



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096, NORTE CDMX**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**LA EVALUACIÓN INSTITUCIONALIZADA DEL DESEMPEÑO
DIRECTIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO DETONANTE
PARA MEJORAR SU GESTIÓN**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRESENTA

MARÍA DE LOURDES VÁZQUEZ ECHEVARRÍA

ASESORA: DOCTORA MARIANA HERNÁNDEZ OLMOS

CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO DE 2018



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096, NORTE CDMX**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESPECIALIDAD DE
GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

**LA EVALUACIÓN INSTITUCIONALIZADA DEL DESEMPEÑO
DIRECTIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO DETONANTE
PARA MEJORAR SU GESTIÓN**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRESENTA
MARÍA DE LOURDES VÁZQUEZ ECHEVARRÍA

ASESORA: DOCTORA MARIANA HERNÁNDEZ OLMOS

LECTORES:

DOCTORA OLGA ROCÍO DÍAZ CANCINO

DOCTOR MARIO ALBERTO HUARACHA ALARCÓN

CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO DE 2018

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIDAD 096 CDMX NORTE
OFICIO N°. D-U096-18-01/003

Ciudad de México, Enero 11 de 2018

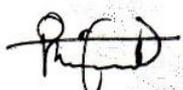
ASUNTO: Dictamen Tesis de Grado

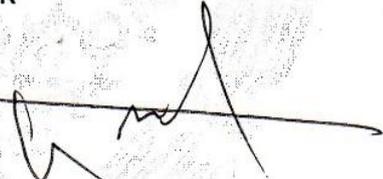
LIC. MARÍA DE LOURDES VÁZQUEZ ECHEVARRÍA
PRESENTE

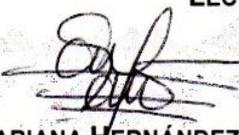
Con fundamento en el Reglamento de Posgrado y los Lineamientos de Operación del posgrado en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, el comité Tutorial de su tesis de grado titulada “La evaluación institucionalizada del desempeño directivo en educación primaria como detonante para mejorar su gestión” de la especialidad **GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES** de la Maestría en educación Básica, le informa que una vez realizada la revisión, autoriza su documento para que proceda a su impresión e inicie los trámites para la presentación del examen de grado.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

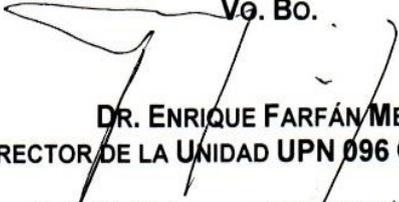
COMITÉ TUTORAL


DRA. OLGA ROCÍO DÍAZ CANCINO
LECTOR 1


DR. MARIO ALBERTO HUARACHA ALARCÓN
LECTOR 2


DRA. MARIANA HERNÁNDEZ OLMOS
ASESOR DE TESIS

Vg. Bo.


DR. ENRIQUE FARFÁN MEJÍA
DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 096 CDMX NORTE
Ciudad de México unidad096@upn.mx
www.upn.mx



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 CDMX NORTE

INDICE

Introducción	1
--------------	---

CAPÍTULO I

“Los posibles problemas de la evaluación para directores de primaria,
buscando respuestas”

1.1 Antecedentes históricos de la Reforma Educativa	4
1.2 Cotidianidad del trabajo directivo frente a las disposiciones legales	6
1.3 Pregunta de investigación, hipótesis y objetivos	9
1.4 Justificación	10

CAPÍTULO II

“Complejidades del proceso de cambio en la evaluación directiva”

2.1 Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)	12
2.2 Herramientas de planeación	13
2.3 Panorama reciente de la planeación en las escuelas de educación básica	15
2.4 Gestión Escolar	16
2.5 Organización	19
2.6 Organización Escolar	22
2.7 Aportaciones teóricas referentes al trabajo directivo	26
2.8 Actualidad en la investigación de la función directiva	28
2.9 Consejo Técnico Escolar (CTE)	35
2.10 El modelo educativo 2016	37

CAPÍTULO III

“Contenidos y políticas para la evaluación a directores de educación primaria”

3.1 Semblanza histórica de las políticas educativas relacionadas con la selección de directores en México	41
3.2 El enfoque por competencias y su relación con la evaluación de los directores.	44
3.3 Panorama de las políticas educativas recientes relacionadas con el trabajo y selección de directivos de primaria en México.	46
3.4 Modificaciones normativas relacionadas con el trabajo directivo de primaria.	53
3.5 La Reforma Educativa y el trabajo directivo.	55
3.6 Artículo tercero constitucional (modificado el 26 de febrero del 2013)	59
3.7 Ley General de Educación (reformada el 22 de marzo del 2017)	60
3.8 Ley General de Servicio Profesional Docente (expedida el 11 de septiembre del 2013)	62
3.9 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.	64
3.10 Primer informe presidencial en México (septiembre del 2013)	65
3.11 Cuarto informe de gobierno (1º de septiembre del 2016)	68
3.12 Resultados de la puesta en marcha del Servicio Profesional Docente, 2014 a 2016.	71
3.13 Comparativo de etapas, aspectos, métodos e instrumentos (EAMI).	74

3.13.1 Proceso de evaluación para la <u>promoción</u> del personal docente hacia la función de dirección, nivel de primaria.(SEP)	74
3.13.2 Evaluación diagnóstica.	76
3.13.3 Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos – Evaluación del <u>desempeño</u> directivo.	77
3.13.4 Etapa / Aspecto a evaluar. Ciclos escolares 2015 – 2016 y 2016 – 2017.	77
3.13.5 Cuadro comparativo de perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección (SEP)	78
3.13.6 Cuadro comparativo de PPI desde cuyo contenido se evalúa a los directores de primaria.	79
3.13.7 Consejo Escolar de Participación Social.	86
3.14 Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial CEMABE (resultados definitivos: 31 de marzo del 2014)	89
3.15 Informe 2017 del INEE: La educación obligatoria en México	91
3.16 Notas periodísticas relacionadas con la Reforma Educativa.	95
3.17 Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en el proceso de evaluación.	96
3.18 Políticas educativas en Latinoamérica referentes al trabajo de los directores de primaria.	97

CAPÍTULO IV

“Diseño metodológico para conocer la experiencia en evaluación directiva, sus resultados y análisis”

4.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.	115
4.2 Especificaciones de los cuestionarios.	116
4.3 Razones por las que se eligieron a los profesionales de la educación para recabar datos.	119
4.4 Especificaciones de los cuestionarios.	120
4.5 Análisis de evidencias.	122
4.6 Resultados partir de los codificadores diseñados	123
4.6.1 Codificador 1.	123
4.6.2 Codificador 2.	132
4.6.3 Codificador 3.	143
4.6.4 Codificador 4.	165
4.6.5 Codificador 5.	184

CAPÍTULO V

“Conclusiones, propuestas, proyecciones y desafíos”

5.1 Codificador 1: Ante la nueva función.	195
5.2 Codificador 2: Los motivos personales para incursionar en un nuevo trabajo.	196
5.3 Codificador 3: Trayectoria laboral y adaptación ante un nuevo rol.	197
5.4 Codificador 4: Desempeño directivo ante la Reforma.	198

5.5 Codificador 5: Propuestas para la evaluación directiva.	202
5.6 Disertaciones adicionales.	207
Anexos	209
Bibliografía	266

INTRODUCCION

El tema educativo es de suma importancia para nuestro país y para cualquier otro que haya decidido impulsar su crecimiento en un marco de justicia social. Una de las primeras iniciativas del presidente Peña Nieto en su gobierno fue la promulgación de la reforma educativa el 25 de febrero del 2013; en su contenido consideraba la creación del Servicio Profesional Docente. Al modificar los artículos tercero y 73, se dio origen a la creación de leyes secundarias como consecuencia de ello hubo cambios en las condiciones laborales del magisterio: para ingresar y obtener una promoción debían presentar un examen de oposición, además para permanecer en el servicio era requisito ser evaluados en su desempeño profesional.

La calidad de la educación apareció en el discurso político desde el inicio de las justificaciones para promover los cambios en el sistema educativo; con la creación de la Coordinación de Servicio Profesional Docente y la correspondiente legislación para sustentar sus líneas de trabajo el tema emergente fue la evaluación, teniendo varias modalidades para el caso de los directores: promoción, diagnóstica, evaluación al término del segundo año de inducción y de permanencia.

El trabajo que se presenta para obtener el grado de maestría en Educación Básica se gestó durante las clases donde críticamente los académicos titulares nos llevaron a los estudiantes hacia el análisis de los textos y disposiciones relacionadas con esas modificaciones normativas.

Fue en las sesiones de la especialización “Gestión educativa y procesos organizacionales en educación básica” donde encontré el campo de mi interés: la evaluación directiva en el marco de la reforma; varias eran las razones por las me inclinaba a ello: había trabajado seis años como directora, dos como supervisora comisionada, logré en el 2015 la certificación por parte del INEE como evaluadora participando en las sesiones donde se evaluó el desempeño de directores (de diciembre del 2015 a la fecha) y en tres ocasiones había colaborado en los comités del INEE donde se elaboraron y validaron los instrumentos para certificar a los futuros evaluadores.

Para acercarme a la respuesta, era necesario analizar el proceso institucionalizado de la evaluación del desempeño directivo en educación primaria, con la intención de identificar en qué medida puede ser un detonante en la mejora de su gestión.

En aras de conformar una investigación que contara con elementos relacionados con el tema. El presente trabajo está constituido en cinco capítulos.

En el primero se presenta una breve relatoría de acontecimientos vinculados al tema, menciono algunas manifestaciones cotidianas en el trabajo directivo y expreso la pregunta que guía la presente investigación:

¿Es la evaluación institucionalizada del desempeño directivo en educación primaria el factor que impacta para mejorar su gestión?

El segundo capítulo es titulado: **“Complejidades del proceso de cambio en la evaluación directiva”** en él se desglosan algunos referentes teóricos nacionales e internacionales cuya intención es aportar desde distintas perspectivas, cuál es el papel que juegan los directores en los centros educativos y cuáles pueden ser las herramientas de planeación y gestión escolar a través de las cuales puede sistematizar el trabajo escolar. Se enuncian también las disposiciones para el trabajo directivo y su evaluación, las cuales conforman una de las líneas de trabajo del Nuevo Modelo Educativo.

Teniendo como marco esas disposiciones complejas para el trabajo directivo, dedico con mayor énfasis el tercer capítulo a las políticas que los evalúan; resalto el sustento normativo que rige y señala la dinámica de este campo. Consideré necesario dedicar algunas líneas a los resultados presentados por el presidente Peña Nieto en su primer y cuarto informes de gobierno, así como también los datos proporcionados por la Coordinación Nacional de Servicio profesional Docente y el INEE. Por otra parte y, con el propósito de contar con mayores elementos se incluyeron los resultados del Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial, el cual fue presentado por el INEGI el 31 de marzo del 2104.

Las notas periodísticas fueron un elemento importante en el presente trabajo, pues recuperan las otras visiones, las que no son institucionalizadas, los datos de diferentes aspectos abonaron hacia el mejor entendimiento de la evaluación directiva.

En diciembre del 2015 se iniciaron los trabajos de evaluación (para docentes y directivos) y, dado que el CENEVAL es una pieza clave en el proceso, esta investigación contiene un apartado que proporciona datos para su mejor comprensión.

El capítulo cuarto presenta los elementos metodológicos que se consideraron para recabar y analizar información proporcionada por algunos trabajadores de la educación, los cuales desde su experiencia (directiva, de supervisión, como ATP's y como tutores) dan valor a esta investigación.

Asimismo, en este están desglosados los resultados del análisis conjunto, las similitudes y diferencias que se encontraron entre los participantes, así como también los referentes teóricos que han tratado estos tópicos.

A partir de las valiosas aportaciones de los compañeros, fue posible considerar en el quinto capítulo algunas propuestas para desarrollar una evaluación formativa para directores.

Al final se podrán consultar en el apartado de anexos los cuestionarios y codificadores que se diseñaron para recabar información e iniciar su análisis.

CAPÍTULO I

“Los posibles problemas de la evaluación para directores de primaria, buscando respuestas”

1.1 Antecedentes históricos de la Reforma Educativa

Cuando llegó a la presidencia de la República Mexicana el licenciado Enrique Peña Nieto el primero de diciembre del 2012; ya se habían iniciado cambios políticos en diferentes ámbitos. Uno de ellos, se concretó en el Castillo de Chapultepec el 2 de diciembre del 2012, los presidentes de algunos partidos políticos, los que mayor fuerza a nivel nacional tenían: PAN, PRD, PRI y Partido Verde Ecologista firmaron el llamado “Pacto por México”, el cual incluía tres ejes rectores:

- El fortalecimiento del Estado Mexicano.
- La democratización de la economía y la política.
- La participación de los ciudadanos como actores fundamentales en el diseño, la ejecución y la evaluación de políticas públicas.

En el primer convenio llamado “Sociedad de derechos y libertades”, los presidentes de dichos partidos políticos acordaron impulsar las acciones administrativas y las reformas necesarias; siendo una de ellas la educativa.

La reforma constitucional educativa fue aprobada por la Cámara de Diputados el 20 de diciembre del 2012, al día siguiente dio su aprobación el Senado y, finalmente se promulgó el 25 de febrero del 2013. En ese mismo año el presidente Peña Nieto promulgó la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General de Servicio Profesional Docente.

Estos hechos históricos significaron una serie de modificaciones que, en un primer término se tradujeron en marcos legales:

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2013), señala:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.

Dos términos resaltan en las líneas anteriores: **la calidad de la educación y la idoneidad de los docentes y directivos**. A lo largo del presente trabajo se irán abordando en forma más cercana y particular las circunstancias en las que durante años los profesores de primaria tenían acceso a las plazas directivas, pero a modo de introducción citaré algunas: el amiguismo, las recomendaciones, el dictamen a través de la Comisión Mixta de Escalafón y, a partir de la reforma educativa: el examen de promoción. Cualquiera de las modalidades anteriormente citadas tenían algunas constantes: la falta de experiencia en el cargo, la falta de capacitación y/o actualización para el desempeño de la función, la multiplicidad de asuntos demandantes atribuibles al cargo y a la estructura educativa en la que se ha encontrado inmersa, la variedad de funciones que se le imputan, el “aislamiento” cuando se trabaja como director, el bajo salario, el poco reconocimiento social y comunitario.

Siguiendo la línea histórica en materia legislativa, cito: fue publicada el 11 de septiembre del 2013 en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de Servicio Profesional Docente, la cual en su capítulo IV establece las condiciones bajo las cuales podrán promoverse los docentes interesados en asumir un cargo con funciones directivas.

1.2 Cotidianidad del trabajo directivo frente a las disposiciones legales

Esta normatividad señala en uno de sus requisitos para quienes aspiren al cargo directivo: trabajar como director tomando en cuenta un perfil generalizado de desempeño, el cual en la práctica resulta difícil llevar a cabo debido entre otros factores a las siguientes circunstancias:

- Muchas de las decisiones sobre la organización en las escuelas no han sido acordadas por quienes en ella trabajan, ya están impuestas.
- Pareciera que cualquier director novel no terminara de aprender qué es la función directiva y cómo se ejerce; no partir sólo de lo que en los libros se ha escrito, sino desde su experiencia, en la escuela donde labora, con esos alumnos, esos padres de familia, ese personal docente y de apoyo.
- Las decisiones y peticiones administrativas inciden fuertemente en su trabajo como elementos que dispersan su interés por iniciar una acción determinada con los alumnos, con los profesores y con los padres de familia.
- En esta función, el margen de autonomía es limitado, un director (con o sin experiencia) no es dueño de su tiempo y no tiene libertad institucional para tomar decisiones a partir de las necesidades del contexto escolar.
- Los directores son objeto de peticiones que hacen las autoridades, los profesores y los padres de familia, encontrando que son excesivas y desgastantes.
- En el caso donde el director no reconozca en su trabajo la incertidumbre que se manifiesta en muchos momentos, puede planear cuáles serán las actividades para realizar en una mañana y, sin embargo los imprevistos o disposiciones de las autoridades las

aplazarán o anularán; un clima de inseguridad se mantiene gran parte del tiempo laboral.

- Ser directora o director, no implica realizar sólo determinada línea de actividades. La normatividad vigente delineó en el año del 2016 cuál es la perspectiva que desde las autoridades le corresponde manifestar en su trabajo, lo anterior quedó registrado a través del documento *“Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica en educación básica”* cuyo contenido se abordará en el presente trabajo.

En términos cotidianos se espera del director(a), que sea: líder pedagógico, comunicador, promotor de cambios institucionales, administrador de recursos humanos, administrador de recursos financieros, representante de la escuela ante las autoridades, mediador de conflictos, agente preventivo para cuestiones de salud bucal, del sistema inmunológico, de parásitos intestinales y de cabello, de salud visual, de obesidad, vínculo entre autoridades gubernamentales y de la Secretaría de Educación Pública, recaudador de apoyos monetarios o en especie en los casos de desastres naturales o de apoyo para instituciones de beneficencia, enlace comunicativo entre el personal docente y el sindicato, gestor de requerimientos ante control escolar, distribuidor y vigilante de la ingesta de raciones alimenticias, promotor de espacios extracurriculares para que asistan los alumnos y gestor de los requerimientos para que sean subsanados por diferentes instancias, por citar sólo algunas de las acciones que le corresponden.

- Es frecuente escuchar a los directivos que se sienten rodeados de personas, pero con la sensación de soledad. Asistir a juntas de nivel directivo y percibir que entre colegas no hay espacios para intercambiar expectativas de trabajo, aciertos y errores; ir a las reuniones, escuchar y regresar a la escuela sabiendo que las autoridades esperan que él (o ella) transmita las disposiciones.

- Se presentan en todo momento múltiples interrupciones, hay una avalancha de asuntos urgentes por atender.
- La acción es el ingrediente predominante, hay que elegir de manera inmediata pero no hay tiempo para la reflexión; difícilmente hay espacios en donde hablar y meditar cuál es el rumbo que toman sus decisiones.
- Derivado de ello, algunos directores pueden advertir que las determinaciones que toman son precipitadas, que en pocas ocasiones valoran cuáles son los posibles escenarios que podrían encontrar si actuarán de una u otra forma.
- Se presentan muchas ocasiones en las que pueden sentirse insatisfechos por estar realizando una función alejada de sus ideales, de sus intenciones originales, sobre todo cuando se preguntan si tendrá sentido orientar sus energías en acciones ajenas, esporádicas, inmediatas y sin una mayor trascendencia: lo que toda esta semana fue urgente, una vez que se entrega, se archiva y no hay razón para revisarlo o utilizarlo para un propósito específico relacionado con el alumnado y/o el plantel en general; es como si fuera este un viaje en el que no hay rumbo y al directorle tocara ser el capitán de la travesía, ¿cuál sería su respuesta si le preguntaran los integrantes de sus comunidades: “hacia dónde nos lleva”?

Pero estas disertaciones parecen innecesarias, inoportunas e intrascendentes cuando hay que pensar y ocuparse en la evaluación inminente. Señalemos: para los casos de profesores que recién asumen la función directiva, resultado de su participación en el concurso de promoción, deberán centrar sus esfuerzos y acciones con miras a las dos siguientes etapas para ratificar la titularidad de esa plaza adjudicada: la evaluación diagnóstica, presentada al término del primer ciclo escolar y una evaluación de su desempeño, al término del segundo ciclo escolar.

En los casos de directores con plaza definitiva existen dos modalidades, la primera llamada **evaluación voluntaria** en la que deciden registrarse para que la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente los evalúe o esperar a que el Sistema de Gestión identifique su plaza como la elegida para que su titular sea evaluado.

El rango de veces en que un director de educación primaria será evaluado en el transcurso de los años de servicio puede ir desde cuatro ocasiones, para quienes por ejemplo habiendo empezado a laborar en la SEP a la edad de veintitrés años en el año 2000 y al conseguir una plaza con carácter definitivo como director (ya sea por amiguismo, recomendación, Comisión Mixta de Escalafón o por examen), es evaluado en la modalidad de permanencia en el año del 2015 y se requiere ratificar su evaluación en esa misma modalidad. Hasta 11 veces para quien se incorporó al servicio federal como profesor de primaria a través de examen de oposición en el año 2014 y, teniendo dos años de servicio ininterrumpidos presentan examen de oposición al concurso de asignación de plazas vacantes de dirección y obtiene un puntaje “**destacado**” tendrá que presentar dos ocasiones evaluación para que sea titular de la misma.

Hay otras circunstancias: para quienes habiendo sido evaluados obtienen resultados insuficientes, antes de que haya pasado un plazo de doce meses serán nuevamente valorados, el mismo plazo opera para presentar una tercer evaluación si es que su resultado es insuficiente otra vez; en esta circunstancia, se eleva el número de ocasiones en que es evaluado un docente.

1.3 Pregunta de investigación, hipótesis y objetivos

Considerando este contexto, la pregunta de investigación para el presente trabajo, radica en lo siguiente: **¿Es la evaluación institucionalizada del desempeño directivo en educación primaria el factor que impacta para mejorar su gestión?**

Hipótesis: Si los directivos de educación primaria se someten a la evaluación institucionalizada, mejoran su gestión porque habitualmente las instancias evaluadoras identifican en ellos cuáles son las áreas de oportunidad en las que requieren actualizarse y/o modificar su proceder, actuando los directivos en consecuencia.

Objetivo general: Analizar el proceso institucionalizado de la evaluación del desempeño directivo en educación primaria para identificar en qué medida es un detonante en la mejora de su gestión.

Objetivos específicos

- 1) Identificar los elementos del contexto nacional e internacional que han incidido en el actual esquema de evaluación del desempeño para directivos de educación primaria.
- 2) Analizar los mecanismos institucionalizados en materia de evaluación del desempeño para directivos de educación primaria.
- 3) Hacer una revisión crítica de las investigaciones educativas vinculadas con la mejora de la gestión directiva en educación primaria a partir de la evaluación de su desempeño.
- 4) Proponer una modalidad para evaluar el desempeño directivo desde su gestión.

1.4 Justificación

Las razones por las que elijo este problema educativo tienen su origen desde cuatro perspectivas de experiencia:

1º. Porque he sido directora en dos escuelas primarias durante seis ciclos escolares, en una de ellas antes de la Reforma Educativa y en la segunda posterior a su inicio; siendo mi interés el conocimiento de los procesos institucionales de donde emanan las disposiciones en materia de evaluación,

así como también la perspectiva desde los contextos escolares que es en donde se concretan o no las características de un desempeño profesional.

2º. Porque a través de la experiencia como supervisora comisionada durante dos ciclos escolares, en un ambiente plenamente identificado como reformador, pude apreciar variables y características específicas en el desempeño de cuatro directores de primaria de los cuales dos de ellos eran comisionados y dos dictaminados; así como las actitudes y respuestas ante el nuevo escenario de evaluación educativa que se manifestaban en su quehacer diario.

3º. Porque al ser evaluadora certificada por el INEE, he conocido el proceso de evaluación como profesional a la que se evalúa y como profesional que evalúa a otros profesionales, obteniendo desde estas dos experiencias cuestionamientos hacia mi desempeño.

4º. Porque he participado en algunos comités del INEE para la elaboración y validación de instrumentos para certificar a los candidatos a evaluadores y me interesaría indagar cuáles son las derivaciones de esos procedimientos de selección.

A estas cuatro intenciones, se agrega un interés profesional sobre las políticas educativas que se implementan en nuestro país y una motivación por conocer cómo es que las acciones de evaluación profesional directiva impactan en el trabajo de los directores para mejorar su gestión.

El nivel y alcance del presente trabajo iniciará desde el periodo comprendido en el año del 2013 a junio del 2017, centrando su atención en los procesos, métodos y resultados que la evaluación de los directores ha manifestado; para que, a partir de dichos referentes esté en posibilidad de presentar una propuesta para evaluar a los directores de primaria, considerando en esta perspectiva las experiencias institucionales y las de los diferentes contextos y espacios en los que he participado.

CAPÍTULO II

“Complejidades del proceso de cambio en la evaluación directiva”

2.1 Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)

En el año de 2001 la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica presentó este modelo a los directores cuyos centros de trabajo estaban incorporados al Programa Escuelas de Calidad, con la intención de que fuera considerada como una herramienta de intervención y mejora de la gestión escolar.

Desde la perspectiva del MGEE existen componentes necesarios para implementarlo, los cuales son: liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, planeación estratégica y evaluación para la mejora continua. Se pretende que a través de la sistematización se genere una nueva cultura de la gestión.

Para este modelo los **estándares de gestión** se agrupan en **dimensiones**:

Pedagógica – curricular.- que considera el fomento para todo lo relativo al carácter pedagógico que se realiza en las escuelas, la planeación pedagógica compartida, la centralidad del aprendizaje, el compromiso para aprender y la equidad en las oportunidades de los aprendizajes.

Organizativa .- liderazgo efectivo, clima de confianza, compromiso para enseñar, decisiones compartidas, planeación institucional, autoevaluación, comunicación del desempeño, redes escolares y funcionamiento del Consejo Técnico Escolar.

Participación Social. – funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social, participación de los padres en la escuela y apoyo al aprendizaje en el hogar.

Administrativa. – optimización de recursos, control escolar e infraestructura.

Cada dimensión tiene estándares que describen los elementos para determinar si es que se realizan con eficacia, así como también los criterios operativos para ponerlos en práctica.

El MGEE, se concretaba mediante el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y su respectivo Programa Anual de Trabajo (PAT).

El proceso para la elaboración del PETE/PAT, se iniciaba con la elaboración de un diagnóstico, una autoevaluación institucional que ubicaba los logros educativos y en general, el estado que guardaban los procesos en la escuela. En un segundo momento, la comunidad escolar definía la misión y visión de la escuela; los objetivos, las metas y las estrategias que se implementarían. En el PAT se incluían las metas anuales, las actividades, los responsables, tiempos y recursos; para finalmente, dar paso a la última etapa que era la de seguimiento y evaluación.

Si bien es cierto que no todos los directores tenían la obligación de aplicar el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, como se apreciará más adelante, el planteamiento de la SEP para certificarlos era mediante la evaluación de los procesos escolares verificando en su procedimiento que los directores los llevaran a cabo, al pie de la letra.

2.2 Herramientas de planeación

La planificación es derivada de una necesidad humana para cumplir con ciertos propósitos; el diseño intencionado y la organización social para lograrlos se pueden encontrar en un vasto número de ejemplos al acceder a la historia de las civilizaciones orientales, occidentales, africanas y americanas.

El hombre moderno se apoya en los avances de la ciencia y la tecnología para generar modelos de planeación estructurada que pretenden incrementar las posibilidades de éxito en la consecución de sus intenciones.

A continuación presento en términos generales y básicos cuáles son los elementos que integran las diferentes corrientes de planeación moderna:

1) Corriente administrativa

Autores como Newman, Fayol, Taylor y Donnelly (entre otros) presentaban a la planeación como una etapa del proceso administrativo, la intencionalidad era que la organización centrara sus acciones en el logro de los objetivos.

Los estudios de Taylor estaban enfocados hacia el análisis del proceso de producción y su eficiencia; en tanto que Fayol consideraba importante no sólo la producción, sino el mercadeo, las finanzas y los recursos humanos. Newman consideró que los sectores más importantes para la tarea administrativa eran: organización, relaciones humanas, planeación, dirección, evaluación y control.

En términos generales esta corriente administrativa de la planeación resalta la importancia de racionalizar el proceso de planificación y la optimización de los recursos humanos y materiales en aras del incremento productivo con menores costos.

Su proceso planteaba 4 etapas: diagnóstico del problema, difusión de soluciones optativas, pronósticos de resultados y elección de cambios a seguir.

2) Corriente de sistemas

Teóricos más representativos: Banghart F, Chadwick O., E. Schiefelbein.

Este planteamiento propone la solución de problemas complejos, definiendo las metas, seleccionar los medios y finalmente ejecutar el plan.

Su proceso planteaba 7 etapas: definición del problema, análisis de él, su conceptualización, diseño de planes, evaluarlos, especificar el plan elegido, su aplicación y retroalimentar valorando los resultados.

Cabe mencionar que es en esta corriente donde se ubica a la planeación estratégica, quien se concibe a sí misma como un proceso de gestión que permite visualizar de manera integrada el futuro, presentando la misión,

orientaciones (visión), metas, objetivos, programas y estrategias para asegurar su implementación (todo ello vinculado con el medio en el que se desarrolla).

3) Corriente del cambio o del desarrollo

Entre sus representantes se ubican: J. Ahumada y J. Friedman; la propuesta consiste en seleccionar alternativas y definir posteriormente las prioridades.

Sus etapas son: Diagnóstico, programación, decisiones, formulación de alternativas, ejecución y evaluación.

4) Corriente de prospección o innovación

Acrof R. y Ziegler W. son dos de sus representantes. Esta corriente pretende ubicar el futuro que se desea (también llamada imagen objetivo), identificar cuáles son los elementos de resistencia, los de apoyo, las acciones a seguir, las estrategias, tomar decisiones acerca de los recursos que requerirá el plan y articular los compromisos.

2.3 Panorama reciente de la planeación en las escuelas de educación básica

En el ciclo escolar 2014-2015, la SEP dio a conocer a las escuelas de educación básica, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria un documento a través del cual las escuelas conocerían las líneas generales para diseñar el plan de acción que a corto y medianos plazos tendría como propósito contener las intenciones de trabajo que generaran los centros de trabajo para mejorar los aprendizajes de los alumnos básicamente. Este planteamiento sustituyó las modalidades que en años anteriores habían sido conocidas como Plan de Trabajo (PT), Plan Estratégico de Mejora Escolar (PEME) y Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) en cuyas propuestas para su elaboración podemos encontrar elementos de la planeación estratégica, similar

orientación prevalece en la propuesta actual de la SEP denominada Ruta de Mejora Escolar (RME).

Básicamente existen dos diferencias entre los planteamientos anteriores y la RME: anteriormente cada entidad federativa tenía la libertad para denominar el diseño de trabajo, actualmente todas las escuelas diseñan una RME con diferentes niveles en cuanto a especificaciones y compromiso para realizarlos; la segunda diferencia consiste en que a partir de un diagnóstico centrado en 4 aspectos:

- 1) Mejora de los aprendizajes de los alumnos
- 2) Prevención del rezago y alto al abandono escolar
- 3) Funcionamiento regular de la escuela, conocido como “Normalidad Mínima”
- 4) Construcción de un ambiente de convivencia sana, pacífica y libre de violencia

A través de estas cuatro líneas, conocidas como prioridades educativas, las escuelas definen sus objetivos, metas acciones, responsables, materiales y tiempos para su realización. Encontrando ventajas para los centros educativos en estas disposiciones y esquemas de trabajo, pues con ello las escuelas se ven precisadas a centrar su atención en los requerimientos específicos de su contexto.

2.4 Gestión Escolar

En América Latina el término Gestión Escolar (GE) cobró fuerza a partir de la década de los 80's, incluso como señala Pastrana ha sido llamado “tema emergente” (Pastrana: 2000: 19); autoridades, teóricos y algunos funcionarios de las dependencias educativas la han nombrado en sus discursos, documentos y pláticas informales.

El empleo indiscriminado de la gestión, ha sido considerado como un síntoma del estado de imprecisión, de acuerdo a las aportaciones de Pastrana (2000) también conlleva una insospechada fertilidad conceptual. Un ejemplo de simplismo y superficialidad lo encontramos cuando se dice que gracias a la gestión sindical los docentes de educación básica reconocen a la reforma educativa como la palanca de cambio para mejorar sus prestaciones como trabajadores de la educación al servicio del estado.

Actualmente el término incluye las acciones y los procesos teórico-prácticos que se viven en las comunidades educativas, tanto en un plano horizontal, es decir entre docentes; como también en uno vertical que incluye a los alumnos, docentes, personal directivo y padres de familia; tendiendo hacia el mejoramiento continuo para lograr los fines y propósitos educativos.

La GE puede presentarse una vez que se han establecido en la escuela las condiciones organizativas básicas para poder accionar estrategias que promuevan el logro de su propósito, el cual consiste en centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos y de los docentes, hay interrogantes que al respecto resulta interesante que el colectivo se cuestione: “¿de dónde venimos?, ¿quiénes somos? y ¿hacia dónde vamos?” (SEP, 2006, p. 13). Se considera que la GE es un trabajo de investigación que incluye no sólo las acciones, sino también los procesos teórico-prácticos que se viven en las comunidades educativas.

Tomando en consideración que el contexto escolar es una realidad compleja, la gestión escolar actualmente pretende reconocer las complejidades, siendo algunas de ellas: las tareas cotidianas, la variedad de roles desempeñados por sus integrantes y los niveles de aprendizaje que todos adquieren en la institución.

Para la GE es importante impulsar cambios básicos en las actitudes y formas de actuación de quienes conforman a la escuela; al igual que la propuesta teórica de la organización escolar; también la gestión intentará encontrar formas de trabajo colaborativo institucional que rebasen la cultura individualista. “Trabajar en equipos, en redes, pensar en conjunto, abrir diálogos, establecer acuerdos, asesorar y recibir asesoría” (AFSEDF: 2004: 16). Sin embargo, la

gestión escolar considera que para impulsar esta modalidad de trabajo, se requiere tomar en consideración diferentes aspectos de la vida de la institución, los cuales como puede apreciarse a continuación, coinciden con el MEGE:

- 1) **Dimensión pedagógica-curricular**, se refiere a la tarea de educar y producir aprendizajes, tomando en cuenta los estilos docentes y sus criterios de evaluación.
- 2) **Dimensión administrativa**, se refiere a los recursos disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización.
- 3) **Dimensión organizativa**, articula la organización de las personas, de los espacios y de los equipos, teniendo un especial cuidado en la utilización del tiempo.
- 4) **Dimensión comunitaria y de participación social**, se refiere al conjunto de actividades que promueve la participación de los actores en la toma de decisiones y las acciones desarrolladas por la institución; pretende impulsar la interacción de la escuela con su contexto, el establecimiento de redes de solidaridad y de trabajo.

Es importante considerar que este modelo de gestión pretende lograr objetivos de corto y mediano plazos; propone un mayor número de alternativas posibles para un futuro más remoto debido a la gran dosis de incertidumbre que prevalece en el día a día; procura dejar un amplio margen para las acciones de ajuste y le da un gran peso a las prioridades en la medida en que éstas indican dónde iniciar las acciones a corto plazo (Namo: 2003: 23).

Una escuela que aprende y vive su experiencia de mejora a través de varias herramientas tendrá opción para elegir entre ellas las que contiene el modelo de gestión escolar; si opta por ésta un requisito, consiste en revisar permanentemente su proceso y hacer continuamente ajustes.

2.5 Organización

A partir de la lectura de Elena Cano “*Organización, calidad y diversidad*” (2003); presentaré un panorama de las tres perspectivas paradigmáticas en materia de organización:

- a) **Teoría científica de la organización, llamada también racional o técnica.** Fundamentada en la filosofía realista; considera a la realidad como algo externo al hombre e inmutable, que es fija pero es posible conocerla tal y como es. El conocimiento que esta teoría general está basado en el método empírico – analítico, que tiene una visión positivista de la ciencia, tendiendo a generalizar y objetivar, cree en la absoluta predictibilidad y busca la comprobación de hipótesis, en sus investigaciones utiliza métodos cuantitativos; el investigador racional estudia los fenómenos a distancia, como agente externo y ajeno al objeto de estudio.

La escuela como organización es considerada como una entidad objetiva, es decir, que tiene una estructura fija e inmutable, que puede ser estudiada profundamente porque sus elementos y procedimientos son permanentes, derivado de estas afirmaciones se considera que la escuela funciona siguiendo normas establecidas y claras, de tal manera podrá lograr altos niveles de eficiencia; asimismo supone que sus integrantes están cohesionados por intereses comunes y explícitos.

La máxima preocupación de la teoría científica consiste en la delimitación de metas, estructuras y roles, a partir de objetivos bien delimitados; los integrantes de una organización escolar estarán conducidos por un líder formal, cuyas máximas fuentes de poder se derivan de su cargo, de conocimientos técnicos propios de su función y de la normatividad que lo inviste. La toma de sus decisiones son problemas técnicos para delimitar metas, estructuras y roles para alcanzar los roles prefijados. Desde este paradigma se considera necesario eliminar el conflicto.

En el cuadro comparativo que esta autora presenta, la adaptación de datos retomada de Lorenzo (1994b: 157-165) establece cuáles son las críticas que se le pueden hacer a esta perspectiva, entre ellas menciona: La no explicitación del real funcionamiento de la escuela, la evasión de las intenciones humanas dentro de la organización, el reforzamiento del control por parte de la dirección, el conocimiento en el que se sustenta está basado en falsas dicotomías y sus propuestas no se adecúan a la realidad escolar.

- b) **Perspectiva interpretativa o práctica:** Se basa en una filosofía de corte fenomenológico. Para este paradigma la realidad es subjetiva, constituida por significados, símbolos e interpretaciones; sostiene que el conocimiento es construido por los hombres. Concibe a la ciencia como un intento para explicar la realidad, no para generalizarla, pretende servir para la práctica, para resolver problemas; pretende comprender los fenómenos con toda la multidimensionalidad y la subjetividad que comportan; busca acercarse hacia la realidad cultural. Los métodos utilizados por este paradigma son exploratorios, flexibles, cualitativos y etnográficos, el investigador se implica con el objeto de estudio.

La escuela es vista como una construcción cultural, que funciona con valores e intereses que deciden los fines, parte del supuesto de que hay coaliciones que negocian las metas. Este enfoque se preocupa por la cultura escolar y los niveles de satisfacción individuales.

Considera que el liderazgo es ejercido en forma personal, la función del líder consiste en ser animador y generador de cultura, se ve a la autoridad como un ejercicio carismático y difuso, las decisiones se vuelven temas éticos y políticos. Los conflictos son reconocidos como existentes, con la necesidad de interpretarlos.

Algunas de las críticas que se le hacen al enfoque interpretativo consisten en su dificultad para tomar decisiones; olvida las relaciones, sociales, políticas y económicas que están más allá de la escuela; tiende

a ser idealista, no considera permanentemente la necesidad de que sus integrantes participen.

- c) **Perspectiva crítica o política**, conocida también como enfoque liberador. Se basa en una filosofía emancipadora que considera a la realidad como una mediatización de las condiciones que exigen el compromiso con la acción. El conocimiento que se genera de este paradigma tiende a ser liberador, emancipador y dialéctico. Considera que la ciencia es una ideología social, que busca la realidad política. Los estudios de la perspectiva crítica se basan en métodos dialécticos orientados hacia la implicación de las personas en los procesos de cambio, utiliza métodos centrados en el poder, el conflicto, la legitimidad, etc. El investigador crítico es considerado como un agente de cambio.

Considera a la escuela como una organización débilmente acoplada, que funciona bajo una lucha política que condiciona los objetivos; supone que hay mecanismos o fuerzas invisibles de legitimación ideológica que mantienen la distribución desigual de poder, cultura, dinero, etc. Considera que los objetivos que existen en las escuelas son poco claros, que se ejerce un liderazgo ideológico, pero con poder político limitado; asume que la máxima "sustancia" de la organización escolar es la toma de decisiones, afirma que los conflictos hay que admitirlos e incluso fomentarlos para darnos cuenta de la distribución desigual de poder y que de ello se deriven potencialmente cambios reales. La mayor preocupación para la perspectiva política es el conflicto y el cambio real.

Algunas críticas que se le hacen al paradigma político radican en sus dificultades para compaginar intereses contrarios y que en su proceso hay complicaciones para pasar a la acción transformadora.

2.6 Organización Escolar

Fue en 1950 cuando en el ámbito educativo empezó a mencionarse el término organización escolar, bajo paradigmas empresariales y psicológicos. En el momento en que la escuela fue considerada como una empresa, al director se le atribuyó el rol de empresario que dirigía la empresa educativa, se delimitaba un organigrama formal donde él ocupaba la cúspide piramidal, estaban incluidos conceptos de motivación, división de tareas y niveles de autoridad.

La teoría tayloriana influyó en la organización de la escuela, tratando de valorar el coste real por alumno en comparación con los resultados en el aprendizaje durante un ciclo escolar; se pretendía encontrar formas organizativas para abatir el fracaso escolar o para mejorar el rendimiento escolar.

Otra aportación en el campo de la organización escolar se deriva de la teoría de la departamentalización de Henri Fayol, partiendo de los objetivos propios de la institución, a fin de planificar, ejecutar y evaluar; sin embargo, no se pudieron poner en práctica totalmente estos principios ya que se encontraron actitudes de resistencia en los integrantes de las comunidades educativas.

A través de la teoría de Max Weber se incluyó a la institución escolar el término de burocracia, entendiéndola como una organización con normas, planes, estatutos, reglamentos, principios de jerarquía y niveles de autoridad graduada; sin embargo, ya desde la década de los 40's en un estudio realizado por Watson los individuos entrevistados expresaron sus opiniones en relación a lo que les parecía molesto de la burocracia educativa, siendo en términos generales los siguientes:

- 1) Tradicionalismo en sus prácticas y canales de comunicación
- 2) Complicada división de responsabilidades
- 3) Demoras consecuentes en la realización de las tareas
- 4) Autoritarismo de los funcionarios del departamento
- 5) Concentración del poder en la cumbre y desamparo en la base
- 6) Influencias políticas

De acuerdo a la opinión de Leonor Pastrana (2014), el rechazo a la burocracia es generalizado y se mantiene hasta la actualidad. Independientemente de que para el sector privado una institución educativa es sinónimo de empresa, existen en la actualidad defensores de esta postura llevada incluso a los ámbitos del sector público.

Vista entonces a la escuela como una empresa educativa se delimitaron sus elementos básicos:

- Fines: que se concretan en los objetivos del centro
- Medios: que son los contenidos curriculares, las actividades docentes y discentes, así como también los recursos didácticos
- Personas: los alumnos son el resultado de la educación, encauzados por los docentes, bajo la coordinación del directivo
- Producción: el tanto por ciento de estudiantes que terminan su preparación académica

Una aportación particular del enfoque empresarial al campo educativo es el término eficiencia que es entendido como la forma de realizar de manera sencilla, más rápida y más segura los objetivos con miras a un mayor rendimiento escolar por parte de los alumnos.

En contraparte, Ángel I. Pérez Gómez (2000) hace una fuerte crítica al movimiento de las escuelas eficaces en el libro “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”: plantea que el sistema económico es quien ha marcado las pautas para definir los criterios objetivos, concretos y medibles de las escuelas eficaces, los cuales a través de algunos programas de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), así como también algunos del Sistema Monetario Internacional (FMI) trasladan a las escuelas las exigencias para que elaboren eficazmente sus procedimientos, estructuras organizativas e interacciones personales, para producir rendimiento académico al menor coste; a través de un proyecto educativo de centro; en México fue impulsado por el programa gubernamental de Escuelas de Calidad (PEC) promovido desde el año 2000 durante el gobierno de Vicente Fox

Quesada, de Felipe Calderón Hinojosa (2006) e incluso de la actual administración al mando de Enrique Peña Nieto (2012 – 2018).

Para este autor no se pone en duda que existan factores imprescindibles que impulsen el trabajo de las escuelas, sino que sean considerados como mecanismos automáticos que garantizan la eficacia.

“Parece evidente que en realidad no existe un problema de datos, de evidencias para soportar la identificación de factores, sino más bien un problema de contraste de los valores que sustentan el movimiento de escuelas eficaces. El nudo fundamental de este enredo seductor se encuentra, a mi entender, en la aplicación del concepto economicista de eficiencia al tratamiento institucional de los fenómenos educativos.” (p. 152)

Para comprender dichos fenómenos educativos se requiere observar directamente a las personas, teniendo en cuenta lo que sienten, lo que piensan y cómo actúan. Por consiguiente, la influencia de los factores organizativos está condicionada por las características propias de la cultura institucional de cada contexto escolar, las cuales no son transferibles a otros escenarios.

El autor citado aboga por la necesidad para que cada centro promueva la creación de un proyecto cultural común con miras al progreso, hacia el entendimiento, provocando la autoformación, la autorreflexión, donde los roles y funciones de sus integrantes sean flexibles e intercambiables, que se promuevan vivencias culturales, encaminadas a la reconceptualización de sus elementos.

Antúnez (2004) complementa con otros elementos la visión de la escuela como organización:

- 1) Cuando el colectivo escolar, incluyendo en este concepto a los alumnos, profesores, directivos y padres de familia, revisan y analizan sus formas organizativas, podrán entonces corregir lo que funciona mal y mantener prácticas; insertándose progresivamente en una cultura de evaluación, sabiendo que la definición de sus necesidades dependerá de la solidez y constancia al asumir la responsabilidad sobre el proceso propio de mejora.
- 2) El colectivo, tendrá un especial cuidado en la dispersión, en la que inicialmente se pretende que todos lleven a cabo una tarea en particular; pasando un tiempo

sepercatan de que en realidad nadie lo ha hecho. Por ello propone que se establezca una distribución equilibrada y racional de las tareas, siendo atentos para no caer en una rigidez en la estructura organizativa que lleva al aislamiento e incluso desconocimiento de algunos asuntos propios de la escuela.

- 3) Estar atentos de cómo se utiliza el tiempo en las diferentes actividades de la institución porque “el tiempo es escaso, ya que la mayor parte se emplea en el diseño y desarrollo del curriculum... se utiliza en forma irracional y deshonesta”. (p. 19-20)

Siguiendo esta línea de aportaciones teóricas relacionadas con los procesos organizativos, Santos Guerra (2002) afirma que habitualmente en la escuela sólo existen tiempos para la acción, por ello propone que la comunidad viva un proceso de aprendizaje en que indudablemente existirán preguntas con respecto a lo que sucede, cómo y por qué se dan con unos estilos específicos las diferentes actividades en el centro; ya que “desde el punto de vista intelectual, la certeza es un estado ridículo...Y si no existen preguntas es difícil que se busquen respuestas” (p. 15-17). En particular, argumenta que es necesario un equilibrio entre la atención que se da al proceso de aprendizaje de los alumnos en comparación con las necesidades de aprendizaje de los profesores, cuando una escuela está encausada para verse a sí misma como una organización que aprende se potencializan los niveles de creatividad, contextualización, participación, apertura de la comunidad, flexibilidad organizativa y autorreflexión.

Sin embargo, advierte que “cuando falta unidad de acción, es difícil que la escuela sea una comunidad que aprende...Hay éxitos particulares que se convierten en el obstáculo para el éxito de todos” (p. 75), lo anterior no equivale a que los profesores en su totalidad piensen y actúen de la misma forma; sino que sea de conocimiento común qué se pretende, cómo será la forma de alcanzarlo y como habría que cambiar para mejorar las prácticas.

2.7 Aportaciones teóricas referentes al trabajo directivo

Función directiva

La existencia de la investigación sobre dirección escolar está cumpliendo un siglo; en la actualidad la importancia de este aspecto se ha incrementado al ser considerado como un factor hacia la mejora de la calidad de la educación, presento a continuación algunos de los paradigmas de investigación en cuestiones directivas:

1.-**Eficacia escolar, *schooleffectiveness***.- su aparición se ubica aproximadamente en 1966, algunos de sus representantes son: Edmonds, Mortimore, Reynolds, entre otros. Surge a partir de una reacción en contra de un informe publicado en 1966 por Coleman en el que aseguraba que la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico de los alumnos, posicionándose en una concepción pesimista de la escuela; a partir de su informe se genera un fuerte debate en el mundo académico y científico derivándose en un movimiento de investigación bajo el nombre de eficacia escolar o escuelas eficaces, los estudios hechos bajo la línea metodológica del estudio de casos y los estudios correlacionales encontraron algunos factores relacionados con la eficacia: un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro, disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso de los alumnos.

En lo que respecta a la dirección escolar y el liderazgo educativo, es a partir de los años 70's que se le identifica como uno de los factores clave relacionados con la eficacia escolar; un liderazgo que sea firme y con un propósito, aunque algunos estudios de caso presentados por Mortimore indican que no necesariamente el liderazgo se manifiesta en el director; algunas veces se centra en otro individuo, recalcando que de cualquier forma los líderes tienden a ser dinámicos, capaces de construir equipos de trabajo coordinándolos hacia la efectividad, actuando con firmeza ante los agentes de cambio negativos para amortiguar su influencia.

En este sentido el paradigma de la eficacia escolar es ratificado por Fullan quien sintetiza que los programas de mejoramiento escolar son efectivos si

proviene del interior de la escuela, otra característica del liderazgo directivo bajo este enfoque consiste en la capacidad para compartir las responsabilidades involucrando así al personal de la escuela en la toma de decisiones, esto es, desarrollar la cultura colaborativa de la institución, sabiendo que cuando se delegan responsabilidades se pueden desarrollar e implementar trabajos con un mayor seguimiento. El directivo tiene en mente cuál es el propósito escolar común y favorece la creación de un clima de trabajo donde haya objetivos compartidos en un ambiente colegiado; de acuerdo a este paradigma, un directivo efectivo es un profesional sobresaliente, con la capacidad de conocer e involucrarse por lo que sucede en el aula, tomando en cuenta el currículo, el desempeño documentado y el seguimiento del aprendizaje de los alumnos; también implica su estancia en la escuela desplazándose frecuentemente en ella, visitando las aulas, entrevistándose formal e informalmente con los maestros, con los alumnos y con los padres de familia.

