aulas a observar el proceso de enseñanza aprendizaje, acompañan pedagógicamente al docente para detectar áreas de oportunidad, las cuales comunican a la dirección para tomar medidas de prevención o corrección según sea el caso, el criterio de inclusión es el mismo, están en la capital Tepic a los cuales se les aplicará los instrumentos para recabar información en septiembre del 2011.

### **3.3. INSTRUMENTOS PARA RECABAR INFORMACIÓN**

Para conocer la opinión del equipo de supervisión y de los directores acerca del liderazgo académico del director, se aplicara instrumentos para recabar información con la escala de *lickter*, la Escala de este tipo es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con esta técnica, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta).

### **3.1.1. LA ENCUESTA.**

La define el Profesor García Fernando como una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.

Aplicar una encuesta a una muestra representativa de la población es con el ánimo de obtener resultados que luego puedan ser trasladados al conjunto de la población, Las encuestas surgen en Estados Unidos en las investigaciones de mercado y en los sondeos de opinión ante las elecciones a la Casa Blanca.

Prácticamente todo fenómeno social puede ser estudiado a través de las encuestas, por lo que en la educación su aplicación es muy común. Cuatro razones avalan esta afirmación:

1. Las encuestas son una de las escasas técnicas de que se dispone para el estudio de las actitudes, valores, creencias y motivos. Hay estudios experimentales en que no se conocen inicialmente las variables que intervienen y mediante la encuesta, bien por cuestionarios o por entrevista hacen posible determinar las variables de estudio.
2. Las técnicas de encuesta se adaptan a todo tipo de información y a cualquier población.
3. Las encuestas permiten recuperar información sobre sucesos acontecidos a los entrevistados.
4. Las encuestas permiten estandarizar los datos para un análisis posterior, obteniendo gran cantidad de datos a un precio bajo y en un corto periodo de tiempo (D'ancona, 1998). NO EXISTE EN LAS REFERENCIAS

### **3.3.2. EL CUESTIONARIO.**

Es un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación y que son contestadas por los encuestados. Se trata de un instrumento fundamental para la obtención de datos.

Siendo el objetivo del diseño de una encuesta el minimizar los errores de *no muestreo* que pueden ocurrir, en ese sentido, los cuestionarios deben reunir las siguientes características:

- *Operativos*: Fáciles de manejar, utilizarse como instrumento de recolección de datos previendo en su estructura la facilidad para el vaciado o salida de la información. Fáciles de procesar y tabular.
- *Fidedignos*: Que sea confiable, que permita la recolección real de los objetivos y que sean fáciles de ser depurados.
- *Válidos*: Que sea conciso, claro, firme, consistente, que no se preste a ambigüedades. Preguntas claras, breves, concretas y lógicas.

Para diseñar un cuestionario se deben considerar tres aspectos:

1. El tipo de Preguntas y el orden en que deben agruparse.
2. La formulación de las preguntas de acuerdo a los objetivos, redactándolas gramaticalmente.
3. La organización del material del cuestionario, poniéndose en el lugar del entrevistado (D'Ancona, 1998).

Por lo que a los directivos y el equipo de supervisión se les aplicaron instrumentos para recabar información comenzando por el equipo de supervisión. El viernes 19 de agosto de 2011 en el diario oficial se publicó el acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica y en lo referente a la Dimensión Pedagógica Curricular este documento hace énfasis en los principios pedagógicos que son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

### **PRINCIPIOS PEDAGOGICOS QUE SUSTENTAN EL PLAN DE ESTUDIOS**

- 1) Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
- 2) Planificar para potenciar el aprendizaje
- 3) Generar ambientes de aprendizaje
- 4) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- 5) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
- 6) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- 7) Evaluar para aprender
- 8) Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

- 9) Incorporar temas de relevancia social
- 10)Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- 11)Reorientar el liderazgo
- 12)La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Estos son principios fundamentales que se explicitan en este acuerdo, pero desde 1992 con el ANMEB estaban implícitos en la aplicación del currículo de educación secundaria, algunos de ellos se consideraron al diseñar los ítems del cuestionario que se aplica a los Supervisores y Auxiliares Técnico-Pedagógicos, y directores, tiene el propósito de conocer su opinión acerca de las necesidades o áreas de oportunidad en el desarrollo de la función directiva en la dimensión pedagógica-curricular, uno de los indicadores que más impacta en la función directiva son los resultados del examen de ENLACE, en el equipo de supervisión los ATP generalmente ya desempeñaron funciones directivas en las secundarias técnicas por lo que tienen conocimiento de causas, además en el cumplimiento de sus responsabilidades visitan periódicamente las escuelas acompañan pedagógicamente en el proceso, por lo que su respuesta sobre esta problemática es de suma importancia.

La búsqueda de información se inicia con los ATP de la tercera y cuarta zona escolar los que contestan el siguiente instrumento con respecto a la función directiva continuando con los diez directores de la zona escolar no. cuatro.

### **CUESTIONARIO PARA SUPERVISIÓN.**

Estimados Supervisores y Auxiliares Técnico-Pedagógicos (ATP), este cuestionario tiene el propósito de conocer su opinión acerca de las necesidades o áreas de oportunidad en el desarrollo de la función directiva en la dimensión pedagógica-curricular, la información que proporcione, servirá para tomar decisiones que permitan mejorar el servicio educativo. **Contesta con sinceridad el cuestionario, es anónimo** y se garantiza la confidencialidad de tus respuestas.

### **INSTRUCCIONES DE LLENADO.**

Lee cuidadosamente cada enunciado y selecciona la opción de respuesta con la **escala de valoración**. Marca con una **“X”** el recuadro que corresponde a tu respuesta de acuerdo a la necesidad de aprendizaje o capacitación en tu práctica de gestión directiva, considerando que el

**“5”corresponde al valor más alto es una urgente necesidad y el “1”al valor más bajo y no necesario, ya que no represente problema en la gestión, este habilidad la dominas a la perfección y no requieres capacitación, el significado de la escala de valoración es:**

1. nada de acuerdo / nunca / no es necesario.
2. Poco de acuerdo/ casi nunca / poco necesario.
3. Regular acuerdo / algunas veces lo necesito / regular.
4. Muy de acuerdo / casi siempre lo considero necesario / mucho.
5. Totalmente de acuerdo / siempre necesito la capacitación / todo.

**Tabla 5:** Cuestionario para supervisión

| No | ENUNCIADOS  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | ¿Los directores con más años de servicio brindan apoyo técnico-pedagógico a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación educativa para la mejora del logro educativo?                             |   |   |   |   |   |
| 2  | ¿Garantizan los años de servicio en función directiva las competencias del director?  |   |   |   |   |   |
| 3  | ¿Los directores con estudios de posgrado también necesitan fortalecer la gestión académica-curricular?  |   |   |   |   |   |
| 4  | ¿En el acompañamiento pedagógico de los directores en el aula, al revisar la planificación los directores con más años de servicio detectan si fue diseñada para potenciar el aprendizaje y la mejora continua? |   |   |   |   |   |
| 5  | ¿En el ejercicio de la gestión, la dimensión pedagógica curricular de los directores, los años de servicio les permite proponer estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados?              |   |   |   |   |   |
| 6  | ¿Los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas?  |   |   |   |   |   |
| 7  | ¿El director con especializaciones o posgrados hace énfasis en evaluar para aprender, como una política institucional?  |   |   |   |   |   |
| 8  | ¿Los docentes que ganan dictamen de funciones directivas a través de concursos escalafonarios están capacitados para ejercer con eficiencia la función directiva?   |   |   |   |   |   |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 9  | ¿Independientemente de los años de servicio y de los estudios realizados los directores necesitan capacitación para una mejor gestión académica?   |  |  |  |  |  |
| 10 | ¿En el acompañamiento pedagógico del director en el aula, los estudios realizados por el director permiten poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados? |  |  |  |  |  |

**MUCHAS GRACIAS.**

### **CUESTIONARIO PARA DIRECTORES.**

Estimados directores, este cuestionario tiene el propósito de conocer tu opinión acerca de las necesidades o áreas de oportunidad en el desarrollo de tu función, la información que proporcionas, servirá para tomar decisiones que permitan mejorar el servicio educativo. **Contesta con sinceridad el cuestionario, es anónimo** y se garantiza la confidencialidad de tus respuestas.

### **INSTRUCCIONES DE LLENADO.**

Lee cuidadosamente cada enunciado y selecciona la opción de respuesta con la **escala de valoración**. Marca con una **“X”** el recuadro que corresponde a tu respuesta de acuerdo a la necesidad de aprendizaje o capacitación en tu práctica directiva considerando que el **“5”** **corresponde al valor más alto es una urgente necesidad** y el **“1”** **al valor más bajo y no necesario, ya que no representa problema en la gestión, esta habilidad la dominas a la perfección y no requieres capacitación**, el significado de la escala de valoración es:

1. Nada de acuerdo / nunca / no es necesario.
2. Poco de acuerdo/ casi nunca / poco necesario.
3. Regular acuerdo / algunas veces lo necesito / regular.
4. Muy de acuerdo / casi siempre lo considero necesario / mucho.
5. Totalmente de acuerdo / siempre necesito la capacitación / todo.

**Tabla 6:** Cuestionario para directores

| <b>No</b> | <b>ENUNCIADOS</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|-----------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1         | ¿Los directores con más años de servicio, brindan apoyo técnico-pedagógico a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación para la mejora |          |          |          |          |          |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
|    | del logro educativo?   |  |  |  |  |  |
| 2  | ¿Los años de servicio que tiene de realizar la función directiva le han permitido desarrollar las competencias como director?  |  |  |  |  |  |
| 3  | ¿Cómo director necesitas fortalecer la gestión académica-curricular?   |  |  |  |  |  |
| 4  | En el acompañamiento pedagógico de los directores en el aula, al revisar la planificación los directores con más años de servicio detectan si fue diseñada para potenciar el aprendizaje y la mejora continua? |  |  |  |  |  |
| 5  | ¿En el ejercicio de la gestión en la dimensión pedagógica curricular propone estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados?  |  |  |  |  |  |
| 6  | ¿Consideras que los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas?  |  |  |  |  |  |
| 7  | ¿Las especializaciones o posgrados como director te permiten hacer énfasis en evaluar para aprender, como una política institucional?  |  |  |  |  |  |
| 8  | ¿Cree que los docentes que ganan dictamen de funciones directivas a través de concursos escalafonarios están capacitados para ejercer con eficiencia dicha función?  |  |  |  |  |  |
| 9  | ¿Independientemente de los años de servicio y de los estudios realizados los directores necesitan capacitación para una mejor gestión académica?   |  |  |  |  |  |
| 10 | En el acompañamiento pedagógico en el aula como director, pone énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados                                  |  |  |  |  |  |

**MUCHAS GRACIAS.**

### **3.4. TÉCNICAS Y MÉTODO DE APLICACIÓN**

Estos instrumentos para recabar información se aplicaran durante el mes de septiembre del 2012 a los 10 directores de la zona escolar No. 4 y al equipo de supervisión integrado por cuatro ATP y el supervisor, su propósito permite conocer el grado de satisfacción tanto del personal de supervisión

como de los directores en función, además de localizar áreas de oportunidad desde las dos ópticas de los que supervisan y de los supervisados, los resultados se contrastan para validar la hipótesis así como para encontrar áreas de oportunidad con respecto a la dimensión pedagógica curricular en donde está implícito el liderazgo académico del director.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

### 5.1. INFORMACIÓN DE LOS DIRECTORES DE E. S. T.

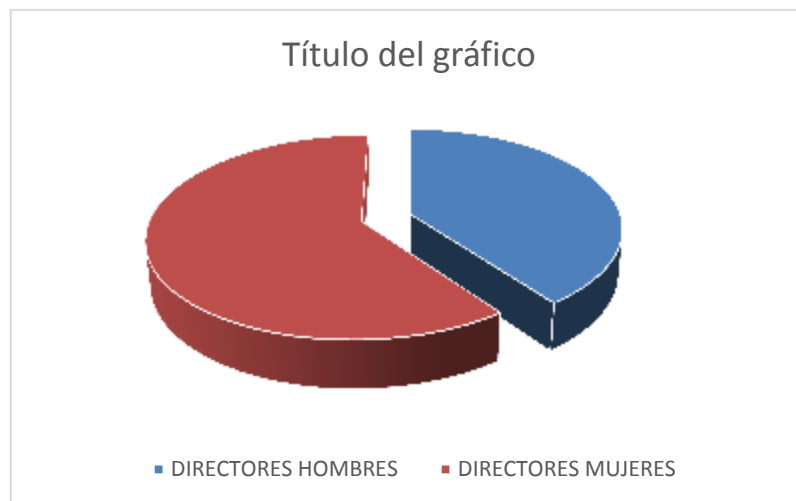
Al analizar la información vertida por de los directores de E.S.T. federalizada en el estado de Nayarit y registrada en las estructuras de fin de año escolar 2011-2012, se encontró que con respecto a:

#### 1. SEXO.

**Tabla 7:** Sexo de los directores

| DIRECTORES |         |         |       |
|------------|---------|---------|-------|
| INDICADOR  | MUJERES | HOMBRES | TOTAL |
| Frecuencia | 18      | 48      | 66    |
| Porcentaje | 37.5    | 62.5    | 100   |

**Figura 2:** Gráfica de sexo de directores.



Del personal de la S.EP que realiza funciones directivas del subsistema de EST federalizado de Nayarit, el 62.5 %, son hombres, esto es entendible debido a que cuando los docentes son promovidos a puestos directivos, tiene que trasladarse al lugar de la plaza boletinada que generalmente corresponde a la zona rural o serrana, a cumplir laborando como mínimo seis meses un día y posteriormente solicitar su cambio, de acuerdo a los puntos de escalafón con que se cuente con respecto a sus compañeros,

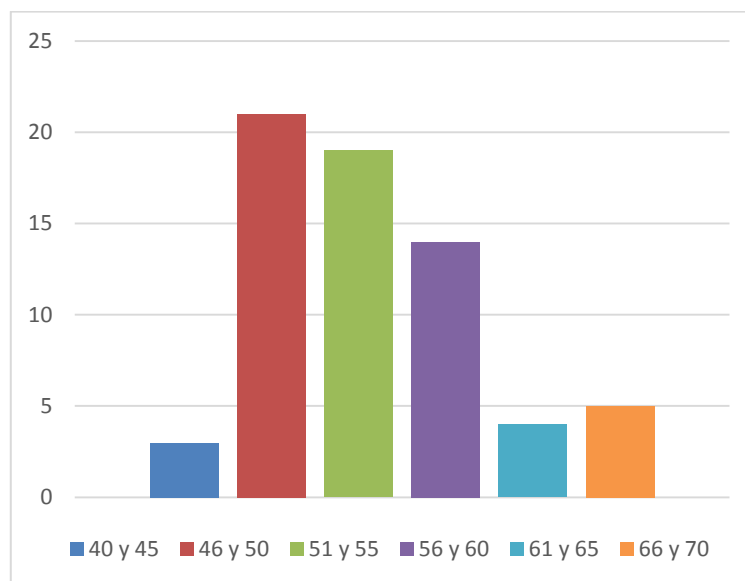
pueden acercarse a la capital, por lo que las mujeres es complicado salir a cubrir las plazas por sus distintos roles como, el de mamá y esposa.

## 2. EDAD.

**Tabla 8:** Edades de los directores

| EIDADES DE DIRECTORES |            |            |         |         |            |            |           |
|-----------------------|------------|------------|---------|---------|------------|------------|-----------|
| CATEGORÍAS            | 40 Y<br>45 | 46 Y<br>50 | 51 Y 55 | 56 Y 60 | 61 Y<br>65 | 65 Y<br>70 | TOTA<br>L |
| Frecuencia            | 3          | 21         | 19      | 14      | 4          | 5          | 66        |
| Porcentaje            | 4.54 %     | 31.81<br>% | 28.78 % | 21.21 % | 6.06<br>%  | 7.57<br>%  | 99.9<br>% |

**Figura 3:** Gráfica de edades de directores.



El rango más alto de las edades de los directores fluctúa entre 46 y 50 años de edad, que corresponde al 31.81 %, 21 directores y 28.78 %, 19 directores sus edades fluctúan entre 51 y 55 años de edad, se debe valorar cual es la visión al acceder a dichas responsabilidades cuáles son sus expectativas, en comentario del pasillo algunos señalan que; ya están cansados de dar clases y quieren ser directivos para descansar, otros

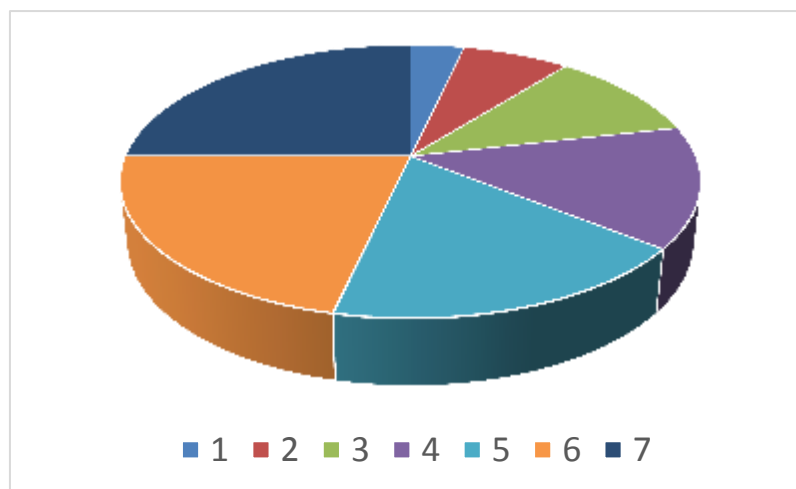
quieren ser directivos para luego jubilarse, con la reforma del artículo tercero constitucional y el señalamiento que los puestos directivos serán por exámenes de oposición, habrá directores más jóvenes y su eficiencia y los resultados de esta disposición será tema de un análisis posterior.

### 3. ESCOLARIDAD.

**Tabla 9:** Escolaridad de los directores

| ESCOLARIDAD DE DIRECTORES |                      |                      |                       |                  |                   |                |                 |        |
|---------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|------------------|-------------------|----------------|-----------------|--------|
| CATEGORÍAS                | BACHILLERATO TÉCNICO | PASANTE LICENCIATURA | LICENCIATURA TITULADO | PASANTE MAESTRÍA | MAESTRÍA TITULADO | PASANTE DOCTOR | DOCTOR TITULADO | TOTAL  |
| Frecuencia                | 1                    | 13                   | 20                    | 4                | 25                | 1              | 2               | 66     |
| Porcentaje                | 1.51 %               | 19.7 %               | 30.30 %               | 6.06 %           | 37.87 %           | 1.51 %         | 3.03 %          | 99.9 % |

**Figura 4:** Gráfica de escolaridad de directores.



En este rubro tan trascendente para la calidad educativa, 25 directores el 37.87 % están titulados en Maestría, solo dos directores, el 3.03 % tienen el grado de Doctor y están titulados, por lo que se infiere que cerca del 42 %

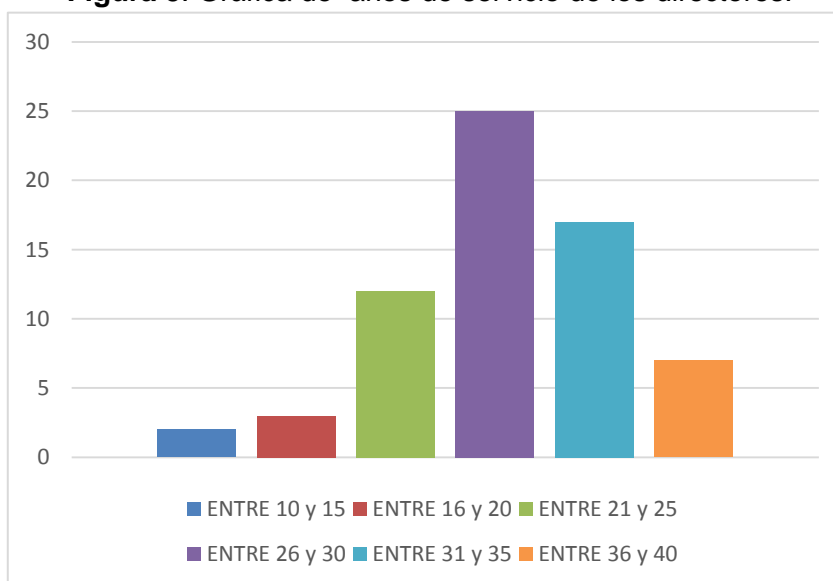
de los directores tienen posgrado, es de resaltar que un director comisionado tiene bachillerato técnico como su último nivel de estudios, aunque los resultados parezcan favorables se debe revisar los mapas curriculares de los posgrados y sus propósitos para valorar si la temática tratada corresponde a educación básica y los temas impactan en la mejora educativa.

#### 4. AÑOS DE SERVICIO.

**Tabla 10:** Años de servicio de los directores.

| AÑOS DE SERVICIO DE DIRECTORES |               |               |               |               |               |               |         |
|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------|
| CATEGORÍAS                     | ENTRE 10 Y 15 | ENTRE 16 Y 20 | ENTRE 21 Y 25 | ENTRE 26 Y 30 | ENTRE 31 Y 35 | ENTRE 36 Y 40 | TOTAL   |
| Frecuencia                     | 2             | 3             | 12            | 25            | 17            | 7             | 66      |
| Porcentaje                     | 3.03 %        | 4.55 %        | 18.18 %       | 37.87 %       | 25.75 %       | 10.60 %       | 99.99 % |

**Figura 5:** Gráfica de años de servicio de los directores.



En este rubro de años de servicio del personal directivo la categoría más alta está entre 26 y 30 años que corresponde al 37.87 %, y 17 directivos entre 31 y 35 años con un 25.75 %, lo que indica que llegan a la gestión directiva con una trayectoria amplia en funciones docentes. Este ítem se

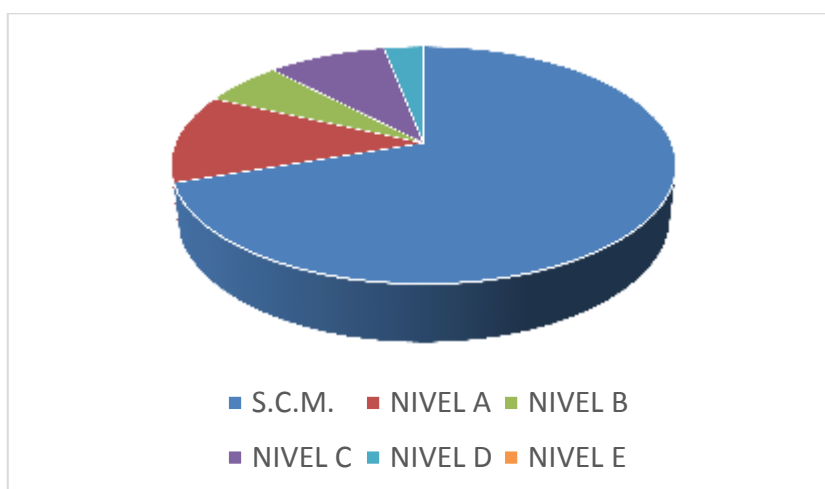
relaciona con el de edad en promedio los docentes llegan a directivos a los 50 años de edad y 30 años de servicio, es necesario considerar; ¿con que tanta energía? Y ¿Cuál es su proyecto de vida? , son aspectos que requieren un análisis más profundo.

## 5. CARRERA MAGISTERIAL.

**Tabla 11:** Carrera magisterial de los directores.

| CARRERA MAGISTERIAL DIRECTORES |        |       |      |      |      |   |         |
|--------------------------------|--------|-------|------|------|------|---|---------|
| NIVEL                          | S.C.M. | A     | B    | C    | D    | E | TOTAL   |
| Directores                     | 46     | 8     | 4    | 6    | 2    | 0 | 66      |
| Porcentaje                     | 69.69  | 12.12 | 6.06 | 9.09 | 3.03 | 0 | 99.99 % |

**Figura 6:** Gráfica de carrera magisterial de los directores



46 Directores que corresponde al 69.69 % no participan en el programa de carrera magisterial, solo 20 directores participan, lo que corresponde al 31.31 % de ellos, ninguno ha alcanzado el nivel “E” y solo 2 permanecen en el nivel “D” lo que indica que casi un 70 % de los directores

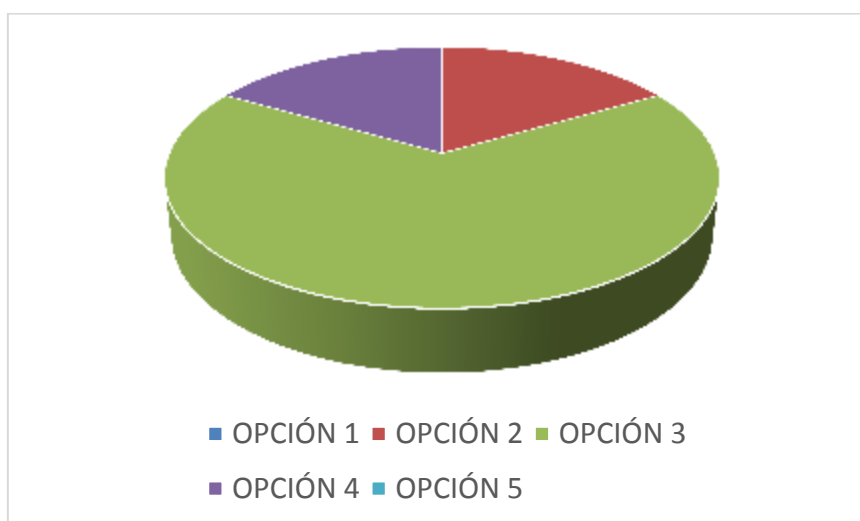
no participan en los cursos de carrera ni presentan examen, situación por demás grave, no son evaluados y están muy lejos de conocer los nuevos acuerdos y reformas educativas de su nivel educativo. Para recabar estos datos se acudió a los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN) al departamento de EST en septiembre del 2011, quien brindo las facilidades y permitió la revisión y nota de las estructuras del personal de la SEP que son objeto de estudio de esta investigación.