2.-El movimiento de mejora y cambio de las escuelas.- Su origen se sitúa en Estados Unidos e Inglaterra en la década de los 60's; la política en materia educativa centró y dirigió sus recursos para que las escuelas adoptaran materiales didácticos elaborados por profesores universitarios así como también por psicólogos, asignó a los docentes un papel de aplicadores, lo cual originó el fracaso de este movimiento. En la actualidad se ha modificado la visión al respecto, regresando a la escuela la decisión de darle forma a su proceso de cambio a través de la valoración o diagnóstico que haga, derivándose en la elaboración de un programa de mejora de la escuela; aparece en este nuevo modelo el papel del directivo como un elemento nuclear para potencializar la capacidad de cambio de la escuela.

3.-La reestructuración escolar y la gestión basada en la escuela, *School restructuring/ school- based management.*- En los últimos 20 años algunas escuelas de Estados Unidos, Canadá y Australia han reformado su estructura bajo este paradigma, su premisa consiste en que la escuela necesita

reorganizarse para reducir el fracaso escolar y satisfacer las exigencias que la sociedad le demanda; el elemento clave de la reestructuración es la gestión basada en la escuela. Aunque si bien es cierto, los estudios de caso realizados por Murphy y Hallinger revelan que las escuelas pueden caer en un localismo exacerbado, es decir, que sólo vean y decidan partiendo de su contexto inmediato, alejándose de los criterios comunes. El papel de director bajo este modelo se espera que se manifieste a través de un liderazgo transformacional que pueda implicar a otros líderes de la comunidad educativa para dirigir los esfuerzos y canalizarlos hacia la concertación de un proyecto que tenga una visualización clara de hacia dónde se quiere llegar como escuela, identificando previamente las rutinas para replantearlas.

2.8 Actualidad en la investigación de la función directiva

Al unirse el paradigma de la eficacia escolar y el liderazgo del director, se le asigna a éste un papel de líder pedagógico, partiendo de la idea de que bajo su impulso y coordinación se pueden rediseñar los procesos y estructuras de la escuela.

Antúnez (2004) defiende la “necesidad de relacionar la dirección basada en la escuela con el conocimiento sobre eficacia y las prácticas de mejora escolar para obtener una mayor comprensión de los sistemas escolares y de sus reformas” (p. 111). Una parte de esta investigación resalta la autonomía de la escuela para resolver sus propios problemas y establecer un currículo basado en el destinatario, es decir, en el alumno, bajo la coordinación de director escolar; aunque por otra parte, en este paradigma se resguarda el argumento a favor de los criterios políticos y preponderantemente económicos sobre el centro escolar; entonces la institución establece su proyecto, sus metas y los resultados esperados para obtener mediante ellos un apoyo económico por parte de las autoridades centrales y/o locales sometiéndose a las normas de supervisión que le establezcan.

La propuesta de Philippe Perrenoud (2004) alude al concepto de **competencia**, entendiéndola como "una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" (p.11); bajo esta perspectiva una competencia no es concebida como un cúmulo de conocimientos, habilidades o actitudes; sino como una movilización que se acciona a través de operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción adaptada a la situación.

Lo anterior al ser trasladado al ámbito escolar desde una función directiva está relacionado con las capacidades para conducir acciones educativas, recursos materiales y humanos, formas de comunicación, planeación y evaluación plasmadas por escrito en un proyecto de escuela que se mantenga vivo, no simulado, en un proceso de evaluación permanente compartido y asumido por el colectivo en su conjunto.

Para abordar la teoría con respecto a algunos aportes de la investigación en torno a la función directiva, se hará a continuación referencia a los aportes teóricos desarrollados por Serafín Antúnez (2004), quien considera que la dirección escolar es un trabajo dentro del ámbito educativo cargado de intuiciones con un carácter artesanal, donde las actividades son recibidas por el director y se agregan indefinidamente manifestándose como una carga excesiva y desgastante, además de ser una labor solitaria; plantea en contraparte una propuesta donde el conocimiento ocupa el primer lugar en importancia, seguido de la sistematización, con miras a que el directivo logre sus propósitos, que no son sólo suyos sino que son del colectivo en su conjunto, sin pretender asignarle al director una actitud manipuladora; señala que el propósito esencial de la acción directiva consiste en obtener resultados a través del trabajo de las otras personas; sin embargo, advierte que el proceso de formación del directivo inicia aún antes de obtener su cargo, así como durante el ejercicio de la función; se requiere de su intervención en forma individual y colectiva en ambos momentos.

Para el autor al que se hace referencia, todo directivo requiere reconocer cuáles son sus fuentes de poder, usarlas, identificar cuáles se manifiestan débilmente en su cotidianeidad para potencializarlas y, finalmente cuáles no

tiene, pero podría hacerse de ellas, dichas fuentes de poder son categorizadas de la siguiente forma:

- a) El poder de posición, está relacionado con el reconocimiento que la estructura le ha dado, es decir, su nombramiento.
- b) El poder personal, está vinculado con las características de quien dirige, sus competencias, carácter y carisma.
- c) El poder del experto: es el que se consigue a través de los conocimientos que manifiesta tener, se expresa en la actitud y en el desempeño profesional, también se reconoce como tener solvencia profesional.
- d) El poder de la oportunidad: se obtiene al aprovechar las circunstancias y hacer de ellas oportunidades favorables al desempeño e imagen del directivo. (p. 124)

Antúnez menciona que después de analizar las investigaciones de Hall, Mackay y Morgan en Gran Bretaña, Stegö y Alehammar en Suecia, de Hopes en Alemania y de Gimeno Sacristán en España, encontró que los directivos escolares realizan un gran número de tareas de naturaleza variada, relacionadas con los docentes, la administración, los alumnos, los padres de familia, las autoridades, entre otros; por periodos cortos y además con múltiples interrupciones, por lo que su función es a menudo precaria e incierta.

En lo que concierne a esa precariedad de la función, encuentra que el director realiza en mayor medida actividades identificadas como pedagógicamente pobres, entre ellas están:

- Controlar al profesorado, en las cuestiones administrativas
- Atender la burocracia
- Asegurar el orden
- Representar a la institución
- Exigir el cumplimiento de la normatividad
- Arreglar desperfectos
- Imponer castigos
- Suplir a los ausentes
- Vigilar la limpieza del inmueble

Sin embargo, en contraparte, también lleva a cabo, aunque pocas veces, tareas denominadas como pedagógicamente ricas:

- Coordinar un proyecto educativo
- Estimular al profesorado
- Propiciar el perfeccionamiento
- Cohesionar al equipo docente y en general al personal del plantel
- Investigar sobre los estilos docentes que se manifiestan en la escuela
- Favorecer un clima organizacional y en términos generales, positivo
- Desarrollar los valores que se requieran para la consecución del Proyecto Escolar
- Impulsar el entusiasmo en el personal
- Apoyar a quienes lo necesiten (p. 169 – 170)

A fin de que director pueda realizar cada vez un mayor número de tareas pedagógicamente ricas, se requiere que tome la decisión de dirigir la escuela, lo que supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad, entendiendo el término influir no desde un punto de vista peyorativo o autoritario, sino mediante la definición de ideas inspiradas en el propio grupo, teniendo la capacidad de expresarlas, reelaborarlas y presentarlas al colectivo en forma organizada, recordando a la comunidad los compromisos asumidos e impulsarla para llevarlos a cabo.

Por otra parte, como se ha mencionado la actividad directiva también tiene día a día mucho de incierto porque está sometida a múltiples interrupciones, no existe entonces un tiempo destinado para diagnosticar y planear; la avalancha de situaciones con carácter de solución inmediata orilla al director a tomar decisiones precipitadas ante las cuales no se han valorado los posibles escenarios que se deriven de ellas, ni la reflexión de si esa posible respuesta es acorde a la visión que pretende concretar la escuela.

Dado que las tareas desarrolladas por el director son de naturaleza variada, Antúñez propone clasificarlas conforme al papel que realizan, entendiendo que:

“...un papel agrupa un conjunto de patrones conductuales esperados que se atribuye a quienes ocupan una determinada posición en una sociedad, o si se prefiere, designa el conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o puesto de trabajo determinado que, por lo tanto, abarca un conjunto de acciones o tareas” (p. 140)

Antúnez no acepta la clasificación simplista desarrollada en la época de la Segunda Guerra Mundial: Líderes autoritarios, democráticos y laissez-faire; ya que en estilo directivo confluyen el contexto, el personal bajo su cargo así como su propia formación.

A través de sus investigaciones, ha identificado un gran número de papeles, de los cuales dado el propósito particular de la presente investigación, sólo se mencionarán los que corresponden a actividades propias de la organización y sus procesos:

Tabla No. 3: "Clasificación de papeles que realiza el directivo" (p. 128 – 134)

Técnico en organización
<p>Incluye tareas relativas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El análisis de las necesidades y la determinación de los grandes objetivos institucionales. • La planificación y el establecimiento de planes específicos de mantenimiento, corrección e innovación. • La coordinación en los procesos de elaboración y de los instrumentos que comunican las directrices institucionales. • La distribución de tareas y la asignación de personas a los lugares en que pueden ser más útiles para la organización.

Gestor del currículo
<p>Una escuela cada vez más autónoma requiere de la ejecución de tareas que exige adecuar el currículo nacional a cada realidad y contexto institucionales. Implicaría desarrollar acciones tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover y dinamizar entre los docentes sistemas de trabajo para guiar los procesos de acomodación y contextualización, en la propia escuela, en los contenidos, objetivos, métodos de enseñanza y de los sistemas, enfoques e instrumentos para la evaluación que las autoridades educativas señalan con carácter general. • Promover y dinamizar soluciones organizativas adecuadas al desarrollo de un currículo innovador: uso de tiempo, modalidades de agrupamientos de alumnos, usos de los espacios, etc.

Profesor
<p>En los casos en que el directivo escolar desarrolla, a la vez, funciones docentes, también está desempeñando tareas propias del papel del profesor, las tareas vinculadas a éste son estas otras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación, desarrollo y evaluación de su acción docente en los ámbitos didáctico, organizativo y orientador. • Relación interpersonal con sus alumnos con las finalidades instructiva y formativa. • Relaciones con los padres de familia. • Participación en la gestión de la escuela como un docente más, formando parte de los grupos de trabajo, comisiones y equipos. • Participación en actividades relacionadas con los servicios de carácter complementario y asistencial: comedor escolar, cooperativa, entre otros.
Evaluador
<p>Agrupar las tareas generales de seguimiento y control de las actividades instructivas y formativas, así como de los demás procesos de la gestión escolar. Algunos ejemplos de estas tareas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar, junto con los maestros, analizando el desarrollo de acciones concretas de éstos: individuales (en las aulas) o en equipo (tareas de coordinación y trabajos colaborativos). • Reunir información, datos e indicios sobre el trabajo de los docentes para analizarlos y sugerir propuestas y alternativas de mejora (finalidad formativa). • Analizar en común con los docentes, los resultados de su trabajo, comparándolos con los objetivos previstos (finalidad sumativa).
Promotor del cambio
<p>Algunas tareas propias de este papel son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugerir ideas novedosas, comunicar experiencias exitosas de otros colegas o escuelas que puedan animar a iniciar procesos de cambio. • Someter a consideración de los maestros propuestas de nuevos proyectos de innovación y mejora. • Desarrollar acciones tendientes a vencer las resistencias a los cambios.

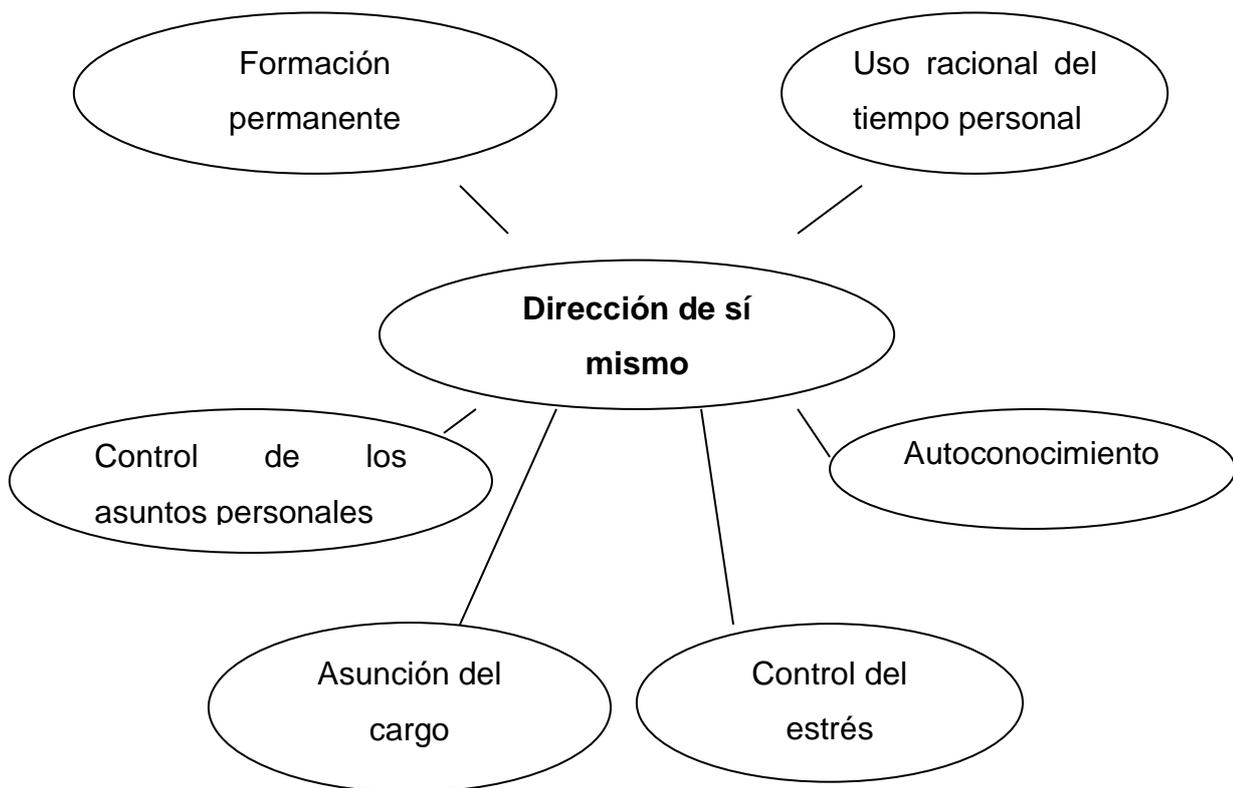
Fuente: Antúnez (2004)

Mediante el análisis de los cuadros anteriores se pueden identificar las tareas propias a cada papel, con la finalidad de que al inicio y durante el proceso de mejora cada integrante del colectivo escolar lleve a cabo las acciones que le corresponden, sin menoscabo de que el desarrollo de ellas sea del conocimiento de los demás.

Se comparte la posición de Antúnez, cuando afirma que todo director que quiere mejorar su formación profesional y por consiguiente su desempeño en la función, necesita cuestionarse cuál es nivel de credibilidad que tiene frente a los alumnos, frente a los docentes, frente a los padres de familia e

indudablemente frente así mismo, siendo en este aspecto donde sugiere reconsiderar las tareas asociadas al desempeño del papel dirección de sí mismo (Antúnez: 2004: 134).

Figura No. 1: "Dirección de sí mismo."



Fuente: Antúnez (2004)

Un punto esencial de la función directiva consiste en analizarse a sí mismo, reflexionar sobre las acciones personales, ubicar donde reside el poder directivo, cuáles son sus limitaciones y pensar en cómo mejorarlo, asimismo se requiere poner suma atención a cómo los integrantes de la comunidad evalúan su trabajo y tomar en cuenta esas opiniones. Es importante ubicar cuáles son los aspectos y actividades que generan tensión en el directivo, para identificar algunos de sus factores y, en la medida de lo posible actuar sobre ellos.

Tener presente que las funciones de docente y director son diferentes y por lo tanto se requiere tiempo y atención para adaptarse al nuevo rol, a las nuevas responsabilidades y a las nuevas relaciones interpersonales. Para Antúnez es importante que el director esté atento a mantener un equilibrio entre su vida personal y su vida profesional, poniendo los tiempos y límites para atender cada asunto en su tiempo y espacio correspondientes; siendo así se estará pendiente del análisis continuo de la práctica directiva personal que identifique aquellos aspectos que requieren actualización, modificación y apropiación de nuevos conocimientos en un ciclo permanente de aprendizaje que se comparta con los demás miembros del equipo directivo y docente.

2.9 Consejo Técnico Escolar (CTE)

En este apartado señalo algunas consideraciones con respecto a las reuniones colegiadas en las escuelas, debido a la preponderancia en que ubica la Reforma Educativa a esta instancia.

Algunas propuestas publicadas en México durante la década de los 80's y con miras a la modernización educativa, iniciaron con planteamientos para fortalecer la autonomía académica- administrativa de los planteles, pero en la dinámica institucional de las escuelas se ha manifestado una debilidad en el ejercicio del quehacer técnico- pedagógico, desplazándolo a un segundo plano tal como lo señala Cecilia Fierro y Susana Rojo en "Un encuentro de maestros", quienes consultaron durante el ciclo escolar 1992- 1993 a 300 profesores que laboraban en cerca de 80 escuelas de nivel primaria y secundaria; los cuales comentaron que en sus centros de trabajo las reuniones de CTE habitualmente se orientaban hacia lo administrativo, la organización de eventos, orientación de relaciones personales, festejos sociales, mención de asuntos sindicales y en menor medida un intercambio académico relacionado con la enseñanza.

Por otra parte, la normatividad al respecto, implementada en la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (DGSEI) señala en el capítulo 3, inciso 219 que a través del CTE y bajo la coordinación del director realizarán "el

diagnóstico de la situación de la escuela, que servirá para elaborar la Planeación didáctica, el Plan de Gestión y el Plan Estratégico para la Mejora Escolar (PEME)” (p. 42). A partir del ciclo escolar 2010 – 2011 ese mismo instrumento planificador es denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). En relación a ello, algunos estudios de tipo etnográfico hechos por investigadores como Ezpeleta, Rockwell y Pastrana, desarrollados en el Departamento de Investigaciones Educativas y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), señalan que el cambio o ajuste en la normatividad, por sí mismos no garantizan la transformación de las prácticas, para lograrlo se requiere que el colectivo socialice sus conceptualizaciones y prácticas, indagando qué se deriva de ellas y en cuáles aspectos acuerdan hacer los cambios necesarios para su mejora.

Para Namó de Mello (2003) “la autonomía de los establecimientos de enseñanza sería una condición” (p. 40), entendiéndola como una integración de la escuela con su medio social; pero la autonomía por sí misma es insuficiente si no considera la respuesta propia para velar que el CTE sea un espacio de intercambio, de análisis y recomendaciones en asuntos propios del plantel; teniendo especial cuidado en no repetir el mismo esquema con que se ha revestido a las reuniones colegiadas, evitando así la rutina institucional:

“En la reunión se pasa lista en primer lugar, se presenta el orden de día y el objetivo de la reunión, se lee el acta de la sesión anterior, se procede a analizar los asuntos bajo la conducción del director. El secretario del CTE va tomando nota de todo para levantar el acta, que después firmarán los participantes”
(Fierro: 1994: 14)

En la misma línea, Santos Guerra (2002) señala que “la escuela debe conocer la naturaleza de las prácticas que realiza y las consecuencias que esas prácticas llevan consigo” (Santos: 2002: 47), siendo en las reuniones de CTE el espacio y tiempo más idóneos, hasta el momento, para puntualizarlos a la luz del conocimiento pedagógico actual; añade una actitud imprescindible para ser identificada, cuestionada y modificada: la balcanización, ya que “cada profesor va a lo suyo, aunque supuestamente eso sea de todos. Cada profesor se pregunta por su asignatura, por su grupo, por sus resultados. Pocas veces aparece la pregunta por lo que tiene que hacer o por lo que realmente hace la

institución como tal. Si las demandas innovadoras que se plantean en un aula o en una escuela no tienen arraigo democrático, es fácil que se conviertan en un simple maquillaje” (p. 70 – 71). Cuestiones que comúnmente suceden entre las comunidades docentes, sin que nadie o casi nadie las señale.

2.10 El modelo educativo 2016

A partir de la promulgación constitucional para reformar el sistema educativo (2013), la SEP conformó foros en cuyas sesiones acudieron académicos, políticos, profesionales de la educación y ciudadanos interesados en la materia haciendo propuestas; de acuerdo al documento emitido por dicha instancia en agosto del 2016 esas propuestas fueron consideradas, al igual que los resultados de las más recientes investigaciones en materia educativa para plantear las líneas de acción, contándose entre ellas las siguientes:

- Reconocer que una de las características del Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha sido la verticalidad con que se determinan las acciones en todos sus niveles.
- Considera que uno de los fines de la educación consiste en formar a los estudiantes con las capacidades necesarias que requiere la sociedad cambiante del siglo XXI, si bien es cierto que la escuela es ahora sólo una de las varias opciones que tienen los alumnos para acceder al conocimiento.
- Este planteamiento pedagógico resalta una serie de **aprendizajes clave** a partir de los cuales, cuya intención consiste en que los alumnos continúen aprendiendo a lo largo de la vida.
- Se considera necesario colocar a la escuela en el centro del sistema educativo, donde las decisiones emanen de ella hacia las demás instancias superiores.

- Mencionan que los centros de educativos requieren de un mínimo de autonomía para definir el plan de trabajo que responda a las características y necesidades de su contexto.
- En esta búsqueda por una nueva cultura escolar se incorpora el papel preponderante del director como guía de los procesos de mejora que requiera la comunidad escolar. Considerar que la dimensión administrativa deberá estar alejada de la rectoría escolar; permitiendo con ello que el director sea el eslabón para relacionar a la escuela con el sistema educativo en su conjunto.
- Señala la función del director como uno de los elementos importantes a partir de los cuales se pueda ver concretada la transformación educativa.
- A través de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente en colaboración con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se han marcado los perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica en educación básica a través de los cuales aquellos docentes interesados en obtener una plaza deberán participar en un concurso de oposición. En este sentido la apuesta de la CNSPD, del INEE y de la propia SEP consiste en que los directivos a través del liderazgo manifiesto en los centros de trabajo a los que arriben gestionarán las acciones necesarias delineadas en un perfil de desempeño, el cual a través de 5 dimensiones indica los requerimientos básicos para que los directores centren su actuar.

Un elemento del Nuevo Modelo Educativo 2016, consiste en lograr cambios al interior de la cultura escolar, resaltando el papel preponderante de los directores a través de la guía que hagan en sus comunidades; el contenido de esta propuesta política señala la necesidad de evaluar en primer lugar las aptitudes y conocimientos para dirigir una escuela, después para confirmar que podrán seguir desempeñando ese cargo. Algunos modelos teóricos indican que esta es una política viable, otros cuestionan sus motivos y posibilidades.

En el contenido del presente capítulo existen elementos que validan el papel preponderante que se ha dado al trabajo directivo en el actual discurso de la política educativa, los avances teóricos sustentan en sus estudios este hecho; también se identificó que dichas aportaciones tienen una trayectoria reciente cuyos orígenes se encuentran principalmente en Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y Europa; los académicos latinoamericanos iniciaron sus investigaciones desde esos referentes. En los últimos 20 años, los investigadores mexicanos han tenido avances notables, a través de sus contribuciones existe un reconocimiento de las características propias del trabajo directivo en nuestro país, abriendo con ello una oportunidad para avanzar hacia la comprensión de su trabajo y, por tanto de la evaluación que se pueda hacer de él.

CAPÍTULO III

“Contenidos y políticas para la evaluación a directores de educación primaria”

En este apartado se desarrollan algunos elementos históricos de las políticas educativas en México vinculadas con el trabajo directivo en educación primaria; a través de aportes teóricos se desglosa cómo el enfoque por competencias se relaciona con la evaluación de los directores.

El énfasis del capítulo consiste en detallar las modificaciones normativas que sustentan la evaluación directiva y cómo estos cambios forman parte del discurso presidencial; a través del análisis de los informes presidenciales en el 2013 y en el 2016 se podrá observar cómo la política educativa centra su atención en el aspecto evaluativo.

Con la intención de profundizar en las acciones de este campo, se incluyen los resultados que reporta la Coordinación General de Servicio Profesional Docente en el periodo comprendido entre el 2014 y 2016.

El INEE, la CNSPD y la SEP son tres organismos a través de los cuales se definen y aprueban las disposiciones específicas para evaluar a los directores; con la revisión que se hizo a lo largo del presente trabajo de investigación se encontró que en los ciclos escolares 2015 – 2016, 2016 – 2017 y 2017 – 2018 ha habido modificaciones en: “Etapas, métodos e instrumentos” y en “Perfil, parámetros e indicadores” por tal motivo se consideró oportuno hacer un comparativo de su contenido.

Al inicio de la gestión del presidente Enrique Peña Nieto había una serie de elementos de aparente desconocimiento acerca del sistema educativo nacional por parte de la propia SEP, razón por la cual, se decía era imposible iniciar la Reforma Educativa, por tanto se solicitó al INEGI llevar a cabo en el 2013 un censo de escuelas, maestros y alumnos, mismo que fue presentado al año siguiente, algunos de los datos se incluyen en este capítulo con la intención de agregar información relevante que abone hacia el análisis de esta investigación.

Asimismo, se incluyen datos reportados por el INEE en el 2017 acerca de algunos problemas relacionados con el trabajo directivo.

Los medios de comunicación forman parte importante en esta tarea de indagación pues los datos oficiales que no son reportados por las instituciones, han salido a luz a través de dichas fuentes. Algunos de esos datos y análisis fueron considerados en la conformación de este capítulo, incluido el papel que juega el CENEVAL en la logística para evaluar al personal docente, ATP y directivo de la educación básica.

Finalmente, en este capítulo se agregó información acerca de algunas políticas en América Latina relacionadas con el trabajo directivo y su evaluación.

3.1 Semblanza histórica de las políticas educativas relacionadas con la selección de directores en México

La profesión docente fue ampliamente popular desde el gobierno porfirista, donde la ley dejaba abierta la posibilidad de ejercerla contando o no con título *ex profeso*, acudían a ella gran número de personas las cuales, en principio, con el sólo hecho de saber medianamente leer, escribir y contar podían considerarse maestros; asimismo había incluso quienes podían abrir su propia escuela debido al poco número de centros educativos creados por el gobierno en esa época.

El reglamento de la Escuela Normal estipulaba que cumpliendo con la edad de 14 años se podía tener acceso a ella, la carrera tenía una duración de cuatro años; con la apertura de la Normal para las mujeres la demanda se incrementó ampliamente. El gobierno porfirista tuvo especial cuidado de la preparación académica que recibían los normalistas.

Con el advenimiento y triunfo de la Revolución Mexicana, el Estado modificó su postura frente a los aspectos educativos orientándolo aún más hacia la justicia social, de tal forma que el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917 señalaba también la libertad de

enseñanza, pero con los principios del laicismo en las escuelas oficiales, el nivel de enseñanza primaria era gratuito.

En el año de 1921, bajo el mandato del Presidente Álvaro Obregón se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la cual se hizo cargo José Vasconcelos, se delimitaron las diferencias en materia de educación primaria atendiendo al contexto en el que estaban y a la población atendida; por tanto hubo clasificación de escuelas indígenas, rurales y urbanas; cuya intención en un primer inicio fue abatir el analfabetismo. En la segunda década del siglo XX, la gran Cruzada de la Educación permitió que todas aquellas personas que tuvieran la disposición para compartir sus conocimientos participaran en calidad de educadores.

Los profesores de esa época iniciaron agrupaciones gremiales reconocidas por el gobierno federal, una de ellas llamada Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM), en 1930 la SEP junto con la CNOM estableció la Primer Ley de Escalafón en México, mediante una Comisión de carácter consultivo, los profesores interesados se registraban y eran clasificados y considerados para ascender al puesto directivo, para ello debían cumplir con algunos requisitos: contar con título de normalista, era considerada la antigüedad que tuvieran en el servicio, las comisiones que hubieran desarrollado durante el tiempo trabajado, así como otros estudios que estuvieran relacionados como parte de los conocimientos que se requirieran para el mejoramiento profesional. Asimismo, eran tomados otros criterios tales como: el estado de salud, aptitudes de cooperación, de servicio, social, iniciativa y capacidad organizativa.

En 1933 se reformó la Ley de Escalafón, incrementándose el número de representantes de la SEP en las comisiones; sin embargo se no creó la normatividad secundaria a esta ley, por consiguiente quedaron sin definir los factores y porcentajes para establecer los requisitos con los que se promocionaría a los profesores hacia un cargo directivo.

La Ley de Escalafón fue modificada en 1973, dicha normatividad fué vigente en tanto que no se hubieren establecido los parámetros a considerar por parte del INEE y estar así en posibilidades de realizar los concursos encaminados a la

asignación de plazas directivas en educación primaria. A través de los boletines emitidos por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón en algunas entidades federativas, eran seleccionados los profesores de primaria que aspiraban a la asignación de una plaza directiva de primaria, en dicho procedimiento eran tomados en cuenta los siguientes factores:

- I. Conocimientos acreditados mediante la presentación del título como profesor de educación primaria o cédula profesional correspondiente, estudios de posgrados, obras y/o publicaciones derivados de investigación pedagógica.
- II. Iniciativa, que se manifestara en el ámbito pedagógico.
- III. Laboriosidad, entendidas como actividades trascendentes y sobresalientes en beneficio de la educación integral del alumno, del mejoramiento de la escuela, de la comunidad; así como también aquellas que fortalecieran el mejoramiento de la vida sindical.
- IV. Eficiencia, entendida como la calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional; de igual forma se consideraba en este factor: la técnica y organización del trabajo.
- V. Disciplina y puntualidad.
- VI. Antigüedad.

Los aspectos anteriormente citados desde la fecha en que fue modificada dicha ley eran evaluados por la autoridad inmediata, es decir que para el caso de los profesores frente a grupo, eran sus directores quienes les asignaban el puntaje correspondiente; en tanto que el trabajo directivo en educación primaria era evaluado por los supervisores de zona escolar.¹

El escenario actual para la selección de los directores de primaria ha cambiado, desde la normatividad que le rige, las modificaciones en este aspecto y en otros relacionados con la educación que brinda el Estado, como por ejemplo la

¹NOTA: La sustentante del presente trabajo, a partir del mes de marzo del 2017 dejó de trabajar en la CDMX como directora de educación primaria, fue promovida en el Estado de México al cargo de supervisión; motivo por el cual tuvo conocimiento de primera fuente que en dicha entidad no hubo antes de la reforma educativa, ninguna instancia oficial que registrara a los aspirantes para director, eran nombrados por la supervisión escolar y, con el aval de la jefatura general de sector se les asignaba una plaza definitiva.

relación y trabajo coordinado que se dé entre diferentes instancias, así como los lineamientos que señalan cambios en las atribuciones de las mismas. Dichos cambios se han presentado en forma decantada, paulatina, sistemática y estructurada. Una de las disposiciones básicas para la selección y evaluación de los directivos es el documento “Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica”, el cual será analizado posteriormente.

3.2 El enfoque por competencias y su relación con la evaluación de los directores.

Como se mencionó en otros apartados de esta investigación el proceso educativo que se desarrolla en las aulas y en las escuelas ha tenido directrices diferentes desde la política y currículum prescritos, el origen de esto surge a partir del desarrollo económico, de la evolución cambiante en las tecnologías, de los cambios generados en los procesos económicos y financieros que han traído consigo nuevos problemas sociales y culturales; con este marco de movilidad inicia una nueva orientación educativa nombrada **enfoque por competencias** a través del cual se intenta crear mejores destrezas en las personas para que puedan participar en actividades productivas.

Una de las conclusiones a las que arribó en 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación, con sede en la UNESCO fue la necesidad de propiciar en las personas habilidades hacia un aprendizaje permanente, que se propicie la construcción de competencias que contribuyan al desarrollo cultural, social y económico en la Sociedad del Conocimiento.

En 1999 la UNESCO definió a la competencia como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.(Argudín, 2005, p. 12)

Siguiendo la misma línea de ideas, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2000 a través del documento *La Educación Superior en el siglo XXI*, indicó que era necesario buscar un vínculo entre el sector productivo y el sistema educativo, puesto que la separación de éste último con el contexto internacional y regional no podía continuar existiendo. Señalaba la necesidad de relacionar las metas nacionales con el sector productivo; considerando a la educación por competencias como un eje coherente y articulador entre los niveles educativos: educación básica, media superior y superior.

Investigadores como Chomsky (1985), Holdaway (1986 – 1997), Richard Boyatzis (1982), Bigelow (1996), Marelli (2000) Perrenoud (1999), Zavala (2000), Tobón (2005); desde sus aportaciones fueron abonando hacia la definición de esta perspectiva; encontramos en Argudín(2005) que una competencia puede ser entendida como “un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (p.12)

En esta sociedad posindustrial, el binomio hombre – empresa (entendida ésta última en todas sus facetas y modalidades) a la que, finalmente arribarán los alumnos de los diferentes niveles educativos requiere que las personas cuenten con criterios independientes para resolver problemas, tengan la capacidad para seguir produciendo nuevos bienes y servicios en donde **calidad, productividad y competitividad** se manifiesten como principios básicos de mercado, de relaciones productivas entre países e innegablemente como condiciones que marcan la pauta en el nivel de vida cotidiano de las personas.

A lo largo de este trabajo se puede apreciar cómo a las instituciones educativas y a sus actores se les pide generar capacidades en los alumnos para producir aprendizajes y experiencias que estén acordes con los parámetros que marca la Sociedad del Conocimiento, se encuentra además un segundo requerimiento: la creación de nuevas culturas escolares que desde la política educativa señale el modelo de competencia y desempeño tanto de los,

educandos como de los profesores. Desde ese enfoque educativo de las competencias, las acciones docentes se dirigirán hacia la formación de futuros ciudadanos que se adapten a las nuevas condiciones cambiantes de la sociedad; no sólo adquiriendo información y conceptos, sino desarrollando actitudes que se manifiesten en un desempeño que pueda variar ante condiciones específicas.

3.3 Panorama de las políticas educativas recientes relacionadas con el trabajo y selección de directivos de primaria en México.

En el trayecto de la política educativa en nuestro país, en 1992 se presentó otra reforma de modernización educativa, la cual mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), tenía el propósito de elevar la calidad de la educación mediante tres estrategias:

- La reorganización del sistema educativo, promoviendo el federalismo educativo descentralizando las atribuciones administrativas hacia los estados y gobiernos locales; así como promover la participación de los diferentes actores sociales en el ámbito educativo.
- La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- La revaloración social de la función magisterial, se estableció como propósito fijar otros parámetros para la selección de los directores de educación básica; cabe mencionar que al hacer una revisión del documento no se encontraron las especificaciones al respecto.

El cambio de la perspectiva que se tenía con respecto al trabajo de los directivos de primaria, no fue abordado ni desarrollado desde las políticas educativas derivadas del ANMEB en forma inmediata, se encontró que a partir de 1995 se incorporó en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995 – 2000 una acción llamada “impulso a las funciones directivas y de supervisión”, la cual mencionaba:

Por la importancia de las funciones directivas y de supervisión, la formación de personal de este tipo se promoverá de manera decidida. En virtud de que su desempeño implica destrezas y habilidades especiales, además de los requisitos propios del escalafón, deberán perfeccionarse los mecanismos de selección e impartirse capacitación para que supervisores y directores respondan mejor a la alta responsabilidad que su trabajo exige. (p.138)

Desde el discurso político se resaltó la importancia del papel del director de primaria, encontrándose que las destrezas y habilidades especiales referidas estaban vinculadas con aptitudes y conocimientos para desempeñar la función, tales como: liderazgo, planeación, manejo de conflictos, delegación de responsabilidades y evaluación, entre otros.

Derivado de esos señalamientos y como parte de una secuencia lógica en el desarrollo de las políticas educativas, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se planeó el Programa para la Modernización Educativa (PME) el cual consistió en tres etapas: en la primera se delineaban acciones para nivelar, actualizar y capacitar a los directores tanto de jardines de niños, primarias y secundarias. La segunda etapa consideró la especificidad de los contenidos de los cursos con base en las necesidades detectadas de los actores a partir de la primera etapa, donde se exaltó su liderazgo académico. La tercer etapa consistía en profundizar en las temáticas abordadas en los cursos; esa etapa no se llevó a cabo, tomando como argumentos el agotamiento de los fondos para tal efecto y la cercanía del fin de sexenio gubernamental.

El rediseño y puesta en operación del PME quedó a cargo de las escuelas normales, la Normal Superior y la Universidad Pedagógica Nacional, para ello se publicaron nuevos acuerdos para su implementación en 1992,

estableciéndose el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) , dando paso posteriormente a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado tanto por la Secretaría de Educación Pública, como por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Sin embargo, la SEP al pretender actualizar a cerca de 800,000 profesores de preescolar, primaria y secundaria; incluidos entre ellos a los directivos de esos niveles escolares; de manera obligatoria y en cascada evidenció que a pesar de los enormes esfuerzos realizados por las autoridades con la coordinación de responsables (capacitadores) en “bajar” la información, la tarea fue por demás azarosa donde encima, al no considerar parámetros enfocados en los estilos directivos, se cayó en una especie de teléfono descompuesto, al entender cada quien a su manera, la información que iba recibiendo y procesando hacia sus compañeros.

Los esfuerzos de formación directiva se han intensificado en México desde la última mitad de la década de los 80; sin embargo, no han sido suficientes debido a la diversificación y atomización de las funciones directivas, por el incremento de programas sociales que decantan en las escuelas, evaluaciones permanentes, resultados inmediatos, inserción de reformas educativas con tendencia laboral, priorizar aprendizajes de ejecución sobre saberes reflexivos que conduzcan a la capacidad analítica-crítica del educando; todos agravando la responsabilidad y tareas del directivo.

A pesar de ello, el PEAM es considerado el precursor en la actualización de maestros y directivos ya que buscó integrar estrategias comunes de operatividad y funciones para articular los tres niveles educativos de educación básica.

Por otra parte en 1995, bajo el mandato del entonces presidente Ernesto Zedillo, la SEP y el SNTE convinieron establecer el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), a través del cual se ofertaron cursos nacionales y talleres generales de actualización centralizados desde la SEP contradiciendo de esta forma lo establecido en 1993, en el que habían establecido las condiciones

para iniciar el proceso para la descentralización; asimismo se crearon los *centros para maestros* que incluyeron: aulas, computadoras, biblioteca, videoteca y audioteca con materiales especializados.

Los cursos ofertados para directores en las diferentes instituciones tales como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Normales Superiores, trataron de vincular la función directiva con la gestión escolar así como las estrategias para favorecer el trabajo colaborativo, las cuales eran consideradas herramientas para elaborar el proyecto escolar.

Durante el sexenio de Vicente Fox, en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 se pretendió impulsar la transformación de la gestión escolar y, por ende el trabajo directivo tanto en los niveles de preescolar, primaria y secundaria mediante la aplicación de algunas estrategias, destacándose el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) las recomendaciones de algunos organismos internacionales, tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España, así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) fueron tomadas en cuenta al ponerlo en operación. Dicho programa surgió como parte de la política nacional de transformación de la gestión educativa. Al operar dicho programa federal y evaluarlo la implicaciones hacia el trabajo directivo en educación primaria son consideradas relevantes hacia las determinaciones que se han estado tomando relacionadas con dicha función.

En esta investigación se encontró que en el año de 2004 se propuso el proceso de selección para el cargo directivo tanto de preescolar, primaria y secundaria tomando en cuenta los siguientes factores:

- 1.- Perfil profesional, evaluado mediante un examen de conocimientos y el ejercicio práctico de la gestión directiva.
- 2.- Desempeño profesional, en el que consideraba el aprovechamiento escolar, las actividades técnico - pedagógicas, así como las de mejoramiento de la organización y funcionamiento de la escuela.
- 3.- Preparación y mejoramiento profesional y cultural, para el cual se consideraban los grados académicos y estudios realizados, las actividades de

actualización, capacitación y superación profesional, así como las obras académicas publicadas.

4.- Antigüedad.

5.- Disciplina y puntualidad.

Dicha iniciativa fue aprobada tanto por autoridades federales como también por autoridades estatales; sin embargo no se implementó.

En el sexenio del presidente Felipe Calderón del 2006 al 2012, la política educativa continuó su marcha en relación con la educación primaria: en el año 2009 se llevó a cabo la modificación curricular reflejada en el Plan y los Programas de Estudio, así como en los libros de texto, la amplitud y consolidación de los cambios que fueron promovidos desde las autoridades educativas de la SEP explicitaron varias líneas de acción; una de ellas consistió el decreto del Acuerdo 592 en el año de 2011 por el que se establece la articulación de la educación básica, una de las intenciones fue que, mediante el desarrollo de un nuevo Plan y Programas de Estudio se fortaleciera el desempeño de los actores educativos, incluidos entre ellos los directores.

La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), estableció en el apartado X del Acuerdo 592 los estándares de gestión para la educación básica, mencionando que a través del liderazgo directivo se coordinarían las acciones cotidianas de la escuela, el desarrollo de equipos colaborativos de trabajo, el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar, promoviendo ejercicios de evaluación que se encaminarían al logro de los propósitos de la RIEB.

El Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001 – 2006, señalaba que uno de los rasgos que caracterizan a las escuelas de educación básica estaba vinculado con la escasa formación que los directivos tenían para llevar a cabo las tareas sustantivas en las escuelas, por tal motivo se consideró la implementación de una estrategia conocida como Programa de Escuelas de Calidad (PEC), la cual no sólo consideraba la mejora en los aprendizajes de los alumnos, sino como ya se mencionó en líneas anteriores el reconocimiento de la función de los directores y la definición de su desempeño, siguiendo un

modelo de gestión difundido a partir del año 2010 bajo el nombre de Modelo de Gestión Estratégica, con la intención de abatir las inercias normativo – administrativas con las que habitualmente se enfrentaban los directores, siendo algunas de ellas: la comunicación limitada en el marco de una estructura educativa rígida y vertical. Para abatir esa condición se estableció como meta programada la capacitación de 40,000 directores desde el inicio de la implementación del programa en el año 2001 hasta el 2012.

La actual administración en México al mando de Enrique Peña Nieto, tiene la intención de implementar el Plan Nacional de Desarrollo, en el cual la tercer meta llamada **México con educación de calidad** establece líneas generales de continuidad en relación con las anteriores administraciones; pero delineando especificaciones a través de las leyes secundarias, como es el caso del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (CNSPD).

El 2 de septiembre del 2013 en su primer informe de gobierno, el presidente Peña Nieto hizo hincapié en la consolidación de la reforma educativa, mediante las modificaciones normativas correspondientes, en su discurso y documento escrito hizo mención de los enmiendas constitucionales y la creación de las leyes secundarias correspondientes, ratificando que el personal directivo deberá seleccionarse a fin de que se obtenga el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos. Hizo referencia a la consulta ciudadana para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo en el que, de acuerdo a los datos institucionales, casi el 60% de los participantes coincidieron en que la principal vía para mejorar la calidad de la educación básica consiste en tener maestros, directores y supervisores mejor capacitados, por lo que su administración puso en marcha acciones que se encauzaran al robustecimiento de los programas de formación tanto para docentes, como para directivos y supervisores. Asimismo, señaló que se buscará la certificación de las diferentes figuras educativas, entre ellas la que corresponde a la función directiva en primaria.

Citó además que entre diciembre de 2012 y junio de 2013 se capacitó a un total de 695,453 figuras educativas, sin referir las cantidades que corresponden a las diferentes funciones del sistema educativo nacional; sin embargo, enunció

que del total corresponde el 4.6% de acciones de capacitación vinculadas con la gestión escolar y, por ende relativas al trabajo de los directores. A partir de esos datos, podemos deducir que fueron cerca de 31,990 actores educativos instruidos en materia de gestión escolar, de los cuales se desconoce cuántos de ellos son directores de primaria. Asimismo, el documento señala la certificación de competencias de los directores cuyos centros escolares estén incorporados al Programa de Escuelas de Calidad.

Un hecho paralelo a la política educativa dio origen a una coalición entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): ambas instituciones en el año 2008 firmaron compromisos, entre ellos se encontraba la profesionalización de los maestros, incluyendo en este término a los directores, dicho acuerdo consistió en el acceso a funciones directivas por la vía de concursos públicos de oposición y certificación de competencias docentes, señalando que con ello se pretendía fortalecer el desempeño de los directores.

Por otra parte, en el seguimiento de los hechos políticos vinculados con el aspecto educativo en México, se ubicó una asociación civil constituida en el año del 2005 denominada **Mexicanos Primero**, la cual se autonombra promotora de la calidad educativa, entendiendo esta condición como garante de los cambios en México. En el rubro de metas que propone este organismo, señaló la implementación en el sistema educativo mexicano de la certificación profesional de maestros, directivos y supervisores la cual funcionaría como licencia profesional implementada a través de un concurso único, de una evaluación universal obligatoria y periódica que fungiera como promoción en el cargo y con fines de rendición de cuentas de dichos trabajadores educativos. Esta asociación, a través del documento llamado “Ahora es cuando. Metas 2012-2024”, menciona que es indispensable formar un marco normativo que tienda hacia la concreción de un sistema de certificación de las diferentes funciones que existen en el sistema educativo nacional, dicha certificación se propone como se ha señalado líneas arriba, un proceso inicial y periódico con miras a servir como licencia profesional. Mexicanos Primero ratificó la necesidad modificar las condiciones generales de trabajo, con miras hacia la

selección de los candidatos idóneos que cuenten con licencias que acrediten su competencia para ejercer una función en particular.

Por otra parte en julio del 2013 el presidente de México, Enrique Peña Nieto firmó con los representantes de los principales partidos políticos que conforman el Congreso de la Unión: Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Partido Acción Nacional (PAN) una serie de acuerdos que, bajo el nombre de **Pacto por México** pretenden fijar las líneas generales que regirán las acciones administrativas y las reformas políticas que las mismas fuerzas políticas estarán impulsando desde sus niveles y atribuciones. En el rubro **Educación de calidad y con equidad** se mencionó el impulso a una reforma legal y administrativa que aumentara la calidad de la educación básica, así como la recuperación del Estado sobre la rectoría del sistema educativo mexicano. Dentro de las acciones a realizar se vislumbró la implementación de concursos con base en los méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de directores.

3.4 Modificaciones normativas relacionadas con el trabajo directivo de primaria.

En 1982, se publicó el Acuerdo 96 que establecía en términos generales la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, el cual en su capítulo IV definió precisiones en torno al trabajo directivo de dicho nivel, algunas de sus atribuciones y obligaciones quedaron como a continuación se enuncia:

- ✓ Es la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.
- ✓ Acatar, difundir y hacer cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la SEP, emitidas a través de las autoridades competentes.
- ✓ Revisar y aprobar, en su caso, el plan de trabajo anual que para desarrollar el programa de educación primaria vigente elabore el

personal docente, controlando que aquél se adecúe a las técnicas pedagógicas aplicables.

- ✓ Cuidar de la conservación del edificio escolar y sus anexos, vigilando que los mismos reúnan las condiciones necesarias de seguridad, funcionalidad e higiene.
- ✓ Realizar las demás funciones que siendo análogas a las anteriores le confieran este ordenamiento y otras disposiciones aplicables.

En marzo de 1989 se decretó el Reglamento Interior de la SEP, creando la Dirección General de Educación Primaria la cual entre sus atribuciones contaba con la evaluación en todo el país el nivel educativo; en tanto que la Dirección General de planeación, programación y presupuesto evaluaba los efectos de las políticas que se aplicaban en el sistema educativo, así como revisar con las direcciones generales respectivas los contenidos, plan y programas de estudio con fines de actualizar al personal directivo y docente de los planteles; participar en la definición de las disposiciones normativas que regirían los programas para la superación del personal directivo y docente.

El reglamento al que se hace referencia fue modificado el 24 de enero del 2013 entre los cambios normativos se encuentran los siguientes:

Artículo 2° La enunciación de unidades administrativas que sirven de apoyo para los fines que se propone la SEP.

Artículo 40° la Dirección General de Evaluación de Políticas se coordinará con las unidades administrativas y los órganos desconcentrados de la SEP para desarrollar los mecanismos de evaluación de la calidad y eficacia, así como establecer los criterios para obtener los parámetros que permitan valorar el desempeño de directivos y docentes, así como también su ingreso y promoción.

3.5 La Reforma Educativa y el trabajo directivo.

El 26 de febrero del 2013 el Congreso de la Unión publicó en el Diario Oficial de la Federación cambios en los artículos constitucionales 3° y 73; en primer lugar se menciona la garantía para que la educación que brinda el Estado sea de calidad mediante la organización escolar y la idoneidad de los directivos, entre otros factores que se citan. Por otra parte, señala la incorporación al servicio docente así como también la promoción para los cargos con función de dirección en educación básica, la cual se hará mediante concursos de oposición que garanticen los conocimientos y capacidades que correspondan para ejercer esta función.

En la fracción novena de dicho artículo se establece que el INEE será el encargado de coordinar al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el cual evaluará la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional, para cumplir con ese propósito diseñará y realizará las mediciones que correspondan a los componentes, incluidos a los directores de primaria.

Para apuntalar las directrices que sigan estos cambios, se decretaron las leyes secundarias de la reforma educativa: modificaciones en la Ley General de Educación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, el análisis de dichos documentos será objeto de atención en otro apartado que conforma el cuerpo de esta investigación; sólo en esta sección se mencionan a modo de completar los elementos más recientes que se van agregando y originan los cambios en materia de política educativa con respecto a los parámetros que regirán el trabajo de los directores de educación primaria. En los párrafos siguientes se presentan con más detalle las especificaciones de los documentos normativos mencionados.