#### 4.2 INFORMACIÓN QUE BRINDA EL EQUIPO DE SUPERVISIÓN.

**Tabla 12:** Pregunta uno del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

| <b>Pregunta 1. ¿Los directores con más años de servicio brindan apoyo técnico-pedagógico a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación para la mejora del logro educativo?</b> |   |         |         |        |   |         |
|--|---|---------|---------|--------|---|---------|
| OPCIÓN   | 1 | 2       | 3       | 4      | 5 | TOTAL   |
| Frecuencia   | 0 | 1       | 4       | 1      | 0 | 6       |
| Porcentaje   | 0 | 16.66 % | 66.66 % | 16.66% | 0 | 99.99 % |

**Figura 7:** Gráfica de la pregunta uno del cuestionario aplicado al equipo de supervisión

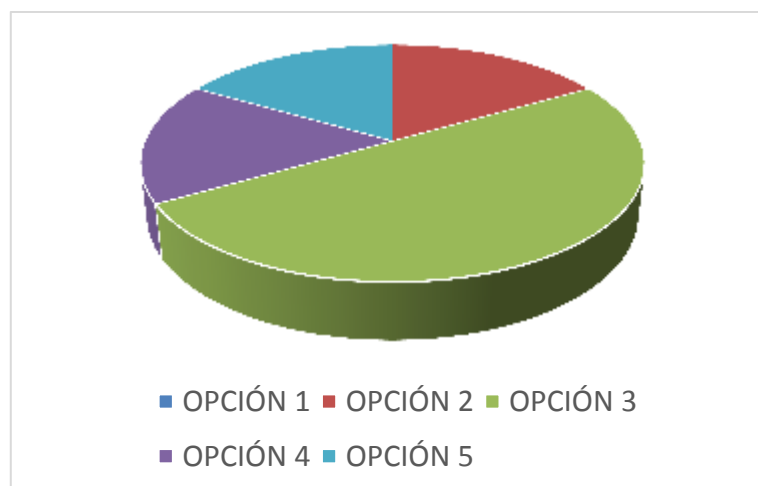


En este cuestionamiento el 60 % del equipo de supervisión responde que de manera regular o que algunas veces Los directores brindan apoyo técnico-pedagógico a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación para la mejora del logro educativo y el 30 % que casi nunca por lo que se infiere que el liderazgo académico del director en la dimensión pedagógica curricular no impacta en el aula.

**Tabla 13:** Pregunta dos del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

| <b>Pregunta 2. ¿Garantizan los años de servicio en función directiva las competencias del director?</b> |   |         |         |         |         |         |
|---|---|---------|---------|---------|---------|---------|
| OPCIÓN  | 1 | 2       | 3       | 4       | 5       | TOTAL   |
| Frecuencia  | 0 | 1       | 3       | 1       | 1       | 6       |
| Porcentaje  | 0 | 16.66 % | 33.33 % | 16.66 % | 16.66 % | 99.99 % |

**Figura 8:** Gráfica de la pregunta dos del cuestionario aplicado al equipo de supervisión



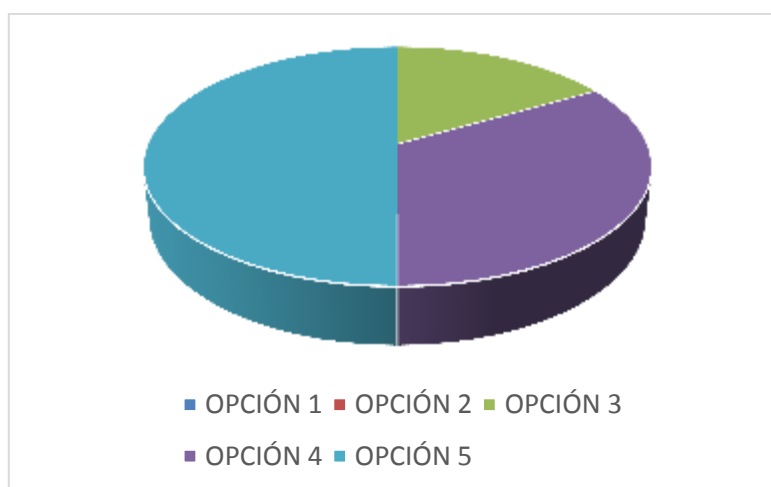
Una sola persona de la supervisión es categórica al responder que está totalmente de acuerdo en que los años de función directiva garantizan las competencias del director, mientras que el 30 % está muy de acuerdo y el 50 % señala que algunas veces garantizan los años de servicio en función directiva las competencias del director, por lo que la experiencia no es

garantía de eficiencia y eficacia, es necesario la capacitación para poder así responder a las demandas de la gestión en esta era del conocimiento

**Tabla 14:** Pregunta tres del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

| <b>Pregunta 3. ¿Los directores con estudios de posgrado necesitan también fortalecer la gestión académica-curricular?</b> |   |   |         |         |      |         |
|---|---|---|---------|---------|------|---------|
| OPCIÓN  | 1 | 2 | 3       | 4       | 5    | TOTAL   |
| Frecuencia  | 0 | 0 | 1       | 2       | 3    | 6       |
| Porcentaje  | 0 | 0 | 16.66 % | 33.33 % | 50 % | 99.99 % |

**Figura 9:** Gráfica de la pregunta tres del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

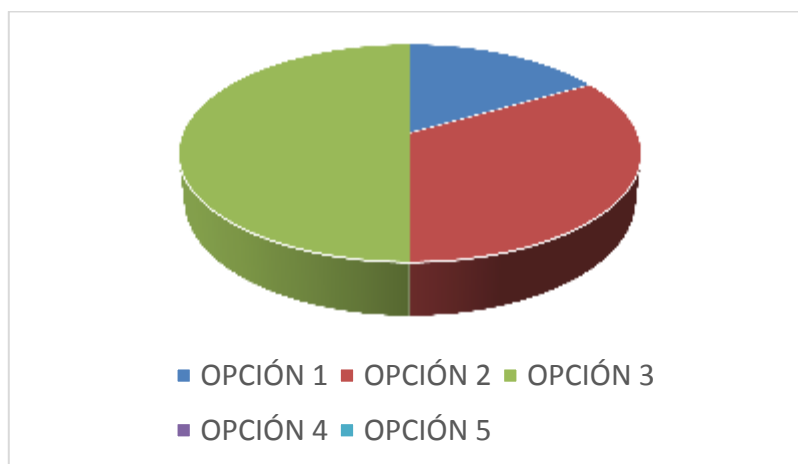


Para los encuestados del equipo de supervisión es una necesidad el fortalecimiento de la gestión académica de los directores aunque tengan estudios de posgrado ya que el 40 % están totalmente de acuerdo que siempre necesitan la capacitación otro 40 % respondieron que casi siempre la necesitan, esto es un llamado para las autoridades educativas deben de cubrir esa necesidad considerar los aspectos más relevantes de esta gestión pedagógica curricular y organizar un curso-taller o diplomado para ese fin.

**Tabla 15:** Pregunta cuatro del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

| <b>Pregunta 4. ¿En el acompañamiento pedagógico de los directores en el aula, al revisar la planificación los directores con más años de servicio detectan si fue diseñada para potenciar el aprendizaje y la mejora continua?</b> |         |         |      |   |   |         |
|--|---------|---------|------|---|---|---------|
| OPCIÓN   | 1       | 2       | 3    | 4 | 5 | TOTAL   |
| Frecuencia   | 1       | 2       | 3    | 0 | 0 | 6       |
| Porcentaje   | 16.66 % | 33.33 % | 50 % | 0 | 0 | 99.99 % |

**Figura 10:** Gráfica de la pregunta cuatro del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

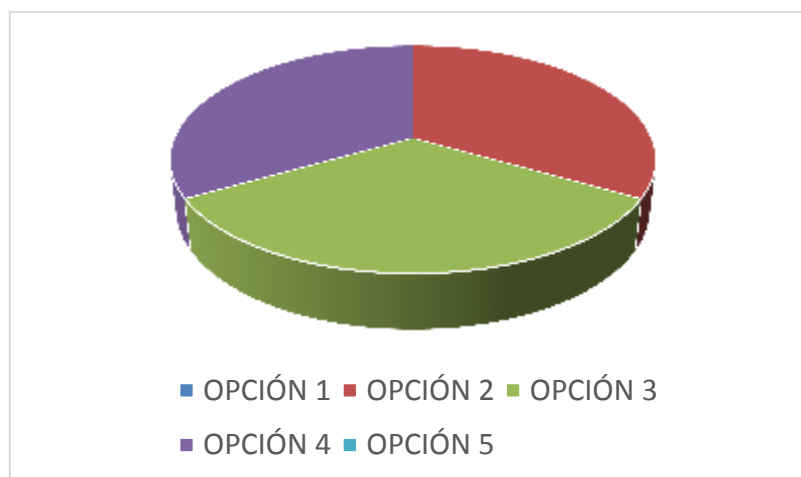


A la pregunta si los directores al revisar la planificación detectan si fue diseñada para potenciar el aprendizaje y la mejora continua, el 10 % de los encuestados respondió que nunca, el 40 % que casi nunca y el 30 % que solo algunas veces, ninguno de los directores señalan que consideran este aspecto tan fundamental de la articulación de la Educación básica lo que resulta crítico, ya que se considera a la planificación como solo un requisito administrativo sin valorar su relevancia para el logro de los aprendizajes esperados.

**Tabla 16:** Pregunta cinco del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

| <b>Pregunta 5 ¿En el ejercicio de la gestión, la dimensión pedagógica curricular de los directores, los años de servicio les permite proponer estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados?</b> |   |         |         |         |   |         |
|--|---|---------|---------|---------|---|---------|
| OPCIÓN   | 1 | 2       | 3       | 4       | 5 | TOTAL   |
| Frecuencia   | 0 | 2       | 2       | 2       | 0 | 6       |
| Porcentaje   | 0 | 33.33 % | 33.33 % | 33.33 % | 0 | 99.99 % |

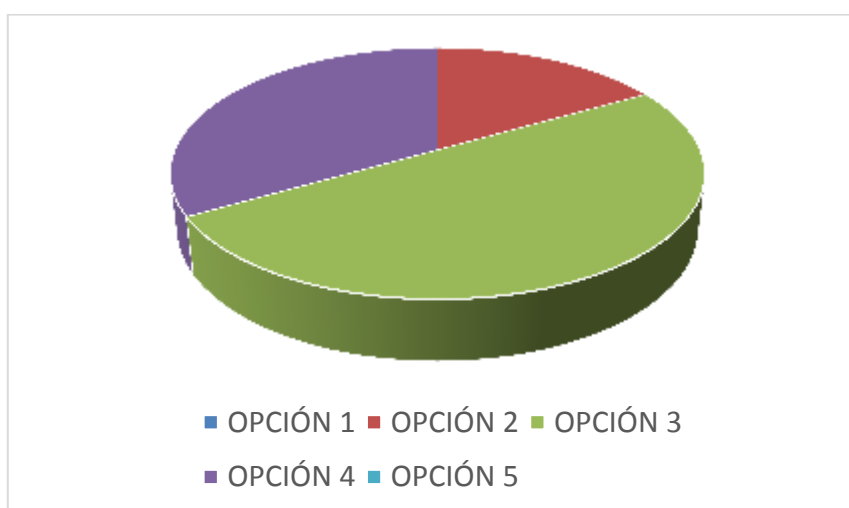
**Figura 11:** Gráfica de la pregunta cinco del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.



En lo que respecta a esta pregunta el 40 % de los entrevistados respondió que en el desarrollo de la gestión del director casi nunca proponen estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados, otro 40 % que algunas veces y el 20 % que casi siempre, por lo que se infiere que el director no ejerce un liderazgo académico, no tiene propuesta y los docentes no encuentran en él un apoyo en su práctica docente.

**Tabla 17:** Pregunta seis del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

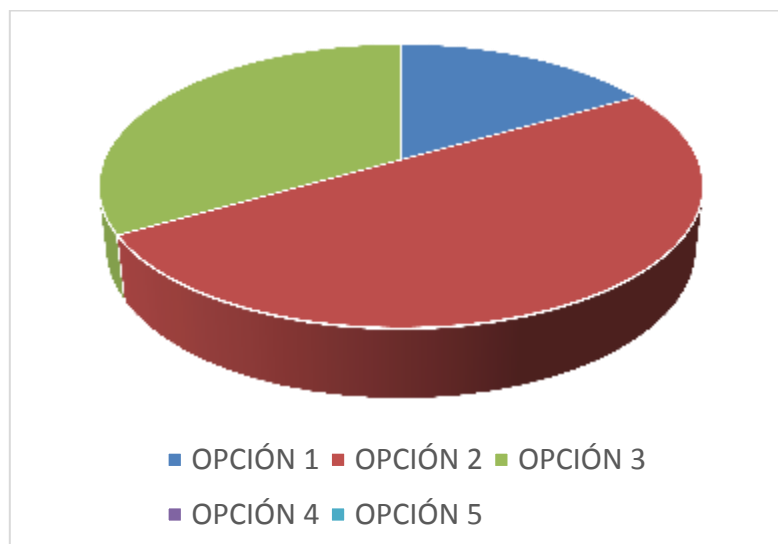
| <b>Pregunta 6 ¿Los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas?</b> |   |         |      |         |   |         |
|--|---|---------|------|---------|---|---------|
| OPCIÓN   | 1 | 2       | 3    | 4       | 5 | TOTAL   |
| Frecuencia   | 0 | 1       | 3    | 2       | 0 | 6       |
| Porcentaje   | 0 | 16.66 % | 50 % | 33.33 % | 0 | 99.99 % |

**Figura 12:** Gráfica de la pregunta seis del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

A la pregunta si los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas el 40 % de los encuestados del equipo de supervisión respondieron que están muy de acuerdo en que los estudios propician el desarrollo del liderazgo académico el 30 % algunas veces y el otro 30 % lo considera poco necesario el estudio de los directores, es alarmante que esta respuesta no tenga un SI rotundo, habla de la capacitación o de la profesionalización para ser más eficientes y eficaces. Por lo que se infiere que la función directiva es muy compleja y los estudios del director es un factor fundamental para la mejora del logro pero no determinante.

**Tabla 18:** Pregunta siete del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

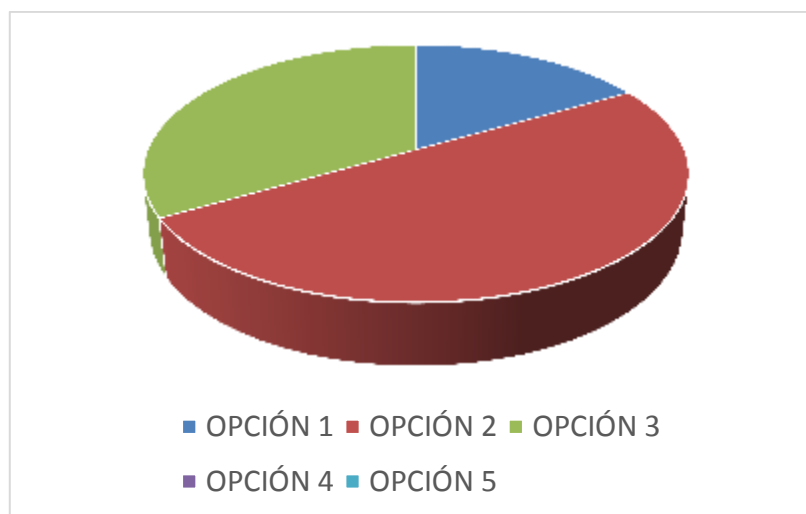
| <b>Pregunta 7.¿El director con más estudios hace énfasis en evaluar para aprender, como una política institucional?</b> |         |      |         |   |   |         |
|---|---------|------|---------|---|---|---------|
| OPCIÓN  | 1       | 2    | 3       | 4 | 5 | TOTAL   |
| Frecuencia  | 1       | 3    | 2       | 0 | 0 | 6       |
| Porcentaje  | 16.66 % | 50 % | 33.33 % | 0 | 0 | 99.99 % |

**Figura 13:** Gráfica de la pregunta siete del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

Tradicionalmente se confunde evaluar con calificar y no como un proceso para recabar información que permita tomar medidas de corrección, por lo que cinco personas del equipo de supervisión el 50 % respondieron que algunas veces de manera regular el director hace énfasis en evaluar para aprender, como una política institucional y el 33.3 % señalan que la mayoría de las veces aprovechan los resultados de la evaluación para aprender, es muy difícil transitar hacia la cultura del evaluación permanente y de transparencia a todos los actores del proceso educativo.

**Tabla 19:** Pregunta ocho del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

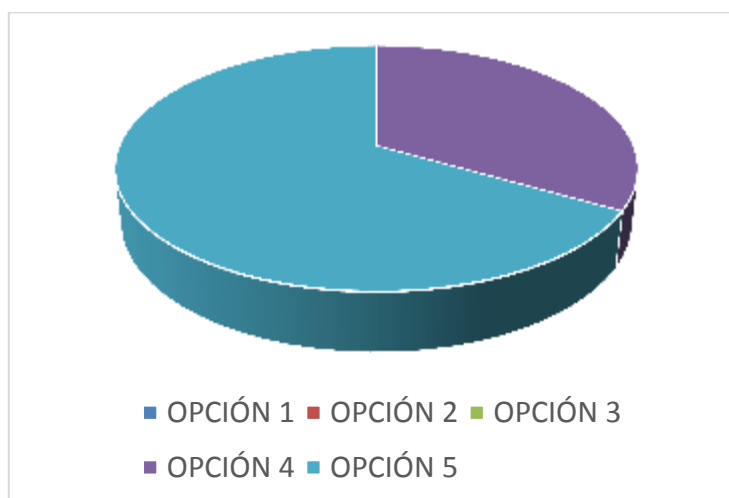
| <b>Pregunta 8 ¿Los docentes que gana dictamen como directivos a través de concursos escalafonarios están capacitados para ejercer con eficiencia la función directiva?</b> |         |      |         |   |   |         |
|--|---------|------|---------|---|---|---------|
| OPCIÓN   | 1       | 2    | 3       | 4 | 5 | TOTAL   |
| Frecuencia   | 1       | 3    | 2       | 0 | 0 | 6       |
| Porcentaje   | 16.66 % | 50 % | 33.33 % | 0 | 0 | 99.99 % |

**Figura 14:** Gráfica de la pregunta ocho del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

Las respuestas indican que no garantiza el dictamen ganado en el concurso escalafonario la eficiencia en la función directiva el 30 % señala que nunca garantiza, el 40 % que casi nunca y el 30 % solo que algunas veces, el resultado indica que para el equipo de supervisión con su experiencia y práctica docente no es garantía de eficiencia el obtener un puesto directivo por escalafón, y las competencias a desarrollar son otras que de docente, se tienen que preparar y estudiar para ese nuevo rol.

**Tabla 20:** Pregunta nueve del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

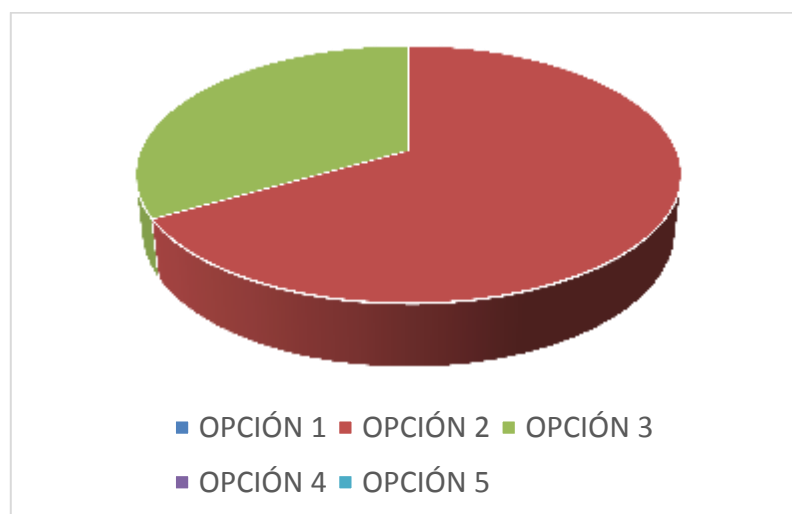
| <b>Pregunta 9. ¿Independientemente de los años de servicio y de los estudios realizados los directores necesitan capacitación para una mejor gestión académica?</b> |   |   |   |         |         |       |
|---|---|---|---|---------|---------|-------|
| OPCIÓN  | 1 | 2 | 3 | 4       | 5       | TOTAL |
| Frecuencia  | 0 | 0 | 0 | 2       | 4       | 6     |
| Porcentaje  | 0 | 0 | 0 | 33.33 % | 66.66 % | 100 % |

**Figura 15:** Gráfica de la pregunta nueve del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

El 60 % del personal de supervisión que realiza visitas de acompañamiento pedagógico a las escuelas señala que los directores independiente de los años de servicio y estudios realizados siempre requieren capacitación para mejorar la gestión pedagógica curricular, el 40 % que casi siempre lo consideran necesario, dado los resultados anteriores se infiere la necesidad de actualización, capacitación o profesionalización del personal directivo, según sea el caso.

**Tabla 21:** Pregunta diez del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

| <b>Pregunta 10. ¿En el acompañamiento pedagógico del director en el aula, los estudios realizados por el director permiten poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados?</b> |   |         |         |   |   |       |
|--|---|---------|---------|---|---|-------|
| OPCIÓN   | 1 | 2       | 3       | 4 | 5 | TOTAL |
| Frecuencia   | 0 | 4       | 2       | 0 | 0 | 6     |
| Porcentaje   | 0 | 66.66 % | 33.33 % | 0 | 0 | 100 % |

**Figura 16:** Gráfica de la pregunta nueve del cuestionario aplicado al equipo de supervisión.

En agosto del 2011 se publicó el acuerdo 592 que articula la educación básica, con 12 principios pedagógicos que orientan el proceso en el aula, el 70 % de los encuestados del equipo de supervisión respondieron que los directores muy poco conocen sobre este acuerdo, lo que indica que no han leído el documento y en sus vistas de acompañamiento pedagógico no pueden brindar el apoyo para que se cumplan los principios pedagógicos.

### 1.3. INFORMACIÓN DE LOS DIEZ DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR No. CUATRO.

**Tabla 22:** Datos de los directores de las E.S.T. de la zona escolar número cuatro.

| No. | ESC. SEC. | SEXO | EDAD | ESTUDIOS               | AÑOS SERV. | CARR. MAG |
|-----|-----------|------|------|------------------------|------------|-----------|
| 28  | 9         | M    | 55   | doctor (pasante)       | 35         | D         |
| 29  | 19        | M    | 49   | licenciatura           | 30         | -         |
| 30  | 28        | M    | 61   | maestría               | 32         | B         |
| 31  | 32        | F    | 48   | maestría               | 30         | -         |
| 32  | 36        | M    | 58   | doctor (pasante)       | 32         | C         |
| 33  | 44        | M    | 49   | licenciatura (pasante) | 23         | -         |
| 34  | 47        | F    | 50   | licenciatura (pasante) | 30         | -         |
| 35  | 53        | F    | 58   | maestría               | 30         | -         |
| 36  | 55        | M    | 50   | maestría (pasante)     | 27         | -         |
| 37  | 65        | M    | 58   | licenciatura           | 34         | A         |

Fuente: Estructuras Educativas de E.S.T. de la SEP (2012)

De los 66 directores de todo el estado esta muestra es representativa 10 directores corresponde al 15.15 % del total y a seis ATP del equipo de supervisión de las zonas escolares tres y cuatro respectivamente que corresponde al 28.5 %.