El artículo tercero constitucional publicado en marzo de 1993 no señalaba en específico alguna referencia alusiva al trabajo de los directores de primaria; sin embargo en febrero del 2013, el artículo fue reformado y los aspectos relacionados con el trabajo directivo en educación primaria fueron abordados de la siguiente forma:

Dicha disposición constitucional señala que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, la organización escolar y la idoneidad de los directivos con la intención de que garanticen el máximo logro de aprendizajes de los alumnos.

La fracción II, en el inciso *d* menciona que la educación será de calidad, con base en el mejoramiento constante y la tendencia hacia el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos. En su tercer fracción indica que los maestros ingresarán al servicio docente, que la promoción para ejercer la función directiva se llevará a cabo mediante concursos de oposición, bajo el argumento que estas acciones tienen la intención de garantizar que los postulantes cuenten con los conocimientos y capacidades que se requieren para realizar dicho trabajo.

En su fracción novena establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, el cual coordinará el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; una de las funciones del Sistema citado consiste en el diseño y realización de mediciones que correspondan a componentes del sistema, es en esta fracción constitucional en la que se reitera una delimitación de referentes para evaluar el trabajo directivo de primaria.

Por otra parte, también el artículo 73 fue reformado, en él se establecen las facultades que tiene el Congreso de la Unión, constituido por la Cámara de Diputados y la de Senadores, una de ellas está señalada en la fracción XXV, consiste en el establecimiento del Servicio Profesional Docente.

La Ley General de Educación fue decretada por el Congreso de la Unión en 1993, no existía en ella una explicitación relativa al trabajo de los directores de educación primaria. No obstante, en septiembre de 2013, declaró que la educación que imparta el Estado será de calidad, con la intención de garantizar el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos, incluyendo una definición de lo que desde el ángulo normativo es la calidad, la incorporación del Servicio Profesional Docente, así como la ley correspondiente para tal fin, la creación del INEE como coordinador del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y emitir lineamientos para formular los programas de gestión escolar que serán operados bajo el liderazgo del director.

En su artículo 15 señala la observancia de la Ley General del Servicio Profesional Docente, con fines de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal con funciones de dirección.

La ley del Instituto Nacional para la Evaluación fue expedida también en el mes de septiembre del 2013, señala que el propósito de la ley es promover, respetar y garantizar el derecho que tienen los alumnos para recibir educación de calidad. En su artículo V, fracciones I y II mencionan la diferencia entre autoridad educativa y autoridad escolar; en tanto que señalan en la fracción III del mismo artículo cuáles con las dimensiones de la calidad de la educación. Se ratifica en la segunda sección de esta ley cuáles son las competencias del INEE. En el artículo 25 señala que el INEE diseñará y llevará a cabo las mediciones y evaluaciones que corresponden entre otros a las autoridades escolares, es decir a los directores de primaria. En el artículo 28, fracción III también se reconoce la atribución que el INEE tiene para expedir los lineamientos que corresponden para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del cargo con la función de dirección; indicando que la promoción de docente frente a grupo hacia director se llevará a cabo mediante un concurso de oposición.

De igual manera, en septiembre del 2013, se decretó la Ley General del Servicio Profesional Docente, tanto para los niveles que conforman la educación básica como para la educación media superior. Uno de los objetos de la ley están mencionados en el artículo 2º, fracción II, el cual consistirá en establecer los perfiles, parámetros e indicadores para las diferentes funciones que se manifiestan en la docencia: profesor frente a grupo, asesor técnico pedagógico, director y supervisor de zona.

En la fracción IX del artículo 4º se menciona que el desempeño de los directores será evaluado, el INEE definirá los niveles mínimos para la realización del trabajo directivo.

En el capítulo II, el artículo 15 señala que al interior de los centros escolares se llevará a cabo una primera etapa de evaluación denominada con el nombre de interna, todos los docentes estarán obligados a participar en ella bajo la coordinación del director.

En el artículo 27 se menciona que cuando los docentes reciban nombramiento como directores, deberán sujetarse a un periodo de inducción que durará dos años ininterrumpidos, en dicho lapso deberán cursar en los programas de desarrollo de liderazgo y de gestión escolar que determine la autoridad educativa local, si al término de los dos años el director cumple con las exigencias que al cargo le son propias, será acreedor al nombramiento definitivo; en caso contrario se le ubicará en su plaza original con la función de docente, en la escuela donde prestaba sus servicios.

Por otra parte, el capítulo VII del reconocimiento en el servicio menciona sin especificar a detalle en qué consistirán los movimientos laterales que pueden otorgarse a los docentes y/o directores para realizar actividades de asesoramiento técnico, sólo menciona que dichos procesos se harán conforme a los lineamientos que el INEE expida, al decretarse la LGSPD no se emitieron las disposiciones específicas al respecto.

Los perfiles, parámetros, e indicadores que serán considerados para la evaluación de los diferentes actores escolares, incluyendo los que se refieren al trabajo de los directores de primaria no habían sido definidos en septiembre del 2013 cuando se decretó la Ley General de Servicio Profesional Docente; ya que el procedimiento para establecerlos requería de un primer momento donde la SEP los propondría, el INEE los sometería a pruebas de validación, en caso de que no existieran observaciones al respecto, se autorizarían; pero de no ser así la SEP atendería las recomendaciones recibidas, modificando los perfiles, parámetros e indicadores (PPI), para ser autorizados y aplicados en el ingreso, la promoción, permanencia y, en su caso el reconocimiento por el desempeño que como director de primaria se tenga².

En el Diario Oficial de la Federación el 19 de diciembre del 2014 se emitieron los *Lineamientos para llevar a cabo la Evaluación para la Promoción de Docentes a Cargos con Funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnico Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el Ciclo Escolar 2015 – 2016*, derivado de ello el INEE ha expedido calendarios para la Evaluación del Servicio Profesional Docente; los interesados en participar para

²NOTA: se agregan en este capítulo cuadros comparativos de los PPI, así como de los EAMI, con la intención de valorar en su contenido los cambios que se dieron y rigen la evaluación para directores.

dichos cargos han revisado el documento llamado: *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica* los cuales han sido presentados por tres instancias: la Secretaría de Educación Pública, la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente y la Subsecretaría de Educación Básica; cabe mencionar que en el corto tiempo en que se han aplicado las evaluaciones para la promoción de cargos este documento tuvo tres modificaciones: febrero del 2015, febrero del 2016 y marzo del 2017.

A continuación se presentan de manera específica las disposiciones desde la Reforma Educativa.

3.6 Artículo tercero constitucional (modificado el 26 de febrero del 2013)

El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria, garantizando el máximo logro de aprendizajes los educandos en aspectos tales como: la idoneidad de los docentes y directivos, la organización escolar, la infraestructura educativa, así como también los materiales y métodos educativos.

Tenderá al mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (calidad).

El artículo tercero señala en su Fracción III que el Ejecutivo Federal tomará en cuenta la opinión de los gobiernos federales, los maestros y padres de familia. Como una medida que garantice la idoneidad de los directivos, estos cargos se ganará a través de concursos de oposición; siendo anuladas todas las promociones que no sean otorgadas conforme a la ley.

El artículo tercero, en su Fracción IX, señala que el Estado garantizará la prestación de servicios educativos de calidad, a través de la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, quien evaluará la calidad, el desempeño y los resultados del SEN; las atribuciones del INEE son:

- El diseño y realización de mediciones de los componentes, procesos o resultados del sistema.
- Generar los lineamientos para llevar a cabo las funciones de evaluación, a dichas disposiciones se sujetarán las autoridades educativas federales y locales.
- Generar y difundir información, desde la que emitirán directrices para mejorar la calidad de la educación y su equidad.

3.7 Ley General de Educación (reformada el 22 de marzo del 2017)

Esta normatividad reitera el derecho que tiene todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad. Donde haya participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes. Fija los principios legales para que el INEE coordine el Sistema Nacional de Evaluación Educativa cuyo propósito sea evaluar la calidad, el desempeño, y los resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior.

Establece que de manera exclusiva, la autoridad educativa federal tiene atribuciones para emitir en las escuelas de educación básica, lineamientos generales para formular los programas de gestión escolar, cuyos objetivos sean: mejorar la infraestructura; comprar materiales educativos; resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director.

Asimismo, la autoridad educativa federal tendrá facultades para regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica, aplicando la Ley General de Servicio Profesional Docente.

La Ley General de educación determinó establecer la creación, regulación, coordinación, operación y actualización del Sistema de Información y Gestión Educativa, para permitir a través de él que la SEP tenga una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas.

Ubicó a las autoridades educativas locales atribuciones para prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica; participar en la actualización e integración permanente del Sistema de Información y Gestión Educativa, colaborar en las actividades tendientes a realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente, de conformidad con lo dispuesto en la Ley General del Servicio Profesional Docente; coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares.

Señala que las actividades de supervisión las autoridades educativas darán prioridad, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente. Asimismo, se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y la participación de los padres de familia.

En la Sección 4 de dicha ley se hace referencia a la evaluación del Sistema Educativo Nacional, ubicando al INEE como coordinador del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, contando con la colaboración de las autoridades educativas federales y locales.

En el caso de los programas de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica serán revisados y evaluados, al menos, cada cuatro años, y deberán mantenerse actualizados conforme a los parámetros y perfiles a los que se refiere la Ley General del Servicio Profesional Docente.

3.8 Ley General de Servicio Profesional Docente (expedida el 11 de septiembre del 2013)

En su contenido quedó regulado el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, se establecieron los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente, señalando que se sujetaban a esta ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión en la Federación, los estados, el Distrito Federal (actual Ciudad de México) y municipios, así como los asesores técnico pedagógicos, en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado, para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia.

En el caso de promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, esta normatividad indicó que será a través de concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan, los aspirantes al cargo directivo deberán haber ejercido al menos dos años la docencia; a quienes obtengan resultados idóneos se les dará un nombramiento provisional, ejercerán la función por un periodo inductivo de dos años, la autoridad educativa local establecerá programas formativos para el desarrollo del liderazgo y gestión, los cuales tendrán carácter obligatorio, al término de los dos años, la Autoridad Educativa Local evaluará el desempeño del personal para determinar si cumplen con las exigencias propias de la función directiva, a los que aprueben se les otorgará Nombramiento Definitivo; cuando en la evaluación se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de las funciones de dirección, el personal volverá a su función docente en la escuela en que hubiere estado asignado.

La emisión de los resultados individualizados de los procesos de evaluación del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión, serán acompañados de un dictamen con las recomendaciones que deberá atender el personal para regularizarse o cumplir las acciones de mejora continua.

A partir de las necesidades profesionales identificadas en los resultados de la evaluación, la autoridad educativa deberá ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se

desea alcanzar, para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión que se encuentren en servicio; además de ofrecer los programas de desarrollo de liderazgo y gestión; organizar y operar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela; administrar la asignación de plazas con estricto apego al orden establecido con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso, pudiendo ser asignadas en el inicio del ciclo escolar o en el transcurso de éste cuando se generen vacantes.

Quedó estipulado que la evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar. Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad. Los resultados de la evaluación interna deberán dar lugar al establecimiento de compromisos verificables de mejora. En ningún momento podrán ser causal de procedimientos de sanción ni tener consecuencias administrativas o laborales.

En el Capítulo VIII de esta ley quedaron establecidas las condiciones para que permanezcan en el servicio los profesionales de la educación en sus respectivas funciones, indicando que el personal identificado con insuficiencia en su desempeño deberá incorporarse a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, teniendo la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo. De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.

La ley contiene los casos probables para que un docente en cualquiera de las funciones que realice, sea separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, siendo éstos los siguientes:

- Negarse a participar en los procesos de evaluación
- No incorporarse al programa de regularización correspondiente cuando obtenga resultados insuficientes en el primer o segundo proceso de evaluación
- Obtener resultados insuficientes en el tercer proceso de evaluación

3.9 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

El 14 de agosto de 2013 el Secretario de Educación Pública, licenciado Emilio ChuayffetChemor, envió al Congreso de la Unión la iniciativa de Ley del INEE, la cual fue aprobada por la Cámara de Diputados el 22 de agosto del mismo año y un día después por el Senado de la República.

El 11 de septiembre del 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Destacando que la calidad de la Educación es la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia,eficacia, impacto y suficiencia.

Establece que la evaluación del Sistema Educativo Nacional que lleve a cabo el Instituto,así como las evaluaciones que en el ámbito de su competencia lleven acabo las Autoridades Educativas, serán sistemáticas, integrales, obligatorias y periódicas. Estas evaluaciones deberán considerar los contextos demográfico, social y económico de los agentes del Sistema Educativo Nacional, los recursos o insumos humanos, materiales y financieros destinados a éste y demás condiciones que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.10 Primer informe presidencial en México (septiembre del 2013)

Objetivo general: llevar a México a su máximo potencial.

Cinco metas nacionales:

- I.- México en paz
- II.- México incluyente
- III.- México con educación de calidad
- IV.- México próspero
- V.- México con responsabilidad global

Tres estrategias transversales:

- a) Democratizar la productividad
- b) Gobierno cercano y moderno
- c) Perspectiva de género

El **gasto nacional programado en educación** ascendió a 1,029,535.7 millones de pesos, que comparado con los 978,436.9 millones de pesos del año anterior, representando un incremento de 1.7% en términos reales.^{2/} La Federación aportó 61.9%, los gobiernos estatales y municipales 16.5% y el sector privado el 21.6% restante.

En la educación pública, se estimó para el ciclo escolar 2013-2014 un **gasto promedio anual por alumno** de 16.2 miles de pesos en preescolar, 14.7 en primaria y 22.5 en secundaria; mientras que para el bachillerato se otorgaron 31.3 millones de pesos, 21.8 para la educación profesional técnica y 70.2 millones de pesos para la educación superior.

En 2012-2013 este gasto fue de 15.5 en preescolar, 14.1 en primaria, 21.6 en secundaria, 30.2 en bachillerato, 21 en profesional técnico y 67.6 millones de pesos, en educación superior.

Con la firma del Pacto por México, el 2 de diciembre de 2012, el Titular del Ejecutivo dio a conocer una de las iniciativas prioritarias en su gestión: la **Reforma Educativa**. Una vez aprobada la declaratoria de reforma constitucional en materia educativa por el Congreso de la Unión y las legislaturas de los

estados, ésta fue promulgada por el Ejecutivo el 25 de febrero de 2013 y publicada al día siguiente en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

La reforma constitucional a los artículos 3o. y 73, fracción XXV, introdujo cambios jurídicos, para instrumentar sus contenidos de manera coherente y sistemática, se formularon tres propuestas interrelacionadas y complementarias: la de Ley General del Servicio Profesional Docente, la de Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la de reformas a la Ley General de Educación. Tanto la reforma a la Ley General de Educación, como la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación cuyo contenido destacado se desglosó en apartados anteriores.

Con este marco jurídico, se buscó concretar las prioridades educativas más apremiantes, mediante el establecimiento de tres condiciones generales:

1.- El fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y Consejos Técnicos de Zona; la descarga administrativa para el subsistema, y el fortalecimiento a la supervisión escolar. Estas condiciones hablan de la imperiosa necesidad de reorientar y robustecer las redes de asistencia y acompañamiento a la escuela para garantizar que su fin social no se lleve a cabo en la soledad y el aislamiento. Se trata de reconstruir la capacidad de la escuela para definir sus propias estrategias en un marco de corresponsabilidad, seguimiento y asistencia técnica especializada.

Con base al diagnóstico del PND, para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de desarrollo profesional de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización.

Por lo anterior, se consideró redefinir las actividades y mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Servicio Profesional Docente, así como la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal en funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica.

A partir de esa reorientación, se crearon las bases del sistema para el desarrollo profesional del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico en la educación básica, así como en la media superior, que fijara los criterios, términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio educativo.

La transformación del **Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio** implicó replantear la oferta formativa y atender con mayor pertinencia las necesidades de formación y desarrollo profesional de los docentes. Robustecer los programas de formación continua y superación profesional, crear servicios como el de asistencia técnica a la escuela y de apoyo a los docentes. El informe señala que, requerirá del rediseño y fortalecimiento de espacios, como los Centros de Maestros, de generar procesos de capacitación en línea, de certificación de las diferentes figuras educativas (maestros, directivos, asesores técnico-pedagógicos, integrantes de los Equipos Técnicos Estatales, los Centros de Maestros y las Instancias Estatales de Formación Continua) en el empleo de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza, y del acompañamiento a docentes, entre otros; necesitará además, la conformación de una oferta que atienda las necesidades específicas de cada docente, de acuerdo a su contexto, que reconozca la diversidad y se articule con instancias especializadas.

Resaltó el requisito para fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación básica y media superior, mediante concurso de selección; indicando que se trataría de un concurso que busca seleccionar a los mejores candidatos con base en criterios de competencias académicas, experiencia laboral, gestión escolar y liderazgo, bajo los principios de igualdad de oportunidades, reconocimiento al mérito, confidencialidad, objetividad y transparencia. Las cifras dadas a conocer:

– Del 16 al 28 de enero de 2013 se emitieron convocatorias en las 32 entidades federativas, mediante las cuales se sometieron a concurso 119 direcciones de plantel.

- Se recibieron 455 solicitudes de 523 que se registraron, y de ellas sólo 381 acreditaron los requisitos y 306 solicitantes aprobaron la evaluación correspondiente.

En 25 casos no se contó con aspirantes por diversos motivos: no hubo registro de solicitudes, no se recibieron solicitudes, los participantes no acreditaron el cumplimiento de requisitos, o bien, los participantes no aprobaron la fase de examen.

3. 11 Cuarto informe de gobierno (1º de septiembre del 2016)

Para concretar el compromiso para la transformación educativa, se dispuso del apoyo de la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO), con el propósito de impulsar la división del país en cinco regiones educativas que facilitaran el seguimiento puntual a la Reforma, y contaran con un espacio de diálogo entre los gobernadores del país con el Gobierno de la República.

A partir de octubre de 2015 se definieron reuniones periódicas entre funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y autoridades educativas locales de cada una de las cinco regiones, con el fin de avanzar en torno a la agenda educativa, se organizó la implementación de la Reforma Educativa presentando en el mes de enero del 2016 a la estrategia *La escuela al centro*; con la intención de disminuir la carga burocrática de los planteles escolares; darles mayor autonomía de gestión; pasar de 50 mil a 75 mil escuelas a las que se transfieren recursos directos para atender prioridades; fortalecer los Consejos Técnicos Escolares y los Consejos de Participación Social; y flexibilizar el Calendario Escolar; en segundo orden de relevancia la SEP se propuso invertir más y mejor en infraestructura, equipamiento y materiales educativos; consideró también fortalecer el desarrollo profesional docente

En el marco del Servicio Profesional Docente, durante el ciclo escolar 2015-2016 hubo 368,302 sustentantes que participaron en los concursos de oposición para el ingreso, promoción a cargos con funciones de

dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, así como en Evaluación Diagnóstica y Evaluación del Desempeño en la educación básica y educación media superior.

Durante el ciclo 2015-2016, en la Evaluación del Desempeño Docente en educación básica y educación media superior, 150,086 docentes y directores de educación básica y educación media superior fueron convocados a participar en la primera fase de evaluación de permanencia. 89.4% de los convocados (134,140 docentes) se evaluaron: 15.3% de los participantes obtuvo resultados insuficientes, 36.2% suficientes, 40.5% buenos y 8% destacados y excelentes. Además, participaron en la Evaluación del Desempeño 2,426 evaluadores.

En la primera fase de 2015 se evaluaron 136,566 personas y en la segunda fase se aplicó la evaluación del desempeño a 1,845 sustentantes más. Hasta el 31 de mayo de 2013, el total de docentes y directores que participaron en la Evaluación del Desempeño, ascendió a 138,411 personas.

En marzo de 2016 se presentó la Estrategia Nacional de Formación Continua para maestros de educación básica y media superior, con el fin de que los docentes tengan una capacitación personalizada, de acuerdo con sus necesidades; asimismo se propuso revisar los planes y programas de estudio; impulsar la equidad y la inclusión educativa; vincular la educación con el mercado laboral y hacer una reforma administrativa de la Secretaría de Educación Pública.

El Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) operó desde 2015 para cubrir el pago de los servicios de educación básica y normal. Con este fondo se ejerció en 2015 un presupuesto de 343,064 millones de pesos para el pago de la nómina de 988 mil trabajadores que ocupaban 1,847,656 plazas, incluidos los gastos de operación y otros conceptos en todas las entidades federativas, excepto la Ciudad de México. Para 2016 se contaba con un presupuesto de 343,068 millones de pesos.

Concluyó el diseño conceptual del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Media Superior, el cual registraría en el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) del Sistema Educativo Nacional a los planteles, alumnos y docentes de instituciones públicas y privadas de este tipo educativo y permitirá conocer las características, prácticas pedagógicas y condiciones de operación.

El Gobierno de la República propuso un nuevo sistema de coordinación educativa entre la Federación y las entidades federativas, para dividir al país en cinco regiones educativas: noroeste, noreste, occidente, centro y sur-sureste.

Principales indicadores del sistema educativo nacional, ciclos escolares 2012 – 2013 a 2015 – 2016

Sistema educativo escolarizado

CONCEPTO	2012 – 2013	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016
Escuelas	227,665	228,205	228,200	226,298
Maestros	1,196,347	1,201,517	1,212,115	1,213,568
Cobertura	95.7%	96.2	96.6	96.6

Fuente: 4º. Informe de gobierno.

El gasto nacional en educación creció 9% en términos reales, en los últimos cuatro años, al pasar de 1,025,068.5 millones de pesos en 2012 a un gastonacional programado para 2016 de 1,257,994.1 millones de pesos.

Del total, 61.5% fue de origen federal (773,111.8 millones de pesos), 15.9% estatal y municipal (200,469.1 millones de pesos) y 22.6% de fuentes privadas (284,413.2 millones de pesos).

En el ciclo escolar 2015-2016 el gasto promedio general por alumno fue de 29.4 miles de pesos; en preescolar fue de 17.5 mil pesos, en primaria de 15.9 mil pesos, en secundaria de 24.4 mil pesos, en bachillerato de 33.5 mil pesos, en educación profesional técnica de 23.4 mil pesos y en educación superior fue de 75.2 mil pesos.

De abril a junio de 2016 se desarrolló en las escuelas de tiempo completo un diagnóstico por escuela para identificar las áreas de oportunidad que permitan consolidar los equipos directivos y docentes, a fin de brindar un servicio con mayor calidad y equidad.

Hasta el ciclo escolar 2016 – 2017 12,560 supervisores habían participado en el diplomado “Una supervisión efectiva para el aprendizaje de nuestros alumnos”, con la finalidad de fortalecer sus competencias técnico-pedagógicas.

Se capacitó a 1,029 supervisores en el uso de herramientas para la observación del aula y a 985 en herramientas de diagnóstico de habilidades de lectura, escritura y matemáticas de los alumnos, para su incorporación en el ciclo escolar 2016-2017.

En autonomía de la gestión escolar, a través de los programas de la Reforma Educativa y Escuelas de Tiempo Completo, cerca de 85 mil escuelas recibieron recursos directos para impulsar sus procesos de mejora continua.

3.12 Resultados de la puesta en marcha del Servicio Profesional Docente, 2014 a 2016.

En los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente, desde el ciclo escolar 2014-2015 hasta julio de 2016, para el ingreso a la educación básica y media superior, la promoción a cargos con funciones de dirección, supervisión y funciones de asesoría técnico pedagógica, la evaluación diagnóstica y del desempeño, han participado 724,395 personas.

En los Concursos de Promoción a cargos con funciones de dirección, supervisión, y asesoría técnica-pedagógica (ATP) en educación básica, para el ciclo escolar 2015-2016, realizados en junio y diciembre de 2015, participaron 41,812 sustentantes y se sometieron a concurso 5,756 cargos de dirección, 1,003 de supervisión y 15,867 cargos de ATP. Al cierre del ciclo escolar 2015-2016 se asignaron a funciones 8,451 cargos de dirección, 2,001 de supervisión

y 3,007 de ATP; 1,512 directivos cursaron en línea “Métodos de aprendizaje en el diseño de estrategias didácticas del componente profesional”.

Los resultados del proceso para promoción de directores y supervisores se aprecian en la siguiente tabla:

Tipo de evaluación según el cargo	Idóneos	%	No idóneos	%
Dirección	21,968	52.5	18,845	47.5
Supervisión	4,310	43.6	5,572	56.4
ATP	3,476	42.1	4,773	57.9

Fuente: Plataforma de la CNSPD.

Entre las acciones relevantes desarrolladas durante el ciclo escolar 2015-2016, para que los supervisores desempeñen sus funciones, en el marco de la estrategia “La Escuela al Centro”, se encuentra la impartición de la 3a. edición del Diplomado “Una Supervisión Efectiva para la Mejora del Aprendizaje de Nuestros Alumnos”, con la participación de 30 entidades federativas. En este diplomado, durante el ciclo escolar 2015-2016 se capacitó a 3,753 supervisores, que se suman a los 8,807 que se inscribieron en la primera y segunda versión del diplomado durante los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, con 12,560 personas capacitadas en los tres últimos años, lo cual representó un avance de 88.5% respecto a los 14,197 supervisores en servicio que existen en el país.

Para que los supervisores asesoren y acompañen académicamente a los docentes, a partir de observar el trabajo en las aulas, en el ciclo escolar 2015-2016 se capacitaron 3,163 supervisores en el uso de la herramienta “Observación de clase”, lo que representó un porcentaje de cumplimiento de 158%, respecto al compromiso de atender a 2 mil supervisores en el ciclo escolar 2015-2016. La intención de esta herramienta consiste en que los supervisores identifiquen el uso efectivo del tiempo en clase, a los alumnos no involucrados, así como las prácticas pedagógicas y materiales educativos utilizados por los docentes.

En el ciclo escolar 2015-2016 se capacitó a 1,029 supervisores para explorar las habilidades de lectura, escritura y cálculo mental en alumnos de primaria y secundaria, lo que representó el cumplimiento de 129% de la meta programada en la materia. Con esta herramienta se iniciará la instalación de un Sistema de Alerta Temprana que permitirá a las escuelas detectar tiempo a los alumnos en riesgo de rezago o abandono escolar.

La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje, tiene el propósito de conocer la medida en que las escuelas de la educación obligatoria cuentan con condiciones básicas para su operación y funcionamiento, tales como infraestructura, mobiliario, materiales de apoyo educativo, convivencia y organización escolar. Es una evaluación cuatrienal de cada uno de los niveles de la educación obligatoria.

La primera evaluación se realizó en 2014 con una muestra de 1,425 escuelas primarias con 1,222 directores de escuela, 2,864 docentes, 156 líderes para la educación comunitaria, 1,411 representantes de las Asociaciones de Padres de Familia y 58,460 estudiantes de 4o., 5o. y 6o. grados de 31 entidades federativas (excepto Oaxaca). En noviembre de 2015 se hicieron públicos los resultados preliminares, y en febrero y abril de 2016, los resultados finales:

En infraestructura, una de cada cinco escuelas tiene techo de lámina de asbesto o metal; 5% de las escuelas no tienen paredes o éstas son de tablaroca, lámina o madera; alrededor de 40% tiene techos en mal estado, vidrios rotos o estrellados, instalación eléctrica en mal estado; y entre 30 y 40% tienen muros y bardas en mal estado. Finalmente, 95% cuenta con agua y 92% con energía eléctrica.

Por lo que hace a los recursos para la enseñanza y el aprendizaje, una tercera parte de los docentes reportó no contar con el programa de estudios al iniciar el ciclo escolar, una cuarta parte de los directores expresaron que los libros de texto llegaron después del inicio del ciclo escolar, 43% de los docentes de escuelas indígenas señalaron que no cuentan con materiales didácticos en

lenguas indígenas y, finalmente, nueve de cada 10 docentes manifestaron no contar con materiales para la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.

En el ámbito del personal de las escuelas, la mitad de los directores no tiene nombramiento como directivo y una proporción semejante es además docente frente a grupo -situación que prácticamente prevalece en todas las escuelas multigrado. 40% de las escuelas no cuenta con docentes especiales (educación física, artística, inglés, computación) y alrededor de la mitad de los docentes de escuelas indígenas afirmaron entender y hablar totalmente la lengua de sus estudiantes. Acasi tres meses de iniciado el ciclo escolar 2015-2016, en una de cada cinco escuelas ya se habían realizado cambios de docentes.

Respecto a la organización escolar, entre 73 y 95.5% de los docentes realizan diversas actividades en colegiado, y en 67% de las escuelas, los padres de familia dicen tener espacios de participación por distintos aspectos. En 85% de las escuelas la percepción predominante de los estudiantes es que existe un alto o muy alto clima de respeto, confianza y seguridad entre compañeros.

3.13 Comparativo de etapas, aspectos, métodos e instrumentos (EAMI).

3.13.1 Proceso de evaluación para la promoción del personal docente hacia la función de dirección, nivel de primaria. (SEP)

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) plantea en el Artículo 52 que la Evaluación del Desempeño es obligatoria para personal con funciones de dirección y de supervisión, y que se realizará por lo menos cada cuatro años.

Propósitos:

1.- Valorar el desempeño del personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica para garantizar un nivel de suficiencia en

quienes ejercen estas funciones y garantizar de esta manera un servicio educativo de calidad para niñas, niños y adolescentes.

2.- Identificar necesidades de formación del personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar el desempeño en su función y apoyar su desarrollo profesional.

3.- Regular la función del director, coordinador de actividades, jefe de sector, supervisor y jefe de enseñanza en la medida en que la Evaluación del Desempeño servirá de base para definir los procesos de Promoción en estas funciones y de Reconocimiento profesional del personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica.

Al hacer un comparativo entre las 3 versiones del documento, se destaca lo siguiente:

- Cada ciclo escolar ha tenido una publicación distinta: 2015 - 2016 (publicado el 23 de marzo del 2015) / ciclo escolar 2016 – 2017 (publicado el 5 de febrero del 2016) y ciclo escolar 2017 - 2018 (publicado del 20 de enero del 2017).
- La evaluación para aspirantes al cargo directivo se hace en dos etapas:

Etapas 1. Aplicación del Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional. Esta etapa consiste en la aplicación de un examen estandarizado, Consta de diversos reactivos que evalúan el conocimiento de la organización y funcionamiento de la escuela, el trabajo en el aula, el ejercicio de una gestión escolar eficaz y el desarrollo profesional docente.

Etapas 2. Aplicación del Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Es un examen estandarizado. Consta de reactivos que evalúan las habilidades intelectuales de directores; sus capacidades para el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como el conocimiento de los principios legales y filosóficos del sistema educativo mexicano y las actitudes necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad.

- En las publicaciones de los dos últimos ciclos escolares (2016-2017 y 2017-2018) se especifica que los exámenes para cada etapa constan de 100 reactivos, con un tiempo de aplicación de cuatro horas cada uno.

Las anteriores disposiciones tienen como finalidad que los docentes de primaria accedan al cargo directivo a través de un examen de oposición. A continuación se muestran las siguientes valoraciones que se hacen a su desempeño, al término del primer año de ejercicio como director (**evaluación diagnóstica**) y al término del segundo año de experiencia (para **ratificar su plaza**).

3.13.2 Evaluación diagnóstica.

En el ciclo escolar 2015 – 2016, no se publicaron disposiciones para evaluación diagnóstica, por tratarse del primer momento en que arribaron directivos al cargo a través de examen de oposición; sin embargo los directivos noveles fueron convocados para presentar en el mes de julio del 2016 un examen, así como también al supervisor de zona se le requirió un informe de responsabilidades profesionales por ser su autoridad inmediata superior en el que se hacía referencia sobre algunos aspectos de su desempeño: coordinación del CTE y del CEPS, así como de diferentes puntos relacionados con la organización del plantel.

En la página electrónica de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, se hizo una búsqueda en el micrositio de “Evaluación diagnóstica” correspondiente al ciclo escolar 2016 – 2017 (durante el mes de mayo del 2017), sin encontrar tampoco indicaciones para los directores. Lo mismo sucede para el caso que se presente en el ciclo escolar 2017 – 2018.

3.13.3 Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos - Evaluación del desempeño directivo.

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) plantea en el Artículo 52 que la evaluación del desempeño es obligatoria para personal con funciones de dirección y que se realizará por lo menos cada cuatro años.

La permanencia en el cargo directivo está relacionada con los resultados de la evaluación de su desempeño.

Los propósitos al evaluar el desempeño de los directores, son descritos de la siguiente forma:

1º.- Valorar el desempeño del personal con funciones de dirección para garantizar un nivel de suficiencia, el documento indica que esa será la manera en que se garantiza un servicio de calidad.

2º.- Identificar las necesidades de formación, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, las cuales (señala el documento) tendrán relación con el periodo de inducción, recibiendo asistencia técnica en dos sentidos: mejorar su desempeño y su desarrollo profesional.

3º.- Los procesos de evaluación servirán para regular cómo serán las promociones para el cargo directivo y la propia evaluación del desempeño.

3. 13. 4 Etapa / Aspecto a evaluar. Ciclos escolares 2015 – 2016 y 2016 – 2017.

Etapa 1. Expediente de evidencias de la función de dirección.

En esta etapa el director recopilará una muestra de documentos que se hayan producido a partir de su gestión y coordinación, como evidencia del ejercicio de su función directiva. A partir de estas evidencias el personal con funciones de dirección elaborará un texto de análisis que argumente las decisiones y acciones que toma en el ejercicio de su función.

Dos evidencias de **resultados educativos del ciclo escolar 2013-2014**, con resultados estadísticos del ciclo escolar 2014-2015: índices de reprobación, deserción, rezago educativo, eficiencia terminal o logro escolar.

Dos evidencias de **Consejo Técnico Escolar**: Documento con registros de los acuerdos de la fase intensiva, inicio del ciclo 2014-2015.

Una evidencia del **CTE**, cuarto bimestre del ciclo escolar 2014-2015.

3.13.5 Cuadro comparativo de perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección (SEP)

La Ley General de Servicio Profesional Docente, establece en el artículo 4º las definiciones:

Perfil: Al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar eficientemente un cargo directivo; a través de su trabajo, se espera que las escuelas cumplan con su misión: el aprendizaje de los niños que asisten a la escuela.

El perfil considera que los directivos deben contar con conocimientos sólidos sobre el contenido de los planes y programas de estudio, los procesos de aprendizaje de los alumnos, las prácticas de enseñanza, la autonomía de gestión escolar, el desarrollo profesional, los principios legales y filosóficos que sustentan el servicio público educativo, la atención a la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, así como la relación entre la escuela y la comunidad.

Parámetro: Al valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características del ejercicio de una función o actividad.

Indicador: Al instrumento utilizado para determinar, por medio de unidades de medida, el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento, capacidad, objetivo o meta, empleado para valorar factores que se desean medir.

3. 13. 6 Cuadro comparativo de PPI desde cuyo contenido se evalúa a los directores de primaria.

<p>CICLO ESCOLAR 2015 – 2016 (emitido el 23 de febrero del 2015)</p> <p>El perfil directivo establece 5 dimensiones con las que se pretende caracterizar el trabajo directivo:</p> <p>Dimensión 1.- Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan.</p> <p>Parámetros e indicadores:</p> <p>1.1 Reconoce la tarea fundamental de la escuela.</p> <p>1.1.1 Reconoce que el logro de los propósitos educativos de la educación primaria constituye la tarea fundamental de la escuela.</p> <p>1.1.2 Identifica prácticas docentes que contribuyen a la tarea fundamental de la escuela.</p> <p>1.1.3 Explica la influencia del entorno familiar, sociocultural y lingüístico en el logro de los propósitos educativos.</p> <p>1.2 Identifica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz.</p> <p>1.2.1 Identifica algunos rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos: metas comunes, enseñanza centrada en el aprendizaje, trabajo colaborativo y altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>1.2.2 Identifica el papel del Consejo Técnico Escolar en la organización y el buen funcionamiento de la escuela.</p> <p>1.2.3 Reconoce que el tiempo escolar debe ocuparse en actividades con sentido formativo para los alumnos.</p>	<p>CICLO ESCOLAR 2016 – 2017 (emitido el 5 de febrero del 2016)</p> <p>Diferencias:</p> <p>Ninguna.</p> <p>Semejanzas:</p> <p>Las dimensiones, los parámetros e indicadores están redactados en los mismos términos.</p> <p>CICLO ESCOLAR 2017 – 2018 (emitido en el mes de enero del 2017)</p> <p>Diferencias:</p> <p>1.1 Explica la tarea fundamental de la escuela.</p> <p>1.1.1.- Reconoce que la tarea fundamental de la escuela es lograr los propósitos educativos con todos los alumnos.</p> <p>1.1.2.- Reconoce a la escuela como un espacio de educación integral y de desarrollo de habilidades para convivir armónicamente.</p> <p>1.2 Explica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz.</p> <p>1.2.1.- Explica algunos factores de las escuelas efectivas que permiten obtener buenos resultados educativos.</p> <p>1.2.2.- Argumenta la necesidad de articular las acciones de la escuela en torno a propósitos compartidos por la comunidad escolar.</p> <p>1.2.3.- Argumenta que el currículo es el referente que orienta la organización de la vida escolar.</p> <p>1.2.4.- Reconoce la función del director escolar en el cumplimiento de la Normalidad Mínima de operación Escolar.</p> <p>1.2.5.- Explica la función del director escolar para abatir el rezago, propiciar la inclusión y equidad y fomentar que todos los alumnos permanezcan en la escuela.</p>
---	--

<p>1.3 Identifica los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>1.3.1 Distingue los procesos de aprendizaje de los alumnos y de su desarrollo físico, cognitivo, afectivo social, y sus implicaciones en la tarea educativa.</p> <p>1.3.2 Identifica los propósitos educativos, enfoques y contenidos de la educación primaria.</p> <p>1.4 Identifica elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes.</p> <p>1.4.1 Distingue formas de organizar la práctica docente que favorecen el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>1.4.2 Identifica prácticas de enseñanza congruentes con el contexto sociocultural y lingüístico, los propósitos educativos, enfoques y contenidos de la educación primaria.</p> <p>1.4.3 Identifica prácticas de enseñanza que permiten minimizar o eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos.</p> <p>1.4.4 Identifica estrategias e instrumentos para la evaluación permanente del aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Dimensión 2.- Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.</p> <p>Parámetros:</p> <p>2.1 Ejerce el liderazgo directivo para propiciar la autonomía de gestión de la escuela.</p> <p>2.1.1 Identifica diferentes estilos de ejercer el liderazgo y las</p>	<p>1.2.6.- Reconoce la función directiva en el funcionamiento del sistema de asesoría y acompañamiento en la escuela.</p> <p>1.3 Explica los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>1.3.1 Identifica las características de los alumnos y los retos a los que se enfrentan en la actualidad para su aprendizaje y desarrollo.</p> <p>1.3.2 Explica la influencia del entorno familiar, sociocultural y lingüístico en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>1.3.3 Explica el sentido de los propósitos educativos, los enfoques de las asignaturas y los aprendizajes que se espera lograr en la Educación Primaria.</p> <p>1.3.4 Relaciona el desarrollo de los contenidos y el logro de los aprendizajes con los propósitos de la Educación Primaria.</p> <p>1.4 Explica elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes.</p> <p>1.4.1 Reconoce que las concepciones de directivos y docentes, acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo infantil, inciden en el trabajo con los alumnos.</p> <p>1.4.2 Describe prácticas de enseñanza congruentes con los enfoques de las asignaturas.</p> <p>1.4.3 Reconoce la necesidad de propiciar el trabajo colaborativo en las clases, tomando en cuenta la realidad y los intereses de niñas y niños.</p> <p>1.4.4 Identifica prácticas educativas para atender a niñas y niños con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad.</p> <p>Semejanzas:La dimensión 2, mantuvo su redacción.</p> <p>Diferencias:</p> <p>2.1 Realiza acciones para organizar el trabajo de la escuela y mejorar los resultados educativos.</p>
---	---

<p>consecuencias que tienen en la relación con el personal de la escuela.</p> <p>2.1.2 Emplea estrategias para organizar al colectivo docente como un equipo de trabajo, así como para negociar, mediar y resolver conflictos y establecer un clima laboral favorable.</p> <p>2.1.3 Emplea estrategias para motivar al personal docente y promover su desarrollo profesional en la escuela.</p> <p>2.1.4 Identifica acciones tendientes a mejorar la calidad del servicio educativo y a promover la autonomía de gestión escolar.</p> <p>2.2 Determina acciones para promover la mejora escolar.</p> <p>2.2.1 Analiza que los resultados de las evaluaciones internas y externas como insumo para mejorar la calidad del servicio que ofrece la escuela.</p> <p>2.2.2 Explica la participación del personal docente en la evaluación interna de la escuela y en la planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora Escolar.</p> <p>2.2.3 Reconoce que el diseño de la Ruta de Mejora Escolar, debe ser elaborado de manera colaborativa y consensuada y centrado en los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>2.2.4 Identifica estrategias para comunicar a la autoridad y a la comunidad escolar el sentido, las actividades y metas de la Ruta de Mejora Escolar.</p> <p>2.3 Identifica estrategias para promover el trabajo colaborativo en la escuela.</p> <p>2.3.1 Describe las características del trabajo colaborativo en la escuela.</p> <p>2.3.2 Identifica estrategias para fomentar el trabajo colaborativo en la escuela.</p> <p>2.3.3 Reconoce estrategias que fomentan el diálogo eficaz y la escucha activa entre la comunidad escolar para fortalecer el trabajo colaborativo.</p>	<p>2.1.1 Realiza diagnósticos sobre la situación educativa de la escuela, los logros de los alumnos y las áreas de mejora en el trabajo escolar.</p> <p>2.1.2 Organiza el diseño, el desarrollo, la implementación y el seguimiento del Plan Anual de Actividades de la escuela.</p> <p>2.1.3 Dirige el desarrollo de las actividades del Consejo Técnico Escolar y del Consejo de Participación Social, con el fin de promover la mejora de los resultados educativos de la escuela.</p> <p>2.1.4 Utiliza formas de comunicación y colaboración con las familias de los alumnos, y con las Autoridades Educativas.</p> <p>2.1.5 Coordina la organización de los datos y los expedientes de administración de la escuela, del personal escolar y de los alumnos.</p> <p>2.1.6 Organiza y distribuye las acciones y tareas entre el personal escolar, con el fin de orientar el funcionamiento de la escuela.</p> <p>2.2 Establece estrategias para asegurar la Normalidad Mínima de Operación Escolar.</p> <p>2.2.1 Establece acciones para asegurar que la escuela funcione regularmente de acuerdo al calendario escolar vigente.</p> <p>2.2.2 Gestiona que todos los alumnos de la escuela cuenten con maestros, libros de texto gratuitos y materiales de apoyo.</p> <p>2.2.3 Diseña estrategias de coordinación en la escuela para asegurar el uso del tiempo en actividades de aprendizaje.</p> <p>2.3. Realiza acciones para la mejora escolar y la calidad de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>2.3.1 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como espacio para el análisis y la toma de decisiones que permitan la mejora de las prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>2.3.2 Utiliza los resultados del aprendizaje logrado por los alumnos de la escuela para tomar decisiones acerca del trabajo del colectivo docente.</p> <p>2.3.3 Diseña, de manera colaborativa, estrategias de atención a las necesidades de aprendizaje y convivencia de los alumnos.</p> <p>2.3.4 Coordina con el colectivo docente, el análisis de los resultados de las evaluaciones internas y externas de la escuela con el fin de orientar la práctica educativa.</p> <p>2.3.5 Diseña estrategias para la atención a los alumnos</p>
--	---

<p>2.4 Determina estrategias para la gestión, administración y uso de los recursos, espacios físicos y materiales educativos.</p> <p>2.4.1 Describe acciones relacionadas con el uso y aprovechamiento adecuados de la infraestructura, equipamiento, materiales educativos y recursos económicos con que cuenta la escuela para promover aprendizajes.</p> <p>2.4.2 Propone medidas para la disminución de riesgos en la escuela, de manera que sea un lugar seguro para el aprendizaje.</p> <p>2.4.3 Propone acciones para garantizar una administración de recursos con base en criterios de eficacia, eficiencia, honestidad, legalidad, transparencia y rendición de cuentas.</p> <p>2.4.4 Reconoce los recursos humanos con los que cuenta la escuela a fin de asegurar los aprendizajes de los alumnos.</p>	<p>en riesgo de reprobación, rezago o deserción escolar.</p> <p>2.4 Gestiona la mejora de las prácticas docentes y el logro de los aprendizajes en los alumnos.</p> <p>2.4.1 Utiliza los resultados del trabajo en el aula y otras fuentes de información, para orientar las decisiones sobre la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>2.4.2 Desarrolla estrategias para orientar de forma individual y colectiva a los docentes en su intervención didáctica, considerando las distintas características de los alumnos y los campos de formación en Educación Primaria.</p> <p>2.4.3 Orienta al colectivo docente, con el fin de implementar actividades didácticas compartidas entre diferentes grupos escolares.</p> <p>2.4.4 Organiza, con el colectivo escolar, actividades extraescolares que contribuyan a los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>2.4.5 Desarrolla estrategias con el colectivo docente que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>2.5 Construye ambientes de trabajo en la escuela donde es posible que todos aprendan.</p> <p>2.5.1 Utiliza el diálogo y la escucha activa con el fin de favorecer el trabajo colaborativo entre la comunidad escolar.</p> <p>2.5.2 Desarrolla estrategias para integrar a nuevos profesores o personal que se incorpora al plantel a su cargo, considerando la perspectiva de género y la no discriminación.</p> <p>2.5.3 Utiliza estrategias para reconocer el trabajo y el esfuerzo de los docentes y del personal de la escuela.</p> <p>2.5.4 Identifica las necesidades de formación del colectivo docente para establecer acciones de mejora profesional.</p> <p>2.6 Gestiona los recursos, espacios físicos y materiales para el funcionamiento de la escuela.</p> <p>2.6.1 Gestiona ante las instancias correspondientes los espacios físicos de la escuela, el mobiliario y los materiales para que mantengan condiciones de higiene, seguridad y accesibilidad.</p> <p>2.6.2 Establece estrategias para aprovechar la infraestructura, el equipamiento, los materiales y los</p>
--	---

<p>Dimensión 3.- Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.</p> <p>Parámetros:</p> <p>3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.</p> <p>3.1.1 Reconoce que la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional implica el análisis del desempeño, de las creencias y de los saberes sobre el trabajo educativo.</p> <p>3.1.2 Identifica que la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano.</p> <p>3.1.3 Distingue las características del trabajo colaborativo que permiten analizar la práctica docente y temas educativos de actualidad, a fin de mejorar su función.</p> <p>3.1.4 Establece relación entre las elaboraciones teóricas y el análisis de la práctica educativa, a fin de mejorarla.</p> <p>3.2 Considera el estudio y la participación en redes y comunidades de aprendizaje como medios para su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.1 Interpreta textos académicos con diferentes propósitos comunicativos.</p> <p>3.2.2 Identifica diferentes formas de participar en redes y comunidades de aprendizaje para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.3 Reconoce el papel del Consejo Técnico como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional.</p> <p>3.2.4 Reconoce al sistema de asesoría y acompañamiento como un apoyo que fortalece el estudio, aprendizaje y desarrollo profesional.</p> <p>3.3 Explica la contribución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el fortalecimiento y desarrollo de la tarea directiva.</p> <p>3.3.1 Describe las ventajas que tienen las TIC para su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.2 Identifica acciones que permitan utilizar las TIC para establecer comunicación con la comunidad educativa.</p> <p>3.3.3 Reconoce diversas maneras de utilizar las TIC para organizar las funciones de la dirección.</p>	<p>recursos de la escuela en beneficio de la tarea educativa.</p> <p>2.6.3 Organiza la administración de recursos con base en criterios de eficacia, eficiencia, honestidad, legalidad, transparencia y rendición de cuentas.</p> <p>Semejanzas:Cómo se enuncia la dimensión 3.</p> <p>Diferencias:</p> <p>3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional como medio para mejorarla.</p> <p>3.1.1 Identifica los aspectos a mejorar en su función como resultado del análisis de las evidencias de su práctica.</p> <p>3.1.2 Utiliza referentes teóricos en el análisis de su práctica con el fin de mejorarla.</p> <p>3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica con la finalidad de mejorarla.</p> <p>3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su estudio profesional.</p> <p>3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.2 Utiliza la lectura de diferentes tipos textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.3 Elabora textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como una estrategia de aprendizaje.</p> <p>3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.2 Utiliza el espacio del Consejo Técnico Escolar para el aprendizaje y desarrollo profesional.</p> <p>3.3.3 Utiliza materiales impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto como medios para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.4 Utiliza los espacios académicos como un medio para fortalecer su desarrollo profesional.</p>
--	--

Dimensión 4.- Un director que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

Parámetros:

4.1 Asume los principios filosóficos, las disposiciones legales y las finalidades de la educación pública mexicana.

4.1.1 Describe de qué manera están presentes los principios filosóficos de la educación en México en el trabajo cotidiano del aula y la escuela.

4.1.2 Reconoce las implicaciones del carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública en el ejercicio de la función directiva.