De los directores de la zona escolar número cuatro resaltan las siguientes variables:

1. Sexo: el 70 % son hombres y el 30 % mujeres.
2. La edad promedio de los directores es de 53 años.
3. El grado académico de los directores se distribuye de la siguiente manera; dos son pasantes de licenciatura el 20 %, dos de licenciatura el 20 %, uno el 10 % esta titulado en licenciatura, uno es maestrante el 10 %, dos tienen el grado de maestría el 20 %, dos es doctores sin titularse el 20 %.
4. El director con más años de servicio tiene 34 años, el menor 27 años el promedio de la zona es de 30 años de servicio.
5. En lo que respecta a carrera magisterial solo cuatro directores presentan examen respectivamente en el nivel "A", "B", "C" y "D". solo el 40 % participan en este programa

De lo anterior al comparar la zona escolar número cuatro con las otras seis zonas escolares resalta lo siguiente:

- a) Con respecto al sexo comporten porcentajes similares debido a que las mujeres por su rol de madres y esposas se les dificulta salir a las comunidades sin descuidar la responsabilidad del hogar.
- b) La zona cuatro junto con la zona tres son las de mayor edad de directores, debido a que corresponde a Tepic y su periferia, por lo que necesitan los puntos de escalafón y esta variable está íntimamente relacionada con los años de servicio que acumulan puntos.
- c) En la zona escolar tres y cuatro se concentran los directores con más estudios
- d) En la zona escolar tres y cuatro está el personal directivo con más años de servicio.
- e) La zona escolar número seis es la que tiene el más alto porcentaje de directores en carrera magisterial con seis que corresponde al 71.4 % , la zona escolar tres y cuatro le siguen con cuatro directores cada una, en este programa corresponde el 40 %.

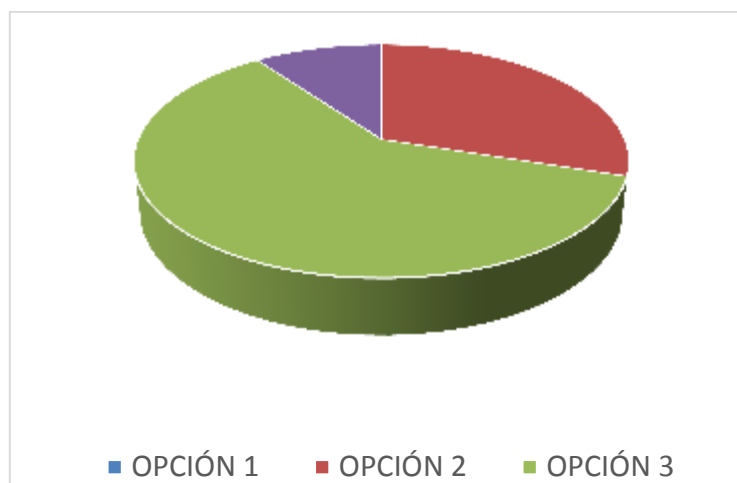
Continuando con esta investigación se muestran los resultados de la aplicación de las encuestas al equipo directivo de la zona escolar número cuatro.

## Cuestionario aplicado a los directores

**Tabla 23:** Pregunta uno del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 1. ¿Los directores con más años de servicio brinda apoyo técnico-pedagógico a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación para la mejora del logro educativo?</b> |   |      |      |      |   |       |
|---|---|------|------|------|---|-------|
| OPCIÓN  | 1 | 2    | 3    | 4    | 5 | TOTAL |
| Frecuencia  | 0 | 3    | 6    | 1    | 0 | 10    |
| Porcentaje  |   | 30 % | 60 % | 10 % |   | 100   |

**Figura 17:** Gráfica de la pregunta uno del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

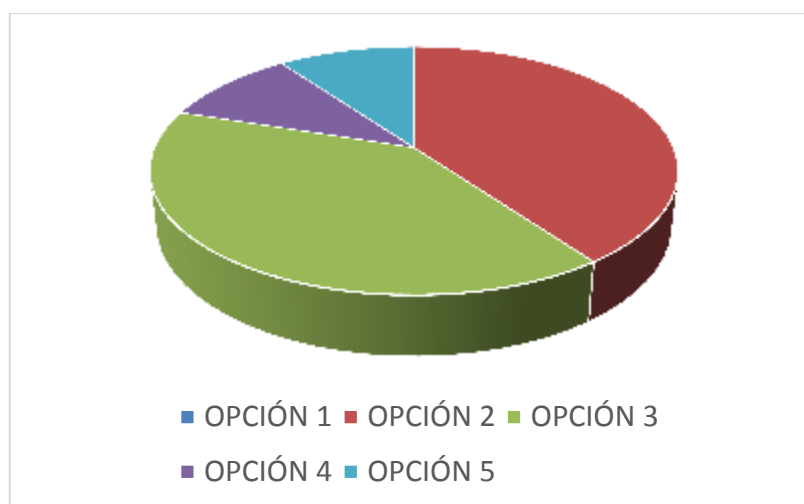


El apoyo pedagógico de los directores a los docentes es una muestra del liderazgo académico del director, el 60 % de los directores encuestados señalan que algunas veces apoyan pedagógicamente a los docentes, el 30 % señalan que casi nunca comparten en el aula esa actividad. Esto es una muestra de que los directores dan prioridad a lo administrativo cuando lo fundamental del proceso está en el aula.

**Tabla 24:** Pregunta dos del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 2. ¿Los años que tiene de realizar la función directiva le han permitido desarrollar las competencias como director?</b> |   |      |      |      |      |       |
|--|---|------|------|------|------|-------|
| OPCIÓN   | 1 | 2    | 3    | 4    | 5    | TOTAL |
| Frecuencia   | 0 | 4    | 4    | 1    | 1    | 10    |
| Porcentaje   | 0 | 40 % | 40 % | 10 % | 10 % | 100 % |

**Figura 18:** Gráfica de la pregunta dos del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

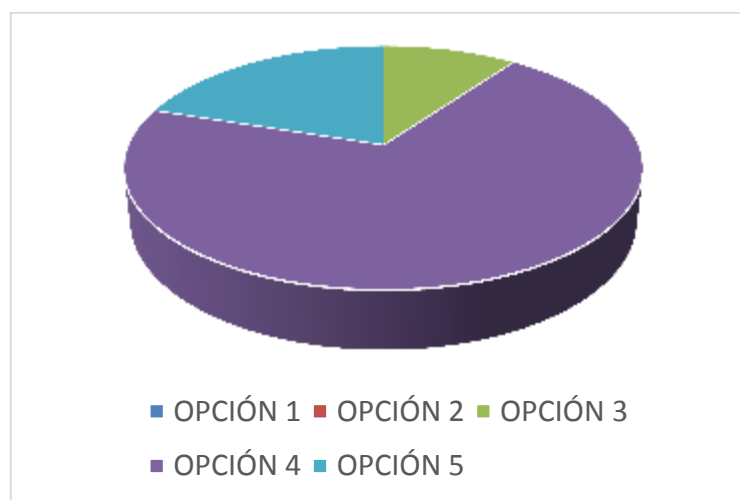


El 40 % de los directores señalan que casi nunca los años que tiene de realizar la función directiva le han permitido desarrollar las competencias como director, el otro 40 % que algunas veces, por lo que tiene que estudiar, prepararse, es responsabilidad de la SEP detectar áreas de oportunidad de la función directiva y tomar las medidas de corrección para el logro de la calidad de la educación, sin un director con liderazgo académico sería poco probable transformar la gestión y transitar por el camino de la calidad educativa.

**Tabla 25:** Pregunta tres del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 3 ¿Los director con estudios de posgrado necesitan también fortalecer la gestión académica-curricular?</b> |   |   |      |      |      |       |
|--|---|---|------|------|------|-------|
| OPCIÓN   | 1 | 2 | 3    | 4    | 5    | TOTAL |
| Frecuencia   | 0 | 0 | 1    | 7    | 2    | 10    |
| Porcentaje   | 0 | 0 | 10 % | 70 % | 20 % | 100   |

**Figura 19:** Gráfica de la pregunta tres del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

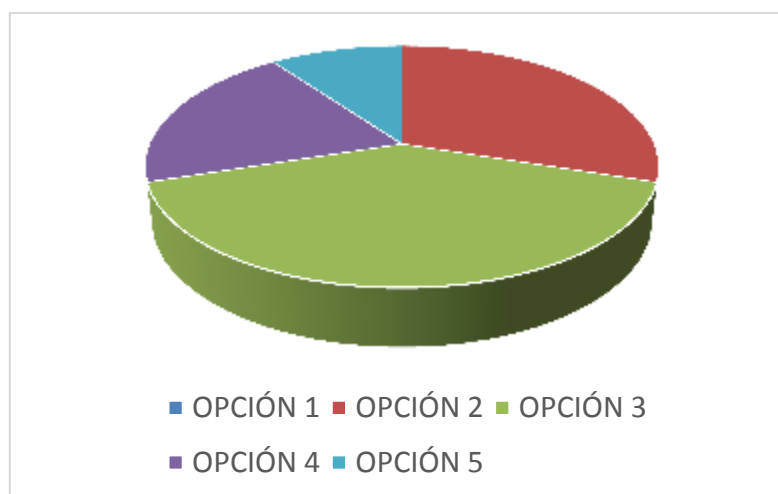


El 20 % de los directores respondieron que están totalmente de acuerdo que para realizar su función necesitan de capacitación, el 70 % respondió que casi siempre por lo que se infiere que si se quiere fortalecer la dimensión pedagógica-curricular se debe capacitar a los directivos y ellos reconocen esta necesidad.

**Tabla 26:** Pregunta cuatro del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 4. ¿En el acompañamiento pedagógico de los directores en el aula, al revisar la planificación los directores con más años de servicio detectan si fue diseñada para potenciar el aprendizaje y la mejora continua?</b> |   |      |      |      |      |       |
|--|---|------|------|------|------|-------|
| <b>OPCIÓN</b>  | 1 | 2    | 3    | 4    | 5    | TOTAL |
| Frecuencia   | 0 | 3    | 4    | 2    | 1    | 10    |
| Porcentaje   | 0 | 30 % | 40 % | 20 % | 10 % | 100 % |

**Figura 20:** Gráfica de la pregunta cuatro del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

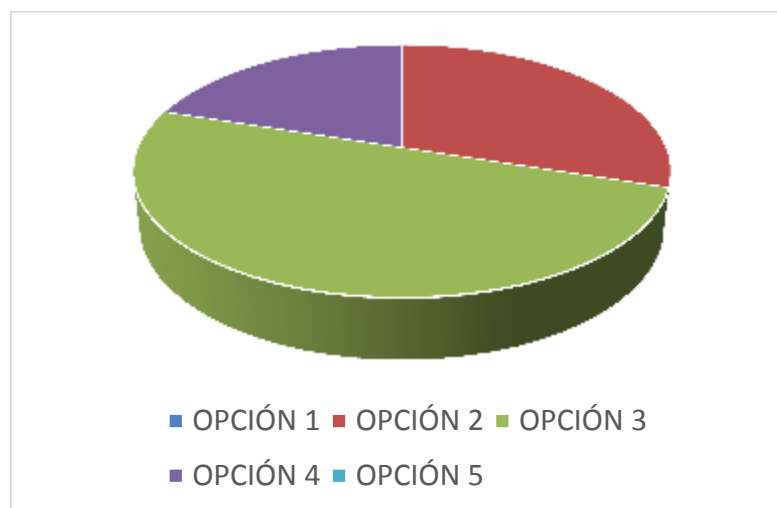


Solo un director señala que conoce y domina todos los enfoques y aprendizajes esperados de las asignaturas del plan de estudios de educación secundaria, dos directores que representan el 20 % responde que conoce mucho, un 40 % que algunas veces y el 30 % que poco, lo que significa que sin el conocimiento de estos principios básicos, el director no puede brindar el acompañamiento o tutorar académicamente al docente sobre la aplicación de los enfoques y de estrategias de mejora.

**Tabla 27:** Pregunta cinco del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 5. ¿En el ejercicio de la gestión, la dimensión pedagógica curricular de los directores, los años de servicio les permite proponer estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados?</b> |   |      |      |      |   |       |
|---|---|------|------|------|---|-------|
| OPCIÓN  | 1 | 2    | 3    | 4    | 5 | TOTAL |
| Frecuencia  | 0 | 3    | 5    | 2    | 0 | 10    |
| Porcentaje  | 0 | 30 % | 50 % | 20 % | 0 | 100 % |

**Figura 21:** Gráfica de la pregunta cinco del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

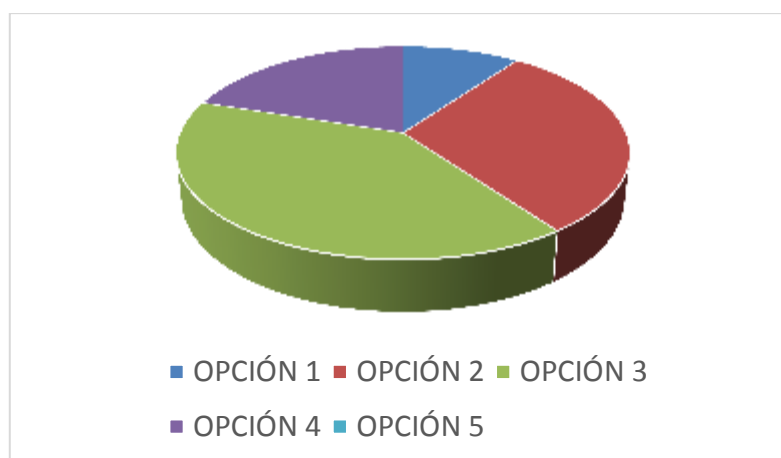


El 50 % de los directores respondieron que de manera regular en el ejercicio de la gestión en la dimensión pedagógica curricular les permite proponer estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados, el 20 % que casi siempre y el 30 % que casi nunca, por lo que se infiere que el director no aprovecha la gestión para entrar a la aula para apoyar al docente en estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos.

**Tabla 28:** Pregunta seis del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 6 ¿Consideras que los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas?</b> |      |      |      |      |   |       |
|---|------|------|------|------|---|-------|
| OPCIÓN  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5 | TOTAL |
| Frecuencia  | 1    | 3    | 4    | 2    | 0 | 10    |
| Porcentaje  | 10 % | 30 % | 40 % | 20 % | 0 | 100 % |

**Figura 22:** Gráfica de la pregunta seis del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

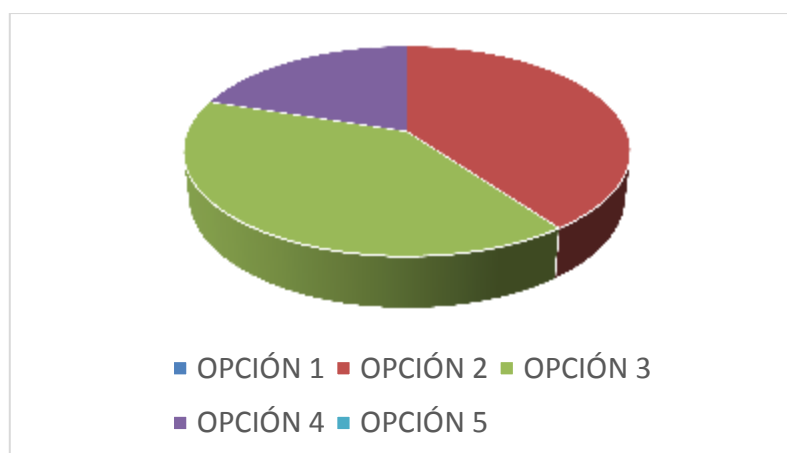


A este cuestionamiento el 40 % responden que algunas veces los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas, el 30 % que casi nunca y el 10 % que no son necesarios los estudios, respuestas alarmantes porque los cambios y las reformas que se están gestando en esta era del conocimiento son muy rápidos y no basta la experiencia para transformar la gestión y encaminar la escuela por la calidad educativa.

**Tabla 29:** Pregunta siete del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 7 ¿El director con más estudios hace énfasis en evaluar para aprender, como una política institucional?</b> |   |      |      |      |   |       |
|---|---|------|------|------|---|-------|
| OPCIÓN  | 1 | 2    | 3    | 4    | 5 | TOTAL |
| Frecuencia  | 0 | 4    | 4    | 2    | 0 | 10    |
| Porcentaje  | 0 | 40 % | 40 % | 20 % | 0 | 100 % |

**Figura 23:** Gráfica de la pregunta siete del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

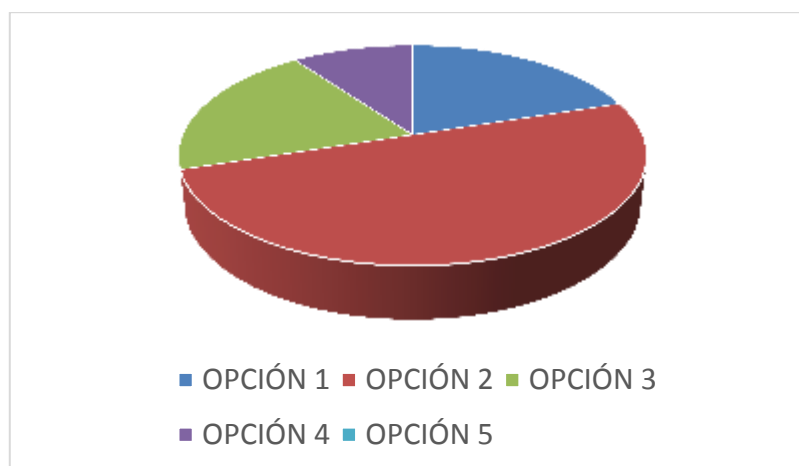


Solo el 20 % de los directores responden que casi siempre hacen énfasis en evaluar para aprender, el 40 % que solo algunas veces, por lo que en ninguno de los casos es una política institucional, se continua con el viejo paradigma de la evaluación coercitiva, de evaluar para calificar, la información que se vierte en este proceso no es insumo para la mejora continua.

**Tabla 30:** Pregunta ocho del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 8. ¿Crees que los docentes que ganan dictamen de funciones directivas a través de concursos escalafonarios están capacitados para ejercer con eficiencia dicha función?</b> |      |      |      |      |   |       |
|---|------|------|------|------|---|-------|
| OPCIÓN  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5 | TOTAL |
| Frecuencia  | 2    | 5    | 2    | 1    | 0 | 10    |
| Porcentaje  | 20 % | 50 % | 20 % | 10 % | 0 | 100 % |

**Figura 24:** Gráfica de la pregunta ocho del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

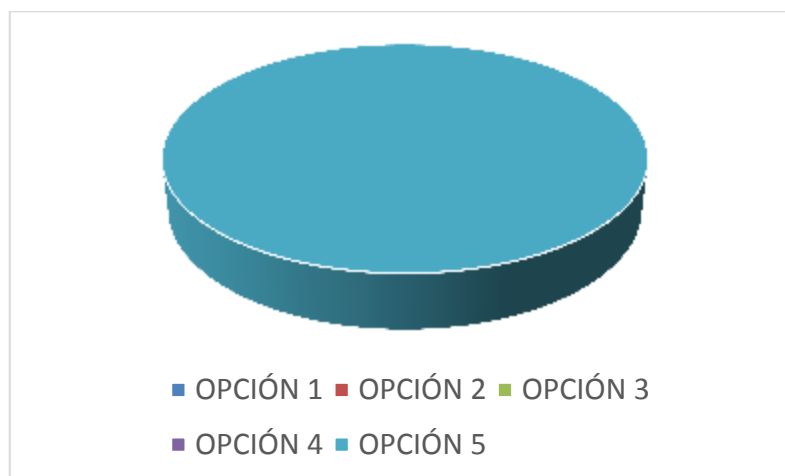


Solo uno de los encuestados responde que casi siempre considera que los docentes que ganan dictamen de funciones directivas a través de concursos escalafonarios están capacitados para ejercer con eficiencia dicha función, el 20 % que algunas veces y el 50 % que casi nunca tienen las competencias para desempeñarse con eficacia en funciones directivas esta realidad que nos marcan es evidente al juzgar el desempeño directivo, no tienen los conocimientos teóricos ni la practica en la función directiva por lo que a través de ensayo y error ejercen la función, situación por demás preocupante que requiere atención y solución.

**Tabla 31:** Pregunta nueve del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 9¿Independientemente de los años de servicio y de los estudios realizados los directores necesitan capacitación para una mejor gestión académica?</b> |   |   |   |   |       |       |
|---|---|---|---|---|-------|-------|
| OPCIÓN  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | TOTAL |
| Frecuencia  | 0 | 0 | 0 | 0 | 10    | 10    |
| Porcentaje  | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 % | 100 % |

**Figura 25:** Gráfica de la pregunta nueve del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro

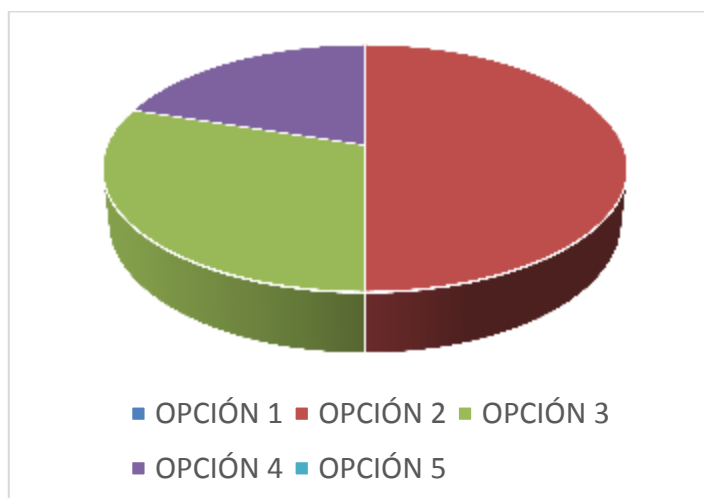


Esta es la respuesta que es contundente, unifica el sentir del personal directivo el 100 % de los directivos respondieron que Independientemente de los años de servicio y de los estudios realizados los directores siempre necesitan capacitación para una mejor gestión académica.

**Tabla 32:** Pregunta ocho del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro.

| <b>Pregunta 10. ¿En el acompañamiento pedagógico del director en el aula, los estudios que realizó le permiten poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados?</b> |   |      |      |      |   |       |
|--|---|------|------|------|---|-------|
| OPCIÓN   | 1 | 2    | 3    | 4    | 5 | TOTAL |
| Frecuencia   | 0 | 5    | 3    | 2    | 0 | 10    |
| Porcentaje   | 0 | 50 % | 30 % | 20 % | 0 | 100 % |

**Figura 26:** Gráfica de la pregunta nueve del cuestionario aplicado a los directores de la zona escolar No. cuatro



El 50 % de los encuestados a la pregunta de que si cómo director conoce y domina los principios pedagógicos del acuerdo 592 que articula la educación básica respondieron que casi nunca, las autoridades educativas no han propiciado un espacio en el cual se analice este documento del que se desprende la Reforma en Educación Básica sin este conocimiento no se puede acompañar pedagógicamente al docente así como proponer estrategias de mejora o de fomento de ambientes de aprendizaje.

Este instrumento se aplicó en la reunión de planeación de directores en el mes de agosto se explicó el propósito y el personal se mostró participativo,

solicitando se les comunicara las conclusiones y/o el resultado de la investigación, así como las propuestas de mejora.

#### **1.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.**

En esta parte de la investigación se cruzara la información entre las respuestas de los ATP y supervisores de las zonas escolares tres y cuatro con la de los directivos de EST de la zona escolar número cuatro, con el propósito de contrastarlas con la hipótesis planteada en el primer capítulo de la investigación.

**“El grado académico del director y los años de servicio, determinan el liderazgo que ejerza en la transformación de la gestión”**

**Hipótesis 1: A mayor grado académico del director mejor gestión pedagógica curricular.**

$V_{i1}$ = grado académico del director.

$V_{d1}$ = mejor gestión pedagógica curricular.

Con respecto a esta hipótesis las preguntas se hicieron al equipo de supervisión y directamente a los directores como indicadores de desempeño directivo de la variable **“Grado académico del Director”** las respuestas fueron:

**Pregunta 3 ¿Los directores con estudios de posgrado también necesitan fortalecer la gestión académica-curricular?**

**SUPERVISIÓN:** Para los encuestados del equipo de supervisión es una necesidad el fortalecimiento de la gestión académica de los directores aunque tengan estudios de posgrado ya que el 40% están totalmente de acuerdo que siempre necesitan la capacitación, otro 40% respondieron que casi siempre la necesitan, esto es un llamado para las autoridades educativas deben de cubrir esa necesidad considerar los aspectos más relevantes de esta gestión pedagógica curricular y organizar un curso-taller o diplomado para ese fin.

**DIRECTORES:** El 20% de los directores respondieron que están totalmente de acuerdo que para realizar su función necesitan de capacitación

independientemente del grado académico, el 70% respondió que casi siempre por lo que se infiere que si se quiere fortalecer la dimensión pedagógica-curricular se debe capacitar a los directivos y ellos reconocen esta necesidad.