4.1.3 Identifica como uno de los principios de la función directiva el respeto a los derechos humanos y a los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

4.1.4 Reconoce las responsabilidades éticas y profesionales que aseguren que todos los alumnos de la comunidad escolar aprendan y culminen sus estudios en el tiempo establecido.

4.2 Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad en la escuela.

4.2.1 Identifica acciones para promover entre los integrantes de la comunidad escolar actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como de respeto a las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas y de capacidades.

4.2.2 Explica las ventajas de una comunicación efectiva para facilitar ambientes escolares favorables para la sana convivencia y el aprendizaje.

4.2.3 Reconoce las implicaciones que tienen las actitudes del docente en la integridad física y desarrollo de los alumnos.

4.3 Distingue las actitudes y capacidades necesarias para ejercer la función directiva.

4.3.1 Reconoce que el director debe asumir la responsabilidad de los resultados educativos que obtiene la escuela.

4.3.2 Reconoce que la función directiva se debe ejercer con responsabilidad, honradez, integridad, igualdad y respeto.

4.3.3 Reconoce al conflicto como una oportunidad para reflexionar y promover la mejora en la escuela.

Diferencias: En términos de la dimensión.- Un director que asume y promueve los **principios éticos y los fundamentos legales** inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

4.1 **Considera** los principios filosóficos, **los fundamentos legales** y las finalidades de la educación pública mexicana **en el ejercicio de su función directiva.**

4.1.1 **Desarrolla su función con apego a los principios filosóficos establecidos en el artículo tercero constitucional.**

4.1.2 **Aplica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como director en Educación Primaria.**

4.1.3 **Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica directiva cotidiana.**

4.2... **(Se omitió en este parámetro: la seguridad en la escuela).**

4.2.1 **Implementa acciones que fomenten actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género en la comunidad escolar.**

4.2.2 **Organiza acciones para promover el respeto por las diferencias individuales, lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas.**

4.2.3 **Establece, con el colectivo escolar, reglas de convivencia que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.**

4.2.4 **Establece estrategias de comunicación para promover una sana convivencia con todos los miembros de la comunidad escolar dentro y fuera de la escuela.**

4.2.5 **Establece estrategias para la promoción de ambientes de inclusión y equidad, y que eviten la reproducción de estereotipos.**

4.3 Demuestra las habilidades y actitudes requeridas para la función directiva.

4.3.1 Desarrolla su función directiva con responsabilidad, honradez, integridad, igualdad y respeto.

4.3.2 Emplea habilidades de liderazgo, negociación, resolución de conflictos, reconocimiento del trabajo y empatía en el ejercicio de su función

<p>4.3.4 Reconoce que el diálogo y la escucha activa son estrategias para llegar a acuerdos consensuados con los distintos miembros de la comunidad escolar.</p> <p>4.4 Reconoce el papel del director para asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.</p> <p>4.4.1 Reconoce el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad y concluir oportunamente sus estudios.</p> <p>4.4.2 Identifica acciones para prevenir y atender el rezago y los factores de riesgo que propician la exclusión y el abandono escolar.</p> <p>4.4.3 Reconoce el papel del director para asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.</p> <p>4.4.4 Reconoce las conductas específicas que indican que un alumno se encuentra en situación de abuso o maltrato infantil y sabe cómo intervenir en estos casos.</p> <p>Dimensión 5.- Un director que conoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa.</p> <p>Parámetros:</p> <p>5.1 Reconoce la diversidad cultural y lingüística de la comunidad y de los alumnos, y su vínculo con la práctica educativa.</p> <p>5.1.1 Identifica acciones para el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos y la promoción del diálogo intercultural en el aula y la escuela.</p> <p>5.1.2 Reconoce que la diversidad lingüística y cultural presente, en la escuela, enriquece el trabajo educativo.</p> <p>5.2 Promueve la colaboración de las familias, la comunidad y otras instituciones en la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.2.1 Diseña estrategias para involucrar activamente a las familias en la educación de los niños.</p> <p>5.2.2 Reconoce el papel de la dirección en el establecimiento de vínculos entre la escuela y la comunidad para el logro educativo de los alumnos.</p> <p>5.2.3 Explica cómo gestionar recursos humanos o iniciativas comunitarias que contribuyan a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>5.2.4 Identifica acciones para la participación activa de los Consejos Escolares de Participación Social y de la Asociación de Padres de Familia que contribuyan a la mejora de la calidad y equidad educativas.</p> <p>5.2.5 Reconoce que la colaboración con distintas instancias de gobierno y de la sociedad civil amplía las oportunidades</p>	<p>4.3.3 Utiliza la comunicación para llegar a acuerdos consensuados con los distintos miembros de la comunidad escolar.</p> <p>4.4. Considera en su acción directiva la integridad y la seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.</p> <p>4.4.1 Establece acciones para la atención y el seguimiento a casos de abuso o maltrato infantil.</p> <p>4.4.2 Establece medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela.</p> <p>4.4.3 Establece procedimientos para atender casos de emergencia que afecten la integridad y seguridad de los alumnos como accidentes, lesiones, desastres naturales o violencia.</p> <p>4.4.4 Diseña estrategias para mantener la integridad y seguridad de los alumnos a lo largo de la jornada escolar y en los diferentes espacios de la escuela.</p> <p>Diferencias:</p> <p>Dimensión 5.- Un director que reconoce el contexto....</p> <p>5.1 Considera la diversidad cultural y lingüística de la comunidad (se omitió “de los alumnos”) y su vínculo con la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.1.1 Implementa, desde el ámbito de su función, acciones para el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos y la promoción del diálogo intercultural, en el aula y en la escuela.</p> <p>5.1.2 Determina acciones que toman en cuenta la diversidad lingüística y cultural presente en la escuela para enriquecer el trabajo educativo.</p> <p>5.2 Gestiona la colaboración de las familias, de la comunidad y de otras instituciones en la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.2.1 Establece, con el colectivo docente, mecanismos que aseguren la comunicación frecuente con las familias de los alumnos.</p> <p>5.2.2 Gestiona iniciativas comunitarias que contribuyan a la tarea educativa.</p> <p>5.2.3 Establece mecanismos para la participación de las familias, el Consejo Escolar de Participación Social y la comunidad, que contribuyan a la mejora de la calidad educativa.</p> <p>5.2.4 Gestiona la colaboración de distintas instancias</p>
--	--

<p>de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>5.3 Propone estrategias de colaboración entre el director, la supervisión y otros directivos de la zona escolar.</p> <p>5.3.1 Reconoce las ventajas de trabajar en colaboración con los directores, los asesores técnico pedagógicos y el supervisor de zona para organizar redes interinstitucionales de ayuda mutua que contribuyan a la mejora de las prácticas educativas.</p> <p>5.3.2 Reconoce la importancia de compartir experiencias de mejora escolar para acordar proyectos educativos con sus colegas de la zona escolar.</p> <p>5.3.3 Identifica estrategias para desarrollar con el supervisor, los asesores técnicos pedagógicos y otros directivos de la zona escolar a fin de superar problemas comunes que afectan el aprendizaje de los alumnos de la zona.</p>	<p>de gobierno y de la sociedad civil para ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>5.3 Aporta estrategias al funcionamiento eficaz de la zona escolar y el trabajo con otros directivos.</p> <p>5.3.1 Desarrolla trabajo colaborativo con otros directores, con los asesores técnico pedagógicos y el supervisor de zona escolar que contribuya a la mejora de las prácticas educativas.</p> <p>5.3.2 Establece vínculos entre el trabajo de la escuela y el de la zona escolar para el logro de los aprendizajes en los alumnos.</p> <p>5.3.3 Propone acciones, dentro del Consejo Técnico de Zona, para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar, y a las prioridades de la Educación Básica.</p>
---	--

Elaboración propia.

3. 13.7 Consejo Escolar de Participación Social.

Acta de la Primera Sesión del ciclo escolar 2014-2015, Acta de la Segunda Sesión del ciclo escolar 2014-2015

De las evidencias presentadas, elaborarán un texto de análisis.

En la Guía Académica del ciclo escolar 2016 – 2017 se indica que énfasis de la evaluación de esta etapa estará centrado en la argumentación, en la manera en que el director presente el sentido y sustento a los efectos de su práctica directiva en los alumnos.

Cada director deberá seleccionar cinco evidencias relacionadas con sus actividades cotidianas, en las cuales se muestren: Resultados educativos de su escuela referidos al ciclo escolar 2015-2016: índices de reprobación, deserción, eficienciaterminal, rezago educativo. Del Consejo Técnico Escolar: acciones acordadas al inicio del ciclo escolar; grado de avance hasta el cuarto bimestre.

Consejo Escolar de Participación Social: acciones acordadas en la primera sesión del ciclo escolar, grado de avance en la segunda sesión del ciclo escolar.

Cabe mencionar que a diferencia de la guía para el ciclo escolar 2015 - 2016, en esta los directivos pueden elegir con mayor libertad cuáles son las 5 evidencias que incluirán en su expediente, a diferencia de la guía del ciclo escolar anterior que establecía cuáles eran las evidencias que podían subir a la plataforma de la CNSP.

En la página electrónica de la CNSPD no hay guías que orienten a los directores acerca de cuáles serán las especificaciones para evaluarlos en el ciclo escolar 2017 – 2018.

Etapa 2. Examen de conocimientos y habilidades directivas.

Este instrumento se constituirá con situaciones escolares de la vida real con planteamientos a resolver. Se trata de un instrumento estandarizado, cuyo contenido se basa en las dimensiones señaladas en el PPI.

Sin diferencias en las indicaciones para el ciclo escolar 2016 – 2017.

Etapa 3. Ruta de mejora argumentada.

En esta etapa el personal con funciones de dirección; durante el examen para valorar el desempeño directivo, se pide que elaboren (en cuatro horas) una Ruta de Mejora en la que identifiquen claramente las prioridades de la escuela, así como una propuesta de acciones para atenderlas y evaluar sus resultados. Además, el personal con funciones de dirección elaborará un escrito en el que analice, justifique, sustente y dé sentido a las acciones elegidas para atender las prioridades de la escuela.

Durante las cuatro horas, se espera que los directores desarrollen un escrito que abarque los siguientes aspectos:

- Contexto interno y externo de la escuela.
- Prioridades y metas establecidas en el plantel.
- Acciones para atender las prioridades.
- Acciones para el seguimiento de las prioridades.
- Estrategia para la evaluación de los resultados de la gestión directiva.

Los dos primeros aspectos deberán describirlos, los restantes serán una argumentación a través de la cual justifiquen el proceso que siguieron para detectar y ordenar las prioridades educativas, cómo establecieron las metas y acciones para mejorar el servicio que brinda la escuela; desarrollando en su redacción las acciones que se llevaron a cabo y las posibles reorientaciones que requerirían para su óptima ejecución.

Antes de finalizar deberán explicar la importancia de establecer un orden de atención para cumplir la Normalidad Mínima de Operación Escolar, el avance de colaboración con la comunidad, así como la forma en que se han vinculado con ella y con otras instancias de gobierno que aporten hacia el mejoramiento de la calidad en el servicio escolar.

La guía académica contiene una nota importante: que los directores durante las cuatro horas de duración para esta etapa, deberán estar atentos para administrar correctamente su tiempo, puesto que la evaluación que se haga a su argumento será a partir de rúbricas por evaluadores certificados por el INEE³.

³ NOTA: En la página electrónica de la CNSPD no hay guías que orienten a los directores acerca de cuáles serán las especificaciones para evaluarlos en el ciclo escolar 2017 – 2018.

3. 14 Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial CEMABE (resultados definitivos: 31 de marzo del 2014)

Total de centro de trabajo en operación: 261, 631

Fueron censados: 236, 973(90.6%)

No fueron censados: 24, 658 (9.4%)

Las entidades con mayor porcentaje para ser censadas: Chiapas, Oaxaca, Michoacán de Ocampo, Guerrero, Veracruz de Ignacio de la Llave.

Número de escuelas del nivel primaria en el país: 88, 148 (42.5%), de las cuales 179, 505 (86.4%), son de sostenimiento público. Las escuelas primarias se agrupan en tres modalidades de acuerdo al servicio que brindan: generales.- 70, 609 (80.1%), comunitarias 10, 936 (12.4%) e indígenas 6, 603 (7.5%).

Porcentaje de escuelas de EB con disponibilidad de servicios básicos:

Agua de la red pública: 69%

Drenaje: 51.6%

Energía eléctrica: 88.8%

Baños: 87.2%

Acceso a tecnologías de la información. -

Equipo de cómputo que sirve: 56.8%

Internet: 31.1 %

Línea telefónica: 26.5%

Escuelas de educación primaria, por tipo de servicio:

General: 70, 609 (80.1%9)

Comunitario: 10, 936 (12.4%)

Indígena: 6, 603 (7.5%)

Personal censado: 1, 949, 105 (92.5%)

Personal no censado: 158, 565 (7.5%)

Los datos proporcionados en el Censo de escuelas no manifiestan el número exacto de directores, sin embargo indican que el 4.1% del personal que labora en las escuelas son directores que también atienden a grupo de alumnos.

Para enriquecer el análisis de las condiciones en las que laboran los directivos mexicanos, se consideró importante hacer un cuadro que indique datos entre algunos países miembros de la OCDE:

Cuadro comparativo de población estudiantil y gasto nacional algunos países integrantes de la OCDE

País	Extensión territorial, kilómetros cuadrados	Población total	Población estudiantil de EB (2015)	Gasto nacional aplicado a la EB, % del PIB
Alemania	357,022	82,200,000	7,827,317	4.9
Canadá	9,984,670	35,155,487	1,068,592	5.2
Chile	756,102	18,191,884	2,001,729	4.7
España	505,370	46,468,102	721,866	4.3
Estados Unidos de Norteamérica	9,833,517	324,289,210	s/dato	4.9
Finlandia	338,145	5,471,753	532,000	7.1
Francia	643,801	66,952,000	s/dato	5.5
México	1,964,375	119,530,753	30,900,000	5.1

Elaboración propia.

Puede apreciarse que México: tercer SEN más grande de Latinoamérica, después de Estados Unidos de Norteamérica y Brasil.

3. 15 Informe 2017 del INEE: La educación obligatoria en México

En la Cumbre de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible 2015 se aprobó la Agenda 2030 que, entre otros compromisos mundiales, propone lo siguiente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): "garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2015).

El INEE ha ampliado la noción de calidad de la educación con una perspectiva que considera a la educación como un derecho humano, clave para el cumplimiento de los otros derechos (Latapí, 2009; INEE, 2010, 2015f y 2016e). Este enfoque de derechos sigue el esquema de las 4A de Tomasevski, según el cual los gobiernos deben garantizar gradualmente la disponibilidad (*Availability*), la accesibilidad (*Accessibility*), la aceptabilidad (*Acceptability*) y la adaptabilidad (*Adaptability*) de la educación (Right to Education Project, 2016; Klees y Thapliyal, 2007; Tomasevski, 2004).

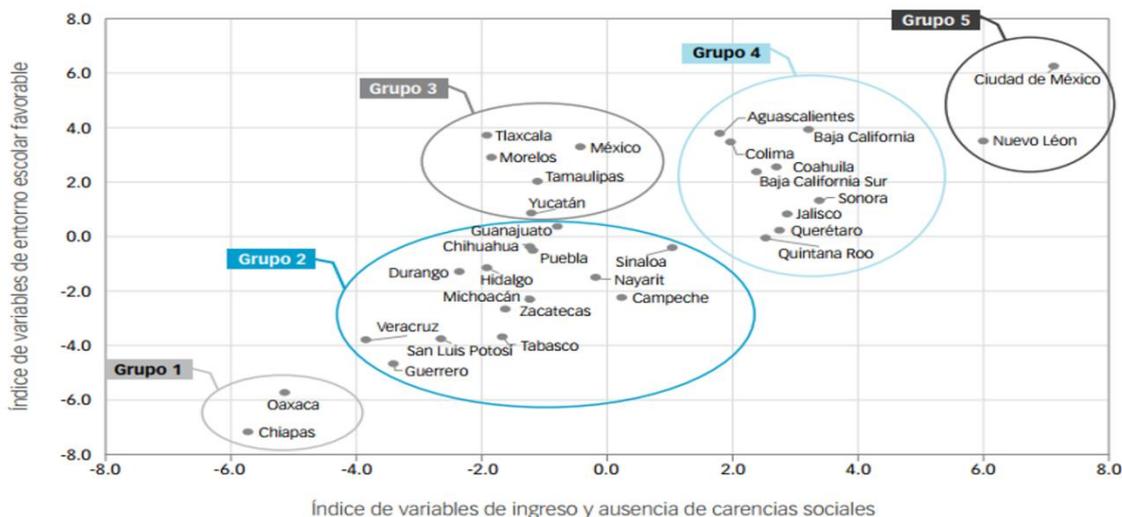
Para el INEE estas dimensiones significan:

La disponibilidad "implica la presencia de escuelas de todos los niveles obligatorios en lugares adecuados y cerca de donde viven niños, niñas y jóvenes; con maestros suficientemente formados; con una organización que opere regularmente, y dotadas de infraestructura, mobiliario y equipos indispensables para el logro de los propósitos educativos".

La gráfica siguiente muestra la distribución hecha para las entidades federativas mexicanas de acuerdo a las carencias: físicas, del entorno, del bagaje cultural de las comunidades donde se encuentran las escuelas, la infraestructura, materiales educativos y plantilla escolar completa (o no) en los centros educativos, quedando agrupados los estados de la siguiente forma:

Gráfica 1.1

Agrupamiento de entidades federativas por variables de carencias sociales y de entorno escolar (2015)



Fuente: Terrazas, Degante y Robles, 2017.

Un dato específico indica que Chiapas tiene el menor porcentaje de escuelas primarias con director (27.3%); en el extremo, cuentan con un director 95 de cada 100 escuelas de este nivel en la Ciudad de México. En más de la mitad de las entidades, el porcentaje de escuelas primarias con director se encuentra entre 27.3% y 53% (Campeche). Es decir, en estas entidades, ubicadas en su mayoría en los grupos 1 y 2, con mayores carencias sociales, el porcentaje de escuelas primarias sin director va de 47% a cerca de 73%.

Cuando los docentes no permanecen asociados a un centro escolar durante ciclos escolares completos, o cuando los reemplazos no se llevan a cabo con agilidad, las oportunidades para el aprendizaje relacionadas con el tiempo de trabajo pedagógico efectivo disminuyen. Con la intención de verificar la relación que puede tener la disponibilidad de docentes en las escuelas, durante la aplicación de la prueba PLANEA se planteó a los directores una serie de preguntas relacionadas a su plantilla docente. Al respecto, la respuesta que se relaciona de manera más clara con los aprendizajes en primaria es la que

refiere a la existencia de la plantilla docente completa o no durante el ciclo escolar. El tamaño del efecto es pequeño: si la plantilla docente no ha estado completa a lo largo del año, los resultados de los estudiantes tienden a ser 10 puntos menores.

Los datos de la ECEA 2014 muestran que en 23% de escuelas primarias hubo rotación de personal docente durante el ciclo escolar 2013-2014, y que en 4% de ellas los maestros no se sustituyeron de manera oportuna. Este problema se concentra en las escuelas generales y en las escuelas indígenas no multigrado.⁴

En México, con la Reforma Educativa de 2013 planteó una estrategia de tutoría dirigida a docentes noveles que ingresaron al Servicio Profesional Docente (SPD), la cual buscaba fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de este personal. Esta propuesta —innovadora en el contexto mexicano— fue el primer esfuerzo articulado en forma institucionalizada que buscó abordar el acompañamiento a la inserción docente, a partir de uno de sus dispositivos más difundidos: la tutoría entre pares.

Sin embargo, el proceso para su implementación durante los primeros años no ha estado exento de dificultades: pocos docentes interesados en ser tutores, fallas en la estructura educativa para notificar con oportunidad a supervisores y directores acerca de las fechas para asignar a través de oficio a los tutores y sus tutorados, indefinición sobre líneas para conformar el plan de trabajo, las acciones, el seguimiento y los mecanismos para evaluar el trabajo realizado, tardanza en los pagos a los tutores, errores al establecer las cantidades de pago que recibirán los tutores y simulación, entre otros. . Derivado de ello, ha sido necesario replantear no sólo la ejecución de esta estrategia, sino su conceptualización misma: ampliar de la modalidad de tutoría presencial (donde un tutor puede tuturar hasta 3 docentes de nuevo ingreso) a virtual y mixta (donde el sistema le asigna a cada tutor 10 tutorados); otra modificación

⁴NOTA: El informe del INEE no consideró analizar los resultados de promoción y evaluación diagnóstica de los directivos en EB.

consiste en que la propia CNSPD tiene definido un plan de trabajo por módulos en el que las actividades y productos ya están definidos.

Los profesores principiantes, señala la CNSPD requieren aprender y adquirir un dominio acerca de cómo organizar adecuadamente el currículo y la enseñanza, propiciar la disciplina y la motivación de sus estudiantes, gestionar la clase, crear una comunidad de enseñanza, evaluar los alumnos, desarrollar un repertorio de prácticas de enseñanza, relacionarse con los padres y continuar desarrollando una identidad profesional, así como afrontar el reto de la diversidad; aunque cabe mencionar que las disposiciones no establecen diferencia alguna entre docentes completamente noveles y aquellos que ya tienen experiencia, en escuelas privadas o públicas.

Además, independientemente de la calidad del programa de formación inicial cursado, hay algunos aspectos que sólo se aprenden en la práctica, por lo que el primer año de un docente frente a un grupo puede verse como un proceso de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición.

Al respecto, Rozas y Vergara (2013, citados en Cervantes y Gutiérrez, 2014) ofrecen algunas reflexiones sobre los problemas que enfrenta un profesor novel al ingresar a la dinámica propia de su campo laboral, entre los que se encuentran: la violencia escolar, la desvinculación familiar en el proceso educativo y la precarización del trabajo docente, entre otros. Por ello, éste es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimientos profesionales y mantener también un equilibrio personal.

Resulta destacable que la mayor parte de los problemas identificados o percibidos por los docentes noveles no es significativamente diferente a los enfrentados por otros más experimentados; sin embargo, es el énfasis que se le da a cada uno de ellos lo que distingue a esta etapa en la vida profesional de los profesores.

Los factores y problemas que perciben los docentes noveles pueden derivar, a su vez, en un bajo rendimiento profesional, insatisfacción laboral e incluso abandono por parte del docente, siendo este último particularmente alto en las escuelas de zonas desfavorecidas.⁵

3. 16 Notas periodísticas relacionadas con la Reforma Educativa.

El Animal Político señala que el gobierno federal ha ocupado campañas publicitarias como un mecanismo para promover su política y convencer a la población acerca de los beneficios que podrán derivarse de sus acciones; llegando a ser el 25% del total de gasto en publicidad ejercido en las reformas educativa y energética.

El artículo incluye una valoración que emite la investigadora de la organización Fundar: Justine Dupuy, quien señala que las campañas de propaganda son un medio para vender las reformas, carecen de información, no tienen argumentos, ni cifras; se presentan como dichos subjetivos y sentimentales que engañan a la población. La difusión se ha hecho a través de televisoras, radiodifusoras, diarios, revistas, medios complementarios, entre otros.

Hay otro medio informativo y de análisis en línea de nombre *Expansión*, quien señala a la reforma Educativa como la acción política más cara de las impulsadas por el actual gobierno federal. Un ejemplo se encuentra en el presupuesto que ejerce el INEE: 363,350,881 pesos para realizar la evaluación docente, la cual requerirá al menos la contratación de 4,000 evaluadores certificados a nivel nacional.

El periódico digital llamado *Sin embargo.mx*, señala que el gasto educativo ejercido en México durante el año 2016 tuvo algunas manifestaciones:

⁵NOTA: el informe 2017 INEE, no incluyó modalidades de apoyo tutorial para directores, que señala la normatividad debieran recibir durante el periodo inductorio (los dos primeros años en la función) no incluyó cantidades gastadas. Con la información proporcionada no es posible saber si el nivel de avance sobre el número de docentes evaluados y el presupuesto ejercido en ello, es sostenible.

- El 58.4% de los recursos que reciben los estados se destina en gastos para educación.
- El 87% de ese presupuesto se utiliza en los salarios magisteriales.

Para este medio, la reforma Educativa no enfoca su presupuesto en la calidad. Al ocupar la mayor parte del dinero en el pago para los profesores, no se percibe un impacto significativo en los cambios necesarios para mejorar el servicio que brindan las escuelas y los aprendizajes de los alumnos. La distribución de recursos, es ineficaz; si no se modifica la planeación, distribución y ejecución de los recursos, será difícil.

3. 17 Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en el proceso de evaluación.

Es una asociación civil que dice en su portal no tener fines de lucro, desde 1994 realiza principalmente dos actividades: diseñar/aplicar instrumentos de evaluación de conocimientos, de habilidades y competencias; así como el análisis y difusión de los resultados que arrojan las pruebas.

Los instrumentos que elabora están apegados a normas internacionales. Aplica exámenes nacionales de ingreso a la educación superior, exámenes generales para el egreso de licenciaturas, acreditación de niveles educativos, exámenes diagnósticos, un ejemplo consiste en el diseño y aplicación de exámenes para la UPN.

En el marco de la Reforma Educativa, el INEE, la SEP y la CNSPD han contratado los servicios de esta asociación para certificar y evaluar competencias de docentes, directivos y ATP´s de los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación media superior, educación física y educación especial (en sus diferentes modalidades).

En su portal están publicados los precios por diferentes servicios que brinda, a continuación mencionaré los que se refieren a la certificación y evaluación de competencias, de los tres tipos que se indican, 20 es el mínimo de exámenes que se podrán aplicar.

Examen de conocimientos: \$1,700

Evaluación del desempeño: \$3,700

Evaluación global (de conocimiento y de desempeño): \$4,900

Los precios antes referidos se cobran cuando son aplicados por personal de la asociación. Con los datos referidos podrían considerarse los grandes costos que implican para el Estado evaluar al personal docente bajo este modelo contratando los servicios de esta asociación.

3. 18 Políticas educativas en Latinoamérica referentes al trabajo de los directores de primaria.

El siguiente apartado tiene el propósito de brindar información del contexto internacional relacionado con las políticas aplicadas al campo educativo, se expresa cómo algunas instituciones han estudiado las condiciones laborales, sociales, económicas y educativas en distintos países para presentarles informes y recomendaciones ante los cuales las decisiones gubernamentales han dado respuesta, este análisis se enfatizó en el ámbito mexicano; los datos se ubican después de presentadas las disposiciones emanadas de la Reforma Educativa en México para abonar hacia la explicación sobre las causas de tales cambios.

En 1996 la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo, integró una Comisión Internacional en la que Oscar Arias Expresidente de Costa Rica y premio Nobel de la Paz, Jhon Bihel embajador de Chile en Washington, Víctor Hugo Cárdenas Ex vicepresidente de Brasil, Carlos Fuentes escritor mexicano, María Emma Mejía Canciller de Colombia, Beatriz Paredes Senadora de México, Germán W. Rama sociólogo y educador uruguayo, así como también Derek Walcott premio Nobel de Literatura; los integrantes de esta comisión fueron apoyados por consultores y especialistas de América Latina y el Caribe para desarrollar algunas propuestas en materia educativa con miras a implementar en el siglo XXI. Las razones por las que agrupan alternativas en

materia de educación para esta zona son entre otros factores por la ubicación geográfica que comparten, la cultura, la historia, la economía y las similares características sociales; el texto manifiesta que si bien es cierto la educación no puede ser considerada por sí misma una forma única a través de la cual se resuelvan todas las carencias económicas y sociales, es un medio que posibilita cambios en la política y por ende, en la economía; atendiendo en consecuencia a las demandas que la pobreza y la marginación que existen en los países de Latinoamérica y el Caribe.

El siglo XXI, de acuerdo con la Comisión Internacional plantea dos retos a los sistemas educativos el primer lugar hacer de la escuela un espacio donde la universalidad de la cultura quede manifiesta, así como ser también el espacio que primordialmente provea educación encaminada hacia el logro de lo que se identificó como el segundo reto: preparar a los educandos hacia la incorporación en la sociedad posmoderna, en la industria y en los procesos productivos.

Resalta la importancia del resultado, el trabajo de los niveles educativos los cuales a través de objetivos y acciones políticas promovidas desde la estructura de los sistemas educativos puedan establecer una educación básica de calidad, entendiendo este término como la serie de conocimientos que sean útiles para seguir aprendiendo; una educación de calidad que permita a las personas insertarse en la sociedad del conocimiento mediante la tecnología considerada el valor agregado, hacer de la educación básica aquella que prepare hacia el trabajo, la ciencia y la tecnología; con personal docente (incluyendo en este término las diferentes funciones que se manifiestan) bien calificado, en escuelas eficaces que se especialicen en lo que fue llamado en el texto *ingeniería organizacional*, el documento propone una escuela pública con sistema mixto, es decir en la tanto la iniciativa privada como el estado contribuyan a su mantenimiento, alejada de políticas populistas; abatir el centralismo de los sindicatos para que se posibilite que desde las escuelas se integre la plantilla de personal, que sea la comunidad escolar la que se encargue de la contratación/promoción de los docentes; que paulatinamente se privaticen los establecimientos y se permita que el sector productivo tome decisiones en materia de las políticas educativas, porque desde la perspectiva

de la comisión al estado no necesariamente le corresponde administrar o prestar los servicios educativos, pero si asegurar que tengan calidad de acuerdo a las nuevas exigencias.

Se propone que el gasto público se reoriente en 4 direcciones: la eficiencia entendida como la mejora de la relación esfuerzo – resultado mediante técnicas de gerencia, la equidad que significa desde esta perspectiva canalizar los subsidios hacia la educación de los más pobres, la competitividad para que las inversiones que el Estado haga en materia educativa eleven la productividad de las empresas y la participación que implicaría nuevas formas de vinculación de los centros educativos con las comunidades escolares en las que se encuentren inmersos. El argumento que sostiene estos cambios se sustentan en la idea de que a través de la implementación para delegar en el sector privado, en las organizaciones no gubernamentales, en los directores, en los docentes, en la comunidades escolares siendo una opción para mantener el control y asegurar los resultados que se esperan. Se dice en el documento que es posible cambiar los sistemas educativos a través de las reformas, la implementación de este enfoque de la política educativa debe ser considerado (desde la perspectiva de esta Comisión), en el marco de tiempos a largo plazo que implican constancia, que prevenga el desperdicio de los gastos mediante la aplicación de una estrategia gradualista, estableciendo los mínimos que en términos de la función directiva se entienden como lo mínimo que debe hacer un director, con qué insumos y cuáles estándares deberá cubrir para producir el resultado con un menor costo.

La Comisión señaló que si la semiprofesionalización de los directores es un factor que debilita a la escuela y por consecuencia los resultados que de ella se obtienen, es necesario profesionalizarlos para que trabajen en función de resultados, acompañando su trabajo por cambios en la cultura organizacional de las escuelas, en las que imperen formas flexibles y creativas de participación comunitaria para que se conviertan en establecimientos autosuficientes. Estos argumentos se ubica bajo la premisa de que son los directores y los docentes los que tienen la responsabilidad directa sobre los resultados del sistema educativo; porque la clave para mejorar la calidad de la educación no está en los insumos, sino en la organización de las escuelas y los

actores que en ella se encuentran, mediante la entrega de mayor autonomía a las escuelas para que mejoren su capacidad de gestión, especialmente las que atienden a comunidades precarias y con bajos ingresos, también incluyó que sería necesario ampliar la jornada escolar.

Se pretende la anticipación hacia la existencia de dos grandes tipos básicos de docentes, incluyendo a los directores: los “básicos” encargados de velar por la estructura cognitiva del alumnado y los “especializados” enfocados hacia la revisión de diversos campos, que se sometan a continuas revisiones de su desempeño y se renueven permanentemente; directivos cuya función será encauzar a su grupo hacia la realización de un plan estratégico, que se responsabilicen de los resultados obtenidos en sus escuelas, que se contraten bajo políticas de incentivos.

En el documento elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) así como también la Red Regional de Innovaciones Educativas INNOVEMOS), para América Latina y el Caribe, en el año de 2009 editaron una publicación coordinada por el gobierno de España, a través de INNOVEMOS, dicho compendio se le nombró *Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad. Lecciones desde la Práctica Innovadora en América Latina*, el propósito fue difundir entre los países que integran la red y que a su vez forman parte de la OEI las experiencias consideradas como innovadoras porque a través de ellas se han logrado mejoras.

En lo que se refiere a las recomendaciones que sugiere implementen los Estados a través de sus políticas educativas se encuentran:

- Mejorar el balance en la asignación de tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de gestión fortaleciendo el protagonismo de los actores locales, en particular los que se encuentran en los centros escolares.
- Implementar políticas integrales para el fortalecimiento de la profesión docente, en sus diferentes modalidades, que articulen la formación

inicial, la inserción laboral y la formación continua, la carrera docente y la evaluación del desarrollo profesional.

En el año 2011, la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE), con el apoyo de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad ORT Uruguay, así como también investigadores del ámbito educativo; hicieron un balance de las políticas en materia de educación con respecto al trabajo directivo en instituciones públicas, las cuales se implementan entre algunos países de Iberoamérica, los países que se sometieron a investigación fueron: Argentina, Bolivia, Chile, Cuba, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. El documento fue llamado *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*; la intención fue que a través de las aportaciones presentadas en una reunión llevada a cabo en Lima, Perú; los representantes de los diferentes gobiernos centrarán su atención en el enfoque por competencias para la selección del personal directivo, su desempeño y evaluación.

Desde la perspectiva de Red AGE el término de competencia está vinculado a la capacidad que manifiesta un trabajador para poder resolver con éxito las situaciones que se le presentan aplicando y coordinando elementos de diferente naturaleza, los cuales se especifican en el documento como cognitivos, procedimentales y actitudinales.

También se menciona que los países en cuestión comparten procesos de reforma en sus diferentes subsistemas educativos, la mayoría incluyendo la evaluación y programación por competencias, contando entre sus ventajas la explicitación a través de estándares de calidad que demanda el medio, así como también su aplicación.

Estas aseveraciones se originan a partir del reconocimiento de la creciente complejidad que enmarca a los centros educativos y por ende las dificultades que afrontan los directivos, se reconoció la importancia de este actor escolar y la obligatoriedad que las autoridades de los sistemas educativos tienen para replantear sus funciones y atribuciones.

Los países comparados cuentan con mecanismos normativos propios para la selección de personal directivo, aunque reconocieron que no en todos se aplica; fué también observable que la mayoría de las naciones referidas cuentan con documentos jurídicos en materia de selección y evaluación de personal directivo con modificaciones en su contenido, es decir que se encuentran en un proceso de reforma con líneas similares en sus disposiciones.

De igual forma, el documento pone en evidencia que los países aplican en forma diferente los criterios para la selección de personal, algunos piden a los aspirantes que cuenten con preparación académica específica que les permita conducirse con eficacia, en tanto que otras naciones con el sólo hecho de contar con experiencia docente es posible tener acceso a una plaza directiva, como en el caso de México.

Se resaltan los criterios para la selección de directores mediante concursos de oposición; sin embargo la gran mayoría de los países no certifica las competencias de los directores, el único que lo hace es Paraguay, el trabajo presentado por la Red AGE señala la necesidad de indagar con más detalle acerca de las ventajas que este país tiene en relación con los otros al implementar dicho mecanismo.

El otro aspecto identificado como carencia en la mayoría de los países estudiados es el relacionado con la definición de estándares o indicadores de desempeño para directivos de escuelas públicas.

La red concluye que la evaluación de competencias directivas es un proceso que requiere compromiso entre los actores de la política educativa y de su operación para estar en posibilidades primero de evaluar a los directores bajo este enfoque y, después certificarlos.

A continuación, se incluirán elementos de otra instancia, como complemento a los referentes internacionales.

En 1960 se fundó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), establecido como un organismo internacional conformado por 34 países, incluido México entre ellos desde 1994. El propósito

de este organismo es coadyuvar con los gobiernos de las naciones que lo integran hacia el diseño de políticas económicas y sociales, la finalidad consiste en maximizar su crecimiento económico. Esta organización se dice contar con argumentos para proponer diseños políticos, educativos, económicos y sociales, ya que previamente lleva a cabo investigaciones al interior de los países en cuestión y refuerza sus aseveraciones mediante estadísticas.

En el año 2008 el gobierno mexicano y la OCDE firmaron el Acuerdo de Cooperación para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, con la intención de hacer de los centros escolares, escuelas eficaces, mediante la implementación de estándares agrupados en tres aspectos:

- Estándares de aprendizaje
- Estándares docentes
- Estándares de liderazgo escolar

La OCDE concretó en un primer momento su propuesta para la reforma de políticas educativas en México, a través de 15 recomendaciones.

En particular, para la trayectoria docente se proponen 8 momentos a considerar que van desde la preselección de los aspirantes a formarse para ejercer la docencia y que habrán de instruirse en escuelas normales u otras instituciones, presentar examen para acreditar su ingreso, asignarles un centro de trabajo, pasar por un período de inducción y de prueba donde con el apoyo del liderazgo escolar (director) y con la colaboración de una red de docentes de excelencia, el novato continúe su desarrollo profesional, se evalúe, rinda cuentas de su desempeño, para que a partir del resultado de estos dos últimos momentos se fije su salario e incentivos; formando esta trayectoria de acontecimientos un ciclo recurrente antes de que se jubile.

El organismo internacional considera que la reforma más importante en materia de política pública con miras hacia la mejora de los resultados educativos consiste en generar un sistema para la selección, preparación, desarrollo y

evaluación de los docentes y los directivos; mediante la definición de un liderazgo escolar eficaz, será preciso especificar los estándares propios para esta función, así como también el conocimiento esencial, las habilidades y los valores que se requieren para ejercer esta profesión.

Señaló el organismo que, posterior a la definición de los estándares para directores, será posible que a través de la evaluación se diagnostiquen las habilidades requeridas y los mecanismos para desarrollarlas; se requerirá contar con un listado de candidatos al cargo que hayan comprobado estar calificados para ello.

Fortalecer el ejercicio y mejora de la gestión directiva mediante una estrategia en la que los directores compartan sus experiencias. Otra medida que se sugiere es el incremento de la autonomía escolar, pudiendo dar atribución a los directores para tomar decisiones con respecto a la escuela en la que trabajan, considerando su contexto, también se incluyó la posibilidad de que los directivos puedan contratar o despedir a los docentes.

En el año 2009, la OCDE emitió el documento *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas Internacionales*. El documento señala que la prosperidad del país depende del capital humano, por lo que es necesario crear estímulos individuales que generen prácticas directivas eficaces transformando la selección, formación y evaluación de los líderes escolares. Se hace necesario hacer la revisión del uso de incentivos que, sobre todo se base en los resultados de los alumnos, así como también la consideración del desempeño de los directores; asimismo se habla en el documento de la promoción de estímulos no financieros, uno de ellos consiste en la paulatina descentralización del funcionamiento de los centros escolares, con respecto a la estructura del propio sistema educativo, incrementando su autonomía y creación de los consejos escolares como forma de gobierno al interior de las escuelas; también establece el documento el inicio de un sistema salarial en donde, partiendo de un pago base los directores tengan posibilidades para incrementar sus ingresos, una modalidad consiste en la incorporación voluntaria a un sistema de evaluación, la cual entre las acciones que llevará a cabo se encuentra la aplicación de exámenes de conocimientos, la definición

de estándares propios para la función directiva que muestren a través de evidencias recabadas la eficacia con la se desempeñan los directores.

En este documento se encuentra una propuesta para que docentes y directivos sean susceptibles de recibir compensaciones económicas, la adjudicación económica podría ser mediante estándares mínimos. Mediante una estructura de modelo lineal, tomada del texto antes citado, se podría definir a través de una fórmula, el sueldo que pudiera percibir un docente o directivo a partir del desempeño manifiesto y registrado a través de los estándares mínimos para su función:

$$\text{Sueldo del maestro} = N (\text{Calificación } \Delta) \text{ B} - K$$

“Donde B representa la relación entre los ingresos y las calificaciones de los exámenes y, K es una constante que fija los sueldos en su nivel adecuado”. (p. 145)

El mismo documento señala que ninguna escuela puede considerarse eficiente, si cuenta con un director catalogado como ineficiente, a fin de evitar que estén ejerciendo esta función directores considerados así; es que se sugiere identificar las responsabilidades fundamentales y redefinir las implicaciones de un liderazgo directivo.

La OCDE en el 2010, emitió una serie de consideraciones para la evaluación de los docentes (en sus diferentes funciones), ya se mencionaba cómo a través de modelos de valor agregado es posible considerar a la escuela como la unidad de medición para la rendición de cuentas; “una escuela puede tener un estimado de la diferencia entre la contribución de la escuela al aprendizaje de sus alumnos” (p. 87)

Para el caso de los docentes establecer una evaluación sumativa que tenga como referentes estándares de desempeño desde la perspectiva de la OCDE, puede servir como fuente de las evidencias que los profesores brinden sobre los parámetros diseñados para su trabajo y el nivel de desempeño en que lo realizan. Algunas de las fuentes a partir de las cuales la OCDE recomendó

evaluar a los docentes son: portafolios del alumno, autoevaluación, entrevistas, pruebas de conocimientos, visitas escolares y observación de clases.

El documento sugiere la clasificación de escuelas de acuerdo a sus características y resultados a partir de la implementación de modelos de valor agregado; asimismo, se manifiesta en el escrito que al principio habrá consecuencias leves para aquellas escuelas con resultados bajos, aunque también para las de resultados altos; entre las consecuencias se señalan mayor exploración, observación y asistencia.

En el año de 2011, la OCDE publicó el documento *La Medición del Aprendizaje de los Alumnos. Mejores Prácticas para Evaluar el Valor Agregado de las escuelas*. Esta referencia considera que no sólo a través del resultado de los exámenes presentados por los alumnos es como se puede determinar en qué medida los recursos humanos y materiales cumplen con eficiencia su función; expresa que mediante los indicadores de valor agregado es como se pueden identificar las buenas prácticas, para el caso de los docentes y directores, se precisa la necesidad de crear instrumentos para el registro de niveles de desempeño en la función directiva/docente. Se resaltan beneficios al implementar modelos de valor agregado, ya que a través de indicadores cuantitativos se pudieran identificar áreas de mejora en los diferentes aspectos de las escuelas; se propone que el análisis se centre en emplear la información y puntuaciones escolares de valor agregado como base para la acción. Se sugiere que la información generada en las escuelas no sea útil sólo para las autoridades educativas encargadas de tomar decisiones, sino también que los datos sean usados por los directores.

El documento señala que a través de la implementación de modelos de valor agregado centrados en los resultados que obtienen las escuelas, es posible que los docentes y directivos se responsabilicen de sus resultados, no centrandó sólo su atención en los insumos de entrada, ni en los factores externos tales como nivel social, económico o cultural de los alumnos y la asignación presupuestal que recibe la escuela. Se indica que aunque la escuela sea la unidad de medida del valor agregado, servirán los resultados para definir los incentivos que reciban los directores y los docentes. Con dichos

incentivos, señala la OCDE se espera que los directores y docentes alteren su conducta laboral para mejorar el desempeño escolar.

Por último se citará en este apartado el documento de la OCDE que data del año 2012: *Perspectivas OCDE: México, Reformas para el Cambio*; la OCDE establece que nuestro país ha tenido avances en materia educativa, pero actualmente se enfrenta a retos nuevos, vinculados a mejoras en diferentes aspectos que, en términos generales requieren aumentar el rendimiento que genera la inversión en materia educativa. Para el nivel de educación primaria el organismo establece la urgencia por implementar criterios de evaluación centrados en logros académicos, la equidad y la calidad. Asimismo cambiar los mecanismos para la contratación, formación, capacitación y apoyo tanto a los docentes como a los directores; porque se menciona, ellos son el elemento que más influye en los aprendizajes de los alumnos. Aplicar políticas de educación que atiendan la baja calidad en el trabajo de los docentes y directivos. Resalta las acciones que ha hecho el gobierno mexicano para mejorar los resultados del sistema educativo, mismos que a continuación se enlistan:

- ✓ El Acuerdo para la Evaluación Nacional de Docentes y Directivos en Servicio
- ✓ La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)
- ✓ El Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes
- ✓ Reforma de los criterios de Carrera Magisterial
- ✓ El establecimiento del Registro Nacional de Alumnos, Maestros y Escuelas (RENAME)

El control económico-financiero establecido a la escuela primaria parte de diagnosticar la escases y administrar los recursos, su referente inmediato se da con la inscripción al ciclo escolar del educando con cuotas monetarias y apoyos para la operatividad, arreglo de infraestructura, mantenimiento al interior del plantel; además en el presente puede la dirección, sumar ciertos programas federales como “Escuelas de Calidad” que brindan en tres etapas \$50,000.00 al inicio, \$40,000.00 en la segunda y \$30,000.00 en la última parte durante tres

años lectivos consecutivos los recursos deberán la mayor parte emplearse en la adquisición de equipo electrónico y tecnológico a través de un proyecto que se realiza en conjunto: directivo, docentes, padres y alumnos; supervisado por instancias federales, municipales, el comité de padres, hoy Consejo Escolar de Participación Social como garante de la transparencia en las cuentas primero y luego el resultado del proyecto.

Con base a la operatividad el directivo de primaria, enuncia una serie de componentes dada la naturaleza y características propias de la escuela en un marco de procesos, su eje es la enseñanza y el aprendizaje a través de evidencias y consecuencias donde al final se encamina a la inclusión de padres, organizaciones civiles y empresarios.

Por lo anterior, la escuela primaria debe valorarse bajo el enfoque empresarial y con ello, el directivo pasa a ser un gerente administrativo al frente de una organización lucrativa, bajo esa perspectiva a él corresponde sistematizar la gestión administrativa ahora considerada también como escolar para dar continuidad y aumentar la efectividad de los profesores con una actitud de altísimo nivel de exigencia (calidad) considerando a los alumnos como insumos, concluyendo que el proceso productivo se dará a través de un proyecto con la enseñanza y el aprendizaje y los resultados serán los productos tangibles con posibilidad a ser comercializados.

A lo largo de este capítulo se han presentado las modificaciones paulatinas en el campo de la promoción y evaluación de los directores de educación primaria. Los cambios surgían a partir de políticas educativas de poco impacto numérico y cualitativo; sin embargo, a partir del 2013 fecha en la que se promulgó la Reforma Educativa en México las disposiciones normativas adquirieron un carácter nacional y obligatorio derivando reacciones en el gremio magisterial que fueron desde estar alerta, hasta el rechazo, la aceptación, la adaptación y la inercia. En el transcurrir de los tres años siguientes los informes de la CNSPD y del INEE muestran avances incipientes comparados con el total de directores a evaluar en sus diferentes modalidades, presentando un futuro incierto debido a los altos costos que puede implicar la continuidad de ese modelo de evaluación.

Por otra parte, al investigar las acciones políticas asumidas en otros países de Latinoamérica fue posible identificar similitudes en su operación, originadas en las recomendaciones hechas por los organismos internacionales tales como la OCDE; en este sentido y, desde los propios reportes de las instancias educativas en LA aún no es posible afirmar o negar las ventajas de aplicar modelos de evaluación centrados en el desempeño y los méritos.

CAPÍTULO IV

“Diseño metodológico para conocer la experiencia en evaluación directiva, sus resultados y análisis”

Una parte inherente de la naturaleza humana consiste en la necesidad y disposición por conocer. La trayectoria histórica señala distintas formas de aproximarse al conocimiento: en forma empírica y en forma científica, la primera vinculada con la experiencia inmediata carece de observación intencionada y de fundamento; no obstante los aprendizajes que la humanidad ha desarrollado a través de esta modalidad fueron y siguen siendo trascendentales en el desarrollo de las civilizaciones.

Aún en las diferentes comunidades antiguas las cuestiones educativas y las formas para garantizar que las nuevas generaciones se apropiaran de los conocimientos desarrollados ha sido motivo de interés y de intencionalidad; cada cultura se ha valido de recursos tendientes al logro de este propósito.

El origen de los conocimientos educativos considerados como científicos se sitúa en el siglo XVIII, las ciencias vinculadas a la educación, como la pedagogía y la sociología se sustentaban en los principios que aplicaban las ciencias naturales; fue así como desde la perspectiva empírico – analítica la investigación educativa seguía los pasos del método científico, investigar desde esa perspectiva era una actividad formal, sistemática, para llevar a cabo un análisis, que permitiera a partir de los hechos para identificar las causas, pretendiendo comprobar a través de datos que pudieran repetirse, para hacer generalizaciones, asumiendo una estabilidad en la realidad. Sin embargo la regularidad y predicción causal no son características propias de los comportamientos humanos, así como tampoco de los procesos sociales.

Fue por ello que diferentes teóricos respondieron con planteamientos alternativos para analizar y reflexionar sobre las circunstancias humanas y sociales, las contribuciones que desde el pensamiento filosófico se fueron dando a partir del siglo XIX, dando paso a las ciencias sociales para emanciparse de la ciencia patriarcal representada por el método científico de las ciencias naturales; estas corrientes concibieron al conocimiento desde

diferentes perspectivas, bajo los nombres de: positivismo, sociologismo, pragmatismo y experimentalismo, entre otras. El propósito de este apartado no es dar una explicación de cada una sino únicamente hacer inteligible para la postulante de este trabajo la trayectoria de los acontecimientos en materia de investigación.