**Pregunta 6 ¿Los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas?**

**SUPERVISORES:** El 40% de los encuestados del equipo de supervisión respondieron que están muy de acuerdo en que los estudios propician el desarrollo del liderazgo académico el 30% algunas veces y el otro 30% lo considera poco necesario el estudio de los directores, es alarmante que esta respuesta no tenga un “SI” rotundo, habla de la capacitación o de la profesionalización para ser más eficientes y eficaces. Por lo que se infiere que la función directiva es muy compleja y los estudios del director es un factor fundamental para la mejora del logro pero no determinante.

**DIRECTORES:** A este cuestionamiento el 40 % responden que algunas veces los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas, el 30% que casi nunca y el 10% que no son necesarios los estudios, respuestas alarmantes porque los cambios y las reformas que se están gestando en esta era del conocimiento son muy rápidos y no basta la experiencia para transformar la gestión y encaminar la escuela por la calidad educativa.

**Pregunta 7 ¿El director con más estudios hace énfasis en evaluar para aprender, como una política institucional?**

**SUPERVISIÓN:** Tres personas del equipo de supervisión el 50% respondieron que algunas veces de manera regular el director hace énfasis en evaluar para aprender, como una política institucional y el 33.3% señalan que la mayoría de las veces aprovechan los resultados de la evaluación para aprender, es muy difícil transitar hacia la cultura del evaluación permanente y de transparencia a todos los actores del proceso educativo.

**DIRECTORES:** Solo el 20% de los directores responden que casi siempre hacen énfasis en evaluar para aprender, el 40% que solo algunas veces,

por lo que en ninguno de los casos es una política institucional, se continua con el viejo paradigma de la evaluación coercitiva, de evaluar para calificar, la información que se vierte en este proceso no es insumo para la mejora continua.

**Pregunta 10 ¿En el acompañamiento pedagógico del director en el aula, los estudios realizados le permiten poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados?**

**SUPERVISORES:** El 80% de los encuestados del equipo de supervisión respondieron que los directores muy poco conocen sobre las competencias, lo que indica que no han leído el acuerdo 592 que articula la educación básica y en sus vistas de acompañamiento pedagógico no pueden brindar el apoyo para que se cumplan los principios pedagógicos.

**DIRECTORES:** El 50% de los encuestados a la pregunta de que si cómo director conoce y domina los principios que estructuran las competencias en educación básica respondieron que casi nunca, las autoridades educativas no han propiciado un espacio en el cual se analice el acuerdo 592 que articula la educación básica y señala las competencias a lograr en cada nivel y los estándares curriculares este documento del que se desprende la Reforma en Educación Básica, sin su conocimiento no se puede acompañar pedagógicamente al docente así como proponer estrategias de mejora o de fomento de ambientes de aprendizaje.

Las respuestas vertidas por los supervisores y los directores a los enunciados referentes a la variable **“Grado académico del Director”** son contundentes en el sentido de que si bien el estudio y los posgrados cursados brindan las herramientas teórico-metodológicas, no son suficientes para lograr las competencias directivas, es fundamental y necesario para lograr la calidad de la educación la capacitación por parte de la SEP y la profesionalización por parte del director para poder fortalecer las competencias que permitan dar respuesta a las necesidades de los planteles educativos y transformar la gestión.

**Hipótesis 2: Los años en el servicio del director garantizan un mejor desempeño en la gestión pedagógica curricular.**

### **VARIABLES**

$V_{i2}$ = años de servicio del director

$V_{d2}$ = mejor será su desempeño en la gestión pedagógica curricular.

Con respecto a esta hipótesis las preguntas se hicieron al equipo de supervisión que surgió como indicadores de desempeño directivo de la variable “**años de servicio del director**” fueron:

**Pregunta 1 ¿Los directores con más años de servicio brindan apoyo técnico-pedagógico a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación educativa para la mejora del logro educativo?**

**SUPERVISIÓN:** En este cuestionamiento el 60% del equipo de supervisión responde que de manera regular o que algunas veces Los directores con más años de servicio, brindan apoyo técnico-pedagógico a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación para la mejora del logro educativo y el 30 % que casi nunca por lo que se infiere que el liderazgo académico del director en la dimensión pedagógica curricular no impacta en el aula.

**DIRECTORES:** El apoyo pedagógico de los directores a los docentes es una muestra del liderazgo académico del director, el 60% de los directores encuestados señalan que algunas veces apoyan pedagógicamente a los docentes, el 30% señalan que casi nunca comparten en el aula esa actividad. Esto es una muestra de que los directores dan prioridad a lo administrativo cuando lo fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje está en el aula.

**Pregunta 2. ¿Garantizan los años de servicio en función directiva las competencias del director?**

**SUPERVISIÓN:** Una sola persona de la supervisión es categórica al responder que está totalmente de acuerdo en que los años de función directiva garantizan las competencias del director, mientras que el 40% está muy de acuerdo y el 50 % señala que algunas veces garantizan los años de servicio en función directiva las competencias del director, por lo que la experiencia no es garantía de eficiencia y eficacia, es necesario la

capacitación para poder así responder a las demandas de la gestión en esta era del conocimiento.

**DIRECTORES:** El 40% de los directores señalan que casi nunca los años que tiene de realizar la función directiva le han permitido desarrollar las competencias como director, el otro 40% que algunas veces, por lo que tiene que estudiar, prepararse, es responsabilidad de la SEP detectar áreas de oportunidad de la función directiva y tomar las medidas de corrección para el logro de la calidad de la educación, sin un director con liderazgo académico sería poco probable transformar la gestión y transitar por el camino de la calidad educativa.

**Pregunta 4. ¿En el acompañamiento pedagógico de los directores en el aula, al revisar la planificación los directores con más años de servicio detectan si fue diseñada para potenciar el aprendizaje y la mejora continua?**

**SUPERVISIÓN:** El 10% de los encuestados respondió que nunca, el 40% que casi nunca y el 30% que solo algunas veces, ninguno de los directores señalan que consideran este aspecto tan fundamental, lo que resulta crítico, porque se considera a la planificación como solo un requisito administrativo sin valorar su relevancia para el logro de los aprendizajes esperados.

**DIRECTORES:** Solo un director este aspecto de la planificación, dos directores que representan el 20% responde que casi siempre mucho, un 40% que algunas veces y el 30% que poco, lo que significa que sin el conocimiento de estos principios básicos, el director no puede brindar el acompañamiento o tutorar académicamente al docente sobre la aplicación de los enfoques y de estrategias de mejora.

**Pregunta 5 ¿En el ejercicio de la gestión, la dimensión pedagógica curricular de los directores, los años de servicio les permite proponer estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados?**

**SUPERVISIÓN:** En lo que respecta a esta pregunta el 40% de los entrevistados respondió que en el desarrollo de la gestión del director los años de servicio no les aseguran casi nunca proponer estrategias de mejora

para el logro de los aprendizajes esperados, otro 40% que algunas veces y el 20% que casi siempre, por lo que se infiere que el director no ejerce un liderazgo académico, no tiene propuesta y los docentes no encuentran en él un apoyo en su práctica docente.

**DIRECTORES:** El 50% de los directores respondieron que de manera regular en el ejercicio de la gestión en la dimensión pedagógica curricular los años de servicio les permite proponer estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados, el 20% que casi siempre y el 30% que casi nunca, por lo que se infiere que el director no aprovecha la gestión para entrar a la aula para apoyar al docente en estrategias de mejora para el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos.

Las respuestas a los enunciados con respecto a la variable “**años de servicio del director**” son categóricas en el sentido que se requiere estar capacitado, conocer las reformas, los enfoques educativos y las tendencias en este mundo globalizado de la sociedad del conocimiento, la experiencia que brindan los años de servicio es importante pero no suficiente hoy se requieren habilidades diferente en ; el uso de la TICs, (Tecnologías de la Informática y la Comunicación), comunicación asertiva, pensamiento complejo, pensamiento sistémico, entre otras.

Con respecto a las preguntas:

**Pregunta 8. ¿Los docentes que ganan dictamen de funciones directivas a través de concursos escalafonarios están capacitados para ejercer con eficiencia la función directiva?**

**SUPERVISORES:** Las respuestas vertidas indican que no garantiza el dictamen ganado en el concurso escalafonario la eficiencia en la función directiva el 40% señala que nunca garantiza, el 40% que casi nunca y el 30% solo que algunas veces, para el equipo de supervisión con su experiencia y práctica docente no es garantía de eficiencia el obtener un puesto directivo por escalafón, y las competencias a desarrollar son otras que de docente, se tienen que preparar y estudiar para ese nuevo rol.

**DIRECTORES:** Solo uno de los encuestados responde que casi siempre considera que los docentes que ganan dictamen de funciones directivas a través de concursos escalafonarios están capacitados para ejercer con eficiencia dicha función, el 20% que algunas veces y el 50% que casi nunca

tienen las competencias para desempeñarse con eficacia en funciones directivas esta realidad que nos marcan es evidente al juzgar el desempeño directivo, no tienen los conocimientos teóricos ni la práctica en la función directiva por lo que a través de ensayo y error ejercen la función, situación por demás preocupante que requiere atención y solución.

Las respuestas coinciden el concurso escalafonario no valida las competencias directivas los puntos o los estudios realizados son relativos a la función docente, habrá que determinar que estrategias se deben implementar para cubrir esta necesidad.

**Pregunta 9. ¿Independientemente de los años de servicio y de los estudios realizados los directores necesitan capacitación para una mejor gestión académica?**

**SUPERVISORES:** El 60% del personal de supervisión señala que los directores independientemente de los años de servicio y estudios realizados siempre requieren capacitación para mejorar la gestión pedagógica curricular, el 40% que casi siempre lo consideran necesario, dado los resultados anteriores se infiere la necesidad de actualización, capacitación o profesionalización del personal directivo, según sea el caso.

**DIRECTORES:** Esta es la respuesta que es contundente, unifica el sentir del personal directivo el 100% de los directivos respondieron que Independientemente de los años de servicio y de los estudios realizados los directores siempre necesitan capacitación para una mejor gestión académica.

Coinciden las respuestas de los directores y de los ATP sobre la necesidad de capacitación y/o actualización de la función directiva para mejorar el servicio educativo.

Dado las respuestas vertidas a la aplicación de estos instrumentos por los directores y el equipo de ATP sobre el desempeño del director en la dimensión pedagógica curricular, se puede afirmar que la hipótesis central **“El grado académico del director y los años de servicio, determinan el liderazgo que ejerza en la transformación de la gestión”**, está comprobada debido a que en promedio las respuesta a los ítem coinciden en que: **“Si bien los años de servicio y el grado académico del director**

**son factores que inciden en el desempeño de su gestión, no son determinantes ni garantizan que la gestión directiva se realice con eficiencia y eficacia de tal manera que el director ejerza el liderazgo académico que permita la transformación de la gestión”.**

## CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

La función del director de instituciones educativas es muy compleja, son varias dimensiones de la gestión y la prioridad que se les brinda a una sobre las demás determina el tipo de liderazgo que ejerce y distingue al director, tradicionalmente se asocia al director con la figura de administrador o jefe, su actuar va más allá, su importancia es trascendente dentro de las instituciones educativas a través del ejercicio de liderazgo académico resonante en la formación de líderes académicos con los docentes y estos a su vez con los alumnos de repente, quienes han accedido a las tareas directivas se convierten en unas personas sobre las que recae básicamente toda la tarea de dinamización de la innovación y cambio institucional, de motivación del personal, de representación formal de la institución, personas a las que se les exige flexibilidad, creatividad y ejercicio de la autoridad en una organización de articulación débil, objetivos problemáticos y donde difícilmente se puede ejercer el poder (Antúnez, 1993).

El director es pieza clave para la calidad educativa al transformar la gestión, como señala Fullan (1993) cuando dice en la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder.

Para la SEP (1982) las habilidades de los directores son: Planear, organizar, dirigir y evaluar la prestación del servicio de educación. Habilidades que son insuficientes para que en esta era del conocimiento se trabaje la mejora continua, después de 31 años no ha surgido un documento que actualice las funciones del director, las reformas se centran solamente en el currículo, en el alumno, dejando a un lado a los demás actores del proceso, por lo que es urgente una reforma holística en la que los docentes, alumnos, directivos y todos los miembros de la comunidad sean tomados en cuenta.