Una de las características propias de la función docente, bajo cualquiera de sus manifestaciones, ya sea a través de su desempeño frente a grupo, de su desempeño a cargo de un centro educativo, de la supervisión de actividades en varios centros escolares o mediante la generación de propuestas didácticas o de gestión contienen un fuerte ingrediente de sentido común, de posición ajena y distante en relación con las bases jurídicas, pedagógicas, epistemológicas y políticas; dicha actitud ha derivado en la posición acrítica e instrumentalista de planes y programas, así como también de la normatividad que pretende regir los hechos cotidianos escolares (y de otros no tan cotidianos como es el caso de la asignación de directores a los centros educativos); en el desconocimiento e incomprensión de ellos, se generan simulaciones, rechazos e indiferencias, que sólo es posible evidenciar, y tal vez modificar mediante su estudio y análisis.

Al inicio de este proceso de investigación tenía la duda si desde mi experiencia como directora de primaria y el recién ascenso a la función como supervisora de zona escolar pudiera llevar a cabo una investigación, en la que planteara el propósito de asomarme a la concreción de políticas educativas en la cotidianeidad de las escuelas, como lo es el caso de la evaluación institucionalizada para promover a docentes hacia cargos directivos, así como también para evaluar a los directores en servicio y, a través de este acercamiento saber en qué medida esta práctica de evaluación mejora su trabajo. Así que al leer a Elliot esa duda, que más bien era un temor, se fue diluyendo porque él afirma que “se puede elaborar teoría desde el punto de vista de la ciencia como desde el de la práctica, y que consiste sobre todo en desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de los casos concretos”(Elliot, 1994); así inicié el paso a una aventura de investigación, para crear a través del análisis un avance en el entendimiento de este hecho.

Este apartado tiene el propósito de contener referentes que diversos autores han desarrollado a partir de sus propias investigaciones para, posteriormente utilizarlos en la conceptualización de las características propias del problema al que se hace referencia, es decir, que lo que se pretende es la indagación de conceptos teóricos, así como de los documentos normativos y que éstos se contrasten con las conceptualizaciones arraigadas en algunos docentes que al asumir el cargo directivo, en forma directa o con las posiciones de otros actores educativos que inciden en su trabajo pudiera comprender en parte cómo influye el modelo de evaluación instrumentado a partir de la reforma educativa del 2013; ya que las acciones y el pensamiento de los directores (decentes en sus diferentes manifestaciones), tienen sus raíces en lo que Richard Pring define como sentido común, es decir: “el conjunto de creencias que comparten las personas, que mantienen sin ponerlas en tela de juicio y que proporcionan una perspectiva básica del mundo, de su posición en él y de cómo deben actuar” (2004). Para empezar esta tarea consideré que primero hay que rescatar la racionalidad entre la maraña de creencias, siendo preciso estudiar sus implicaciones concretas a fin de ponerlas bajo un análisis crítico que indague y analice las causas de estos hechos.

En la historia del pensamiento humano y el conocimiento que de él se deriva se ha manifestado un desarrollo diferente entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, el estado actual de las primeras está aún cargado de contradicciones, aunque, como ya se dijo se ha rebasado la influencia que ejercían las ciencias naturales sobre el estudio de los fenómenos sociales. En el presente, es aceptable señalar que la ciencia no es capaz de enseñar a nadie lo que debe hacer, sino sólo lo que puede y en algunas circunstancias lo que se quiere. Cuando un estudiante (incluso de maestría) concluye sus estudios, se enfrenta a un dilema producido por el divorcio entre la investigación educativa y la docencia: adoptar una postura reproductorista o adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias para convertirse en investigador en un siguiente momento, (tal vez podría esperar para cuando llegue al doctorado); elegir esta última postura requiere revisar los paradigmas teórico-metodológicos y poder así elegir el que conducirá su acción.

En este trabajo investigativo se abordará la evaluación directiva institucionalizada: los problemas relacionados con la promoción de un docente frente a grupo o con la ratificación en el cargo de un director; indagar qué/cómo asume en su rol, cómo se adapta a las nuevas circunstancias, cómo es su proceso de aprendizaje e interacción con los diferentes actores con los que se relaciona para que a través de ello, si es que los reconoce y comprende su práctica y/o cómo repercute en su desempeño la evaluación a la que se ha sometido.

Es así como, a partir del panorama anteriormente descrito la postulante encuentra necesario indagar sobre los hechos normativos que en México se están implementando, en particular los relacionados con los parámetros que definen el trabajo a realizar por los directores de educación primaria en México, cómo éstos son considerados al evaluarlos y si pueden tomarse como detonantes en la mejora de su desempeño; lo anterior desde un enfoque cualitativo, si bien es cierto, se encuentran en el trabajo datos que refieren a cantidades y estadísticas, se han utilizado como elementos del problema en cuestión.

Aunque no se dice, se deduce que las reacciones de los mentores son interpretadas por la SEP, el INEE y por la CNSPD como parte de un conocimiento que mayormente han adquirido por sentido común. Ratificar a través de una investigación si esas nociones de los directores y docentes son falsas o verdaderas sería un trabajo colosal cuyos alcances y duración se prolongarían de manera indefinida. Es más sensato recurrir desde el planteamiento oficial donde los documentos normativos establecen su posición, petición y condiciones en la evaluación de los directores de primaria para, posteriormente contrastarla con las opiniones de algunos actores educativos (directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos y tutores).

Una herramienta metodológica de la que se hará uso para tal propósito será a partir de la corriente interpretativa, se pretende que a través de este paradigma sea posible comprender la naturaleza del problema a estudiar, su desarrollo en el contexto histórico contemporáneo en México, encontrar cómo es que a partir de la normatividad el Estado justifica y sustenta los mecanismos que

implementará para permitir la incorporación, promoción, evaluación y permanencia de los docentes de primaria que realizan funciones directivas; agregando a esta revisión los elementos que aporten algunos profesionales de la educación.

Al implementar el análisis de contenidos se espera que los conocimientos generados proporcionen a la investigadora un panorama integrador y amplio que permita fijar una postura frente a la trayectoria que siguen los hechos en materia de reforma educativa para el trabajo y la evaluación de los directores de educación primaria. Se espera que también sea posible discernir las causas que originan los cambios en materia jurídica, cómo se vinculan con las prácticas directivas y su evaluación, teniendo la posibilidad, a partir de las modificaciones en el pasado y el estado actual, para conjeturar sobre los posibles escenarios a futuro.

Un trabajo bajo este enfoque y con tales propósitos tiene la intención de aportar a través de su reporte, la identificación de los elementos que convergen e impulsan los cambios normativos, en segundo lugar este trabajo brindará instrumentos de análisis documental, se vislumbra que esta investigación no sólo sea un compendio de documentos normativos y la narración de sus cambios, sino una alternativa que aborde esta problemática educativa vigente, con una trayectoria en la que indudablemente repercute sobre los acontecimientos cotidianos en la vida profesional de los directores y de las escuelas.

Debido a que este hecho educativo es por sí mismo complejo ya que la norma, la práctica y la teoría confluyen y se retroalimentan mutuamente, la sustentante requerirá en su acercamiento, análisis y posible proyección para estar en posibilidades de comparar los documentos emanados de la SEP, del INEE, de la CNSPD, de organismos internacionales y de los teóricos interesados en este campo; así como también la contrastación de lo escrito, lo que quiere decir y lo que se aplica; frente a las posturas que asumen algunos docentes desde diferentes funciones en el ámbito educativo.

4.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

La formación de un directivo de nivel básico, requiere de orientaciones y referencias para realizar su trabajo; las cuales, están determinadas por sus funciones enmarcadas en un devenir de dificultades y justificaciones; a estos hechos forman parte de una de las líneas en las que pretende profundizar esta investigación, son únicos dependiendo del contexto en el que arriben los directores noveles. Otro aspecto a indagar se encuentra en las circunstancias manifestadas en el trabajo de los directores con experiencia a los que se les convoca para que sean evaluados en la modalidad llamada por la CNSP como evaluación del desempeño. Los supervisores de zona escolar y los asesores técnico pedagógicos fueron los otros actores educativos a los que consideré conveniente recurrir para saber en qué consisten sus experiencias con respecto al trabajo directivo, tanto de quienes cuentan con experiencia, como de los que han llegado por promoción.

Fue necesario elaborar instrumentos que no perdieran de vista cuáles eran sus opiniones y experiencias. Se diseñaron cuestionarios para directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos y tutores; menciono a continuación, en términos generales cuáles fueron los aspectos que se les preguntaron:

- 1) Datos generales: edad, años de servicio, trayectoria académica-laboral.
- 2) Función actual: tiempo de experiencia, modalidad para asumir al cargo, trayectoria formativa.

Para profundizar en el conocimiento de las particularidades de la trayectoria de los profesionales de la educación a los que se les solicitó dar respuesta a los cuestionarios, se incluyeron otras preguntas, las cuales tienen un hilo conductor para indagar hechos y opiniones; pese a ello, cada instrumento tiene diferentes cuestionamientos, los cuales consideraron la función que desarrollan los encuestados en sus centros

de trabajo, mismas que a continuación se detallan.

4.2 Especificaciones de los cuestionarios.

Directores.- Centros escolares en los que ha trabajado como director, la trayectoria formativa adicional para ejercer la función directiva, indagar si es que el centro de trabajo donde labora fue elegido por él o ella o si es que a esa escuela lo (a) enviaron, los motivos personales por los que quiso ser director (a), saber cuáles aspectos requirieron de mayor atención y esfuerzo para desempeñar su función y, si es que ya era director(a) antes de la Reforma Educativa, si es que identifica algunas áreas que requirieron un esfuerzo y atención adicional, cuáles fueron “fáciles o difíciles” desde su punto de vista, su opinión acerca de cuál es el papel del director en la Reforma Educativa, qué modificaciones haría en la estructura educativa: para organizar a los docentes, para organizar a los padres de familia; **en el trabajo docente:** qué aspectos consideran que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa como las opciones para actualización, para llevar a cabo los procesos de seguimiento, los que evalúen la práctica docente, se les pidió a los directores que mencionaran algunas actividades que han hecho en forma autónoma con sus colectivos, preguntarles si tienen información y asesoría suficientes para coordinar las actividades escolares, saber si en algunas requeriría apoyo, qué antecedentes tenían acerca de la comunidad estudiantil, de la plantilla de personal, de la comunidad en general.

Conocer en qué medida el centro de trabajo actual ha contribuido para ampliar sus conocimientos y experiencias; si ha identificado a los subgrupos que existen en la escuela y cómo influyen en su desempeño; saber el tiempo dedicado al trabajo de los asuntos administrativos, organizativos, pedagógicos y comunitarios; conocer sus expectativas reales e imaginarias antes de ser director; preguntarles qué elementos de su trabajo son intuitivos, racionalizados, teóricos y/o prácticos; conocer su opinión acerca de la **función que tiene el examen de promoción o de desempeño en su trabajo;** preguntarles si es que desde su experiencia consideran que los directores noveles necesitan de un tutor al igual que los docentes de nuevo ingreso; saber su punto de vista acerca del **apoyo recibido por la figura del supervisor de zona escolar** y, finalmente conocer cómo percibe **cómo será en lo futuro la**

evaluación para la promover a los docentes y para saber sobre el desempeño de los directores (ver anexos).

Supervisores.- Zonas escolares en las que ha trabajado como supervisor (a), la trayectoria formativa adicional para ejercer la función, indagar si es que el centro de trabajo donde labora fue elegido por él o ella o si es que a ese lo enviaron, los motivos personales por los que quiso ser supervisor (a), saber cuáles aspectos requirieron de mayor atención y esfuerzo para desempeñar su función y, si es que ya era supervisor antes de la Reforma Educativa habría algunas áreas requirieron un esfuerzo y atención adicional, cuáles fueron “fáciles o difíciles” desde su punto de vista, su opinión acerca de cuál es el **papel del supervisor en la Reforma Educativa.**

Qué modificaciones haría en la estructura educativa: para apoyar a los directores, para apoyar a los docentes, para orientar a los padres de familia; en cuanto al trabajo directivo: qué aspectos consideran que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa como las opciones para actualización, para llevar a cabo los procesos de seguimiento, los que evalúen la práctica directiva, se les pidió a los supervisores que mencionaran algunas actividades que han hecho en forma autónoma con los directores, preguntarles si tienen información y asesoría suficientes para brindar acompañamiento a las acciones directivas, saber si en algunas requeriría apoyo, qué antecedentes tenían acerca de los directores, de la comunidad en general.

Conocer en qué medida el centro de trabajo actual ha contribuido para ampliar sus conocimientos y experiencias; saber el tiempo dedicado al trabajo de los asuntos administrativos, organizativos, pedagógicos y comunitarios; conocer sus expectativas reales e imaginarias al asumir la función de supervisor; preguntarles qué de su trabajo es intuitivo, racionalizado, teórico y/o práctico; conocer su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción o de desempeño en el trabajo de los directores; preguntarles si es que desde su experiencia consideran que los directores noveles necesitan de un tutor al igual que los docentes de nuevo ingreso y, en caso de haber contestado que sí, preguntarles a quién correspondería ser tutor de directores noveles y,

finalmente conocer cómo percibe que será en lo futuro la evaluación para la promover a los docentes y para saber sobre el desempeño de los directores.

Asesores técnico pedagógico (ATP).- Centros escolares en los que ha trabajado como ATP, la trayectoria formativa adicional para ejercer la función de ATP, los motivos personales por los que quiso ser ATP, saber cuáles aspectos requirieron de mayor atención y esfuerzo para desempeñar su función y, si es que ya era ATP antes de la Reforma Educativa, si es que los aspectos inherentes a su función sufrieron modificaciones al implementarse la Reforma Educativa, su opinión acerca de cuál es el **papel del ATP en la Reforma Educativa** y la mejora del desempeño directivo, qué modificaciones haría en la estructura educativa: para brindar acompañamiento a los directivos; se les preguntó cuáles aspectos consideran que son un factor que interfiere en la implementación de la Reforma Educativa y cuáles son sus razones (difusión para la actualización directiva, seguimiento a la función directiva, procesos para evaluar el desempeño directivo).

Se les pidió que mencionaran algunas acciones que autónomamente han realizado con los directores de la zona escolar en que trabajan; conocer su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción o de desempeño en el trabajo de los directores; preguntarles si es que desde su experiencia consideran que los directores noveles necesitan de un tutor al igual que los docentes de nuevo ingreso; y, finalmente conocer cómo percibe que será en lo futuro la evaluación para la promover a los docentes y para saber sobre el desempeño de los directores.

Tutor.- Centro escolar en los que trabaja como docente frente a grupo y como tutor, que mencione la función que tenían o tienen los profesores que ha tutorado, la trayectoria formativa adicional para ejercer la función de tutor, los motivos personales por los que quiso ser tutor, saber cuáles aspectos requirieron de mayor atención y esfuerzo para desempeñar su función como tutor, cuáles de esos aspectos consideró “fáciles” y cuáles “difíciles”, su opinión

acerca de **cuál es el papel del tutor en la Reforma Educativa** y mejorar los procesos-resultados educativos, qué modificaciones haría en la estructura educativa: para brindar asesoría a los docentes; se les preguntó si dentro de sus atribuciones pudieran hacer cambios, en cuáles lo haría: estructura educativa para asesorar a los docentes, acciones para orientar a los padres de familia.

Se les cuestionó a los tutores qué aspectos consideran que son un factor que interfiere en la implementación de la Reforma Educativa y cuáles son sus razones (opciones para actualización, proceso de seguimiento, procesos que evalúen la práctica docente); se les pidió que mencionaran algunas acciones que autónomamente han realizado con los profesores que han tutorado; se les preguntó si consideran tener la información y asesoría suficientes para brindar tutoría y, en caso de tener una necesidad en qué sería; se les pidió mencionar desde su perspectiva cómo ha contribuido el trabajo del tutorado hacia la ampliación de sus conocimientos y experiencias en relación al propio trabajo.

Se les preguntó cuál ha sido el papel del supervisor de zona escolar en su trayectoria profesional como tutor; se les pidió mencionar sus expectativas reales e imaginarias con respecto a lo que ser tutor; además, los tutores tuvieron oportunidad de escribir qué desde su función es: intuitivo, racionalizado, teórico o práctico, así como la función que tiene el examen de promoción/ desempeño; escribieron su opinión desde la función como tutores si es que consideran necesario que los directores noveles deban tener un tutor y, a quién correspondería serlo; finalmente valoraron cuál sería uno de los escenarios a futuro para la evaluación con fines de promoción y desempeño de los directores.

4.3 Razones por las que se eligieron a los profesionales de la educación para recabar datos.

En el planteamiento del problema fueron enunciadas 4 razones que motivan la presente investigación, durante la construcción del cuerpo teórico y contextual

de los meses siguientes percibí que en la trayectoria profesional propia el trabajo directivo estuvo vinculado con otros actores (supervisores, ATP y tutores); por ello consideré necesario incluir las aportaciones de algunos de ellos; todos los directores que dieron respuesta al cuestionario obtuvieron su plaza a partir del concurso de oposición; de los cinco supervisores, tres de ellos también presentaron examen para promocionarse, en tanto que los dos restantes son comisionados en la función; cuatro asesores técnicos realizan esa actividad debido a que presentaron examen, la quinta ATP no participó en la evaluación institucionalizada y en el ciclo escolar 2014 – 2015 inició la función de tutoría, las dos tutoras que dieron respuesta al cuestionario participaron en la selección de profesores interesados, contando con dos años de experiencia.

4.4 Especificaciones de los cuestionarios.- Debido a la reciente instrumentación de la evaluación docente bajo las modificaciones normativas, la sustentante no consideró conveniente elaborar un cuestionario de respuestas cerradas, si bien esa condición sería de gran utilidad para facilitar su análisis.

El universo fue:

- 6 cuestionarios aplicados a directores
- 5 cuestionarios aplicados a supervisores
- 5 cuestionarios aplicados a asesores técnico pedagógicos
- 2 cuestionarios aplicados a tutores

Para hacer un acercamiento y reflexionar acerca de lo que expresaron las personas que dieron respuesta, se diseñaron 5 codificadores (para cada función entrevistada) con la intención de valorar la frecuencia de respuestas semejantes y diferentes, enfatizando su contenido.

Las unidades de análisis se caracterizaron de la siguiente forma:

FUNCIÓN - UNIDADES DE ANÁLISIS	DIRECTOR	SUPERVISOR	ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO	TUTOR
1er. Unidad de análisis	Datos generales relacionados con la función directiva	Datos generales relacionados con la función supervisora	Datos generales relacionados con la función asesor técnico pedagógico	Datos generales relacionados con la función de tutor
3er. Unidad de análisis	Adaptación y elementos en la trayectoria directiva	Adaptación y elementos en la trayectoria como supervisor	Adaptación y elementos en la trayectoria como asesor técnico pedagógico	Adaptación y elementos en la trayectoria como tutor
4ª Unidad de análisis	Reforma educativa y desempeño directivo	Reforma educativa y desempeño de los supervisores	Reforma educativa y desempeño de los ATP	Reforma educativa y desempeño del tutor

FUENTE: Elaboración propia.

Las unidades de análisis segunda y quinta se consideraron genéricas, por lo tanto no hubo especificaciones; quedando de la siguiente forma:

Unidad de análisis 2.- Motivos personales para arribar al cargo

Unidad de análisis 5.- Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia

4.5 Análisis de evidencias.

Nota general para todos los cuestionarios, funciones y unidades de análisis: Había considerado en un inicio y derivado de las lecturas que iba realizando a lo largo de la propia maestría y de la investigación relacionada con la evaluación institucionalizada a los directores, que un instrumento adecuado para recabar información podría ser el cuestionario con preguntas abiertas. En el momento de hacer las celdas para codificar las unidades de análisis parecía sensato y adecuado agrupar la información por subcategorías, para establecer la frecuencia con que se manifestaba; sin embargo al intentar registrar los datos en las rejillas la diversidad de circunstancias no coincidía con el codificador, a pesar de lo reducido que fue el universo de profesionales de los que se recabaron datos, esto me llevó a una pregunta: ¿cómo equivaldría esta situación pequeña frente a los miles de docentes que en las diferentes funciones, sistemas y subsistemas laboran en un país tan grande como lo es México?. Esta es una de las primeras conclusiones del presente trabajo: resulta complejo ceñir las realidades escolares y las experiencias profesionales en instrumentos insuficientes y generalizados, más aún hacia fines tendientes a la valoración de su desempeño.

Las circunstancias presentadas hacían apremiante adecuar el análisis de la información, motivo por el cual en las siguientes líneas aparecerá en algunos casos información cuantificada, en otros la mención de circunstancias, hechos y opiniones tal y como los informantes lo manifestaron.

Hechas las aclaraciones anteriores, pasamos al análisis, el cual se presentará por unidades.- desglosando lo escrito por los diferentes profesionales que participaron en esta investigación: directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos y tutores. Por cuestiones prácticas y con fines de avance progresivo se tratarán las unidades de análisis una a una, posteriormente se hará referencia a las similitudes y diferencias que entre ellas se encuentre; continuando con los referentes teóricos que al respecto se hayan encontrado para, finalmente señalar algunas alternativas que posiblemente se desarrollen en un mediano plazo (derivadas de la propia información y de las modificaciones normativas).

4.6 Resultados partir de los codificadores diseñados.

4.6.1 Codificador 1.- En términos generales tiene la intención de conocer información que sea el antecedente desde el cual puedan encontrarse posibles respuestas acerca de la actuación de los participantes; el posicionamiento frente a los hechos político – educativos tiene origen en las edades, experiencia trabajando, formación académica, los roles que han asumido y el tiempo que tuvieron en ellos, se indagó acerca de la modalidad a través de la cual arribaron al trabajo actual y el tiempo que llevan en él.

Función: director de educación primaria.

Universo: Aplicación de seis cuestionarios.

Codificador 1- Datos generales relacionados con la función directiva.

- **Edad:** Tres de los directores tienen entre 30 y 40 años
Dos se encuentran entre los 40 y los 50 años
Uno de los directivos es mayor a los 50 años
- **Años de servicio:** Un directivo tiene menos de 10 años de servicio
Tres directores tienen entre 20 y 30 años de experiencia
Una directora tiene más de 20 años laborando
- **Trayectoria académica:**
Una directora cursó la Normal Básica (cuatro años de preparación después de la secundaria) y después cursó una licenciatura en Psicología
Cinco directores cursaron una licenciatura relacionada con educación
Cuatro directores cuentan con una maestría relacionada con educación
Todos han asistido en forma independiente a talleres o cursos que corresponden al Programa de Formación Continua para Maestros en el Distrito Federal (con una duración de 20 horas) o en instituciones privadas
- **Trayectoria laboral:**
Tres directores trabajaron en escuelas primarias particulares
Todos han trabajado en escuelas primarias públicas

Dos directores trabajaron en instancias o dependencias que no se relacionan con la educación

Tres directores cuentan con experiencia de trabajo en otras instancias relacionadas con educación (como el INEA, consulta clínica, coordinación de programas)

Una directora señaló haber trabajado en una institución de educación superior

Tres de los directores habían laborado en Supervisiones Escolares como Apoyos Técnico Pedagógicos (cargo de confianza, con actividades administrativas, con diferente enfoque de lo que se plantea en la actualidad a los asesores técnico pedagógicos)

Una profesora mencionó haber trabajado como directora en una escuela particular

Dos directores tuvieron la experiencia de haber sido apoyos técnico pedagógicos en escuelas primarias oficiales (actividades administrativas)

- **Experiencia en la función directiva:**

Tres directores.- 1 año

Dos directores.- 2 años

Una directora.- 3 años

- **Modalidad a través de la cual asumió el cargo:**

Mediante examen de promoción: 5 directores, de los cuales una de las directoras primero había laborado como directora con modalidad de comisión (es decir con una clave presupuestal de docente frente a grupo, con nombramiento provisional, un jefe de sector le propuso el cargo; posteriormente presentó el examen y obtuvo su clave directiva)

Una directora obtuvo su nombramiento a través de la Comisión Mixta de Escalafón (en el último año en que fue posible -2013-, antes de la Reforma Educativa)

- **Centros escolares en los que se ha desempeñado como director (a):**
 5 de los directores dijeron haber trabajado como directores sólo en un centro educativo
 1 directora ha laborado en dos centros educativos como directora (una escuela pública y una privada)
- **Trayectoria formativa adicional para ejercer la función como director:**
 Dos directores cursaron la Maestría en Educación Básica, con especialidad en gestión escolar
 Cuatro directores han cursado talleres relacionados con la función directiva o gestión escolar
 Un director dijo no haber tenido ninguna preparación relacionada con su función
 Una directora llevó recibió diploma en desarrollo de liderazgo y gestión escolar
- **Modalidad para asignarle la escuela en la que trabaja como director (a):**
 5 directores pudieron elegir el centro de trabajo donde laboran
 1 director fue enviado a la escuela (derivado de la petición que presentó antes las autoridades locales para hacer cambio de centro de trabajo y así estar a menos distancia de su domicilio)

Función: supervisor de zona en educación primaria.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 1- Datos generales relacionados con la función supervisora.

- **Edad:** Tres de los supervisores tienen 50 años
 Uno tiene más de 55 años
 Una supervisora tiene 42 años

- **Años de servicio:** Dos supervisores tienen más de 30 años de servicio
 Dos tienen entre 25 y 29 años de experiencia
 Una directora tiene 15 años trabajando en el ámbito educativo
- **Trayectoria académica:**
 Cuatro supervisoras cursaron la Normal Básica, de las cuales uno cursó la licenciatura en Pedagogía, dos la licenciatura en educación primaria y una la licenciatura en educación
 Tres supervisores estudiaron una maestría relacionada con educación
 Un supervisor cuenta con el grado de doctor en Pedagogía
- **Trayectoria laboral:**
 Los cinco supervisores trabajaron en escuelas primarias públicas como docentes frente a grupo
 Un supervisor ha trabajado como docente en una escuela normal privada durante 13 años, 5 años como docente formador de profesores de primaria en modalidad semiescolarizada, 4 años como docente en una universidad privada, 13 años como tutor docente en la maestría de Pedagogía en la FES Aragón- UNAM
 Dos de los supervisores trabajaron como apoyos técnico pedagógicos tanto en zonas escolares, como en jefaturas de sector
 Dos supervisoras ejercieron la función directiva
 Una supervisora trabajó como apoyo técnico pedagógico en una escuela primaria
- **Experiencia en la función como supervisor (a):**
 Una supervisora cuenta con 1 año
 Una supervisora arribó a la función a inicios del mes de marzo del 2017
 Otro supervisor tiene tres años ejerciendo la función
 Otra supervisora tiene cuatro años de experiencia
 Una supervisora cuenta con 8 años de experiencia en el cargo

- **Modalidad a través de la cual asumió el cargo:**
 - Mediante examen de promoción: 4 supervisores fueron promovidos mediante examen
 - Una supervisora es comisionada

- **Zonas escolares en las que se ha desempeñado como supervisor (a):**
 - 3 supervisores han laborado en una zona escolar
 - 1 supervisora ha trabajado en tres zonas escolares
 - 1 supervisora indicó que ha trabajado en cinco zonas escolares

- **Trayectoria formativa adicional para ejercer la función como supervisor:**
 - Dos supervisoras cursaron la Maestría en Educación Básica, con especialidad en gestión escolar
 - Tres supervisores cursaron el diplomado “Una supervisión efectiva para el mejoramiento de los aprendizajes escolares”
 - Una supervisora cursó un taller en administración, organización y gestión escolar
 - Quien cursó el doctorado en Pedagogía desarrolló su tesis acerca de la planeación estratégica situacional

- **Modalidad para asignarle la zona en la que trabaja como supervisor:**
 - 3 supervisoras pudieron elegir la zona escolar donde laboran
 - 2 supervisores fueron enviados a la zona escolar

Función: asesor técnico pedagógico.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 1- Datos generales relacionados con la función como asesor técnico pedagógico.

- **Edad:** Menor de 35 años: 1
2 Menores de 40 años
2 Entre 41 y 45 años
- **Años de servicio:** Menos de 15 años: 1
Dos asesores técnico pedagógicos con 16 años de servicio
Dos asesores técnico pedagógicos entre 19 y 22 años de trabajo
- **Trayectoria académica:**
Cinco asesores cursaron la licenciatura en educación primaria
Cuatro asesores cuentan con una maestría relacionada con educación
Todos han asistido en forma independiente a talleres, cursos y diplomados relacionados con la educación, incluso una de las asesoras en el extranjero (Francia)
- **Trayectoria laboral:**
Todas han trabajado en escuelas primarias públicas
Cuatro asesores tuvieron la experiencia de haber sido apoyos técnico pedagógicos en escuelas primarias oficiales y uno en zona escolar (actividades administrativas)
Una asesora obtuvo su certificación como evaluadora en el año 2015
- **Experiencia en la función como ATP:**
Tres asesoras.- 1 año
Una asesora.- 3 años
Una asesora.- 14 años

- **Modalidad a través de la cual asumió el cargo:**
Mediante examen de promoción horizontal: 3 asesores
Dos asesoras fueron invitadas a trabajar en zona escolar
- **Centros escolares en los que se ha desempeñado como asesor técnico pedagógico:**
4 de los asesores dijeron haber trabajado sólo en una zona escolar
1 asesora ha laborado en tres supervisiones
- **Trayectoria formativa adicional para ejercer la función como ATP:**
Cuatro asesores cursaron la Maestría en Educación Básica, con especialidad en gestión escolar
Tres asesores han cursado talleres relacionados con la función directiva y estrategias didácticas para favorecer los aprendizajes en diferentes asignaturas
Dos asesoras dijeron no haber tenido ninguna preparación relacionada con su función
- **Modalidad para asignarle la zona escolar en la que trabaja como asesor técnico pedagógico:**
2 asesores fueron invitados para trabajar en la zona escolar
3 asesores fueron enviados a la zona escolar

Función: Tutor.

Universo: Aplicación de dos cuestionarios.

Codificador 1- Datos generales relacionados con la función como tutor.

- **Edad:** Una tiene 30 años, la otra tutora tiene 31
- **Años de servicio:** 6 y 7 años respectivamente
- **Trayectoria académica:**

Las dos cursaron la licenciatura en educación primaria

Las dos tienen el grado de maestría: una en educación, la otra en psicología social

- **Trayectoria laboral:**

Ambas han trabajado en escuelas primarias públicas, con función de docente frente a grupo

- **Experiencia en la función como tutor:**

Ambas: dos ciclos escolares

- **Modalidad a través de la cual asumió el cargo:**

Se registraron en la zona escolar en que laboran, ante el Comité Colegiado de la Zona Escolar

- **Centros escolares en los que se ha desempeñado como tutor:**

Cada una de las tutoras tuvo dos tutorados en una escuela (diferente)

- **Tiempo en que se les brindó tutoría a los profesores de nuevo ingreso:**

Dos ciclos escolares, las tutoras señalaron que el tiempo real fue poco más de un ciclo escolar debido a que era la primera vez que se ponía en marcha esa modalidad de acompañamiento la asignación de tutorados fue a mediados del primer ciclo escolar en que ingresaron las docentes noveles

- **Trayectoria formativa adicional para ejercer la función como tutor:**

Ambas: curso y diplomado en línea, con algunas sesiones presenciales, acerca de la función del tutor.

Puntos coincidentes.

Los directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos han trabajado en al menos dos funciones diferentes en el ámbito educativo.

Todas las funciones hacia quienes se dirigieron los cuestionarios, son susceptibles de promocionarse bajo el esquema de la Reforma Educativa; la

mayoría de los participantes asumieron el cargo que actualmente tienen a través de los mecanismos diseñados para ello.

La mayoría de los participantes tuvieron oportunidad de elegir el centro de trabajo desde donde realizarían la función actual.

Diferencias.

Quienes ejercen la función como supervisores de zona escolar se encuentran en el rango de los de mayor edad, por tanto tienen más años de servicio, los años de experiencia y sus intereses personales lo han llevado a incursionar en funciones diversas dentro del sistema educativo nacional que van desde docente frente a grupo, apoyos técnico pedagógicos en escuela, en zona escolar, en sector y directores de escuela antes de ubicarse como supervisores. Además de contar con experiencia de trabajo en otras funciones, también fueron quienes han colaborado en más centros de trabajo.

Los tutores son los actores educativos con menor edad, por ende con menos años de servicio, con experiencia previa sólo como docentes frente a grupo, habiendo estado trabajando en una escuela durante su trayectoria, con el menor tiempo de experiencia en una función considerada a partir de la Reforma Educativa; han desarrollado su función como tutor sólo en un centro educativo.

Aún existen casos de comisión y/o invitación para trabajar en la función directiva, de supervisión, como asesores técnico pedagógicos.

Los asesores técnico pedagógicos cuentan con una preparación académica y adicional más amplia y diversificada de los actores a quienes se les solicitó dar respuesta a los cuestionarios.

Referentes teóricos que abordan estos aspectos.

Hay algunos requisitos que han de considerar los docentes antes de tomar la decisión de asumir la función como director: en qué nivel de autodirección se encuentran, es decir identificar a través de cuáles acciones han encauzado su formación profesional, en qué medida se conocen a sí mismos, en dónde reside el poder con el que guiarán la institución escolar a su cargo o la forma en que desarrollarán su trabajo en una nueva función. (Antúnez, 2004)

4.6.2 Codificador 2. Las preguntas seleccionadas para formar parte de esta celda profundizan aspectos individuales que están relacionados con sus aspiraciones profesionales, así como el conocimiento que hayan o no tenido de los otros actores de la comunidad escolar con la que trabajan, indagando con algunos participantes especificaciones necesarias para la investigación y para, finalmente conocer cuáles fueron las expectativas reales e imaginarias que forman parte tanto de su bagaje cultural, así como de las intenciones desde las cuales toman decisiones o viven las experiencias de trabajo.

Función: director de educación primaria.

Universo: Aplicación de seis cuestionarios.

Codificador 2- **Motivos personales para arribar al cargo y conocimiento del contexto.**

- **Motivos para ser director**

Por superación profesional: tres directores

Para conocer el instrumento con que se evalúa a los directores: una directora

Como reto profesional: tres directores

- **Antecedentes de la comunidad estudiantil**

2 directores dijeron tener cierto conocimiento de los alumnos por referencias de compañeros o porque trabajaban en la zona escolar donde se ubica la escuela que les asignaron

Tres directores no tenían ningún antecedente

Una directora mencionó que tenía más de 10 años de conocer a la comunidad estudiantil

- **Antecedentes de la plantilla de personal**

Más de 5 años: dos directores

Ninguna: tres directores

Más de 10 años: una directora

Referencias muy generales: Un director

- **Antecedentes de la comunidad en general**

Más de 5 años: dos directores

Ninguna: tres directores

Más de 10 años: una directora

Referencias muy generales: Un director

- **Identificación de los subgrupos al interior de la escuela**

Todos los directores reconocen cuántos subgrupos existen en la escuela y quiénes son sus integrantes

- **Cómo influyen los subgrupos en su desempeño**

Cuatro directores indicaron que identifican los subgrupos y que los integrantes de éstos apoyan las iniciativas y las mejoran, que los subgrupos se han conformado por afinidad de caracteres, que son comprometidos y saben trabajar en equipo cuando se les requiere y que son promotores del desarrollo profesional de todos los integrantes del CTE.

Un director dijo que los subgrupos interfieren en el trabajo cotidiano, porque están continuamente en rencilla, queriendo ser el grupo con mayor influencia en las decisiones para trabajar, no apoyan las propuestas de otros (sólo las que provienen de sus propios integrantes)

Uno dijo que existe un subgrupo que se resiste a trabajar a favor de la escuela (en cualquier evento o actividad que sea colectiva).

- **Expectativas reales al asumir la función directiva**

2 directores indicaron que la *gestión educativa* (sic), está encaminada a la mejora de resultados con el enriquecimiento de las prácticas docentes

1 director dijo haberse dado cuenta de que esa función implica más responsabilidades

1 directora mencionó haberse marcado como metas: aprender a ser directora y hacerlo de la mejor manera

1 director dijo que estar en la escuela lo ha llevado a darse cuenta que la plantilla de personal está renuente a cambiar, que en la escuela hay padres poco participativos con escaso o poco interés en la educación de sus hijos

- **Expectativas imaginarias al asumir la función directiva**

Que iba a poder dedicar más tiempo a las actividades de la dimensión pedagógica.

Que las autoridades toman en cuenta las necesidades de formación de los directivos, así como también los contextos escolar y social.

Que las autoridades educativas le iban a liberar tiempos para acudir a los cursos de formación continua.

Lograr que la escuela sea reconocida por su excelente labor docente.

Tener un equipo de trabajo sólido, comprometido, creativo e innovador.

Que la escuela se “proyectara” más hacia la comunidad.

Que el liderazgo del director es fundamental, pero que cuando se requiera cualquier integrante de la plantilla puede asumirlo.

Función: supervisor de zona en educación primaria.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 2- **Motivos personales para arribar al cargo y conocimiento del contexto.**

- **Motivos para ser supervisor**

5 supervisores dijeron que su intención era propiciar mayores elementos teórico-metodológicos en los directores y docentes

5 supervisores dijeron tener la intención de apoyar a las escuelas para mejorar la calidad de los aprendizajes en sus alumnos

1 supervisor especificó querer desarrollarse y mejorar su profesión

1 dijo ver esta función como una oportunidad para aplicar los conocimientos sobre gestión escolar que obtuvo en los estudios de posgrado⁶

- **Antecedentes de los directores**

4 indicaron que no tenían ningún antecedente de ellos

2 dijeron que los habían conocido en otros espacios (como cursos de actualización) y nada más

- **Antecedentes de la comunidad en general**

Tres supervisores señalaron que conocían las actividades económicas a las que se dedican las personas, los problemas de inseguridad y la desatención en que se encuentran los servicios públicos – su conocimiento se originaba debido a que en años anteriores trabajaban en lugares cercanos

2 supervisores dijeron no tener ningún conocimiento al respecto

- **Expectativas reales al asumir la función como supervisor**

1 supervisor: brindar a la población educativa un apoyo para que desarrollen sus competencias

1 supervisor: dar solución a las situaciones que se presenten

3 supervisores: organizar y dirigir procesos en las escuelas a su cargo

⁶NOTA ACLARATORIA: como puede observarse la variedad de respuestas, rebasa al número de personas que contestaron el cuestionario; esto se debe a que en algunos casos escribieron distintas razones.

- **Expectativas imaginarias al asumir la función como supervisor**
5 supervisores: más tranquilidad, otras oportunidades de trabajo colaborativo, participación entusiasta, mayor compromiso por parte de los docentes y los directivos

Función: asesor técnico pedagógico.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 2- Motivos personales para arribar al cargo y conocimiento del contexto.

- **Motivos para ser asesor técnico pedagógico de zona escolar en primaria**

Para dejar de ser “invitada” (por recomendación de una supervisora o supervisor): una ATP

Porque se percató que los docentes frente a grupo requerían orientación pedagógica y acompañamiento: dos ATP

Buscando tener una experiencia distinta dentro del Sistema Educativo, como una oportunidad para incidir en la formación permanente de los docentes frente a grupo: una ATP

- **Expectativas reales al asumir la función como ATP**

En el sistema, no se le permite al ATP suficiente autonomía para trabajar con los profesores

Que no todos los docentes están de acuerdo con que un ATP los oriente o les brinde acompañamiento

Las actividades administrativas que realiza la zona escolar llegan a ser prioritarias, dejando a un lado las asesorías y el acompañamiento

- **Expectativas imaginarias al asumir la función como ATP**

Que podría trabajar libremente con los docentes: 5 ATP

Que encontraría disposición por parte de los profesores y que en la zona escolar le brindarían las facilidades para trabajar con los profesores: 2 ATP

Que no estaría haciendo actividades administrativas: 3 ATP

Función: Tutor.

Universo: Aplicación de dos cuestionarios.

Codificador 2- Motivos personales para arribar al cargo y conocimiento del contexto.

- **Motivos para ser tutor**

Ambas tutoras coincidieron al decir que la nueva experiencia les resultaba una oportunidad para apoyar a los docentes en su proceso de inicio en el trabajo escolar, para aprender y para superarse profesionalmente

- **Expectativas reales al asumir la función de tutor**

Una tutora dijo que encontró muchas dificultades para aceptar el trabajo tutorial por parte de los docentes de nuevo ingreso, que fue difícil encontrar tiempos y espacios de trabajo, poco compromiso de los profesores para aprender y mejorar, así como también para realizar las actividades extra que contribuían con su profesionalización

La otra tutora dijo que resultó ser un trabajo difícil debido a que era desconocido, que la estructura no brindaba información suficiente de cuáles eran las indicaciones que requeriría. Mencionó que, finalmente los resultados fueron satisfactorios para ambas partes.

- **Expectativas imaginarias al asumir la función de tutor**

Una tutora escribió que a través de su apoyo en el proceso de iniciación formal en la docencia podría disminuir el impacto de choque con la idea de docencia que tiene un novel y su realidad, de tal forma que el conocimiento de la tutora y su experiencia fueran de utilidad en la transformación de su práctica.

La otra tutora dijo que había pensado que tendría información suficiente para llevar a cabo la tutoría y resultó un panorama incierto porque no había indicaciones precisas y al final le requerían los reportes e informe con ciertas características.

Puntos coincidentes.

Una oportunidad para aplicar los conocimientos con que cuenta acerca de gestión escolar.

Desempeñar una función diferente, fue para los participantes un suceso que les permite superarse profesionalmente.

Se pudo considerar como un reto profesional la participación en un trabajo que tiene responsabilidades distintas a las que habitualmente se hacían.

Supervisores y tutoras dijeron que su intención es proporcionar mayores elementos teórico-metodológicos a los directores y docentes; así como para apoyar a las escuelas para mejora la calidad de los aprendizajes en sus alumnos.

Se cuestionó a los directores y supervisores si es que tenían antecedentes de la comunidad en general, la mayoría tenía datos al respecto.

Todos los directores reconocen quiénes integran los subgrupos que se han conformado al interior de la escuela. 4 de ellos mencionaron que son comprometidos, que saben trabajar en equipo, que apoyan las iniciativas, que las mejoran y que son promotores del desarrollo profesional de quienes integran el CTE.

En cuanto a las expectativas reales: sólo dos directores y dos tutoras coincidieron en sus opiniones: que la gestión educativa está encaminada hacia la mejora de las escuelas y, en el caso de las tutoras: las dificultades que sortearon para que los docentes de nuevo ingreso aceptaran el trabajo tutorial; ubicar los tiempos y espacios para coordinarse y para la realización de trabajos “extra”.

Todos los supervisores coincidían en que éste sería un trabajo más tranquilo, que les brindaría otras oportunidades para trabajar colaborativamente, con la

participación entusiasta y mayor compromiso por parte de los docentes y directivos.

Diferencias.

Sólo en el cuestionario para directores se incluyó la pregunta para indagar si es que tenían conocimiento acerca de la población escolar, teniendo como respuesta 3 niveles que van de ningún antecedente, ciertos datos y sólo una directora señaló que conocía a la comunidad estudiantil desde hace más de 10 años.

De la misma forma como se decidió para el caso directivo, sólo a ellos se les preguntó acerca de antecedentes que tuvieran sobre la plantilla de personal encontrando también respuestas distintas dada la trayectoria laboral que los directivos tuvieron (en algunos casos habían trabajado en escuelas cercanas, aunque se destaca el hecho de que tres directores no conocían en absoluto a las personas con las que trabajarían).

Para los supervisores se incluyó la pregunta acerca del conocimiento que pudieran haber tenido de los directores, señalando cuatro de ellos que no los conocían y dos dijeron haber coincidido en algunos espacios de talleres.

Dos de los directores señalaron que los integrantes de los subgrupos interfieren en el trabajo, que no aceptan propuestas de los otros, están en rencilla y no aceptan el trabajo de sus compañeros.

Se encontraron muchas opiniones distintas en cuanto a las expectativas reales al asumir la función que abarcan: la poca participación de los padres de familia, brindar apoyo a las escuelas para que desarrollen sus competencias, dar solución a las situaciones que se presenten, organizar y dirigir los procesos, el ATP no tiene suficiente autonomía para trabajar con los docentes y la poca disposición de éstos para ser orientados o para ser acompañados, la prioridad con la que se atienden las actividades administrativas en las zonas escolares en detrimento de las pedagógicas. Para el caso de las tutoras el

desconocimiento de las atribuciones de su función y la poca información que se difundía se tradujeron en obstáculos para desarrollar su trabajo.

En relación a las expectativas imaginarias se encontraron mayor número de respuestas distintas: más tiempo para los asuntos pedagógicos, el reconocimiento de la escuela, tener mejores equipos de trabajo (con disposición). Su contribución como tutoras para facilitar la incorporación al sistema educativo a los profesores de nuevo ingreso.

Aspectos relevantes.

Una profesora con función de ATP buscar dejar la “etiqueta como invitada” que desde el inicio de este trabajo había tenido.

Una directora señaló que su intención era sólo conocer el examen, pero al saber que había obtenido un resultado “idóneo”, optó por aceptar el cargo.

Una de las expectativas imaginarias de una directora consistía en que las autoridades tomaban en cuenta las necesidades de formación para los directores.

Una ATP pensaba que la supervisión escolar le brindaría facilidades para trabajar con los profesores, que no estaría haciendo actividades administrativas.

Referentes teóricos que abordan estos aspectos.

Como mencioné en el apartado de elementos metodológicos; desde las aportaciones de Weber se iba definiendo a la institución escolar como una organización con normas, reglas, principios de jerarquía y niveles de autoridad regulada; estas características aún permean con diferentes matices en las escuelas mexicana; en las respuestas que dieron los participantes es posible apreciar cómo su trabajo es regido por estructuras anquilosadas, el marco reformador, a través del acuerdo 717 no impulsa del todo las prácticas autónomas que permitan a las escuelas y zonas escolares trabajo encauzado que dé respuesta a sus necesidades y características.

Por otra parte, habíamos citado un estudio realizado por Watson en la década de los 40's del siglo pasado donde algunos participantes de dicha investigación habían señalado qué les resultaba molesto de la burocracia educativa; algunos puntos son coincidentes con los actores a quienes en este trabajo se les pidió su colaboración, siendo algunas de sus molestias similares las siguientes:

- 1) **Tradicionalismo en las prácticas** de los docentes – directivos, aunado a las resistencias que manifiestan ante trabajos diferentes, propuestas, acompañamiento, asesorías y/o seguimiento.
- 2) **Fallas y retrasos en los canales comunicación** por parte de la estructura, sobre todo en lo que corresponde al contenido y mecanismos para brindar tutoría a los profesores de nuevo ingreso.
- 3) **División de responsabilidades**, que para los casos que aquí se presentan derivaron en algunos obstáculos para que las nuevas figuras pudieran desarrollar su trabajo conforme a la función que se les estaba encomendando desde la normatividad, particularmente para los ATP y tutores. En el caso de los primeros señalaron que las actividades administrativas eran prioritarias en detrimento de las pedagógicas o en su caso los docentes frente a grupo no consideran como una obligación de su parte permitir a los ATP que les orientaran. En el caso de la tutoría se presentaron situaciones semejantes cuando los docentes de nuevo ingreso no accedían para realizar actividades que les pidieran sus tutoras, como si la justificación fuera “no eres mi autoridad”.
- 4) **Demoras consecuentes en la realización de las tareas**, esta peculiaridad se manifiesta cuando los directores señalan que en algunos casos existen subgrupos renuentes al interior de su colegiado, lo que trae como consecuencia un esfuerzo extra por convencer a quienes los integran, por cederles la palabra para que expresen sus puntos de vista (que en varios casos es redundante), tratando de consensar con quienes de antemano tienen la ventaja de conocerse desde hace más tiempo

Los anteriores señalamientos coinciden con la afirmación que Leonor Pastrana (2014) refiere al señalar que el rechazo a la burocracia se mantiene hasta la actualidad.

Ante las diferentes experiencias que dijeron tener los participantes relacionadas con la comunidad estudiantil, de directores, de plantilla de personal, de la comunidad en general y de los subgrupos que existen al interior de las escuelas es posible relacionar estas particularidades con algunas de las aportaciones de Ángel I. Pérez Gómez (2000), quien señala que la comprensión de los fenómenos educativos requiere observar directamente a sus actores, pues las relaciones que se establecen entre ellos conforman una cultura organizacional de cada contexto escolar; esta condición origina desventajas especialmente para los directivos que recién se promocionaron pues en un cortísimo tiempo se les pide tanto conocer a las personas con quienes trabajarán, las relaciones que entre ellas se dan y guiarlas hacia prácticas que muestren “mejoras en los aprendizajes de los alumnos en dos cortes de su evaluación: la diagnóstica al término del primer año de ejercicio en la función y la de ratificación del cargo al término del segundo año. Un proyecto cultural por el que aboga el autor citado requiere de la reconceptualización de sus integrantes. Para la sustentante del presente trabajo esta es una condición necesaria pues existen papeles típicos, tradicionales con roles permanentes que sirven para mantener el estado de cosas tal y como se han dado a lo largo de algunos años en las escuelas. Un proyecto cultural de tal magnitud, en términos prácticos se vislumbra improbable para un director que recién se incorpora donde las prioridades de su labor diaria son todo, menos los cambios de fondo que la institución necesita.

Cuando los directores hacen referencia de las actitudes y posicionamientos de los subgrupos podemos ubicar en Antúnez (2004) un requisito acerca del conocimiento de su papel en la escuela: la identificación de sus fuentes de poder. De entrada, el **poder de posición** ya lo obtuvieron a través de su nombramiento. En tanto que el poder personal lo tendrían a partir de sus propias características, su carácter y su carisma; así como también el **poder**

del experto podrían fortalecerse con el acompañamiento de alguna (s) figuras de la estructura educativa.

4.6.3 Codificador 3. Cómo han conocido su trabajo, desde cuáles previos iniciaron, cómo se acrecientan sus saberes, conocer cuál ha sido el margen de autonomía que han tenido y las acciones que decidieron incorporar en sus prácticas, las formas en que utilizan el tiempo y averiguar los niveles de reflexión de su quehacer fueron elementos importantes que contribuyeron en este trabajo, sobre todo porque quienes participaron se encuentran ubicados en una demarcación relativamente pequeña de la delegación Iztapalapa lo que imprime en las experiencias ciertas similitudes en sus contextos.

Función: director de educación primaria.

Universo: Aplicación de seis cuestionarios.

Codificador 3- Adaptación y elementos en la trayectoria directiva.

- **Aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional al asumir el cargo**

Cuatro directores coincidieron al señalar: aspectos administrativos requeridos por la estructura educativa, así como diseño, implementación y evaluación de estrategias para mejorar los procesos educativos.

Tres marcaron: resolución de conflictos con alumnos, padres de familia y docentes.

Dos indicaron: conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad y asumirse como autoridad escolar (director).

Un director marcó: conocimiento y conducción de la plantilla de personal, al igual que todos los aspectos requirieron atención y esfuerzo adicional de su parte.

Para tres directores es fácil dar respuesta a los aspectos administrativos solicitados por la estructura educativa.

2 directores indicaron: conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad, asumirse como autoridad escolar (director), elección de contenido y desarrollo de las sesiones de consejo técnico consultivo.

Un director dijo que le resultó fácil: diseñar, implementar y evaluar estrategias para evaluar los procesos educativos, así como también resolver conflictos entre alumnos, padres de familia y/o docentes.

- **Aspectos que les fueron “difíciles”**

5 directores coincidieron al marcar como difícil para ellos el diseño, implementación y evaluación de estrategias para evaluar los procesos educativos.

3 indicaron que fué difícil dar respuesta a los aspectos administrativos solicitados por la estructura educativa.

Para 2 directores les resultó difícil: conocer el contexto sociocultural de la comunidad, asumirse como autoridad escolar, así como elegir el contenido y desarrollo de las sesiones de CTE.

3 directores señalaron sólo un aspecto difícil: brindar estrategias a los docentes, darles acompañamiento o resolver conflictos.

- **Los previos: saber qué**

3 directores conocían y podían dar atención a los requerimientos administrativos.

Todos los directores escribieron uno de los siguientes aspectos, como parte de sus previos: normatividad, elementos de la Reforma Educativa, funciones que desarrolla el personal directivo, los principios de la gestión escolar y procesos pedagógicos.

- **Los previos: saber cómo**

NOTA: todos los directores escribieron elementos distintos en este apartado y en los dos siguientes.- Diagnosticar e identificar problemáticas, ser asertivo al aplicar sus conocimientos, conocer y apropiarse de los procesos administrativos, técnico pedagógicos y para la resolución de conflictos, trabajar considerando los conocimientos adquiridos a través de la función que tuvo como ATP, trabajar con los docentes desde el diagnóstico grupal y escolar, dar respuesta a las situaciones conflictivas a partir de los protocolos normativos.

- **Después de la experiencia: saber qué**

Que la normatividad es “fría”.

Que la Reforma Educativa es difícil de implementar por la resistencia de los docentes para cambiar de paradigma.

Detectar necesidades, reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad en el personal docente.

Conocer las normas jurídicas.

Saber que el directivo no sólo guía las prácticas, sino que también debe conocer la normatividad y desarrollar habilidades en sí mismo para involucrar a los padres de familia en los proyectos educativos.

Tener la capacidad para planear estrategias que permitan subsanar las necesidades de la escuela.

- **Después de la experiencia: saber cómo**

Tener capacidad para resolver conflictos.

Acrecentar sus saberes previos, a través de la experiencia para realizar su labor con asertividad.

Iniciar los procesos, los proyectos, dar seguimiento y acompañamiento a los profesores.

Identificar las formas para aplicar la normatividad, como en el caso del Marco para la Convivencia Escolar y la elaboración de actas de hechos con alumnos, padres de familia y docentes.

Intercambiar ideas con directivos que tengan más experiencia.

- **Actividades realizadas de manera autónoma con el colectivo escolar**

Analizar documentos pedagógicos que puedan servir como referencia para mejorar las prácticas docentes.

Incentivar y apoyar a los maestros para que continúen su actualización.

Desarrollar talleres para padres de familia y alumnos, con el apoyo del personal docente.

Optimizar tiempos en la jornada laboral.

Crear grupos de estudio a partir de las necesidades de la escuela.

Buscar formas para que los docentes tomen conciencia de que la aplicación de la Reforma Educativa implica cambios en ellos, como por ejemplo: en su planeación didáctica, en la elaboración del diagnóstico y perfil grupal.

Analizar en colegiado en qué consiste la Reforma Educativa.

Adaptar el contenido de las guías para desarrollar el CTE, a las necesidades de la escuela.

- **Tiene información y asesoría suficientes para coordinar las actividades**

4 directores dijeron no tener información y asesoría suficientes, los dos restantes les parecen suficientes los elementos con que cuentan.

Los 4 primeros directores escribieron que necesitaban ser orientados para saber cómo motivar al personal, cómo diversificar la planeación didáctica, cómo brindar seguimiento al trabajo docente, cómo ser asertivo en la función directiva, cómo subsanar la desinformación en procesos jurídicos y administrativos, así como también en los referentes de la gestión escolar.

- **Ampliación de conocimientos y experiencias a partir de este centro escolar**

Las respuestas fueron diferentes: no sabía que era buena al negociar ante conflictos internos, que tenían capacidades para organizar el trabajo escolar. Conocer los rasgos de la normalidad mínima y buscar formas para que se dé en la escuela, al menos en un 80%.

- **Tiempo dedicado a cada dimensión**

Administrativa: una directora asignó 6 puntos, tres directores asignaron 5 puntos, una directora otorgó 4 puntos y una más 3 puntos.

Organizativa: 5 directores asignaron 2 puntos a esta dimensión y una directora le otorgó 1 punto.

Pedagógica: dos directores le dieron puntaje de 3, tres directores señalaron dos puntos y una directora 1 punto.

Comunitaria: dos directores le pusieron dos puntos a esta dimensión y cuatro directores le asignaron 1 punto.

- **¿Qué aspectos de su trabajo son intuitivos?**

Dos directores no respondieron a esta pregunta.

Los demás dieron respuestas distintas: cómo abordar las problemáticas diarias, en qué medida e intensidad dar respuesta al trabajo diario que solicita la estructura educativa, ser empático con los padres de familia para resolver conflictos y pedir tareas a los docentes en forma anticipada.

- **¿Qué aspectos de su trabajo son racionalizados?**

3 directores no dieron respuesta.

Las respuestas de los demás directores fueron distintas: Identificar las acciones que se harán a partir de la normatividad, intervenir directamente ante omisiones o acciones de los docentes y personal de asistencia, brindar un trato personalizado a cada profesor y padres de familia.

- **¿Qué aspectos de su trabajo son teóricos?**

Dos directores no respondieron.

Los demás dijeron que el conocimiento del Plan y los Programas de Estudio.

- **¿Qué aspectos de su trabajo son prácticos?**

Dos directores no respondieron.

Los demás señalaron que: los asuntos administrativos, los procesos de control escolar, sus actividades cotidianas, dar acompañamiento a la práctica docente.

Función: supervisor de zona en educación primaria.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 3- Adaptación y elementos en la trayectoria como supervisor

- **Aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional al asumir el cargo**

Los siguientes, fueron aspectos donde dos supervisores señalaron mayor esfuerzo y atención: conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad, elección de contenido y desarrollo de las sesiones de CTC de la zona escolar, diseño, implementación y evaluación de estrategias para mejorar los procesos educativos, resolución de conflictos con alumnos, padres de familia y/o docentes, asumirse como autoridad educativa (supervisor).

Conocimiento - conducción de la plantilla de personal y aspectos administrativos requeridos por la estructura educativa fueron señalados por un supervisor.

- **Aspectos que le fueron “fáciles”**

Coincidieron los supervisores en que todos los parecieron fáciles, excepto diseño, implementación y evaluación de estrategias para mejorar los procesos educativos.

- **Aspectos que le fueron “difíciles”**

Todos coincidieron: diseño, implementación y evaluación de estrategias para mejorar los procesos educativos.

- **Los previos: saber qué**

Dos supervisores refirieron normatividad y Plan – Programas de Estudio
Uno escribió (por separado) cada uno de los siguientes puntos: las funciones del supervisor y del director / aspectos administrativos / los referentes tradicionales relacionados con la función como supervisor.

- **Los previos: saber cómo**

Coincidieron en lo siguiente: aplicar la normatividad, conocimiento y manejo de los aspectos administrativos, actitud de servicio, tacto y liderazgo.

- **Después de la experiencia: saber qué**

Todos los supervisores escribieron aspectos distintos: fortalecer las funciones directivas, favorecer una cultura de prevención, organizar la información que generan las escuelas, ser autoridad, hacer uso de la comunicación asertiva, que las escuelas funcionen adecuadamente conforme a lo que indica la estructura educativa, actuar en consecuencia, moderar, conducir procesos.

- **Después de la experiencia: saber cómo**

Todos coincidieron: saber aplicar mis conocimientos.

- **Actividades realizadas de manera autónoma con los directivos**

Tres supervisores indicaron aspectos diferentes: proyectos anuales deportivos (cabe mencionar que esta es una actividad que les corresponde coordinar a los supervisores de educación física), artísticos, de ciencia, cívicos y culturales / difusión de la política educativa / acompañamiento a la función directiva a través del trabajo entre pares / orientaciones didácticas para docentes acerca de lectura, producción de textos y matemáticas / medidas para la prevención (seguridad, atención a padres de familia y convivencia escolar).

Dos supervisores coincidieron en: la revisión de normatividad para la función directiva e invitar a expertos externos para tratar diferentes temáticas en el CT de zona.

- **Tiene información y asesoría suficientes para brindar acompañamiento a las acciones directivas**

4 supervisores respondieron que sí tenían información y asesoría suficientes.

1 respondió que no; que requería conocer las opciones para desarrollo profesional y formación continua para supervisores; así como bibliografía al respecto.

- **Ampliación de conocimientos y experiencias a partir del trabajo en esta zona escolar**

3 respondieron: ampliar sus referentes para la atención y apoyo en las escuelas.

2 escribieron: profundizar en el diagnóstico de las escuelas.

- **Tiempo dedicado a cada dimensión**

Las dimensiones administrativa y organizativa tuvieron mayor puntaje (de 3 a 6 décimas partes de su tiempo).

A la dimensión pedagógica 4 supervisores dijeron dedicar la mitad de su tiempo, uno señaló que una décima parte de él.

La dimensión comunitaria tuvo menos tiempo de atención (de 0 a 3 décimas partes de su tiempo).

- **¿Qué aspectos de su trabajo son intuitivos?**

Todos: resolución de conflictos.

- **¿Qué aspectos de su trabajo son racionalizados?**

3 supervisores: la normatividad.

1 supervisora: cómo convencer a las personas para que hagan lo que les corresponde.

1 supervisor: lo relacionado con lo técnico pedagógico.

- **¿Qué aspectos de su trabajo son teóricos?**
3 supervisores dijeron que casi no hay tiempo para aplicar sus conocimientos.
2 supervisores: lo que ha aprendido en cursos.
- **¿Qué aspectos de su trabajo son prácticos?**
2 supervisores: cumplir con las peticiones administrativas.
2 supervisores: acciones para favorecer la convivencia sana y pacífica.
1 supervisora: la sistematización.

Función: asesor técnico pedagógico.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 3- **Adaptación y elementos en la trayectoria como asesor técnico pedagógico.**

- **Aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional al asumir el cargo**
4 ATP coincidieron en dos aspectos: aspectos administrativos requeridos por la estructura educativa / diseño, implementación y evaluación de estrategias para mejorar el desempeño directivo.
2 ATP señalaron 4 aspectos: conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad / conocimiento de la función directiva y el trabajo de la supervisión escolar / elección de contenido y desarrollo de las sesiones de CTC de zona escolar / resolución de conflictos con alumnos, padres de familia, docentes y directivos (entre pares).
Ningún ATP señaló que requiriera mayor atención y esfuerzo para asumirse como tal y acompañar en el proceso de adaptación a los directivos noveles.
- **Actividades realizadas de manera autónoma con los directores**
Cuatro registraron actividades distintas: creación e impartición a los docentes de dos cursos-talleres.- **la planeación didáctica por ciclos y elaboración – diseño de instrumentos de evaluación (para**

directores) / asesoría para el diseño de la Ruta de Mejora Escolar (en las sesiones intensivas de CTE) / asesoría a docentes frente a grupo que tienen alumnos que presentan barreras para el aprendizaje (BAP) / observación y retroalimentación para docentes de quienes la comunidad ha presentado quejas por su desempeño en el grupo con los alumnos / asesoría a docentes acerca de la transversalidad curricular y elaboración de proyectos escolares.⁷

Función: Tutor.

Universo: Aplicación de dos cuestionarios.

Codificador 3- **Adaptación y elementos en la trayectoria como tutor.**

- **Aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional al asumir el cargo como tutor**

Las dos tutoras señalaron estos factores: diseño, implementación y evaluación de estrategias para mejorar los procesos educativos / resolución de conflictos con alumnos, padres de familia – docentes.

Cada una por separado indicó: conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad / estrategias contra la resistencia de los tutorados para trabajar con su tutora.

- **Aspectos que le fueron “fáciles”**

Las dos se refirieron a los que están más ligados a su cotidianeidad, porque laboraba la tutora cerca de la escuela de sus tutorados, por ser también profesora frente a grupo, contribuir con los tutorados para que se asumieran como docentes de primaria.

⁷NOTA: están resaltadas las dos actividades que en forma exclusiva se realizaron con los directores (esa era la petición del cuestionario), se incluyeron las demás porque las profesoras registraron en términos generales las que han llevado a cabo.

Una profesora indicó que ninguna actividad autónoma ha realizado, debido a que sólo se le pide apoyar lo administrativo.

- **Aspectos que le fueron “difíciles”**

Orientar a sus tutorados para conocer y aplicar la normatividad, así como la interacción con los compañeros de trabajo.

- **Los previos: saber qué**

Una tutora: para ella esta función es parte del apoyo y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso en su proceso de inserción y empoderamiento, donde el trabajo entre pares sirve para superar de la mejor manera los obstáculos y dificultades que se presenten. El tutor como profesional responsable debe tener claros aspectos legales, así como teórico-metodológicos acerca del quehacer docente para orientar al tutorado.

La segunda tutora: “Sabía que era mi deber estar al pendiente de mis tutorados, brindarles apoyo”.

- **Los previos: saber cómo**

Primera: “un tutor debe poseer y emplear características que le permitan hacer uso de la asertividad en un proceso de toma de decisiones tales como: interés, ética, responsabilidad. El tutor necesita conocer e implementar estrategias que ayuden al tutorado para que éste mejore a través del diálogo, encaminándolo hacia la práctica reflexiva, haciendo uso de la observación y el asesoramiento. El coaching educativo es muy útil en la labor tutorial, por otra parte el feedback o retroalimentación es una actividad que puede resultar muy enriquecedora tanto para el tutorado, como para el tutor”.

Segunda: “Tener elementos para el diseño del plan de trabajo en el que me basaría para dar tutoría, a partir de un diagnóstico previo”.

- **Después de la experiencia: saber qué**

Primera: La tutoría se lleva a cabo a través de un proceso complejo, en el cual es necesario desarrollar habilidades como observador, se requiere acompañar al tutorado en la reflexión-acción de su propia práctica.

Segunda: El acompañamiento como tutor exige responsabilidad y compromiso por ambas partes para comunicarse y para realizar las acciones acordadas.

- **Después de la experiencia: saber cómo**

Primera: [un tutor no sólo debe poseer características específicas, también necesita desarrollar competencias que le permitan hacer uso de sus habilidades para sensibilizar a los tutorados, tal fue el caso del contexto en el que trabajé hubo mucha resistencia por parte de los docentes tutorados debido a cuestiones culturales, lo que ocasionaba que se sintieran juzgados e invadidos en su aula. Utilicé los conocimientos que había adquirido a través de curso para tutores y el diplomado; fué a partir de este trabajo que tomé la decisión de cursar una maestría, entonces empecé a realizar investigación sobre la tutoría que yo misma brindaba. Busqué información complementaria para encontrar otras formas de trabajo con los tutorados, debido a que no eran estudiantes a mi cargo, ni había tenido experiencia anterior del trabajo con adultos, mi trabajo cotidiano es con niños].

Segunda: Las profesoras tutoradas tenían distintas características en el desarrollo de su ejercicio docente, pero básicamente hay elementos comunes desde los que se puede iniciar.- saber cuáles son las atribuciones del CTE, los elementos de la planeación didáctica y las formas para evaluar a los alumnos.

- **¿Tiene información y asesoría suficientes para brindar tutoría?**

Ambas dijeron que sí, pero especificaron lo siguiente: Que de la misma forma como se pasa por un proceso de sensibilización para comprometerse como tutores, también debería de haber uno para los tutorados, haciéndoles ver que se trata de un proceso para apoyarlos, no para perjudicarlos. También señalaron que era necesario darles a conocer oportunamente a los tutores las disposiciones, formas, fechas y formatos que la autoridad les pidió hasta el final del proceso de tutorado.

- **Ampliación de conocimientos y experiencias a partir de esta función de tutor**

Primera: la oportunidad de observar externamente un trabajo docente y detectar a través de ello aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de uno mismo (en forma aislada es difícil identificar), pensar en situaciones asertivas, que los conocimientos y mejorías en el trabajo de los tutorados sirvan de referente para mejorar el trabajo propio.

Segunda: Al conocer otras experiencias se dio cuenta de que en un inicio del tutorado había mucha preocupación de su parte, inseguridades y desconocimiento (mismas que eran reflejo de lo propio que pasaba con sus tutorados) eso la llevó a ser más empática. Dijo que se percató de sus propias fallas como docente y checar qué necesitaba hacer para subsanarlas.

Puntos coincidentes.

Directores, supervisores y ATP's señalaron que los aspectos administrativos que les pide la estructura educativa les implicó mayor atención y esfuerzo, si bien es cierto para algunos de ellos éstas peticiones formaban parte de los conocimientos previos (saber cómo); tal fue el caso de cuatro de los seis directores participantes quienes dijeron no tener suficiente información y asesoría para coordinar las actividades estando entre ellas las de carácter administrativo y finalmente, podríamos cerrar esta observación al señalar que todos los directores dedican más de la mitad de la jornada laboral a la dimensión administrativa llegando en uno de los casos a ocupar las seis décimas partes de su tiempo.

Para todos los participantes (en mayor o menor medida) el diseño, evaluación e implementación de estrategias para mejorar los procesos educativos fue también un apartado que les ha requerido mayor atención y esfuerzo; particularmente esto fué difícil para directores y supervisores. Cabe señalar que tanto para directivos, como para supervisores entre

los previos (saber qué) consideraban en sus saberes las funciones que desarrolla el directivo y el supervisor.

La búsqueda por ocuparse de los aspectos pedagógicos puede apreciarse en las respuestas que indican cuánto de su tiempo les ocupa; tal vez los contextos diferentes los llevan a dedicarle menos tiempo que a lo administrativo. El conocimiento del contexto no fue un aspecto que se les haya dificultado, dedicaron a él menos tiempo, de igual forma sucedió con el conocimiento de la plantilla de personal.

Para varios de los directores y supervisores, los aspectos técnico pedagógicos forman parte de un esfuerzo racionalizado en su diario hacer.

La resolución de conflictos también fue un punto de igual atención para directores, supervisores, ATP's y tutores; en el caso de éstos últimos los tutorados requerían orientación para interactuar con sus nuevos compañeros de trabajo.

Diferencias.

Elegir el contenido y desarrollo para las sesiones de CT requirió un mayor esfuerzo y atención por parte de supervisores y ATP's, en tanto que para los directivos y las tutoras no fue un aspecto destacado.

El conocimiento de la función directiva requirió un esfuerzo y atención adicional para algunas de las profesoras que trabajan como ATP.

La mitad de los directores participantes señalaron que fue difícil para ellos brindarles estrategias a los docentes darles acompañamiento o resolver conflictos; los supervisores, las ATP's y tutoras no escribieron haber tenido dificultades en ello.

En los previos: saber cómo – fueron los supervisores quienes indicaron en que la actitud de servicio, tacto y liderazgo formaban parte de las

habilidades desarrolladas en ellos; en este aspecto es importante subrayar que los años de experiencia laboral (en temporalidad y en centros de trabajo) son un factor que ha acrecentado estas características en los supervisores y que esto se aprecia en una de las respuestas de los directores específicamente en “Después de la experiencia: saber qué” porque indicaron haber logrado el desarrollo de la capacidad para planear estrategias que permitan subsanar las necesidades de la escuela. Asimismo, puede apreciarse que la variable experiencia fue enfatizada por los directivos en el apartado “Después de la experiencia: saber cómo” - puesto que ahí indicaron el desarrollo de su capacidad para resolver conflictos, realizar su labor con asertividad, así como intercambias ideas con directivos de mayor experiencia que ellos.

En lo referente a las actividades realizadas de manera autónoma, puede apreciarse gran una variedad de ellas; se destaca que el instrumento a través del cual se recabó información haya sido útil para conocer las razones que motivaron a estos actores educativos para tomar decisiones distintas.

En el caso de los directores, todos señalaron diferentes conocimientos y experiencias adquiridos a partir del trabajo desarrollado en este centro educativo; lo mismo ocurrió con los aspectos intuitivos y racionalizados de su trabajo. Estas circunstancias son atribuibles a los conocimientos con que llegaron al cargo, los contextos escolares en que están laborando y las circunstancias cotidianas que se presentan en ellos; pero también pudiera originarse en el hecho de que los directivos están trabajando en función de las peticiones administrativas de la estructura educativa, de sus autoridades y de la gran cantidad de actividades que a diario tienen que hacer, además de la continua preparación que especialmente para ellos implican las evaluaciones diagnóstica y para la ratificación de su cargo.

Aspectos relevantes.

Es importante señalar que para una de las tutoras la claridad acerca de los conocimientos previos para el desarrollo de su función era parte importante de su decisión al tener la intención de ser acompañante y guía de dos profesoras de nuevo ingreso; lo cual quedó ratificado, puesto que en el registro ante el Comité Colegiado de Revisión integrado por los directivos y supervisora de zona habían acreditado la preparación profesional; estando entre ellos el conocimiento de elementos teórico metodológicos para apoyar a los docentes de nuevo ingreso. Esta circunstancia también puede ratificarse a través de la redacción de esta profesora en la pregunta: “Los previos: saber cómo”.

La experiencia que van adquiriendo los actores educativos es valiosa para poder identificar que, al menos en algunos de los casos a los que se refiere el presente trabajo, los directivos estaban reconociendo el inicio de los procesos, los proyectos, dar seguimiento y acompañamiento a los profesores. Siendo esto un detonante para llevar a cabo actividades en forma autónoma donde algunos de ellos han analizado con su colectivo documentos pedagógicos que les puedan servir como referencia para mejorar su práctica.

Sería importante indagar más acerca de cómo es el desarrollo de las dinámicas académico – pedagógicas en los centros educativos y zonas escolares donde un supervisor y una directora marcaron que una décima parte de su tiempo lo dedican a las actividades propias de la dimensión pedagógica. Sobre todo confrontar esta información con una pregunta que no respondieron tres directores acerca de cuáles aspectos en su trabajo son racionalizados y de otros dos que tampoco contestaron: cuáles aspectos de su trabajo son teóricos. Desde la apreciación de la sustentante, existe una contradicción entre las repuestas de los directores en relación al conocimiento de quiénes integran la plantilla de personal en las escuelas y la “facilidad” que implicó para ellos conducirla y trabajar con ellos, pues la mitad de quienes participaron en el presente trabajo señalaron que uno de los puntos que había requerido mayor

tiempo y atención de su parte era la resolución de conflictos entre docentes; esto se ratifica en las repuestas que registraron en “Después de la experiencia: saber qué”.- se refirieron a una dificultad para implementar la Reforma Educativa consistente en la resistencia de los docentes para cambiar de paradigma.

En el caso de los supervisores, tres escribieron que casi no hay tiempo para aplicar lo que aprendieron.

Además del hecho que para algunos la información y asesorías que han recibido es insuficiente. Ahondando en hechos relacionados se resalta que directivos y supervisores coincidieron en que uno de los aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional de su parte consistió en la interiorización para sumirse como autoridad escolar; este asunto se relaciona con una referencia que atraviesa y se mantiene en las respuestas de los participantes: la resistencia de docentes para realizar actividades colegiadas, para permitir que se les dé seguimiento a su trabajo, para hacerles acompañamiento; en el caso de los supervisores, indicaron que es necesaria la atención y búsqueda de procesos para que los demás hagan lo que les corresponde, incluyendo entre ellos a los directivos.

Una de las tutoras señaló particularidades al respecto: los profesores acompañados se llegan a sentir juzgados, invadidos en sus espacios, las cuestiones culturales son de gran peso en las interacciones que se manifiestan. Los directores por ejemplo indicaron que son saberes que adquirieron posteriormente al asumir el cargo: iniciar los procesos para dar seguimiento al trabajo docente y cómo la normatividad se aplica, incluso llegando a incluir las actas de hechos que instrumentan en algunas situaciones problemáticas que tienen con los maestros. En el caso de los supervisores y, por tratarse de disposiciones recientes, han recurrido al acompañamiento colegiado entre pares del trabajo directivo, así como de la revisión colegiada de la normatividad que rige la función directiva.

En relación a las circunstancias arriba señaladas existen otros factores que demeritan el quehacer directivo, tal es el caso de la falta de información suficiente y asesoría para realizar su función; expresando más de la mitad de quienes participaron en el cuestionario que necesitaban ser orientados para saber cómo motivar al personal y cómo ser asertivos. Directivos, supervisores y ATP's no mencionaron un punto valioso que es abordado por una de las tutoras: que el trabajo entre pares con otras tutoras la hizo reconocer sus propios temores e inseguridades (traducidos desde los tutorados), situación aceptada a través de la cual le permitió ser más empática con ellos. En el caso de los directores noveles, expresaron que por intuición abordaban las problemáticas diarias y que también así respondían con niveles de intensidad distintos al trabajo diario que les pide la estructura educativa. Sólo una supervisora tomó como punto importante la sistematización en los asuntos prácticos de su trabajo diario, la ausencia de ello en los restantes disminuye la fortaleza desde la cual sus decisiones para con los directores noveles pudieran tener, ya que al no llevar un registro del desempeño y hechos cotidianos de trabajo, la inmediatez y tiempo que le destinan a las actividades de la dimensión administrativa puede ser factor que disminuya el contenido del reporte de responsabilidades profesionales que al término del primer y segundo años de trabajo deba hacer.

Referentes teóricos que abordan estos aspectos.

A través de las respuestas que han dado los diferentes actores educativos que participaron en este trabajo, es posible identificar que los elementos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) que en el año 2001 la SEP difundió a los directores de escuelas participantes en PEC, son conocidos en forma superficial a 16 años de distancia entre los directores noveles, así como

también en los que cuentan con más años de experiencia; esta situación también se aplica con los supervisores. El conocimiento trasladado a la cotidianidad escolar puede ser, una herramienta potencialmente útil para favorecer la intervención y mejora de la gestión escolar; sin embargo esta aseveración necesita ser considerada con sus respectivas limitaciones debido a que como los mismos profesionales indicaron en la mayoría de sus respuestas, es mayor el tiempo que se destina a las actividades consideradas en la dimensión administrativa.

Aunado a ello los componentes del MGEE no están totalmente manifiestos y menos aún desarrollados en la comunidades escolares refiriéndonos a: **liderazgo compartido** pues como pudo apreciarse cada participante manifestó los inconvenientes encontrados en el inicio y durante su trayectoria profesional para resaltar esta condición, la cual por sí misma no es otorgada, sino que se desarrolla y manifiesta en las actividades que se organizan en los centros educativos y zonas escolares a través del trabajo colaborativo; **participación social responsable** al respecto se identificó que para los participantes la resolución de conflictos es un punto que les ha implicado tiempo, esfuerzo y atención especial debido a que en las dinámicas escolares no existían asambleas, sesiones de trabajo, organización y colaboración conjunta entre la comunidad escolar (particularmente los padres de familia) y las autoridades escolares con los docentes, agregando el desprestigio que los medios de información han difundido a la población mexicana, ambas circunstancias son elementos que impiden un desarrollo coordinado con miras a logros conjuntos y definidos.

La **planeación estratégica** no fue un componente que hayan abordado los cuestionarios para recabar información, sin embargo una de las ATP lo consideró en las actividades de apoyo para directores que realizó en forma autónoma, todas las escuelas del país se han homogeneizado en esta herramienta de planeación a través de lo que se ha dado por llamar Ruta de Mejora Escolar siendo entonces un avance en las acciones emprendidas por la SEP, habrán de considerarse los matices e intensidades con que se realiza al interior de los colegiados ya sea por consenso, por imposición o por trámite (señalo sólo algunas de sus variantes); y, **evaluación para la mejora**

continua este componente del MGEE no tiene referentes para el trabajo que se presenta, pues no formó parte de los cuestionamientos que se hicieron a los participantes.

Considerando los aportes de *Organización, calidad y diversidad* (Cano, 2003) encontramos que el **paradigma racional** subyace en los centros educativos al igual que la **perspectiva práctica** esta afirmación es evidente cuando desde el paradigma racional los actores señalan a la estructura educativa con sus indicaciones y peticiones, ante las cuales ellos reaccionan y responden; como se apreciará más adelante el Sistema Educativo Nacional a través de algunas instituciones tales como la SEP, la CNSP y el propio INEE coordinan sus acciones para delimitar los roles, las metas y estructuras en las que las autoridades educativas dan por sentado el hecho de que quienes laboran como directores conducirán a través de su liderazgo y llevarán a las comunidades escolares hacia el logro de sus propósitos.

La perspectiva práctica se evidencia cuando los actores se reconocen como únicos, en contextos diferentes; particularmente los directores y supervisores reconocen los conflictos manifiestos en los centros de trabajo y eso es un avance sustancial ya que permite el análisis de sus elementos, encauzándolos hacia la resolución de conflictos por consenso y no por decisión unipersonal de cómo eliminarlo o actuar como si no existiera; también es posible reconocer que este paradigma existe actualmente en las escuelas cuando leemos las opiniones donde política, economía y relaciones sociales están ausentes.

Algunos de los rasgos que de la **burocracia educativa** subsisten y a ellos varios de los participantes se refirieron: **Tradicionalismo en las prácticas y canales de comunicación** estas prácticas resaltaron en los registros de directores y supervisores cuando indicaron el tiempo destinado a las actividades de la dimensión educativa; la división de responsabilidades se identificó en la asignación de actividades designadas a los diferentes actores educativos; rasgos de autoritarismo y poder en la cumbre se vislumbran cuando los profesionales indicaron por ejemplo que carecían de suficiente autonomía para impulsar actividades distintas a las establecidas, encontrando incluso el caso de una profesora que trabaja como ATP quien a pesar de

comprobar con suficiencia la preparación académica que tiene y de haberse ganado la función a través del examen impulsado por la CNSPD no se le permite en la zona escolar hacer otro tipo de trabajo adicional a lo administrativo.

Desde las aportaciones de Antúnez (2004) podemos agregar que el papel desarrollado por los directivos sólo puede ser comprendido y valorado en su totalidad si se considera a la escuela como una organización en donde su colectivo (directores, docentes, alumnos, padres de familia y demás involucrados en sus procesos) llevan a cabo una revisión profunda de sus prácticas para estar en posibilidad de identificar qué aspectos requieren modificaciones y cuáles se podrán mantener; sólo así estarían en condiciones para corresponsabilizarse de los procesos de mejora. De las aportaciones de este autor es importante señalar un factor escaso en las escuelas, refiriéndose al tiempo, el cual puede llegar a utilizarse en forma irracional.

Cuando las tutoras, ATP's, supervisores y directores hablaron sobre distintos elementos que impiden un avance en la mejora de las prácticas podemos reconocer en Santos Guerra (2002) que ante el cúmulo de actividades impredecibles y abundantes, las comunidades escolares difícilmente tienen tiempo para la reflexión, sólo cuentan con él para la acción que la propia estructura educativa va marcando; dejando a las escuelas y a los directores vulnerables ante las peticiones impuestas; difícilmente pueden desarrollar procesos de aprendizaje acerca de ellas mismas, alejándose de lo que este autor llama comunidades de aprendizaje; no es posible suponer que al director corresponde totalmente la responsabilidad de accionar cambios en la estructura escolar, en las formas de comunicación y en las prácticas generalizadas.

El movimiento de **Eficacia escolar, *schooleffectiveness***- tal como lo plantean Edmonds, Mortimore y Reynolds entre otros y que es visto por la SEP como un referente importante para evaluar el quehacer directivo; difícilmente puede ponerse en práctica, puesto que como lo marca este pequeño estudio los directores aprueban un examen antes de ser preparados para realizar un trabajo que desde la perspectiva eficientista y el liderazgo educativo para estos

teóricos requeriría de claridad en las acciones que emprendiera, así como de propósitos claros; los cuales pueden irse desarrollando y tomando rumbo a partir de la experiencia de los directores en sus comunidades (un tiempo aún no especificado en este trabajo, dadas las condiciones inéditas enarboladas por la Reforma Educativa). En este sentido, la propuesta de Philippe Perrenoud coincide en forma más cercana con las condiciones actuales de los directores noveles quienes potencialmente desarrollan en ellos las competencias directivas que requiere el contexto escolar en el que laboran, sin que esto signifique que todos deben responder en forma idéntica a las circunstancias cotidianas, ni realizando las mismas actividades que uniformen a las escuelas.

Una de las etapas por las que transitaron los directores de nuevo ingreso consistió en la adaptación al cargo para asumirse como autoridad escolar (de acuerdo a las respuestas de los cuestionarios); al respecto Serafín Antúnez señala que es una condición el que todos los directivos reconozcan cuáles son sus fuentes de poder logrando así potencializar las que se encuentren débilmente manifiestas en su diario quehacer (poder de posición, personal, de experto o de oportunidad). Pero cuando vamos leyendo que en sus actividades diarias se ven abrumados por la gran cantidad de peticiones de la estructura añadiendo las iniciativas válidas que en forma propia van asumiendo a partir de lo que identifican como necesario en la escuela, no puede esta situación ceñirse a las disposiciones normativas actuales.

Con las correspondientes distancias y precauciones, sería válido tener como referencia las investigaciones de Gimeno Sacristán en España, quien encontró que los directivos escolares realizan un gran número de tareas de naturaleza variada, relacionadas con los docentes, la administración, los alumnos, los padres de familia, las autoridades, entre otros; por periodos cortos y además con múltiples interrupciones, por lo que su función es a menudo precaria e incierta; ubicando estas actividades en dos grupos: las pedagógicamente pobres y las pedagógicamente ricas. En las realidades de los directivos de este trabajo, sobresalen las primeras, pero se les evaluará con los argumentos y las evidencias que comprueben de las segundas.

Avanzando en el reconocimiento de que la acción directiva no está aislada, ni es autónoma tomemos otro elemento importante en las comunidades educativas: el Consejo Técnico Escolar; los directores participantes hablaron acerca de sus esfuerzos, dificultades y esfuerzos que para ellos ha significado en la vida escolar (entre otros); como se identificó en los planteamientos teóricos de este trabajo en México, desde la década de los 80's Cecilia Fierro y sus colaboradores ya indicaban requisitos a partir de los cuales las escuelas pudieran transitar por caminos propios de autonomía y trabajo colegiado; a casi 30 años de distancia todavía es posible identificar en los directores impedimentos para trabajar impulsando procesos de autogestión con sus compañeros de trabajo, los factores van desde la inexperiencia, las disposiciones, los subgrupos al interior de los colectivos, las actividades administrativas y/o el desconocimiento de aspectos imprescindibles tales como el diseño, implementación e instrumentación de estrategias para mejorar procesos educativos; condición que ha cobrado forma, sentido y avance diferente en cada director, estando en riesgo latente la pérdida de su invaluable experiencia si es que el examen al que se someterán en el segundo año de su trabajo indicara que no son "idóneos" para continuar como directores.

El Nuevo Modelo Educativo que entrará en vigor plenamente a partir del ciclo escolar 2018 – 2019 reincorporará (por no decir mantendrá) algunos aspectos: colocar a la escuela en el centro del sistema educativo, el requerimiento de un mínimo de autonomía a los centros escolares para elaborar el plan de trabajo que responda a las necesidades y características de su contexto, la búsqueda y creación de una nueva cultura escolar donde el director tenga un papel importante como guía de los procesos para mejorar a la comunidad escolar y como un elemento importante para concretar la transformación educativa.

4.6.4. Codificador 4. La Reforma Educativa en México es una sola, pero para los docentes (en sus diferentes funciones) adquiere particularidades únicas. En esta unidad de análisis se agruparon las respuestas que dieron los informantes porque con ellas se indagó cuáles son sus opiniones acerca de este cambio constitucional, que tiene entre sus intenciones redefinir la función que desarrollan los directores, supervisores, ATP's y tutores; tratando también de

conocer sus referentes acerca de unos elementos destacados que forman parte de la Reforma Educativa: la actualización, el seguimiento y la evaluación enfatizando esta última hacia la arista que corresponde a los directores, las posibles implicaciones que tiene desde el punto de vista de los profesores y como punto final el papel de apoyo, guía y asesoramiento que puede realizar el supervisor de zona escolar.

Función: director de educación primaria.

Universo: Aplicación de seis cuestionarios.

Codificador 4- Reforma educativa y desempeño directivo.

- **Aspectos modificados al implementarse la Reforma Educativa**

Dos de los directores coincidieron en lo siguiente: hay más trámites de seguimiento para cerciorarse de que los profesores de grupo cumplan con su trabajo, aumento en la carga administrativa y que se incorporaron actividades a realizar en las escuelas vinculadas con la equidad de género.

En lo restante, 1 director para cada aspecto indicó: no hubo cambios, la política educativa sigue centrada en la calidad educativa y se incorporaron en las escuelas lo que es denominado como ambientes normados para una convivencia sana y pacífica.

- **El papel del director en la Reforma Educativa**

Todos registraron respuestas diferentes: orientar, organizar y ejercer un liderazgo “positivo”; involucrarse en los procesos y áreas de oportunidad para trazar una Ruta de Mejora que ésta se apegue a la realidad de la escuela; establecer una comunicación asertiva con alumnos y padres de familia; fomentar el trabajo colaborativo con la comunidad escolar; identificación de fortalezas en beneficio de los estudiantes para mejorar su aprendizaje; centrar el trabajo en los procesos educativos porque a través de las evaluaciones se debe mostrar con evidencias los avances

y logros; estar dispuesto al cambio de paradigma; no trabajar bajo un modelo pasivo de la dirección; asumir la responsabilidad de los cambios en la gestión escolar que se puedan realizar; ser líder del cambio; encabezar el mejoramiento del proceso de enseñanza – aprendizaje en la institución educativa; el director es quien rinde cuentas de los resultados que obtiene el plantel y de buscar junto con el CTE las soluciones posibles ante los resultados adversos.

- **Opciones para la actualización docente que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

4 directores registraron que hay varias, incluso hay gratuitas pero que la resistencia de los docentes es un obstáculo para que accedan a ellas.

2 directores indicaron que hay pocas opciones; otros 2 escribieron que los docentes no cuentan con tiempo para acudir.

1 director señaló que hay temáticas desvinculadas con las necesidades de los docentes.

1 directora escribió que los docentes no tienen un sustento metodológico, ni didáctico siendo ambos un impedimento para sistematizar su trabajo y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

- **Procesos para dar seguimiento al trabajo docente que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

2 directores mencionaron que los maestros no están acostumbrados a que se les dé seguimiento y no hay procesos bien establecidos para hacerlo.

Las demás fueron opiniones distintas: la necesidad de que el seguimiento fuera permanente y no sólo en el periodo de inducción, que lo realizaran personas involucradas en los procesos educativos, que estén trabajando como docentes; falta personal para dar un seguimiento real; que a pesar de haber tutores en la implementación y seguimiento no se le ha dado formalidad, ni se han asignado recursos económicos suficientes para mejorar las prácticas; son nulos los procesos para dar seguimiento, la estructura educativa lo delega al director y no es posible llevarlo a cabo debido a la carga administrativa y el poco tiempo que dispone.

- **Procesos que evalúan la práctica docente e interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

3 directores indicaron que los profesores se sienten atacados, que no reconocen el apoyo que la evaluación les pueda proporcionar y que estas disposiciones de evaluación se alejan de una realidad vivida por años, en donde los docentes han considerado su trabajo como una actividad aislada y solitaria.

Por otra parte, las siguientes aseveraciones provienen de un director (por separado él escribió): los profesores desdeñan los procesos de evaluación debido a su carácter sancionador, culposo y de incertidumbre laboral; provoca estrés en los docentes y eso afecta su desempeño; la información no fluye de manera adecuada y genera confusiones; hay resistencia ante los procesos de evaluación; el docente no está acostumbrado a argumentar su práctica porque a veces compra su planeación, se requiere que sea organizado con sus evidencias y que se actualice constantemente.

- **Qué opina acerca de la función que tiene el examen de promoción/ desempeño en el trabajo de los directores**

Todos opinaron distinto: es una oportunidad para que los docentes frente a grupo puedan ejercer la función directiva, en la que puedan aplicar sus conocimientos, habilidades y competencias a partir de sus prácticas; el examen de promoción sirve para determinar quién es apto para la función directiva; el examen no influye en el desempeño de los directores porque no tiene relación con las realidades de la comunidad escolar en la que trabajará; el examen es un incentivo económico y profesional para el docente; el examen sólo sirvió para identificar el nivel de conocimientos; el examen ha servido para evidenciar a los docentes y a todo un sistema educativo que carece de un proyecto formativo de figuras (como la del director).

- **Es necesario asignar un tutor a los directores noveles**

Todos dijeron que sí es necesario

- **A quién le correspondería ser tutor de los directores noveles**

4 directores apuntaron: el supervisor, porque tiene una visión amplia del rol directivo y cuenta con un equipo de trabajo académico, ambos se pueden apoyar en las aportaciones de la gestión escolar.

Todas las demás opiniones fueron diferentes: si es necesario asignar un tutor a los directores noveles, pero en México no existe formalmente quién la realice; estaría de acuerdo siempre y cuando no hubiera sanciones para el asesorado; la tutoría debería darla un especialista que haya tenido experiencia en el ámbito directivo; quien tenga la capacidad para orientarlo en las actividades administrativas y en la resolución de conflictos con los padres de familia, alumnos y/o docentes; otro director; un ATP que guíe y oriente no sólo lo administrativo, sino también lo organizativo y lo pedagógico.

- **Apoyos brindados por el supervisor de la zona escolar a la llegada como director**

5 directores coincidieron en que les ha dado orientación para desarrollar su trabajo y también les ha brindado acompañamiento.

Dos directores indicaron que el supervisor sólo ha sido un filtro de información, entre la estructura y la escuela, que a veces da sugerencias para el trabajo de los docentes; asimismo, es quien les ha ayudado en la atención de situaciones problemáticas.

Función: supervisor de zona en educación primaria.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 4- Reforma educativa y desempeño de los **supervisores**.

- **Aspectos modificados al implementarse la Reforma Educativa**

Todos apuntaron aspectos diferentes: la planeación argumentada y la Ruta de Mejora ambas atendiendo a las 4 prioridades educativas, se ha destacado la función del supervisor como promotor de la calidad educativa; el reconocimiento de recursos básicos en las escuelas; la incorporación de rendición de cuentas y los asuntos laborales.

- **El papel del supervisor en la Reforma Educativa**

4 escribieron: es el que da seguimiento, acompañamiento y sugerencias al director en los procesos técnico – pedagógicos.

1 supervisora indicó que es una autoridad escolar a la que se le asigna mayor responsabilidad para favorecer los propósitos que pretende la Reforma Educativa.

- **Opciones para la actualización directiva que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

Las respuestas fueron distintas: que los directores no son tomados en cuenta al definir las opciones; que hay pocas alternativas; que son pocas las propuestas gratuitas brindadas por el gobierno porque éste considera la posibilidad de pago por ellos misma; falta de tiempo y no saber delegar responsabilidades.

- **Procesos para dar seguimiento al trabajo directivo que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

Todos opinaron diferente: poca comunicación; los procesos no son suficientes para conocer los alcances del trabajo directivo; las alternativas de seguimiento institucionales no valen la pena; el seguimiento institucionalizado es una simulación y porque es poca sistematizado.

- **Procesos que evalúan la práctica directiva e interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

Ninguna respuesta fue igual: en los hechos diarios no son considerados “*El perfil, parámetros e indicadores*”; los exámenes mismos son un obstáculo; en la cotidianeidad no existen, debería haber instrumentos suficientes para pedir cuentas a los directores, para exigirles resultados satisfactorios y porque no se conoce la normatividad y por lo tanto, no se aplica.

- **Su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción/ desempeño en el trabajo de los directores**

2 respuestas coincidieron: porque con el examen se formaliza el cargo, en lugar de sólo darla en comisión.

Las demás opiniones fueron diferentes: implica un mayor compromiso por parte de los nuevos directores; que el examen de promoción ha provocado que cada vez sean menos los profesores interesados en participar.

- **Es necesario asignar un tutor a los directores noveles**

Todos escribieron que sí es necesario un tutor.

- **A quién le correspondería ser tutor de los directores noveles**

Todos coincidieron en que al supervisor le correspondería ser tutor.

Función: asesor técnico pedagógico.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 4- Reforma educativa y desempeño de los ATP.

- **Aspectos modificados al implementarse la Reforma Educativa**

2 ATP's: no se modificó ninguna en cuanto a las dimensiones, perfil e indicadores, pero para los ATP si hubo cambios porque antes abordaban en su evaluación un proyecto, ahora es un plan de intervención que atienda los requerimientos de un docente.

3 ATP's: cambios curriculares, enfoque de las asignaturas.

- **El papel del ATP en la Reforma Educativa**

2 escribieron: orientar a los directivos en cuanto al liderazgo que ejercen al interior del CT, con la intención de que cuenten con las herramientas necesarias para crear un ambiente de trabajo colaborativo / como SATE

que colaborará con los docentes en el conocimiento y manejo de nuevas alternativas para promover aprendizajes en los alumnos.

3 registraron: asesorar y dar seguimiento a las iniciativas pedagógicas de los directores.

1 ATP (opiniones separadas): los ATP son necesarios para orientar sobre todo en los aspectos pedagógicos, sin embargo no se ha empoderado al ATP y a veces se le sigue considerando como un apoyo administrativo / aún no existe la orientación de los ATP hacia los directivos porque el supervisor exclusivamente sigue brindándole apoyo.

- **Opciones de difusión para la actualización directiva que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

2 opinaron: No hay respuesta suficiente para las necesidades de los directores.

Los otros registros fueron distintos: darles tiempo para acudir; hay varias ofertas (en instituciones privadas) el problema es la calidad de su contenido y es muy escasa la oferta.

- **Procesos para dar seguimiento a la función directiva que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

Respuestas diferentes entre sí: generar interés para implementar lo aprendido y no sólo para ser aprobados en los exámenes / que el seguimiento sea fidedigno en la misma escuela, checando cómo están las relaciones interpersonales entre los docentes / no centrarse sólo en las cuestiones administrativas y/o jurídicas; los supervisores no siempre cuentan con el tiempo, ni con la disposición para ofrecer seguimiento acorde a las necesidades de su práctica, la función directiva necesita fortalecerse para ser un verdadero líder y ejemplo en sus comunidades / los directivos a veces no reconocen las áreas de oportunidad que se

manifiestan en sus escuelas, eso impide dar seguimiento sistemático y veraz.

- **Procesos que evalúan la función directiva e interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

Respuestas diferentes entre sí: que además de conocimientos y evidencias (que se pueden falsificar y simular) se haga un proceso con monitoreo por parte de la supervisión con los ATP sin tintes de fiscalización / que no sea un aspecto descuidado porque no se evalúan las acciones del director y su impacto en la población escolar / no todo lo que realiza el director está considerado en la evaluación, la experiencia en la función es más importante que el conocimiento, sobre todo en comunidades con alto grado de vulnerabilidad / la carga administrativa absorbe el tiempo de los directivos y se olvidan de su función principal / hay una gran necesidad de fortalecer su función.

- **Su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción/ desempeño en el trabajo de los directores**

Cada ATP respondió distinto: valorar las capacidades, competencias,, habilidades y conocimientos propios de la función directiva, si las tienen contribuirán para la transformación de los centros escolares donde se pueda brindar una educación de calidad / conservar el cargo, nada más / valorar una mínima parte de lo que implica el ser director, pues sólo se miden los aspectos organizativos y de administración, faltaría valorar las acciones que benefician al centro educativo /el examen de promoción mide conocimientos, cuando en realidad se trata de una persona que probablemente podrá (con la responsabilidad que implica) dirigir un centro escolar, formar equipos de trabajo , atender a la comunidad y generar iniciativas pedagógicas / seleccionar al personal a través de la solución hipotética de casos, pero la realidad escolar lo rebasa.