Hasta antes de la instauración de la comisión mixta de escalafón los puestos directivos eran de confianza, se asignaban de manera discrecional por las autoridades educativas, los concursos escalafonarios para acceder al puesto de dirección reconoce a los docentes que tengan más puntos; por antigüedad en el servicio y/o estudios, participación sindical y cumplimiento en su trabajo, estas son las variables para acceder a dicha función, de

acuerdo a los resultados de la investigación dicho puntaje no garantiza que la gestión se realice con eficiencia y eficacia, considerando las respuestas de directores en función, supervisores y ATP.

Con respecto a los años de servicio, que es otro de los rubros que permite al docente acceder a puestos directivos tampoco es garantía, existen directores noveles de éxito debido a sus estudios y dedicación al trabajo, así como otros con muchos años de servicio que están cansados desmotivados y su única expectativa es cumplir los años necesarios para jubilarse, las prácticas educativas en las escuelas muestran a excelente docentes que pasan a funciones directivas sin éxito, la visión de director es otra y las competencias docentes no son suficientes, tiene que capacitarse en competencias directivas.

Los posgrados; Maestrías y Doctorados que se ofertan en la región tendientes a la profesionalización del magisterio y los cursados por los directores son genéricos, no son específicos al desarrollo de competencias directivas, o dirección y gestión educativa, con temas específicos de; liderazgo académico, manejo de personal, inteligencia emocional, ambientes de trabajo, negociación y mediación de conflictos, organización y administración educativa, evaluación institucional, planificación estratégica etc. Por lo que dicho grado académico no es garantía de competencias directivas que contribuyan al logro de la calidad educativa.

Por lo anterior se concluye que si bien los años de servicio y el grado académico del director son factores que inciden en el desempeño de su gestión, no son determinantes ni garantizan que la gestión directiva se realice con eficiencia y eficacia.

Al respecto, Antúnez, investigador y escritor español que ha trabajado en nuestro país, aborda la función directiva desde la perspectiva de “dirigirse a sí mismo” como tarea propia de su función, para después dirigir al equipo de colaboradores premisa fundamental para ejercer el liderazgo académico. De los países Iberoamericanos, Chile es el que más le está apostando a trabajar con las competencias directivas como estrategia para el desarrollo de competencias, su modelo de Gestión directiva pretende que el director desarrolle el liderazgo académico sobre la gestión burocrática tradicional sus propuestas empata a las necesidades de nuestro país, dado que las condiciones socioculturales y económicas son similares.

La investigación sobre la función directiva de los centros escolares ha evolucionado de lo administrativo y burocrático a la parte humanista, Daniel Goleman Señala que en gran medida el éxito de los líderes se debe al desarrollo de la inteligencia emocional, de ella depende el mayor número de decisiones que se toman en los puestos directivos, antes se tenían empleados o trabajadores hoy son colaboradores y su papel independientemente del puesto o función que desempeñen es vital para el logro de los propósitos educativos y el cumplimiento de la visión, entender que los colaboradores son humanos, que tienen un sinfín de emociones negativas que afectan su desempeño y positivas que lo hacen más eficiente, rompiendo el viejo paradigma, que la escuela es como una maquina y cada trabajador un engrane, en donde la función del director es aceitarla solo para que funcione, lo que es inconcebible en la actualidad.

Uno de los factores que más impacta en el desempeño de los directores aparte de los años de experiencia y el nivel académico, es la capacitación, erróneamente se da por hecho que con el nombramiento ya adquiere las competencias para dirigir la institución educativa, los cursos que ofrece la SEP a los directores en funciones a través de la Instancia Estatal de Formación Continua, la mayoría de las veces son impartidos por docentes que si bien es cierto los capacitan, no tienen conocimiento de causa porque no son directores en función, ni tienen experiencia en puestos directivos, sus comentarios y aportaciones no fortalecen las habilidades directivas, además la temática a tratar es nacional, o la que determina la OCDE y no da respuesta a los problemas más sentidos de los directores en sus escuelas y su contexto, por lo que no cumple con las necesidades de aprendizaje y gestión, solo se cumple con los cursos por cumplir, la SEP, y los directivos logran sus propósito, puntos para escalafón.

Por lo que es urgente un programa de capacitación a los directivos, sobre todo en la dimensión pedagógica curricular que es la que se requiere fortalecer dado los resultados de nuestro país en los exámenes estandarizados como; PISA a nivel internacional y ENLACE en lo nacional. El objetivo este trabajo de Diseñar un curso-taller para los directivos con base a la reforma de educación secundaria y de competencias directivas que permita la transformación de la gestión, no se logró, porque para que sea viable se requieren más elementos, más evidencias, con guías de observación en todo el estado y las opiniones de los jefes de enseñanza, los

ATP y supervisores además debe ser contextualizada de acuerdo a la problemática local y/o regional.

Después del análisis a las respuestas de los cuestionamientos en los instrumentos para recabar información por los directores y el equipo de ATP sobre el desempeño del director en la dimensión pedagógica curricular, se puede afirmar que la hipótesis central El grado académico del director y los años de servicio, determinan el liderazgo que ejerza en la transformación de la gestión. Está comprobada debido a que en promedio las respuesta a los ítem coinciden en que: Si bien los años de servicio y el grado académico del director son factores que inciden en el desempeño de su gestión, no son determinantes ni garantizan que la gestión directiva se realice con eficiencia y eficacia de tal manera que el director ejerza el liderazgo académico que permita a la institución transitar por la calidad educativa.

Por lo que se plantean la siguiente:

## **RECOMENDACIÓN**

Es necesaria la implementación del programa de; diplomado, curso-taller o especialización para fortalecer la función directiva , buscando que se desarrollen diversas competencias directivas que lo habiliten para un desempeño como líder educativo, pero que a su vez, le siembren la semilla de ser un gestor de su propio desarrollo profesional, para que en lo futuro, sea adecuado a los nuevos tiempos que le toque vivir adaptándose de manera eficaz a los cambios tan rápidos de esta era del conocimiento , utilizando la investigación educativa y la reflexión sistemática sobre su actuar lo que le permita trabajar en lo colaborativo, prevenir y corregir las inconsistencias y así transitar la institución por la calidad educativa.

Las áreas de oportunidad detectadas para la función directiva en este proceso de investigación son:

1. El acompañamiento como tutor pedagógico.
2. Liderazgo transformador.
3. Gestión del talento humano.
4. Inteligencia emocional
5. Negociación y mediación de conflictos

6. El dominio plan de estudios, su perfil de egreso, competencias a desarrollar, estándares curriculares, aprendizajes esperados y enfoque de las asignaturas.

Con la reforma al artículo 3° constitucional en febrero del 2013 y considerando que los puestos directivos se concursaran para obtener plaza, es fundamental que los participantes cursen un diplomado o especialización que permita el desarrollo de las competencias directivas, antes del examen, además las autoridades educativas deben de cambiar la mecánica anterior de asignar la plaza o clave de director y después capacitarlo, las claves de director se deben otorgar a los que demuestren que tienen las competencias para la función después de haber aprobado el diplomado para tal fin.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, M. (2011). La función directiva de las secundarias públicas. Matices de una tarea compleja. México D. F.: INEE. Recuperado en: <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdeInvestigacion/P1C143cuaderno35.pdf> (22 de julio del 2012).

Álvarez, M (1999). El equipo directivo: Recursos técnicos de gestión. Caracas-Venezuela: Editorial Laboratorio educativo.

Álvarez, M. (1999). La dirección profesional: ¿Sugerencia o necesidad inconfesable?, en Jornadas sobre Dirección y Calidad Educativa. Madrid 2001.

Álvarez, M. (1992). La dirección escolar. Formación y puesta al día. Madrid: Escuela Española.

Antúnez, S. (1994). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona. España.

Antúnez, S. (1994). Organización escolar y acción directiva. México D. F.: Biblioteca para la actualización del maestro.

Batanaz, L. y Álvarez J. (2002). Hacia la profesionalización de la función directiva en España: Un estudio basado en las concepciones del profesorado. España: Bordón.

Beltrán, F. (1994). ¿Directores o dirección funcional? México: Cuadernos de Pedagogía. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35721> (12 de octubre del 2012)

Blázquez F. (1999). Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos”. Universidad de Extremadura, Sevilla España.

Bonilla, F. (2001). La gerencia de productividad como alternativa para optimizar la función directiva de las unidades educativas oficiales. Trabajo de Grado. Maracaibo-Venezuela: Universidad del Zulia.

Calvo, B. (2003). La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas. México: IIEP-UNESCO/CIESAS.

Carrasco, M. (2003). Competencias presentes y requeridas por funciones gerenciales ante nuevas realidades empresariales. (Tesis doctoral). Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo-Venezuela. Recuperado en: [http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_busca/archivo.php?codArchivo=508](http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=508) (21/05/2011).

Cochran W. (1980). Técnicas de muestreo. México D.F: Compañía Editora Continental. Recuperado en: <file:///C:/Users/Subdirecci%C3%B3n/Downloads/2008-07-08.pdf> (27 de junio del 2012).

Dalziel, M. Cubeiro, J. y Fernández, G. (1996). Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos. Hay Grup. España: Ediciones Deusto.

Delors J (2004). La educación encierra un tesoro. UNESCO: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, recuperado en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) (12 de marzo del 2011).

Egido, M. (1998). Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España. Madrid, Escuela Española.

Enguita M. (1999). Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo Barcelona España. Editor: Ariel.

Escolano, A. (1980). Diversificación de profesiones y actividades y actividades educativas. . España: Revista Española de Pedagogía

Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Revista de Educación. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980300486.pdf?documentId=0901e72b8135747>

García G. (1998). Prólogo, en Egido, M. I. Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España. Madrid.

García G. (2001). La dirección escolar en los países de la Unión Europea. La dirección escolar y la calidad educativa, Madrid, Fundación Hogar del Empleado.

Gómez, G. (1991). Las funciones directivas y su profesionalización, en Bordón. España

Hortal, A. (1993). Ética de las profesiones. Diálogo Filosófico. Universidad Pontificia de Madrid. España

IMMEGART, G. L. (1996). Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000). Gestión educativa estratégica: competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires. Argentina.

OCDE (2001). Schooling for tomorrow: Trends and scenarios. Paris: CERI OECD. Recuperado en:  
<http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/38967594.pdf> (14 de enero del 2012)

OCDE (2003). Informe PISA Aprender para el mundo del mañana: Aprender para el mundo ... OECD Publishing, 2005. Recuperado en:  
<http://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf> (4 de enero del 2012)

OCDE. (2009). Resultados PISA. Recuperado en:  
[http://www.PISA.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_32252351\\_32235731\\_397334651111,00.html](http://www.PISA.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_397334651111,00.html). (El 8 de febrero de 2012)

Ornelas C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. México: Revista Mexicana de la Investigación educativa. Recuperado en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14003708.pdf> (12 de febrero del 2012)

Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo (Décima ed.). México: Fondo de Cultura Económica/CIDE/NAFIN. México

Poder Ejecutivo Federal. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México: Presidencia de la República. Recuperado en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf> (7 de octubre del 2012. México).

Poder Ejecutivo Federal. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 12 de febrero del 2013 en: [www.pnd.gob.mx](http://www.pnd.gob.mx). México.

Presidencia de la República (2013). Decreto que reforma el artículo 3º constitucional. Recuperado en: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion\\_dof\\_26\\_02\\_13.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf) (88 de febrero de 2013)

Ramírez (2006). Evaluación de competencias directivas de directores de educación secundaria, Congreso estatal de investigación educativa actualidad, prospectivas y retos, México D. F.

Salazar M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? Universidad de Viña del Mar, Chile.

Santos, M. (1995). Organizaciones que educan. En Gairín y Darder. Organización y gestión de centros educativos. Barcelona. Praxis

SEP. (2010). Alianza por la Calidad Educativa. Recuperado en: [http://alianza.sep.gob.mx/index\\_008.php](http://alianza.sep.gob.mx/index_008.php). El 10 de abril de 2010, México

SEP (2009). Antología Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Recuperado en: [http://www.sepbcs.gob.mx/Carrera\\_Magisterial/Anto\\_Ges\\_Esc.pdf](http://www.sepbcs.gob.mx/Carrera_Magisterial/Anto_Ges_Esc.pdf) (10 de noviembre de 2012)

SEP (2011). Acuerdo 592 que articula la educación básica. México D. F. Recuperado en:

[http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/destacado/Acuerdo\\_592.pdf](http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/destacado/Acuerdo_592.pdf) (18 de septiembre de 2012)

Torres P., Villafán J. y Álvarez M. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. Universidad nacional autónoma de México, revista Iberoamericana de educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). Recuperado en: <http://www.rieoei.org/2511.htm> (28 de junio de 2012)

UNESCO (2005). Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Resumen. Paris: UNESCO. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/> (28 de junio de 2012)