- **Es necesario asignar un tutor a los directores noveles**

La respuesta fue afirmativa en todos.

- **A quién le correspondería ser tutor de los directores noveles**

3 respondieron: el supervisor, porque cuenta con la experiencia y conocimientos, tiene una visión holística acerca de la función directiva.

Las otras 3 respuesta fueron distintas: en primer lugar otro director, que tenga experiencia, que su trabajo sea aceptable, que su personal lo respalde.

Función: Tutor.

Universo: Aplicación de dos cuestionarios.

Codificador 4- Reforma educativa y desempeño del tutor.

- **Aspectos modificados al implementarse la Reforma Educativa**

Tutora 1: los aspectos requeridos por la estructura educativa.

Tutora 2: Poca información y tardía para desarrollar la función de tutor.

- **El papel del tutor en la Reforma Educativa**

Tutora 1: el tutor representa una pieza clave para establecer un puente entre la experiencia docente, la apertura hacia el aprendizaje entre pares y la evaluación, los cuales a través de la reflexión docente, puedan servir como herramientas para asumir la realidad como un cambio constante; por lo tanto, el trabajo debe adaptarse a las necesidades del tutorado conforme se vaya presentando.

Tutora 2: Un tutor que se gana la confianza del tutorado tiene la ventaja de conocer de primera fuente los requerimientos que necesita para, en función de ellos írselos brindando.

- **Opciones para la actualización docente que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

Tutora 1: resistencia, por no comprender de qué se trata y sentir que se pone en duda su conocimiento, en peligro su trabajo , falta de interés por parte de algunos docentes, los horarios y lugares para las reuniones (que no se adaptan a las necesidades del tutorado), además de no contar con el presupuesto suficiente para la profesionalización deseada.

Tutora 2: Hay varias opciones, sólo que falta tiempo. Las que existen son flexibles, con horarios y modalidades virtuales, aunque que en su mayoría tienen costo debido a que son impartidas por instituciones privadas.

- **Procesos para dar seguimiento al trabajo docente que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

Tutora 1: al parecer estamos confundidos porque hay una interpretación poco adecuada de cómo se debieran llevar a cabo dichos procesos, no se sabe qué instancia es la que puede resolver dudas y conflictos, a quién dirigirse para realizarlos o las funciones de cada quien.

Tutora 2: Permitir a los tutores un mayor tiempo, para que estén disponibles y acudan a los centros de trabajo donde laboran los tutorados.

- **Procesos que evalúan la práctica docente e interfieren en la implementación de la Reforma Educativa**

Tutora 1: resistencia a ser evaluado por la poca experiencia, no hay una cultura de la evaluación, falta de una sistematización pertinente y eficaz que no caiga en simulación.

Tutora 2: no existen periodos donde autoridades educativas y escolares valoren conjuntamente los procesos desarrollados para que sean más reales y se alejen de las subjetividades.

- **Su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción/ desempeño en el trabajo de los directores**

Tutora 1: contribuye para elaborar un análisis FODA, el cual pueda ser considerado por el director para mejorar. El examen de promoción es una oportunidad de crecimiento en la que hay evidencia sobre la igualdad de derechos entre los docentes.

Tutora 2: un reto en la trayectoria profesional, para valorar cuánto conocen el campo donde trabajarán.

- **Es necesario asignar un tutor a los directores noveles**

La respuesta fue afirmativa para ambas tutoras.

- **A quién le correspondería ser tutor de los directores noveles**

Tutora 1: otro director, con experiencia.

Tutora 2: el supervisor porque es el que tiene una relación más directa y frecuente con ellos.

- **Papel del supervisor de la zona en su trayectoria como tutor**

Tutora 1: “en un principio, como moderador entre tutor y tutorado, guía y respaldo para mí; pero cuando hubo un cambio de supervisor la nueva persona fue un agente que interfería en el proceso, debido a que no contaba con información sobre cómo debía desarrollarse la tutoría y no aclaraba las dudas”.

Tutora 2: “como guía y enlace entre mis tutorados y yo. Por ser una experiencia nueva en el sistema educativo, teníamos dudas acerca de cómo trabajar y a través del apoyo del supervisor y de su orientación interpretábamos las disposiciones para llevarlas a cabo”.

Puntos coincidentes.

Teniendo como marco la Reforma Educativa y el papel de la función que actualmente desempeñan, los participantes tuvieron puntos semejantes relacionados con el liderazgo, en que corresponde al director involucrarse en los procesos educativos a través del seguimiento y acompañamiento.

En cuanto a las opciones para actualización, la mayoría dijo que son escasas, que el sistema no toma en cuenta completamente las necesidades de los diferentes actores educativos; varios hicieron referencia a la falta de tiempo de que disponen; indicaron que hay alternativas que brindan instituciones privadas.

Los obstáculos que señalaron como impedimento para brindar seguimiento y evaluar el que no hay procesos claramente establecidos para ello, indicaron los factores que impiden su ejercicio, como por ejemplo la falta de comunicación; que se enfatizan el seguimiento y la evaluación desde la normatividad de la Reforma Educativa durante los dos primeros años para quienes ingresan al sistema o los directores que son promovidos pero que después se interrumpe o se hace a un lado;

falta personal para hacerlos cabalmente; no es viable que los directores puedan brindarlo debido a la carga administrativa; hay simulación entre los docentes, se sienten atacados, que son juzgados, hay resistencia.

Para los profesores que dieron respuesta a los cuestionarios, el examen de promoción resultó ser una oportunidad para formalizar el cargo e ir dejando las condiciones de “comisión”, para que quienes así lo decidan puedan participar.

Todos consideraron necesario que los directores noveles reciban apoyo de un tutor, la mayoría dijo que correspondería al supervisor ejercer esa función porque tiene una visión amplia y cuentan con un equipo de trabajo que pudiera apoyarles, porque tiene la experiencia, los conocimientos y una visión holística de dicho trabajo; también porque es cercano al director en el trato cotidiano; sin embargo también hubo varios profesores que opinaron que podría ser otro director quien brindara la tutoría.

En cuanto al apoyo que recibieron por parte del supervisor, los directores y los tutores registraron que los ha guiado en su trabajo, que les orienta y brinda recomendaciones en las situaciones que requieren.

Diferencias.

Los participantes indicaron algunos aspectos modificados a partir de la Reforma Educativa: incorporación de actividades que favorezcan la equidad de género, las que promuevan una convivencia escolar sana y pacífica; se destacó la función del supervisor como promotor de la calidad educativa; que se incorporó la función de tutor con poca información y tardía para llevarla a cabo.

Una directora opinó distinto a la mayoría de sus colegas en relación a lo que impide la actualización docente, ella señaló que los docentes no cuentan con un sustento pedagógico, ni didáctico y una tutora indicó que

hay insuficiencia del presupuesto para brindar actualización en términos deseados desde las disposiciones de la Reforma Educativa.

Dos directores escribieron que la falta de costumbre que tienen los docentes en cuanto a la existencia de seguimiento a su trabajo, es un obstáculo para mejorar sus prácticas.

Las diferencias destacadas con respecto a la evaluación de funciones se dieron entre ATP's y tutoras: la evaluación a directivos es un aspecto descuidado que deja afuera algunas de sus acciones el impacto de su trabajo en la población escolar; que el proceso de evaluación a directivos es un proceso incompleto que omite la experiencia que adquieren al ejercer su función.

Estas fueron algunas opiniones diferentes acerca de la función que tiene el examen de promoción en el desempeño de los directivos: sirve para determinar quién es apto, es un incentivo económico y profesional; es un reto en la trayectoria profesional en donde quienes participan pueden valorar qué tanto conocen del campo en que trabajarán.

Aspectos relevantes.

A las tutoras, como a los demás participantes se les preguntó cuáles eran desde su perspectiva los aspectos que se habían modificado a partir de la Reforma Educativa, registraron que no hubo cambios en cuanto a perfiles, indicadores y dimensiones; pero que en el caso de su función se estableció evaluarlas a partir de un plan de intervención en apoyo a un docente, en vez de un proyecto como había sido en el ciclo escolar anterior. Cabe mencionar que este cambio se abordará en cuanto lleguemos al apartado "disposiciones desde la Reforma".

Sólo una supervisora evidenció en su respuesta el conocimiento que tiene acerca de lo que la estructura educativa le pide en el marco de la

Reforma Educativa, el cual efectivamente consiste en la promoción para lograr la finalidad de su cargo.

Las respuestas de una tutora indican la amplia perspectiva que tiene en cuanto al vínculo de la experiencia, el aprendizaje entre pares y la evaluación; los cuales son elementos importantes en el diseño de posibles cambios en el contenido y desarrollo de acciones que se lleven a cabo durante los dos años de inducción que tienen los docentes cuando arriban a la función directiva. Hay otro elemento a resaltar en los señalamientos de esta misma profesora: el relacionado con el trabajo de tutoría, que consiste en la adaptación de éste a las necesidades del tutorado.

Hubo opiniones de los ATP en las que mencionaron poca valoración hacia el asesoramiento que puedan brindar, no se les ha empoderado y a veces se les sigue considerando “apoyos del supervisor”.

Considerar que no basta con la evidencia de un examen bien resuelto, sino el desarrollo de la práctica directiva cotidiana apreciando así el interés por aplicar sus conocimientos y no sólo la utilidad del examen para fines de promoción; que no sólo centren sus energía y tiempo en aspectos administrativos; los directivos a veces no reconocen cuáles son las áreas de oportunidad manifiestas en sus escuelas y ello les impide hacer un seguimiento en forma sistemática y veraz.

Pese a la gran cantidad de información dada a conocer a través de los medios sólo un director se refirió al rechazo que tienen los docentes ante una evaluación por considerarla como sancionadora, con posibilidades para afectar sus derechos laborales, origen de estrés y afectación en su desempeño, además de indicar que la información para llevar a cabo la evaluación no fluye de manera adecuada y esto genera confusiones.

La parte directiva señaló que los perfiles, parámetros e indicadores no son tomados en cuenta por los actores en su práctica diaria, siendo los exámenes mismos son un obstáculo, la necesidad de crear instrumentos suficientes para pedir cuentas a los directores.

Una ATP escribió que en ocasiones hay simulación y se plagian las evidencias, por lo que sería conveniente la intervención del supervisor con el apoyo de los ATP para monitorear el trabajo directivo. Es destacada la opinión de una tutora, quien señaló la necesidad para que las autoridades educativas y escolares valoren los procesos, verificando su autenticidad.

Hubo opiniones destacadas de los participantes en relación al papel que tiene el examen de promoción en el desempeño de los directores: el examen no se vincula con la realidad escolar y por lo tanto no influye en él; el examen ha evidenciado las carencias del sistema educativo en materia de formación docente (proyecto formativo de figuras); el examen ha provocado que cada vez sean menos los profesores interesados en promoverse; el examen sólo valora una mínima parte de lo hecho a diario por los directores.

En cuanto a la posible tutoría para directores, uno dijo estar de acuerdo, siempre y cuando no haya sanciones para ellos, que el posible tutor no sólo les oriente sobre lo administrativo / organizativo; sino principalmente en lo pedagógico.

Referentes teóricos que abordan estos aspectos.

Las aportaciones que dieron origen a la teoría de la organización escolar (teoría tayloriana, teoría de la departamentalización de Fayol, los referentes de Max Weber y, en términos generales las referencias empresariales y psicológicas) fueron señalando líneas de trabajo donde los fines, los medios, los alumnos, sus padres, los docentes, los directivos, los supervisores y, en general la estructura educativa no eran considerados totalmente; dando valor y peso a las características propias sobre todo de los contextos escolares, a esta condición se agregan las disposiciones económicas derivadas de los acuerdos establecidos por el gobierno mexicano con dependencias económicas tales

como el BM, la OCDE y el FMI, al respecto Ángel I. Pérez Gómez (2000) cuestiona el movimiento de escuelas eficaces, señalando que las indicaciones de estos organismos establecen para las escuelas a través de su estructura criterios eficientistas, exigiendo a las escuelas procedimientos, estructuras organizativas e interacciones entre su personal con la intención de que el rendimiento académico de los alumnos se lleve a cabo con el menor costo posible.

Estas condiciones se pueden apreciar en las diferentes opiniones que los participantes dijeron, sobre todo en relación con las opciones de actualización, con los criterios para seleccionar personal, para mantenerlo en servicio y/o para removerlo de su cargo (como en el caso de los directivos noveles a quienes si obtuvieran al término de su segundo año un resultado “no idóneo” en la evaluación, se les regresa a la función como docentes frente a grupo).

Deteniéndonos en la situación anteriormente señalada, podemos encontrar que los directores noveles pueden en el transcurso de los dos primeros años de su cargo desempeñarse con algunas omisiones, errores o bajo nivel de desempeño considerando lo establecido en el documento PPI de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente; sin embargo eso no indica que carecen de competencias para continuar trabajando en esa función, incluso si en el examen para ratificarlos tuvieron resultado “no idóneo”, al respecto nos referiremos en el concepto de competencia propuesto por Philippe Perrenoud pues la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos frente a situaciones escolares que demuestran los directores en el transcurso de dos años ha implicado para ellos usar los conocimientos, habilidades y actitudes hasta el nivel de sus capacidades y un examen no refleja plenamente las respuestas y trabajo que llevaron a cabo cotidianamente y por tanto, requirieron de su parte respuestas adaptadas, pues los hechos escolares donde conducen acciones, recursos materiales y humanos a través de interacciones, formas de comunicación, planeación y evaluación no son repetibles.

Cada profesional participante, en el ámbito de su función, pero especialmente los directivos requieren una valoración contextualizada, Antúnez (2004) resalta

el nivel de credibilidad con el que arriban en su comunidad: dónde reside su poder, cuáles son sus limitaciones, cómo podría mejorar y cuál es la evaluación que la comunidad hace de su trabajo. Esta alternativa donde el director valora su quehacer no coincide con la visión económica que permea la Reforma Educativa donde los diferentes contextos deberían ser ahistóricos, donde sus características y ausencia de recursos materiales y humanos no deberían ser razones suficientes para que los directivos demuestren que tienen méritos para continuar en la función.

En los momentos de la evaluación institucionalizada para directivos se aprecia la concreción de lo que significa la calidad educativa donde se conjuntan los principios de eficiencia y eficacia: fríos, ajenos y distantes de las comunidades escolares, de los contextos y de la trayectoria formativa de los directores, formación de la que son responsables las propias instituciones; formación que ha conducido a los directivos hacia el paradigma de la racionalidad práctica, pero que en la evaluación de su desempeño y, sobre todo en los resultados del mismo le requieren una perspectiva reflexiva.

4. 6. 5Codificador 5

Función: director de educación primaria.

Universo: Aplicación de seis cuestionarios.

Codificador 5- **Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia.**

- **Propuestas de cambios en la estructura educativa: para organizar a los docentes.**

Las respuestas fueron distintas en todos los participantes: favorecer el trabajo entre pares y el intercambio de experiencias / evaluar las habilidades profesionales / impulsar el trabajo de los subdirectores académicos / que las escuelas cuenten con plantillas completas de personal docente / que los docentes asumen totalmente la responsabilidad ante la educación de sus alumnos / que elaboren su

planeación didáctica / que cumplan con los acuerdos colegiados / que tengan evidencia de su trabajo.

- **Propuestas de cambios: acciones para organizar a los padres de familia.**

Ninguna respuesta se repitió: buscar alternativas para involucrar a los padres de familia para el seguimiento que den al aprendizaje de sus propios hijos / con opciones de participación social para que se involucren en diversos proyectos de la escuela / diseñar actividades agradables para los padres y lograr que se acerquen a la escuela / involucrar a los padres en las reuniones del CEPS, convenciendo a los profesores que los padres no van a la escuela para juzgarlos.

- **Cómo proyecta el futuro de la evaluación para la promoción y el desempeño de los directores.**

Los participantes tuvieron opiniones distintas: la evaluación será un fracaso si se mantienen condiciones sancionadoras / que paulatinamente empaten teoría y práctica / que los profesores se estén preparando para participar porque se darán cuenta de que estas disposiciones no cambiarán , con el paso del tiempo ya no habrá tanta resistencia para evaluarse / seguirá siendo una simulación, mientras las autoridades diseñen desde el “escritorio” y no desde las realidades escolares / que seguirá considerándose la preparación profesional y la actualización / que continuarán las disposiciones sin cambios.

Función: supervisor de zona en educación primaria.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador **5-Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia.**

- **Propuestas de cambios en la estructura educativa: para apoyar a los directores.**

3 supervisores: trabajar bajo la modalidad de comunidades de aprendizaje, donde se intercambien experiencias.

1 supervisor: descarga administrativa real (al supervisor se le ha responsabilizado de acciones que corresponden a otras instancias, como el Programa de Cruzada contra el Hambre).

1 supervisor: quitar la figura de Supervisor General de Sector.

- **Propuestas de cambios para apoyar a los docentes**

1 supervisor: actualizar el Plan y Programas de Estudio

4 supervisores: Promover la profesionalización de los maestros, actualizarlos, darles asesorías y acompañamiento.

- **Propuestas de cambios: acciones para orientar a los padres de familia.**

4 de ellas están relacionadas: talleres / orientarlos acerca de su corresponsabilidad sobre la formación de sus hijos / acercamiento entre la escuela y ellos (escuchar sus puntos de vista).

1 supervisor escribió: enfatizar la rendición de cuentas.

- **Cómo proyecta el futuro de la evaluación para la promoción y el desempeño de los directores.**

Todas las respuestas fueron diferentes: como un derecho de los maestros, pero también como una obligación que se mantendrá / seguirá incierta, parcial, desfavorable (“va derecho al fracaso”) / que a través de este proceso haya mejores profesionales en el cargo directivo / como una oportunidad para formalizar a los directores (“ya sin comisiones”) / que haya menos profesores interesados en participar porque el proceso no da certeza inmediata para el trabajo como director.

Función: asesor técnico pedagógico.

Universo: Aplicación de cinco cuestionarios.

Codificador 5- **Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia.**

- **Propuestas de cambios en la estructura educativa: para brindar acompañamiento a los directivos.**

2 ATP's: para que los directores asuman plenamente su función, la estructura educativa debería completar las nuevas figuras en las escuelas (subdirector administrativo, académico, promotor de TIC's y de lectura-producción de textos escritos).

2 ATP's: disminuir la carga administrativa.

Las demás opiniones fueron diferentes: la creación de un equipo técnico en la zona escolar con profesionales capaces y competentes, que orienten a los profesores (por lo menos un mes antes de que ocupen su cargo directivo) / fortalecer los CTE mensuales por medio del asesoramiento de los ATP's de zona o personal especializado de los centros de Maestros.

- **Cómo proyecta el futuro de la evaluación para la promoción y el desempeño de los directores.**

Todas las asesoras registraron distinto: si continua como hasta ahora los directores tendrán mucho conocimiento, pero poca injerencia en la función, habría escuelas sin dirección y sin liderazgo / que los instrumentos y procesos se vayan mejorando, para que de manera efectiva los candidatos cubran con el perfil requerido de la función directiva / puede caer en el sesgo y la simulación alejada de las realidades escolares / mantenerse en la medición y no valorando qué es lo verdaderamente realizan por los directores / alejarse de su propósito (ya sea por corrupción o por las connotaciones políticas que contaminan los procesos de evaluación).

Función: Tutor.

Universo: Aplicación de dos cuestionarios.

Codificador 5- **Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia.**

- **Propuestas de cambios en la estructura educativa: para asesorar a los docentes.**

Dos opiniones indicaron lo mismo: mejorar la comunicación permitiendo otros mecanismos incluidos los virtuales.

1 tutora indicó: difundir más la información de los procesos y las funciones (de tutorado – tutoría).

Tutora 2: que haya tiempo disponible para realizar las tutorías.

- **Propuestas de cambios: acciones para orientar a los padres de familia.**

Tutora 1: sensibilizar a los padres de familia a través de juntas informativas y folletos para comprender más cómo se trabaja entre docentes y alumnos; recalcándoles cuáles son sus responsabilidades y cómo pueden ayudar a sus hijos.

Tutora 2: mayor comunicación con los padres de familia, asumir la corresponsabilidad de la educación de los niños junto con los docentes.

- **Cómo proyecta el futuro de la evaluación para la promoción y el desempeño de los directores.**

Tutora 1: La modificación de la Reforma incluyó aspectos organizativos, indicando que el director debe también ser un agente de cambio, continuará el enfoque empresarial en el ámbito educativo.

Tutora 2: Las experiencias de estos dos años probablemente lleven a las autoridades a reestructurar los mecanismos de promoción y evaluación, porque hasta el momento han sido lentos, somos muchos profesores y se ha evaluado apenas una mínima parte.

Puntos coincidentes.

La descarga administrativa en las escuelas, sería una ayuda para los directores.

Cuatro supervisores coincidieron en la necesidad de profesionalizar a los docentes, a través de la actualización, asesoría y acompañamiento.

Los profesores que apoyaron con sus opiniones el desarrollo de este trabajo señalaron la necesidad de informar a los padres de familia cuáles son las actividades que se realizan en la escuela y que tienen como propósito mejorar el aprendizaje de sus hijos, señalando además la conveniencia de brindarles talleres para que ellos supieran cuáles son las necesidades de la escuela en términos de apoyo, que las actividades encauzadas hacia los padres de familia fueran amenas y prácticas para que paulatinamente los papás/mamás se incorporen en ellas.

Diferencias.

Se pudo apreciar que 3 supervisores propusieron el trabajo entre pares y las comunidades de aprendizaje. En tanto que algunos ATP's estuvieron a favor de fortalecer con su asesoramiento a los CTE y que éstos también recibieran el apoyo de personal especializado como los profesores que trabajan en los Centros de Maestros.

Entre los directores hubo una gama de respuestas acerca del trabajo docente: la necesidad de que elaboren por sí mismos la planeación didáctica, que cumplan con los acuerdos colegiados y que tengan evidencia de su trabajo.

Las tutoras por separado escribieron: mejorar la comunicación y difusión de funciones; que se les brinde tiempo para realizar las asesorías.

Con respecto a la evaluación para la promoción y desempeño de los directores: un director indicó que paulatinamente empatará la teoría y la práctica; que continuarán las disposiciones sin cambios; que a través de este proceso haya mejores profesionales en el campo directivo, formalizando así su cargo para dejar en el pasado las comisiones de dirección.

Aspectos relevantes.

Quitar la figura del Supervisor General de Sector.

Que cada director tenga equipo directivo completo: subdirectores administrativo y académico y promotores: de TIC's y de lectura-producción de textos escritos.

Que al menos un mes antes de que los directores se presenten a trabajar en las escuelas, reciban asesoramiento en la zona escolar, no sólo con el apoyo del supervisor, sino de un cuerpo colegiado.

Que se impulse el trabajo de los subdirectores académicos.

En relación con el trabajo para orientar-asesorar a los padres de familia, un supervisor indicó la necesidad de que se resalte en las escuelas la rendición de cuentas.

Es en la proyección sobre el futuro de la evaluación para directores donde se encontraron las perspectivas más destacadas: que las condiciones sancionadoras de la evaluación, si se mantienen llevarán al fracaso esta disposición / que la evaluación es un derecho y una obligación del magisterio / la probabilidad de que haya menos profesores interesados en concursar para ser directores debido al grado de incertidumbre que tienen para mantener su trabajo / el riesgo de que la evaluación lleve a profesionales con conocimiento, pero sin liderazgo en sus comunidades / que la evaluación mida y no valore lo que realmente hacen los directores en sus escuelas / que exista corrupción o que pesen las connotaciones políticas más que las educativas / que posiblemente continúe el enfoque empresarial en la evaluación a directores / que probablemente se cambien las disposiciones para evaluar a los directores porque son muchos y el proceso ha sido lento y mínimo.

Referentes teóricos que abordan estos aspectos.

En Leonor Pastrana (2014) encontramos que entre el magisterio existe un rechazo generalizado hacia la burocracia, una relación con este punto puede apreciarse en las opiniones vertidas por los participantes cuando registraron en algunos casos que la evaluación tiene una tendencia hacia la simulación e incluso que podría corromperse debido a sus connotaciones sancionadoras, incluso hubo profesores que vaticinan una posible reducción de docentes interesados en participar como concursantes para obtener una plaza directiva.

Otro punto importante lo encontramos en Ángel I. Pérez Gómez (2000) quien al hacer una crítica al movimiento de escuelas eficaces pone en evidencia las directrices económicas que rigen a las decisiones de la política educativa, llevando al campo educativo dos de los términos empresariales: eficiencia y eficacia en la que el papel directivo es destacado; bajo esta perspectiva a los directores corresponde optimizar los medios con que cuenta la escuela y coordinar los recursos humanos (personal docente, alumnos y padres de familia) hacia los fines que señala el sistema.

Para el caso de los directores noveles en un plazo no mayor de dos años, les exige comprobar a través de la evaluación en sus diferentes modalidades: para promoverse, la diagnóstica y la que ratifique su cargo que son los profesionales competentes para realizar con conocimiento y competencias en forma rápida y segura; que demuestren un incremento en el desempeño académico de los alumnos en su centro de trabajo. Siendo estas las condiciones, la evaluación para directores no considera las características culturales propias de las escuelas. Soslaya las particularidades de los fenómenos educativos, ya que no toma en cuenta una observación directa de los acontecimientos cotidianos, las relaciones que imperan en los centros educativos, la propia cultura institucional.

Para Ángel I. Pérez Gómez, la creación de un proyecto institucional permite a la escuela progresar y reconceptualizar sus elementos, esta perspectiva puede enriquecerse con las aportaciones de Antúnez (2004), quien señala que corresponde al colectivo escolar y no sólo al director revisar y analizar sus formas organizativas, para insertarse progresivamente en una cultura de evaluación; distribuyendo equilibrada y racionalmente las tareas.

Algunos de los participantes en este trabajo señalaban entre las propuestas para apoyar a los directores el acompañamiento, las asesorías, trabajar bajo la modalidad de comunidades de aprendizaje; Santos Guerra (2002), indica que si bien es importante poner atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, lo es también para el caso de los docentes. En los codificadores anteriores, fue evidente que los directores participantes en este trabajo ya cuentan con algunos de los conocimientos requeridos para ejercer su función, en mayor o menor medida se identificaron aspectos donde desarrollaron un mayor esfuerzo y atención, puesto que no tenían antecedentes para darles respuesta. Por ello, siguiendo el referente de Santos Guerra no sólo correspondería reorganizar las formas de trabajo, orientación y organización con los directores, sino también con los docentes, padres de familia y autoridades escolares (supervisores / jefes de sector).

La visión economicista que permea el sistema educativo nacional y que considera a la evaluación como una variable, en la que al director compete dar evidencia rápida de una mejoría en los logros de aprendizaje, aunque como se ha dicho en otros apartados él (ella) no decidió cuál sería el nivel de desempeño docente con el que trabaja la plantilla que conforma el centro de trabajo, ni el bagaje cultural con que cuentan las familias de las que provienen los alumnos y menos aún con los recursos materiales – económicos que podrá ocupar para realizar las actividades de un proyecto institucional.

Los principios rectores que se encuentran en el bosquejo del nuevo modelo educativo (agosto del 2016) y ratificados en marzo del 2017, señalan la necesidad de que los estudiantes se apropien a través de la educación formal de aprendizajes clave, los cuales les permitirán aprender a lo largo de la vida para afrontar los retos que la sociedad contemporánea les exige, por tal motivo el discurso político indica la necesidad de poner a la escuela en el centro del SEN, desde donde las decisiones llegarán a las demás instancias y ubicando al director como una pieza central, como un eslabón que vincule a la escuela y a la comunidad escolar con las demás instancias.

El nuevo modelo educativo que entrará en vigor durante el ciclo escolar 2018-2019, mantendrá las disposiciones relativas a la evaluación docente,

concretamente las que se refieren a la promoción para los cargos directivos donde los perfiles, parámetros e indicadores serán el eje rector con el cual se promoció a los docentes y a través de ellos se valorará su ejercicio profesional.

El desempeño de los directores noveles tiene sus orígenes en la formación académica que hayan recibido, al intentar explicar esto, se hizo una búsqueda relacionada con las disposiciones que en materia de política educativa se han tomado hacia las escuelas formadoras de docentes: las escuelas normales.

Hasta antes de 1984, los jóvenes aspirantes a profesores podían cursar la carrera como profesores de educación primaria, con el sólo hecho de haber concluido sus estudios de secundaria y aprobar el examen de selección en la escuela normal que hubieran elegido, en ese diseño curricular apremiaba el egreso de profesores, dada la demanda de población creciente en las escuelas públicas. Un proceso de reforma en dichas escuelas se dio en 1984, cuando se les otorgó el nivel de instituciones de educación superior creando la licenciatura como docente en educación primaria, al consultar la página de la "Escuela Nacional de Maestros", se encontró que su diseño curricular está conformado por 4 líneas de formación: pedagógica, filosófica, social y psicológica. La página señala 2 características que definen a este plan siendo una de ellas la propuesta para la formación de un docente investigador y, la segunda era la instrumentación de un laboratorio de docencia en el que los estudiantes pudieran desarrollar sus competencias didácticas.

De las 45 asignaturas, seis podían servir de referentes introductorios para los futuros aspirantes a director: relativas asuntos legales, de organización, política, contexto y gestión escolar; principalmente las demás eran específicas de didáctica y psicología. Trece años después se cambió una parte del programa de estudios enfatizando el dominio de los contenidos correspondientes a la primaria y la forma de enseñarlos, acciones para desarrollar las habilidades intelectuales de los futuros profesores y el reconocimiento de las condiciones sociales en las que trabajarían. En ese Programa de Estudios había el mismo número total de asignaturas, las

relacionadas hacia la preparación de directores eran las mismas que en el programa anterior.

A partir del 2012 y hasta la fecha, los alumnos de escuelas normales estudian bajo la propuesta curricular diseñada en el 2012; está conformado por 282 créditos, conformados en 53 cursos, organizados en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y TIC's, práctica profesional. En las asignaturas "obligatorias" se identificaron a 4 relacionadas con el trabajo directivo: historia de la educación en México, panorama actual de la educación básica en México, tecnología aplicada a los centros escolares y planeación y gestión educativa.

Finalmente, en el trayecto de cursos optativos se encuentran: educación ambiental para la sustentabilidad, conocimiento de la entidad, producción de textos académicos y prevención de la violencia en la escuela. La enunciación anterior de créditos / asignaturas, tiene la finalidad de sostener que a través de la formación profesional docente, los aspirantes a directores no cuentan con suficiente sustento para ejercer la función en la que se promocionan; la forma en que complementan su formación la realizan posteriormente: algunos a través de la práctica, otros a través de cursos o estudios de posgrado que específicamente los preparan hacia el ejercicio directivo, esto pudo apreciarse en las respuestas que registraron los directores participantes. Además la falta de vinculación entre los cambios de la currícula en educación primaria y los programas de estudio para la formación de los docentes, se traducen en un desfase para los egresados, quienes estudiaron y fueron preparados para un diseño curricular que ya no existe en las escuelas.

CAPÍTULO V

“Conclusiones, propuestas, proyecciones y desafíos”

En esta sección del trabajo se presentan argumentos académicos que analizan las ventajas y desventajas de este modelo de evaluación, así como algunas propuestas para su ejercicio; con la intención de aprender a partir de las acciones realizadas, tanto en lo que se puede traducir como avance, como en lo que posiblemente sea un retroceso o un limbo donde se acumulan datos sin analizar qué es lo que ocurre.

5. 1 Codificador 1: Ante la nueva función.

Los directores que participaron en este trabajo tienen la ventaja de haber estado en varios centros educativos y, además desarrollando funciones que no sólo se circunscriben a la docencia en grupo.

Cuando los profesores laboran en el mismo centro educativo por años, corren el riesgo de que sus formas de trabajo se anquilosen creando rutinas carentes de sentido y relaciones interpersonales donde los años de trato con sus compañeros y los demás integrantes de la comunidad, los llevan a encontrarse entre posturas semejantes, entre iguales (ante la autoridad, en el bagaje pedagógico, en sus aspiraciones laborales, etc.); sin embargo, la búsqueda de nuevos horizontes, el interés por desarrollar su trabajo en otro nivel de intervención puede ser una oportunidad en la que el autoconocimiento y un nuevo manejo de las relaciones interpersonales los lleve a otros aprendizajes.

A través del análisis de los datos recabados en este codificador se identificó que en la mayoría de los casos, un nuevo cargo o función: directiva, de supervisión, como asesor técnico pedagógico o como tutor que lograron los profesores y, posterior al nombramiento obtenido, iniciaron una formación que los orienta hacia las nuevas necesidades que requiere su trabajo. Cabría la posibilidad de buscar opciones donde los profesores interesados tengan conocimientos previos acerca de lo que las autoridades le van a requerir, cuál

será la forma en qué los evaluarán, pero sobre todo los elementos que requerirían en caso de que decidieran participar.

5. 2 Codificador 2: Los motivos personales para incursionar en un nuevo trabajo.

La participación y apoyo de los tutores en el trabajo de profesores noveles tuvo trayectorias específicas de acuerdo a cada circunstancia, no hubo reuniones por áreas geográficas y/o niveles educativos, donde tuvieran oportunidad los participantes para reflexionar y valorar la trayectoria de trabajo. No obstante y, dado que la demanda de tutoría rebasó el número de docentes dispuestos para trabajar con los profesores de nuevo ingreso; en el ciclo escolar 2016 – 2017 se implementó la modalidad de tutoría en línea, donde un tutor interactúa a través de una plataforma con 10 profesores de nuevo ingreso, los participantes de cada grupo no se conocen, no se reúnen y están ubicados en centros de trabajo distantes unos de otros. Este cambio en la forma de trabajo trastoca decisiones para continuar en la función o no; pues como pudo apreciarse en el análisis de codificadores, quienes estuvieron interesados en fungir como tutores lo hicieron bajo expectativas de trabajo directo con sus compañeros, se relacionaron personalmente con ellos a través de las sesiones presenciales, mantenían comunicación con los directores y supervisores.

Para el caso de los directores, la información que brindan las instancias oficiales del SEN no señala una situación que se ha presentado en los últimos tres años: hay directores que perciben amenaza en su estabilidad laboral bajo el modelo actual de la evaluación; existen datos en reportes periodísticos como el que presentó *La Jornada* el 27 de mayo del 2017 en el que Lev. M. Velázquez Barriga da a conocer que cerca de un 20% del total de la plantilla docente ha tomado la decisión de retirarse del servicio; el número elevado de retiros voluntarios y jubilaciones ante la demanda de profesionales de la educación para cubrir esas vacantes rebasa la cantidad de profesores cuyos resultados en la evaluación los ubicó como “idóneos”.

Esta situación también se manifiesta en el caso de los directores, por ejemplo en los ciclos escolares 2014 – 2015 y 2015 – 2016 fueron 800 los profesores que obtuvieron un resultado insuficiente para acceder a una plaza directiva, quienes viven esa situación cancelan sus aspiraciones para ocupar una vacante directiva (incluso en forma interina) al menos durante dos ciclos escolares porque así lo marca la normatividad. Mencionaré una situación que atestiguo y que se presenta en Iztapalapa, Ciudad de México: los profesores frente a grupo (educación básica) que estén interesados en recibir nombramiento provisional en comisión como directores, están “obligados” a registrarse para presentar examen de promoción, en los casos donde no aprueben, se les retira del cargo y regresan a su trabajo frente a grupo. Con los señalamientos anteriores quiero subrayar las condiciones inestables que viven los profesores con planes para trabajar como directores, derivado de ello, eventualmente podría disminuir el número de sustentantes.

Desde nuestra opinión, existe otro elemento que probablemente inhiba las intenciones de algunos docentes para presentar examen de oposición y arribar a través de esta modalidad hacia un cargo directivo: el exceso de indicadores con los que se les ratifique en el cargo y posteriormente se les evalúe los constriña en su actuar con creatividad, pues frecuentemente regresen a la revisión de su contenido, quedando en un estadio como técnicos profesionales, más que como profesionales de la educación. Este panorama genera un ambiente de contradicción: por un lado la LGE y el acuerdo 717 señalan la necesidad de que los centros escolares actúen con autonomía en su gestión, por otra parte los directores necesitan revisar con frecuencia si trabajan y promueven acciones conforme a las dimensiones, parámetros e indicadores con los que se les va a evaluar.

5. 3 Codificador 3: Trayectoria laboral y adaptación ante un nuevo rol.

Hay una ruta para la implementación del nuevo Modelo Educativo 2017, considera en primer término a la evaluación docente, en segundo a la formación continua y al final a la formación inicial. La ubicación de estos aspectos incide directamente en el trabajo de los profesores, para el caso directivo se está condicionando su promoción y permanencia con los resultados

que obtenga bajo este esquema, al dejar para otro momento la revisión y cambio en las políticas para la preparación de directores y futuros directores, quedan en desventaja quienes fueron preparados académicamente para ejercer la docencia frente a grupo, con programas de estudio alejados de las condiciones actuales.

5. 4 Codificador 4: Desempeño directivo ante la Reforma.

Dar marcha atrás a la baja calidad educativa, requiere también aprovechar las aportaciones teóricas desarrolladas en materia de gestión/ organización escolar, planeación / evaluación educativa, entre otras. Partiendo del principio que considera a la escuela como la unidad operativa básica que puede cambiar, que puede aprender a partir de sus propios integrantes, del uso de los resultados de la evaluación en un plano interno y externo.

Los momentos de evaluación sobre el trabajo directivo, más que un alto en el que desde la estructura educativa se emite un dictamen referente a su idoneidad o carencia de ella, es una oportunidad donde los elementos de autoevaluación y coevaluación son importantes, una propuesta de Antúnez (2004) indica que, partiendo de la definición de papeles correspondientes al trabajo directivo, es posible que ellos puedan en primer lugar reflexionar acerca de su trayectoria de trabajo, siendo ese un momento crucial para cuestionarse sobre las necesidades de mejorar profesionalmente, en qué sentido, con cuáles elementos y recursos; así como también estableciendo las acciones que les permitan mejorar su trabajo. El documento *Perfiles, parámetros e indicadores*, son un referente necesario y oportuno para los profesionales de la educación, en este caso para los directores.

En el campo de la evaluación no hay una lectura directa de la realidad; Poggi (2008) señala que los evaluadores (los actores políticos, encargados de diseñar la líneas de trabajo) construyen el referente para evaluar, elaborando los criterios, los ideales, “el deber ser”; considero que para el caso mexicano era necesario pues hasta antes de la Reforma Educativa no existía una difusión masiva que potencialmente centrara el quehacer directivo; sin embargo, un

área de oportunidad en esta política de evaluación para directores radica en la capacidad de los tomadores de decisiones para dialogar, para abrir espacios frecuentes y sistemáticos en los que se haga un análisis minucioso de sus resultados, de sus procesos y de las implicaciones que derivan en las vidas de quienes se someten a las evaluaciones.

Una línea en la política educativa puede dirigir sus esfuerzos para difundir desde otra perspectiva el o los propósitos de la evaluación para docentes y demás actores educativos, buscando a través de ello la claridad de su intención, demostrar con hechos sus ventajas, así como quitar de su discurso el tono amenazante que abona a la ruptura, rechazo y confrontación. En ese ánimo de mediación, resultará importante no sólo difundir los puntajes obtenidos, sino reorientar los procesos y oportunidades en la formación continua; cabe mencionar que al preguntar a los directores participantes en este trabajo sobre las opciones que se les brindó para su formación en el cargo, a lo largo de estos dos años de “inducción”, respondieron que a través de la estructura se les pidió cursar en línea un diplomado en liderazgo.

El modelo educativo propuesto ha sido analizado por diferentes actores sociales encontrando que de “nuevo” tiene muy poco. Al centrarse en las disposiciones para que se desarrolle y evalúe el trabajo directivo, se presenta una continuidad de las propuestas del 2013: arribo al cargo a través de un examen de oposición, ratificación en el cargo al término del segundo año de trabajo y evaluación del desempeño directivo cada cuatro años.

Sin embargo, como pudo apreciarse a través del contenido en el primer y cuarto informe presidencial, existe un discurso triunfalista, se da por hecho que la trayectoria avanzada es de gran envergadura, cuando con sólo revisar los números e indagar el nivel de avance podemos darnos cuenta de la lentitud con que se lleva a cabo. En caso de que siguiéramos con ese ritmo de avance, no se tendrían mejoras en la educación básica impulsadas desde el trabajo directivo como señala la propuesta de los diez años proyectados.

Las condiciones para evaluar son unas, rígidas y unidimensionales. Los contextos en que trabajan los directores son otros, el censo realizado en 2014 por el INEGI y dado a conocer en el 2016 da cuenta de las enormes carencias

y dificultades de los centros de trabajo y de las comunidades en las que se encuentran; un modelo de evaluación donde los instrumentos para evaluar a los directores no son flexibles y no consideran su contexto, los deja en desventaja. Se hace una evaluación de su trabajo como si no existieran contingencias, como si únicamente se dedicaran a los aspectos pedagógicos, colegiados y de trabajo con la comunidad.

La lectura sesgada de datos, carente de diálogo con diferentes actores sociales es una actitud de terquedad y no de camino para fortalecer la participación del Estado en el sistema educativo. La evaluación no es un fin, es un medio a través del cual los diferentes actores educativos pueden identificar las áreas de oportunidad donde requieren hacer las modificaciones que lleven hacia mejores resultados conjuntos; la evaluación individual está en sí misma limitada por los temores que pueden tener los directores ante los probables resultados, así como por los tiempos extraordinarios que necesiten para estudiar, revisar documentos, recabar evidencias, ponerlas en la plataforma y presentarse, finalmente al examen de conocimientos y ruta de mejora argumentada. Los resultados de su evaluación pueden saberlos después de 3 o 6 meses; es poco probable que haya directores cercanos, conocidos y con quienes tengan confianza para hablar y reflexionar acerca de sus resultados. Por otra parte y de manera oficial, el supervisor o supervisora de la zona escolar donde trabaja el director evaluado no tiene obligación a dar seguimiento acerca del reporte de resultados.

Los directores reciben los resultados de su evaluación a través de informes divididos en tres secciones:

- 1.- El nivel de desempeño logrado al presentar un expediente de evidencias, que pueden ubicarlo en el nivel I, II, III o IV; quienes se ubican en el primero, su reporte indica carencia de elementos para sistematizar y estructurar los documentos que colocó en la plataforma. El reporte de resultados de quienes obtienen nivel IV indica que lograron presentar sólidas evidencias de su trabajo y que los argumentos escritos respaldan las acciones y decisiones tomadas colegiadamente.

2.- El examen de conocimientos y habilidades directivas también pone a los directores en cualquiera de cuatro niveles, en el más bajo su informe indica que tiene carencias y no logra identificar la relevancia de su gestión para construir ambientes de trabajo que permitan organizar el funcionamiento de la escuela. El grado más alto señala que el directivo demuestra conocimientos y habilidades sólidas para implementar diversas formas de organización y funcionamiento escolar. Se afirma que el directivo que logró este nivel realiza gestiones para mejorar la calidad de los aprendizajes.

3.- La tercer fase de la evaluación directiva es la presentación y argumentos relacionados con el contenido y operación de la Ruta de Mejora (RM); los reportes de resultados también están conformados en cuatro niveles. El I es el más bajo, a los directores que fueron reportados estadísticamente en este nivel la CNSPD les indicó que tuvieron dificultades para plantear la RM, que analizaron débilmente los contextos interno y externo de la escuela, que se les complicó diagnosticar la situación del plantel en el que trabajan, jerarquizar las prioridades educativas que atiende la RM, que estuvieron imposibilitados para definir metas y evaluar los resultados de su gestión.

El nivel más alto es el IV, los reportes de evaluación para quienes estuvieron situados ahí señalan: que esos directores tienen habilidades sólidas y organizadas para argumentar, justificar y sustentar la RM; que mostraron amplia capacidad para analizar los contextos, establecer a partir de ellos un diagnóstico, prioridades y metas; que lograron evaluar los resultados de su gestión y que son capaces de diseñar estrategias viables para la atención del alumnado.

Como puede apreciarse estos dictámenes de evaluación afirman categóricamente circunstancias que no es posible valorar a través de escritos, fotografías, documentos digitalizados y pruebas de opción múltiple. Aunado a ello, existe una ruptura con los actores cercanos a los directivos: supervisores y ATP's, pues no conocen los resultados obtenidos y, por consiguiente no están en condiciones de brindar el acompañamiento y orientación que sea requerido. Hay pendientes de la evaluación para directores: la falta de reconocimiento de los actores que trabajan a la par con los directivos conlleva hacia un estado

donde se carece de diálogo sobre procesos cotidianos de trabajo y las derivaciones que tienen; no existen propuestas desde la estructura educativa que establezcan modalidades de comunicación, ni de seguimiento cotidiano y cercano que apoye el trabajo directivo. Esta separación entre realidades y prescripciones, deja al proceso evaluativo y su aspiración para incluir en sus finalidades el carácter formativo como un hecho intrascendente en el ejercicio profesional de los directores, que les causó un malestar e hizo que centraran sus esfuerzos al hacer cortes y análisis de su trabajo pero que, una vez rebasado el momento... los hace volver a la “normalidad”.

5. 5 Codificador 5: Propuestas para la evaluación directiva.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) en 1998 rindió un informe vinculado con la formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina; resaltaba la dualidad descentralización – centralización en los sistemas educativos:

Descentralización que dio origen a una demanda de formación de funcionarios públicos a nivel federal, estatal y municipal (en el caso mexicano), incrementando los requerimientos derivados de las propias especificaciones que las características regionales de nuestro país requiere.

Por otra parte, una centralización puesta hacia la escuela, donde se lleva la exigencia para concretar las políticas educativas y donde se espera la convergencia de las líneas orientadoras de la estructura educativa; reviste a los directores de un protagonismo para llevar a cabo en la comunidad escolar procesos de cambio y mejora. Esta exigencia del sistema deja a los directores como demandantes potenciales de formación (fenómeno descrito en el párrafo anterior).

Los equilibrios y circunstancias para rebasar este panorama parecen lejanos y adversos, sobre todo si reconocemos la existencia de antagonismos ideológicos (en partidos políticos, en investigadores, en periodismo, en funcionarios públicos, en posiciones sindicales, en los propios maestros y en la sociedad). En estas posturas discrepantes se encuentran algunos que aluden continuamente a los señalamientos gubernamentales de culpar al magisterio ante el fracaso del sistema educativo y el carácter punitivo de la evaluación; otros presentan alternativas de acción ante la inminencia de una realidad innegable: se precisa de una evaluación en sus distintos niveles.

La evaluación para directores no es una cuestión insensata, es (o debería ser) un elemento necesario a través del cual partieran acciones para fortalecer su práctica. La socialización formal de resultados con compañeros que desarrollen la misma función podría reorientar su quehacer, evitando que los directores se recluyan por un tiempo en su centro de trabajo, mientras son notificados para que nuevamente se sometan a otra estimación de su desempeño. En una modalidad cercana donde haya coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, la presencia de esfuerzos cercanos y continuos daría paso a una aproximación sucesiva de la propia identidad y quehacer directivo.

En las conclusiones para el codificador 4 se presentó cómo la CNSPD expresa a los directores los resultados de su evaluación. En la fase 3 se les pide que redacten y argumenten el desarrollo de la RM que se implementa en la escuela; el informe de su evaluación destaca la capacidad para analizar los elementos del contexto interno y externo de la escuela. Al calificar sus argumentos, se utilizan las mismas rúbricas para todos los directores, sin considerar que algunos trabajan en zonas rurales, otros en zonas urbanas, ni tampoco se toma en consideración que no todos laboran en el mismo subsistema, es decir que hay directores que trabajan en sistemas comunitarios, otros en sistemas generales y otros más en escuelas indígenas; más aún: los directores laboran en escuelas con diferentes tipos de organización: bidocentes, multigrado, unitarias o incluso hay quienes atienden en un grupo a los alumnos al mismo tiempo en que desarrollan actividades como directores,

son calificados bajo un esquema de “condiciones óptimas”, con preceptos del deber ser; dejándolos en desventaja.

La realidad del magisterio mexicano es más compleja que el esquema para evaluarlos; (no se cuenta con datos para afirmar esta aseveración, porque como se indicó el informe del INEE 2017 no menciona resultados de la evaluación para directores).

Permitir modalidades entre colegas, con apoyos de ATP's, tutores y supervisores; daría paso a la construcción de climas de confianza entre iguales. Este escenario sólo sería posible bajo las condiciones de conocimiento de los contextos escolares, del acompañamiento tanto a los directivos noveles como a los que cuentan con experiencia en el cargo; valorando en forma anticipada el desempeño directivo en relación al perfil, parámetros e indicadores aprobados por el INEE; pero diseñando conjuntamente la Ruta Crítica para la formación profesional de los directores.

El SE actualmente indica que los directores y supervisores evalúen el trabajo docente a partir del sistema de observación Stallings, al respecto Martínez Rizo (2015) cuestiona la validez de sus resultados porque a través de instrumentos de esa naturaleza sólo es posible registrar la ausencia o presencia de conductas simples. En este sentido, es importante mencionar que no hay formalmente instrumentos propuestos desde la estructura educativa para dar seguimiento al trabajo directivo.

Las disposiciones normativas en materia de evaluación para directores señalan el carácter formativo de ésta; sin embargo, son insuficientes los elementos que brinda la CNSPD a través de los informes de evaluación. En los ánimos mediáticos se mantiene un carácter político, queda así disminuida la perspectiva académica que está en condiciones de enriquecer las justificaciones, alternativas y explicaciones que nos acerquen a una evaluación formativa. Gilberto Guevara Niebla (2015), señala la necesidad para crear un clima que encauce a los actores educativos hacia la autorreflexión en un ambiente de confianza; un punto básico sería desde su propuesta la

implementación de un mecanismo informal, donde encuentren condiciones para reflexionar, siendo así: la discusión entre pares el espacio adecuado y cercano para que los directores puedan sentirse en confianza, con un ambiente colaborativo donde no se hiciera un dictamen de su desempeño, donde encontraran la oportunidad para conocer otras experiencias, otras alternativas de trabajo que bajo circunstancias similares a la suya han buscado alternativas distintas para su labor. Guevara Niebla indica además la posibilidad de que los evaluadores sean otros directores que colaboren directamente en el trayecto de reflexión, análisis y evaluación de sus prácticas, así como de los resultados que se derivan de ellas.

Desde esta alternativa de evaluación, el comparativo sería consigo mismo; tomando en cuenta un estadio de inicio y otro después de un tiempo establecido incluso por la propia autoridad. Esta propuesta, más cercana a la evaluación formativa puede usar pruebas de exámenes acerca de los conocimientos básicos de los directores, agregando sistemas de observación en su cotidianeidad, entrevistas con los docentes/padres de familia/alumnos, informes directivos, informes de los supervisores, así como también con portafolios de evidencias que respalden su desempeño; el énfasis no estaría en el resultado de la evaluación, sino en el proceso del desempeño directivo tomando en cuenta el contexto en que desarrolla su trabajo.

Al combinar diversos instrumentos y que el análisis de su contenido lo haga el propio director, junto con otros colegas y autoridades escolares permitiría valorar lo que se va logrando en un marco contextual propio y conocido, aspirando arribar así a un nivel justo; se abriría la posibilidad de que los directores puedan sentir que efectivamente es valorado su trabajo y el papel importante que desarrollan en las escuelas; reconociendo en ellos mismos que, a través de su coordinación las escuelas pueden ser vistas como unidades de aprendizaje y no como sujetos susceptibles de ser evaluados. Otra ventaja de esta variante para evaluar a los directivos consiste en que los involucrados no precisan de una compensación en el sueldo, pues estas actividades están consideradas en sus funciones.

En el modelo que opera, son elevados los gastos que implica la evaluación: logística para contar con espacios donde acudan los directores a evaluarse, la renta de equipo computacional para presentar su evaluación; hubo situaciones en Michoacán, Oaxaca y Chiapas donde las Coordinaciones Estatales no contaban con planteles donde aplicar los exámenes debido a las manifestaciones de resistencia-rechazo por parte de algunas secciones sindicales y, en esos casos fue necesario pagar el traslado de docentes que se evaluaran, rentar carpas, tabloneros, sillas y computadoras; sufragar el pago del personal que vigile para que no haya conatos de violencia (policía/ejército); la contratación de servicios con el ILCE para que recabe los archivos electrónicos enviados por los profesores, solicitar los servicios del CENEVAL para diseñar los instrumentos con que se evalúa, el personal para coordinar los periodos de evaluación; pagar las compensaciones a los evaluadores certificados que valoran las producciones de los profesores; cubrir los gastos de su traslado, hospedaje y alimentación, pues aunque existen coordinaciones estatales tanto del INEE, como del SPD el proceso para calificar se lleva a cabo en la Ciudad de México, además de los gastos que generan las coordinaciones estatales de SPD, la CNSPD, el INEE (nacional y estatales).

En forma paralela y en el afán de recuperar las propuestas académicas de investigadores mexicanos; Elsie Rockwell (2013), cuestiona a las evaluaciones de alto impacto pues a través de ellas no es posible identificar cuáles son buenos o malos maestros. Reconoce la evaluación como un proceso complejo que no puede simplificarse a través de instrumentos estandarizados. Al participar en el Seminario: La evaluación docente en México, organizado en el 2013 por el INEE, señaló que la modalidad para evaluar a los profesores les iba a requerir inversiones grandes de su tiempo y que no había certeza de que ello le fuera a servirles o que se percibieran repercusiones derivadas en los aprendizajes. También se manifestó a favor de la evaluación localizada en escuelas y zonas, pudiendo ser consideradas como unidades de evaluación; resaltó las múltiples formas de trabajo que tienen los maestros, las cuales no pueden ser valoradas a través de instrumentos generalizados.

En líneas anteriores se mencionó que el nuevo modelo educativo considera como etapa final las modificaciones que hará en materia de formación docente,

también se presentaron datos y reflexiones acerca de la currícula en las escuelas normales; la creación de licenciaturas que preparen a los estudiantes en un área del conocimiento. Para el caso que nos ocupa, sería de gran utilidad la creación de especializaciones que formen cuerpos directivos en la teoría y en la práctica. Martínez Rizo (2015) indica la necesidad de que se asignen monitores experimentados a los estudiantes (futuros directores).

“La premisa que ha dominado el sistema educativo mexicano ha sido: *“a más evaluaciones, mejor educación”*. Premisa simplista, si reconocemos que en los más de veinte años que lleva la aplicación de los programas de evaluación en nuestro país, los resultados han sido pobres, han contribuido más a burocratizar la educación que a su mejora sustantiva (Díaz Barriga, 2007). Ocho años después, el mismo autor asumió que la evaluación formativa es un reto donde se requiere la articulación de propuestas académicas con los resultados de experiencias de trabajo, situación que por el momento es incipiente en nuestro país.

5.6 Disertaciones adicionales.

Se encontraron similitudes entre las organizaciones mexicanas como Mexicanos Primero y México Evalúa con las instituciones internacionales tales como la OCDE, la Comisión Internacional de la ONU, las cuales han influido en la política educativa con tendencia a la prescripción casi total de las líneas con que se opera la evaluación para directores de educación primaria en nuestro país.

Al decretar el Estado que garantizará la calidad de la educación y que asegurará el máximo logro de aprendizajes de los educandos, a través de la idoneidad de los docentes, directivos, supervisores y otras figuras educativas, delega una parte sustancial del papel rector que le corresponde.

Los escenarios ideales no existen, las realidades escolares son muchas y variadas. Los centros escolares están conformados con relaciones de poder

entre los profesionales de la educación en sus diferentes modalidades (directores, supervisores y docentes), los representantes del Estado (autoridades locales y federales), así como también: los alumnos, sus familias, las organizaciones sindicales/civiles y los medios de información, entre otros; estas disparidades se reflejan en la vida cotidiana al interior de los planteles, los integrantes de las comunidades escolares difícilmente se identifican a ellas mismos como parte de alternativas viables de trabajo. Al sostenerse a través de mecanismos verticales de comunicación imposibilitan escenarios donde la planeación y las acciones de mejora se desarrollen a partir de su realidad y no mediante modelos ajenos.

La trayectoria del trabajo que está por concluirse, se expandió en tal forma que no sólo se accedió a fuentes de información confiables y oficiales, sino también se agregaron las opiniones de algunos actores (directores, supervisores, apoyos técnico pedagógicos, así como tutores) quienes amablemente las compartieron; permitiendo, en parte hacer las propuestas alternas que se presentan.

Tentativamente y, a modo de referencia los resultados de esta investigación pudieran permitir a otros actores educativos interesados en la materia dar continuidad a las líneas que se abordaron, para dar continuidad tanto al análisis de las políticas en materia educativa, como a las derivaciones contextualizadas de ellas, considerando que en el año 2018 el resultado de las elecciones presidenciales pudieran dar marcha atrás al modelo educativo 2017 o ratificar su operación.

ANEXOS



ENTREVISTA A DIRECTORES

ESCUELA: _____

NOMBRE DEL DIRECTOR (A): _____ 1) EDAD:

2) AÑOS DE SERVICIO: _____

3) TRAYECTORIA ACADÉMICA: _____

4) TRAYECTORIA LABORAL: _____

5) TIEMPO DE EXPERIENCIA EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA:

6) MODALIDAD A TRAVÉS DE LA CUAL ASUMIÓ AL CARGO DIRECTIVO:

7) CENTROS ESCOLARES EN LOS QUE SE HA DESEMPEÑADO COMO DIRECTOR (A):

8) TRAYECTORIA FORMATIVA ADICIONAL PARA EJERCER LA FUNCIÓN DIRECTIVA:

9) LA ESCUELA EN LA QUE ES DIRECTOR, ¿FUÉ ELEGIDA POR USTED O A AHÍ LO ENVIARON? _____

10) ¿CUÁLES FUERON SUS PRINCIPALES MOTIVOS PARA SER DIRECTOR (A)?

11) SEÑALE CON UNA "X" LOS ASPECTOS QUE REQUIRIERON UNA ATENCIÓN Y ESFUERZO ADICIONAL POR PARTE SUYA, DURANTE LA ADAPTACIÓN AL ASUMIR EL CARGO COMO DIRECTOR:

a) CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD	b) CONOCIMIENTO Y CONDUCCIÓN DE LA PLANTILLA DE PERSONAL	c) ASPECTOS ADMINISTRATIVOS REQUERIDOS POR LA ESTRUCTURA EDUCATIVA
d) ELECCIÓN DE CONTENIDO Y DESARROLLO DE LAS SESIONES DE CONSEJO TÉCNICO CONSULTIVO	e) DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS	f) RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON: - ALUMNOS - PADRES DE FAMILIA - DOCENTES
g) ASUMIRSE COMO AUTORIDAD ESCOLAR (DIRECTOR)		

12) ¿HAY ALGUNOS QUE SE MODIFICARON AL IMPLEMENTARSE LA REFORMA EDUCATIVA?

13) ¿CUÁLES CONSIDERA QUE FUERON "LOS FÁCILES"? ¿CUÁLES LOS "COMPLICADOS"?

14) ASUNCIÓN Y DESARROLLO EN EL CARGO:

LOS PREVIOS: (SABER QUÉ)	 (SABER CÓMO)
DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA: (SABER QUÉ)	 (SABER CÓMO)

15) EN SU OPINIÓN, ¿CUÁL ES EL PAPEL QUE JUEGA HOY EL DIRECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA Y MEJORAR LOS PROCESOS - RESULTADOS DE UNA ESCUELA?

16) SI DENTRO DE SUS ATRIBUCIONES, PUDIERA IMPLEMENTAR CAMBIOS EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS, ¿CUÁLES MODIFICACIONES SERÍAN?

a) DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA PARA ORGANIZAR A LOS DOCENTES: _____

b) ACCIONES PARA ORGANIZAR A LOS PADRES DE FAMILIA:

17) EN CUANTO TRABAJO DOCENTE, ¿QUÉ ASPECTOS CONSIDERA QUE INTERFIEREN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA? ¿POR QUÉ?

a) OPCIONES PARA ACTUALIZACIÓN: _____

b) PROCESOS DE SEGUIMIENTO: _____

c) PROCESOS QUE EVALÚEN LA PRÁCTICA DOCENTE: _____

18) EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA, MENCIONE ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES QUE DE MANERA AUTÓNOMA HA REALIZADO CON EL COLECTIVO ESCOLAR Y QUÉ LO MOTIVÓ:

19) ¿CONSIDERA QUE TIENE INFORMACIÓN Y ASESORÍA SUFICIENTES PARA COORDINAR LAS ACTIVIDADES ESCOLARES? ¿EN QUE REQUERIRÍA APOYO?

20) ¿QUÉ ANTECEDENTES TENÍA ACERCA DE...?

a) LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL DE ESTE CENTRO DE TRABAJO:

b) LA PLANTILLA DE PERSONAL

_____.

c) LA COMUNIDAD EN GENERAL

_____.

21) ¿CÓMO HA CONTRIBUIDO ESTE CENTRO DE TRABAJO PARA LA AMPLIACIÓN DE SUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS EN RELACIÓN A LOS CENTROS ESCOLARES ANTERIORES? _____.

_____.

22) ¿HA IDENTIFICADO LOS SUBGRUPOS CONFORMADOS AL INTERIOR DE LA ESCUELA? ¿CÓMO INFLUYEN EN SU DESEMPEÑO? _____.

_____.

23) SI CONSIDERAMOS QUE 10 ES LA SUMATORIA DEL TIEMPO QUE USTED DEDICA HABITUALMENTE A CADA DIMENSIÓN, ¿QUÉ NÚMERO LES CORRESPONDERÍA? POR FAVOR ANÓTELO EN CADA RECUADRO:

ADMINISTRATIVA:	ORGANIZATIVA:	PEDAGÓGICA:	COMUNITARIA:
-----------------	---------------	-------------	--------------

24) ¿PODRÍA COMENTAR ACERCA DE SUS EXPECTATIVAS AL ASUMIR LA FUNCIÓN DIRECTIVA?

REALES:

IMAGINARIAS:

25) ¿QUÉ DE SU TRABAJO ES?...

INTUITIVO:

RACIONALIZADO:

TEÓRICO:

PRÁCTICO:

26) EN SU EXPERIENCIA DIRECTIVA ¿QUÉ FUNCIÓN TIENE EL EXAMEN DE PROMOCIÓN/DESEMPEÑO?

27) A LOS DIRECTORES NOVELES NO SE LES ASIGNA TUTOR, CONSIDERARÍA NECESARIO DICHO APOYO PARA FORTALECER SU DESEMPEÑO, EN SU OPINIÓN ¿A QUIÉN CORRESPONDERÍA SER TUTOR DE DIRECTORES? ¿POR QUÉ?

28) ¿CUÁL HA SIDO EL PAPEL DEL SUPERVISOR DE ZONA ESCOLAR EN SU TRAYECTORIA PROFESIONAL AL ARRIBO DE SU LLEGADA EN ESTA ESCUELA?

29) DESDE SU PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA DIRECTIVA, ¿CÓMO SE PROYECTA EL FUTURO DE LA EVALUACIÓN PARA LA PROMOCIÓN Y EL DESEMPEÑO?

GRACIAS



ENTREVISTA A SUPERVISORES

ESCUELA SEDE: _____

NOMBRE DEL SUPERVISOR (A): _____

1) EDAD: _____ 2) AÑOS DE SERVICIO: _____

3) TRAYECTORIA ACADÉMICA: _____

4) TRAYECTORIA LABORAL: _____

5) TIEMPO DE EXPERIENCIA EN LA FUNCIÓN: _____

6) MODALIDAD A TRAVÉS DE LA CUAL ASUMIÓ AL CARGO: _____

7) ZONAS ESCOLARES EN LOS QUE HA TRABAJADO COMO SUPERVISOR (A):

8) TRAYECTORIA FORMATIVA ADICIONAL PARA EJERCER LA FUNCIÓN:

9) LA ZONA EN LA QUE ES SUPERVISOR, ¿FUÉ ELEGIDA POR USTED O A ESTA LO ENVIARON? _____

10) ¿CUÁLES FUERON LOS PRINCIPALES MOTIVOS PARA SER SUPERVISOR (A)?

11) SEÑALE CON UNA “X” LOS ASPECTOS QUE REQUIRIERON UNA ATENCION Y ESFUERZO ADICIONAL POR PARTE SUYA, DURANTE LA ADAPTACIÓN AL ASUMIR EL CARGO COMO SUPERVISOR:

a) CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD	b) CONOCIMIENTO Y CONDUCCIÓN DE LA PLANTILLA DE PERSONAL	c) ASPECTOS ADMINISTRATIVOS REQUERIDOS POR LA ESTRUCTURA EDUCATIVA
d) ELECCIÓN DE CONTENIDO Y DESARROLLO DE LAS SESIONES DE CONSEJO TÉCNICO CONSULTIVO DE ZONA ESCOLAR	e) DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS	f) RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON: ALUMNOS PADRES DE FAMILIA DOCENTES
g) ASUMIRSE COMO AUTORIDAD EDUCATIVA (SUPERVISOR)		

12) ¿HAY ALGUNOS QUE SE MODIFICARON AL IMPLEMENTARSE LA REFORMA EDUCATIVA? _____

13) ¿CUÁLES CONSIDERA QUE FUERON “LOS FÁCILES”? ¿CUÁLES LOS “COMPLICADOS”? _____

14) ASUNCIÓN Y DESARROLLO EN EL CARGO:

LOS PREVIOS: (SABER QUÉ)	 (SABER CÓMO)
DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA: (SABER QUÉ)	 (SABER CÓMO)

15) EN SU OPINIÓN, ¿CUÁL ES EL PAPEL QUE JUEGA HOY EL SUPERVISOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA IMPLEMENTAR LA REFORMA EDUCATIVA Y MEJORAR LOS PROCESOS - RESULTADOS DE LAS ESCUELAS?

16) SI DENTRO DE SUS ATRIBUCIONES, PUDIERA IMPLEMENTAR CAMBIOS EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS, ¿CUÁLES SERÍAN?

a) DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA PARA APOYAR A LOS DIRECTORES:

b) DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA PARA APOYAR A LOS DOCENTES:

c) ACCIONES PARA ORIENTAR A LOS PADRES DE FAMILIA: _____

17) EN CUANTO TRABAJO DIRECTIVO, ¿QUÉ ASPECTOS CONSIDERA QUE INTERFIEREN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA? ¿POR QUÉ?

a) OPCIONES PARA ACTUALIZACIÓN: _____

b) PROCESOS DE SEGUIMIENTO: _____

c) PROCESOS QUE EVALUEN LA PRÁCTICA DIRECTIVA:

18) EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA, MENCIONE ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES Y LOS MOTIVOS QUE DE MANERA AUTÓNOMA HA REALIZADO CON LOS DIRECTIVOS: _____

19) ¿CONSIDERA QUE TIENE INFORMACIÓN Y ASESORÍA SUFICIENTES PARA BRINDAR ACOMPAÑAMIENTO A LAS ACCIONES DIRECTIVAS? ¿EN QUE REQUERIRÍA APOYO?

20) ¿QUÉ ANTECEDENTES TENÍA ACERCA DE LOS DIRECTORES?

21) ¿Y DE LA COMUNIDAD EN GENERAL? _____

22) ¿CÓMO HA CONTRIBUIDO EL TRABAJO EN ESTA ZONA ESCOLAR PARA LA AMPLIACIÓN DE SUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS EN RELACIÓN A LAS ZONAS ESCOLARES EN QUE HA LABORADO? _____

23) SI CONSIDERAMOS QUE 10 ES LA SUMATORIA DEL TIEMPO QUE USTED DEDICA HABITUALMENTE A CADA DIMENSIÓN, ¿QUÉ NÚMERO CORRESPONDERÍA A CADA UNA? POR FAVOR ANÓTELO EN CADA RECUADRO:

ADMINISTRATIVA:	ORGANIZATIVA:	PEDAGÓGICA:	COMUNITARIA:
-----------------	---------------	-------------	--------------

24) ¿PODRÍA COMENTAR ACERCA DE SUS EXPECTATIVAS AL ASUMIR LA FUNCIÓN COMO SUPERVISOR?

a) REALES: _____

b) IMAGINARIAS: _____

25) ¿QUÉ DE SU TRABAJO ES?...

a) INTUITIVO: _____

b) RACIONALIZADO: _____

c) TEÓRICO: _____

d) PRÁCTICO: _____

26) DESDE SU EXPERIENCIA COMO SUPERVISOR ¿QUÉ REPERCUSIONES TIENE EN EL TRABAJO DIRECTIVO EL EXAMEN DE PROMOCIÓN/DESEMPEÑO?

27) A LOS DIRECTORES NOVELES NO SE LES ASIGNA TUTOR, CONSIDERARÍA NECESARIO DICHO APOYO PARA FORTALECER SU DESEMPEÑO, EN SU OPINIÓN ¿A QUIÉN CORRESPONDERÍA SER TUTOR DE DIRECTORES? ¿POR QUÉ?

28) DESDE SU PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA COMO SUPERVISOR, ¿CÓMO SE PROYECTA EL FUTURO DE LA EVALUACIÓN PARA LA PROMOCIÓN Y EL DESEMPEÑO PARA LOS DIRECTORES?_____

GRACIAS



ENTREVISTA A ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO (ATP) DE ZONA ESCOLAR

SEDE DE LA ZONA ESCOLAR: _____

NOMBRE DEL ATP: _____

1) EDAD: _____ 2) AÑOS DE SERVICIO: _____

3) TRAYECTORIA ACADÉMICA: _____

4) TRAYECTORIA LABORAL: _____

5) TIEMPO DE EXPERIENCIA EN LA FUNCIÓN DE ATP DE ZONA ESCOLAR:

6) CENTROS ESCOLARES EN LOS QUE SE HA DESEMPEÑADO COMO ATP DE ZONA ESCOLAR: _____

7) CAPACITACIÓN ADICIONAL PARA EJERCER LA FUNCIÓN DE ATP: _____

8) ¿CUÁLES FUERON LOS PRINCIPALES MOTIVOS PARA SER ATP? _____

9) SEÑALE CON UNA “X” LOS ASPECTOS QUE REQUIRIERON UNA ATENCION Y ESFUERZO ADICIONAL POR PARTE SUYA, DURANTE LA ADAPTACIÓN AL ASUMIR EL CARGO COMO ATP.

<p>a) CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD</p>	<p>b) CONOCIMIENTO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y EL TRABAJO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR</p>	<p>c) ASPECTOS ADMINISTRATIVOS REQUERIDOS POR LA ESTRUCTURA EDUCATIVA</p>
<p>d) ELECCIÓN DE CONTENIDO Y DESARROLLO DE LAS SESIONES DE CONSEJO TECNICO CONSULTIVO DE ZONA ESCOLAR</p>	<p>e) DISEÑO, IMPLEMENTACION Y EVALUACION DE ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DIRECTIVO</p>	<p>f) RESOLUCION DE CONFLICTOS CON:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ALUMNOS - PADRES DE FAMILIA - DOCENTES - DIRECTIVOS (ENTRE PARES)
<p>g) ASUMIRSE COMO ATP Y ACOMPAÑAR EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN A LOS DIRECTIVOS NOVELES</p>		

10) ¿HAY ALGUNOS QUE SE MODIFICARON AL IMPLEMENTARSE LA REFORMA EDUCATIVA?_____

11) EN SU OPINIÓN, ¿CUÁL ES EL PAPEL QUE JUEGA HOY EL ATP DE ZONA ESCOLAR EN EL NIVEL DE PRIMARIA PARA IMPLEMENTAR LA REFORMA EDUCATIVA Y MEJORAR EL DESEMPEÑO DIRECTIVO?_____

12) ¿QUÉ CAMBIARÍA DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA PARA BRINDAR ACOMPAÑAMIENTO A LOS DIRECTIVOS: _____.

13) EN CUANTO TRABAJO DIRECTIVO, ¿QUÉ ASPECTOS CONSIDERA QUE INTERFIEREN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA? ¿POR QUÉ?

a) DIFUSIÓN PARA LA ACTUALIZACIÓN DIRECTIVA: _____.

b) SEGUIMIENTO A LA FUNCIÓN DIRECTIVA: _____.

c) PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DIRECTIVO: _____.

14) EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA, MENCIONE ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES QUE DE MANERA AUTÓNOMA HA REALIZADO CON LOS DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR EN QUE LABORA:

15) DESDE SU EXPERIENCIA COMO ATP ¿QUÉ FUNCIÓN TIENE EL EXAMEN DE PROMOCIÓN/DESEMPEÑO EN EL TRABAJO DIRECTIVO?

16) A LOS DIRECTORES NOVELES NO SE LES ASIGNA TUTOR, CONSIDERARÍA NECESARIO DICHO APOYO PARA FORTALECER SU DESEMPEÑO, EN SU OPINIÓN ¿A QUIÉN CORRESPONDERÍA SER TUTOR DE DIRECTORES? ¿POR QUÉ?

17) DESDE SU PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA COMO APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE ZONA ESCOLAR, ¿CÓMO SE PROYECTA EL FUTURO DE LA EVALUACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DIRECTIVO?

GRACIAS



ENTREVISTA A TUTORES

NOMBRE DEL TUTOR (A): _____.

1) EDAD: _____ 2) AÑOS DE SERVICIO: _____.

3) TRAYECTORIA ACADÉMICA: _____.

_____.

_____.

4) TRAYECTORIA LABORAL: _____.

_____.

_____.

5) TIEMPO DE EXPERIENCIA EN LA FUNCIÓN COMO TUTOR: _____.

6) MODALIDAD A TRAVÉS DE LA CUAL ASUMIÓ AL CARGO DE TUTOR:

_____.

7) ESCUELA EN LA QUE LABORA: _____.

8) ESCUELA (S) EN DONDE HA BRINDADO TUTORÍA: _____.

_____.

9) FUNCIONES QUE DESEMPEÑABAN O DESEMPEÑAN LOS TUTORADOS Y TIEMPO EN QUE SE LES BRINDÓ LA

TUTORÍA: _____.

_____.

10) TRAYECTORIA FORMATIVA ADICIONAL PARA EJERCER LA FUNCIÓN DE TUTORÍA:

_____.

_____.

_____.

11) ¿CUÁLES FUERON LOS PRINCIPALES MOTIVOS PARA SER TUTOR?

12) SEÑALE CON UNA "X" LOS ASPECTOS QUE REQUIRIERON UNA ATENCION Y ESFUERZO ADICIONAL POR PARTE SUYA, DURANTE LA ADAPTACIÓN AL ASUMIR EL CARGO COMO TUTORA:

a) CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD	b) CONOCER A LA PLANTILLA DE PERSONAL Y CONVIVIR CON ELLA	c) ASPECTOS ADMINISTRATIVOS REQUERIDOS POR LA ESTRUCTURA EDUCATIVA
d) PARTICIPACIÓN EN LAS SESIONES DE CONSEJO TÉCNICO CONSULTIVO	e) DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS	f) RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON: - ALUMNOS - PADRES DE FAMILIA - DOCENTES
g) ASUMIRSE COMO DOCENTE	h) OTRO:	i) OTRO:

13) ¿HAY ALGUNOS QUE SE MODIFICARON AL IMPLEMENTARSE LA REFORMA EDUCATIVA?

14) ¿CUÁLES CONSIDERA QUE FUERON "LOS FÁCILES"? ¿CUÁLES LOS "COMPLICADOS"?

15) ASUNCIÓN Y DESARROLLO EN EL CARGO COMO TUTOR:

LOS PREVIOS: (SABER QUÉ)	 (SABER CÓMO)
DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA: (SABER QUÉ)	 (SABER CÓMO)

16) EN SU OPINIÓN, ¿CUÁL ES EL PAPEL QUE JUEGA HOY EL TUTOR PARA IMPLEMENTAR LA REFORMA EDUCATIVA Y MEJORAR LOS PROCESOS - RESULTADOS EDUCATIVOS? _____

17) SI DENTRO DE SUS ATRIBUCIONES COMO TUTOR, PUDIERA IMPLEMENTAR CAMBIOS EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS, ¿CUÁLES SERÍAN?

a) DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA PARA ASESORAR A LOS DOCENTES:

b) ACCIONES PARA ORIENTAR A LOS PADRES DE FAMILIA: _____

18) EN CUANTO TRABAJO DOCENTE, ¿QUÉ ASPECTOS CONSIDERA QUE INTERFIEREN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA? ¿POR QUÉ?

a) OPCIONES PARA ACTUALIZACIÓN: _____.

_____.

b) PROCESOS DE SEGUIMIENTO: _____.

_____.

c) PROCESOS QUE EVALUEN LA PRÁCTICA DOCENTE: _____.

_____.

19) EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA, MENCIONE ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES QUE DE MANERA AUTÓNOMA REALIZA CON LOS PROFESORES QUE HA TUTORADO: _____.

_____.

_____.

_____.

_____.

20) ¿CONSIDERA QUE TIENE INFORMACIÓN Y ASESORÍA SUFICIENTES PARA BRINDAR TUTORÍA? ¿EN QUE REQUERIRÍA APOYO? _____.

_____.

_____.

21) ¿CÓMO HA CONTRIBUIDO EL TRABAJO DE TUTORADO HACIA LA AMPLIACIÓN DE SUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS EN RELACIÓN A SU PROPIO TRABAJO?

_____.

_____.

22) ¿CUÁL HA SIDO EL PAPEL DEL SUPERVISOR DE ZONA ESCOLAR EN SU TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO TUTOR?

_____.

_____.

23) ¿PODRÍA COMENTAR ACERCA DE SUS EXPECTATIVAS AL ASUMIR LA FUNCIÓN COMO TUTOR?

a) REALES: _____.

_____.

b) IMAGINARIAS: _____.

_____.

24) ¿QUÉ DE SU TRABAJO COMO TUTOR ES?...

a) INTUITIVO: _____.

b) RACIONALIZADO: _____.

c) TEÓRICO: _____.

d) PRÁCTICO: _____.

25) EN SU EXPERIENCIA COMO TUTOR ¿QUÉ FUNCIÓN TIENE EL EXAMEN DE PROMOCIÓN/DESEMPEÑO? _____.

_____.

26) A LOS DIRECTORES NOVELES NO SE LES ASIGNA TUTOR, ¿CONSIDERARÍA NECESARIO DICHO APOYO PARA FORTALECER SU DESEMPEÑO? EN SU OPINIÓN ¿A QUIÉN CORRESPONDERÍA SER TUTOR DE DIRECTORES? ¿POR QUÉ?

_____.

_____.

_____.

27) DESDE SU PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA COMO TUTOR, ¿CUÁL SERÁ LA PROYECCIÓN A FUTURO DE LA EVALUACIÓN PARA LA PROMOCIÓN Y EL DESEMPEÑO PARA DIRECTORES?

_____.

_____.

_____.

GRACIAS

CODIFICADOR 1 - DIRECTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 6 CUESTIONARIOS A DIRECTORES DE PRIMARIA
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Datos generales relacionados con la función directiva.

CODIFICADOR 1				
FECHA: 13-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para directores de primaria			
DATOS GENERALES RELACIONADOS CON LA FUNCIÓN DIRECTIVA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Edad			
	Años de servicio			
	Trayectoria académica			
	Trayectoria laboral			
	Experiencia en la función directiva			
	Modalidad a través de la cual asumió el cargo			

	Centros escolares en los que se ha desempeñado como director			
	Trayectoria formativa adicional para ejercer la función como director			
	Cómo le fue asignada la escuela en la que trabaja como director			

CODIFICADOR 1 - SUPERVISOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS A SUPERVISORES DE PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Datos generales relacionados con la función supervisora.

CODIFICADOR 1 FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para supervisores de primaria			
DATOS GENERALES RELACIONADOS CON LA FUNCIÓN SUPERVISORA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Edad			
	Años de servicio			
	Trayectoria académica			
	Trayectoria laboral			
	Experiencia en la función como supervisor			

	Modalidad a través de la cual asumió el cargo			
	Zonas escolares en las que se ha desempeñado como supervisor			
	Trayectoria formativa adicional para ejercer la función como supervisor			
	Modalidad para asignarle la zona en que trabaja como supervisor			

CODIFICADOR 1 – ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS PARA ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS (ATP) DE PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Datos generales relacionados con la función como asesor técnico pedagógico.

CODIFICADOR 1	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para asesores técnico pedagógicos de zona escolar			
FECHA: 26-03-2017				
DATOS GENERALES RELACIONADOS CON LA FUNCIÓN COMO ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Edad			
	Años de servicio			
	Trayectoria académica			
	Trayectoria laboral			
	Experiencia en la función como asesor técnico pedagógico de zona escolar			

	Modalidad a través de la cual asumió el cargo como ATP			
	Centros escolares en los que se ha desempeñado como ATP			
	Trayectoria formativa adicional para ejercer la función como ATP			
	Cómo le fue asignada la zona escolar en la que trabaja como ATP			

CODIFICADOR 1 - TUTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 2 CUESTIONARIOS A TUTORES PARA MAESTROS
DE NUEVO INGRESO EN PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Datos generales relacionados con la función de tutor.

CODIFICADOR 1 FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para tutores			
DATOS GENERALES RELACIONADOS CON LA FUNCIÓN DE TUTOR	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Edad			
	Años de servicio			
	Trayectoria académica			
	Trayectoria laboral			
	Experiencia en la función de tutor			

	Modalidad a través de la cual asumió el cargo de tutor			
	Centros escolares en los que se ha brindado tutoría			
	Tiempo en que se les brindó tutoría a los profesores de nuevo ingreso			
	Trayectoria formativa adicional para ejercer la función de tutor			

CODIFICADOR 2 - DIRECTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 6 CUESTIONARIOS A DIRECTORES DE PRIMARIA
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Motivos personales para arribar al cargo y conocimiento del contexto

CODIFICADOR 2 FECHA: 13-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para directores de primaria			
MOTIVOS PERSONALES PARA ARRIBAR AL CARGO Y CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Motivos para ser director			
	Antecedentes de la comunidad estudiantil			
	Antecedentes de la plantilla de personal			
	Antecedentes de la comunidad en general			
	Identificación de los subgrupos al interior de la escuela			

	Cómo influyen los subgrupos en su desempeño			
	Expectativas reales al asumir la función directiva			
	Expectativas imaginarias al asumir la función directiva			

CODIFICADOR 2 - SUPERVISOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS A SUPERVISORES DE PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Motivos personales para arribar al cargo y conocimiento del contexto

CODIFICADOR 2	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para supervisores de primaria			
FECHA: 26-03-2017				
MOTIVOS PERSONALES PARA ARRIBAR AL CARGO Y CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Motivos para ser supervisor			
	Antecedentes de los directores			
	Antecedentes de la comunidad en general			
	Expectativas reales al asumir la función como supervisor			

	Expectativas imaginarias al asumir la función como supervisor			

CODIFICADOR 2 ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS PARA ASESORES TÉCNICO
PEDAGÓGICOS DE PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Motivos personales para arribar al cargo y conocimiento del
contexto

CODIFICADOR 2 FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para asesores técnico pedagógicos de zona escolar, primaria				
MOTIVOS PERSONALES PARA ARRIBAR AL CARGO Y CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES	
	Motivos para ser asesor técnico pedagógico de zona escolar en primaria				
	Expectativas reales al asumir la función como ATP				
	Expectativas imaginarias al asumir la función como ATP				

CODIFICADOR 2 - TUTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 2 CUESTIONARIOS A TUTORES PARA
 PROFESORES DE NUEVO INGRESO
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Motivos personales para arribar al cargo y conocimiento del
 contexto

CODIFICADOR 2	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para tutores de primaria				
FECHA: 26-03-2017					
MOTIVOS PERSONALES PARA ARRIBAR AL CARGO Y CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES	
	Motivos para ser tutor				
	Expectativas reales al asumir la función de tutor				
	Expectativas imaginarias al asumir la función de tutor				

CODIFICADOR 3 - DIRECTOR.

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 6 CUESTIONARIOS A DIRECTORES DE PRIMARIA
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Adaptación y elementos en la trayectoria directiva.

CODIFICADOR 3 FECHA: 13-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para directores de primaria			
ADAPATACIÓN Y ELEMENTOS EN LA TRAYECTORIA DIRECTIVA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional al asumir el cargo	 	 	
	Aspectos que le fueron "fáciles"	 	 	
	Aspectos que le fueron "difíciles"	 	 	
	Los previos: saber qué	 	 	
	Los previos: saber cómo	 	 	
	Después de la experiencia: saber qué	 	 	

	Después de la experiencia: saber cómo			
	Actividades realizadas de manera autónoma con el colectivo escolar			
	Tiene información y asesoría suficientes para coordinar las actividades escolares			
	Ampliación de conocimientos y experiencias a partir de este centro escolar			
	Tiempo dedicado a cada dimensión			
	¿Qué aspectos en su trabajo son intuitivos?			
	¿Qué aspectos de su trabajo son racionalizados?			

	¿Qué aspectos de su trabajo son teóricos?			
	¿Qué aspectos de su trabajo son prácticos?			

CODIFICADOR 3 - SUPERVISOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS A SUPERVISORES DE PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Adaptación y elementos en la trayectoria como supervisor.

CODIFICADOR 3 FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para supervisores de primaria			
ADAPATACIÓN Y ELEMENTOS EN LA TRAYECTORIA COMO SUPERVISOR	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional al asumir el cargo			
	Aspectos que le fueron "fáciles"			
	Aspectos que le fueron "difíciles"			
	Los previos: saber qué			
	Los previos: saber cómo			

	Después de la experiencia: saber qué			
	Después de la experiencia: saber cómo			
	Actividades realizadas de manera autónoma con los directivos			
	Tiene información y asesoría suficientes para brindar acompañamiento a las acciones directivas			
	Ampliación de conocimientos y experiencias a partir del trabajo en esta zona escolar			
	Tiempo dedicado a cada dimensión			
	¿Qué aspectos en su trabajo son intuitivos?			

	¿Qué aspectos de su trabajo son racionalizados?			
	¿Qué aspectos de su trabajo son teóricos?			
	¿Qué aspectos de su trabajo son prácticos?			

CODIFICADOR 3 – ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS PARA ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS DE PRIMARIA
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Adaptación y elementos en la trayectoria como asesor técnico pedagógico.

CODIFICADOR 3 FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para asesores técnico pedagógicos de zona escolar en primarias			
ADAPTACIÓN Y ELEMENTOS EN LA TRAYECTORIA DIRECTIVA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional al asumir el cargo			
	Actividades realizadas de manera autónoma con los directores			

CODIFICADOR 3 - TUTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 2 CUESTIONARIOS A TUTORES DE PROFESORES
DE NUEVO INGRESO EN PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Adaptación y elementos en la trayectoria como tutor.

CODIFICADOR 3 FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para tutores			
ADAPTACIÓN Y ELEMENTOS EN LA TRAYECTORIA COMO TUTOR	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Aspectos que requirieron atención y esfuerzo adicional al asumir el cargo como tutor			
	Aspectos que le fueron "fáciles"			
	Aspectos que le fueron "difíciles"			
	Los previos: saber qué			
	Los previos: saber cómo			

	Después de la experiencia: saber qué			
	Después de la experiencia: saber cómo			
	Tiene información y asesoría suficientes para brindar tutoría			
	Ampliación de conocimientos y experiencias a partir de esta función de tutor			

CODIFICADOR 4 - DIRECTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 6 CUESTIONARIOS A DIRECTORES DE PRIMARIA
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Reforma Educativa y desempeño directivo.

CODIFICADOR 4 FECHA: 13-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para directores de primaria			
REFORMA EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DIRECTIVO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Aspectos modificados al implementarse la Reforma Educativa			
	El papel del director en la Reforma Educativa			
	Opciones para la actualización docente que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			
	Procesos para dar seguimiento al trabajo docente que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			
	Procesos que evalúan la práctica docente e interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			

	Su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción/ desempeño en el trabajo de los directores			
	Es necesario asignar un tutor a los directores noveles			
	A quién le correspondería ser tutor de los directores noveles			
	Apoyos brindados por el supervisor de la zona escolar a la llegada como director			

CODIFICADOR 4 - SUPERVISOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS A SUPERVISORES DE PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Reforma Educativa y desempeño de los supervisores.

CODIFICADOR 4				
FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para supervisores de primaria			
REFORMA EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DE LOS SUPERVISORES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Aspectos modificados al implementarse la Reforma Educativa			
	El papel del supervisor en la Reforma Educativa			
	Opciones para la actualización directiva que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			
	Procesos para dar seguimiento al trabajo directivo que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			
	Procesos que evalúan la práctica directiva e interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			

	Su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción/ desempeño en el trabajo de los directores			
	Es necesario asignar un tutor a los directores noveles			
	A quién le correspondería ser tutor de los directores noveles			

CODIFICADOR 4 – ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS PARA SESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS

UNIDAD DE ANÁLISIS: Reforma Educativa y desempeño de los ATP.

CODIFICADOR 4	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para asesores técnico pedagógicos de zona escolar en primaria			
FECHA: 26-03-2017				
REFORMA EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DE LOS ATP	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Aspectos modificados al implementarse la Reforma Educativa			
	El papel del ATP en la Reforma Educativa			
	Opciones de difusión para la actualización directiva que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			
	Procesos para dar seguimiento a la función directiva que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			
	Procesos que evalúan la función directiva e interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			

	Su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción/ desempeño en el trabajo de los directores noveles			
	Es necesario asignar un tutor a los directores noveles			
	A quién le correspondería ser tutor de los directores noveles			

CODIFICADOR 4 - TUTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 6 CUESTIONARIOS A DIRECTORES DE PRIMARIA
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Reforma Educativa y desempeño del tutor.

CODIFICADOR 4 FECHA: 13-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para directores de primaria			
REFORMA EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DEL TUTOR	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Aspectos modificados al implementarse la Reforma Educativa			
	El papel del tutor en la Reforma Educativa			
	Opciones para la actualización docente que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			
	Procesos para dar seguimiento al trabajo docente que interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			
	Procesos que evalúan la práctica docente e interfieren en la implementación de la Reforma Educativa			

	Su opinión acerca de la función que tiene el examen de promoción/ desempeño en el trabajo de los directores			
	Es necesario asignar un tutor a los directores noveles			
	A quién le correspondería ser tutor de los directores noveles			
	Papel del supervisor de zona en su trayectoria como tutor			

CODIFICADOR 5 - DIRECTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 6 CUESTIONARIOS A DIRECTORES DE PRIMARIA
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia.

CODIFICADOR 5 FECHA: 13-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para directores de primaria			
PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DIRECTIVA, DESDE LA EXPERIENCIA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Propuestas de cambios en la estructura educativa: para organizar a los docentes			
	Propuestas de cambios: acciones para organizar a los padres de familia			
	Cómo proyecta el futuro de la evaluación para la promoción y el desempeño de los directores.			

CODIFICADOR 5 - SUPERVISOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS A SUPERVISORES DE PRIMARIA

UNIDAD DE ANÁLISIS: Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia.

CODIFICADOR 5 FECHA: 13-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para directores de primaria			
PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DIRECTIVA, DESDE LA EXPERIENCIA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES
	Propuestas de cambios en la estructura educativa: para apoyar a los directores.			
	Propuestas para apoyar a los docentes.			
	Propuestas de cambios: acciones para orientar a los padres de familia.			
	Cómo proyecta el futuro de la evaluación para la promoción y el desempeño de los directores.			

CODIFICADOR 5 – ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 5 CUESTIONARIOS PARA ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS

UNIDAD DE ANÁLISIS: Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia.

CODIFICADOR 5 FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para asesores técnico pedagógicos de primaria				
PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DIRECTIVA, DESDE LA EXPERIENCIA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES	
	Propuestas de cambios en la estructura educativa: para brindar acompañamiento a los directivos				
	Cómo proyecta el futuro de la evaluación para la promoción y el desempeño de los directores.				

CODIFICADOR 5 - TUTOR

UNIVERSO: APLICACIÓN DE 2 CUESTIONARIOS A TUTORES PARA
 PROFESORES DE NUEVO INGRESO EN PRIMARIA
 UNIDAD DE ANÁLISIS: Propuestas para la evaluación directiva, desde la experiencia.

CODIFICADOR 5 FECHA: 26-03-2017	MATERIAL A ANALIZAR: Cuestionarios para tutores				
PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DIRECTIVA, DESDE LA EXPERIENCIA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	TOTALES	
	Propuestas de cambios en la estructura educativa: para asesorar a los docentes				
	Propuestas de cambios: acciones para orientar a los padres de familia				
	Cómo proyecta el futuro de la evaluación para la promoción y el desempeño de los directores.				

BIBLIOGRAFÍA

ABADÍA, V., (2000), *Dimensiones de la función directiva*. Extraído de <http://webdiis.unizar.es/~jamarro/IEPI/cursosIEPI/transparencias/ingenierodirecti votexto.pdf>, Recuperado el 2 de agosto 2013.

AGUERRONDO, I. (2007) *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Buenos Aires, Argentina. UNESCO – IIPE

AGUIRRE Baztán, Ángel y A. Rodríguez Carballeira, (1995), *Patios abiertos y patios cerrados*, Boixareu-Alfaomega-Marcombo, México, 195 pp.

ANTÚNEZ, Serafín, (2004), *Organización escolar y acción directiva*, SEP, México, 256 pp.

ANUIES, (2010), *La educación superior en el siglo XXI*. México. 12 pp.

ARGUDÍN, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. Trillas. México. pp. 111

BADILLA L. (2009): “La evaluación de centros: riesgos y posibilidades” en *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coord.). Fundación Santillana/OEI. Madrid

BARENSTEIN, Jorge, (1983), *La gestión de empresas públicas en México*, CIDE, México, 178 pp.

BARRALES M., (2011): “Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en México”, en *Competencias para el ejercicio de la dirección en instituciones educativas*, Red de Apoyo a la Gestión Educativa

BASTARRACHEA, W, et. al. (2006)*Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México*, UAY, México, 11 pp.

BEST, John (1961) *Cómo investigar en educación*. Morata, Madrid pp.510

BRACHO, Teresa (2016):”*Usos efectivos para la mejora. ¿Cómo hacemos para que esto ocurra?*” en *Gaceta de la Política de Evaluación Educativa en México*, Año 2, N° 4. INEE.

CANO, Elena (2003) *Organización, calidad y diversidad*. La Muralla, México pp. 232

CEVALLOS, P. (2016): “Cambiar la arquitectura institucional del sistema escolar para mejorar la calidad”, en AAVV, *Hacia una Sociedad Educadora: propuestas para el debate*, Grupo Faro, Quito Ecuador

COCHRAN, William G., (1980), *Sampling Techniques*, Boston, Harvard University, 481 pp.

CONTRERAS, J. (2001) *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid pp. 153

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, México, 26 de febrero del 2013.

ESCUADERO J.M. (2010): *Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales*. *Revista Fuentes*, pp.17

ELLIOT, J. (1994) *La investigación – acción en educación*. Morata, México, pp. 334

FRIGERIO, G., et, al. (1992): “Las instituciones educativas. Cara y ceca.”. Editorial Troquel, Buenos Aires.

FULLAN, M. (2002), Capítulo 3. La complejidad del proceso de cambio, en *Las fuerzas del cambio. Explorandolas profundidades de la reforma educativa*, Akal, Madrid.

GAIRÍN, J. (1999) *La organización escolar: contexto y texto de actuación* Madrid, La Muralla.

GARCÍA C. Et. Al., (2008): “La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión”, en INEE, (2008): *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*.

HERNANDEZ, Roberto (2008) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, México pp. 346

INEE, (2011), *La función directiva en secundarias públicas*. Reportes de investigación, No. 35, INEE, México, 78 pp.

INEE, (2016): “1. El derecho a la educación” en *“Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos Documento conceptual y metodológico”*, México.

INEE, (2016): “3. Ejes de política, objetivos, líneas de acción y perspectiva 2020” en *“Política Nacional de Evaluación de la Educación”*.

INEE, 2017, *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*, INEE, México, 257 pp.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, México, 1º de junio de 2016

LEY GENERAL DE SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE, México, 11 de septiembre del 2013.

LINEAMIENTOS PARA LA SELECCIÓN, CAPACITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE EVALUADORES DEL DESEMPEÑO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR PARA EL CICLO ESCOLAR 2017 – 2018, México, 20 de febrero del 2017

LUGO, M. T., (2002): “Escuelas en innovación, el desafío de hornear el pastel del cambio”, en Aguerrondo y otros: *“La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan”*, Editorial Papers, Buenos Aires.

MARTÍNEZ Barrios, Miguel Á., 2011, *El enfoque por competencias en la educación básica, un análisis curricular del discurso de los organismos internacionales*, Tesis, UPN-SEP, México, 115 pp.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos, 1998, *Calidad de la educación*, UI-DEEU, México, 130 pp.

NAMO, Guiomar. (2003) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. CONALITEG. México. pp.110

OCDE, 2009, *Evaluación y Reconocimiento de la Calidad de los Docentes. Prácticas Internacionales*, Estados Unidos de Norteamérica, 272 pp.

OCDE, 2010, *Establecimiento de un Marco para la Evaluación e Incentivos Docentes. Consideraciones para México*, Estados Unidos de Norteamérica, 134 pp.

OCDE, 2010, *Acuerdo de cooperación México – OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resumen ejecutivo*, Estados Unidos de Norteamérica, 13 pp.

OCDE, 2010, *Perspectivas OCDE: México políticas clave para un desarrollo sostenible. Resumen ejecutivo*, Estados Unidos de Norteamérica, 41 pp.

OCDE, 2011, *La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*, Estados Unidos de Norteamérica, 200 pp.

OCDE, 2012, *Perspectivas OCDE: México, reformas para el cambio*, Estados Unidos de Norteamérica, 65 pp.

OTANO, Luis. (2000) *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Aique. Argentina. pp.167

Pacto por México, México, 2 de diciembre del 2012.

PASTRANA, Leonor. (1979) *Organización, Dirección y Gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. CINVESTAV. México. pp.141

PASTRANA, Leonor (2014) *Transformación de la cultura escolar*. Primer Congreso Internacional de Educación. México. pp. 12

PEREZ, Ángel. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid pp. 319

PERRENOUD, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó de Irif, México pp.168

POGGI, Margarita (2008): *“Reflexiones sobre propósitos y usos de la evaluación educativa”*. Foro Educativo nacional “Evaluar es Valorar”. Texto de la conferencia. Bogotá. Colombia

PRING, Richard (2004) *Filosofía de la educación: objetivos, teoría, sentido común e investigación*. Continuum. Londres

REYES, Luis (coord.) *La Educación en México; políticas, procesos y sujetos*, Ed. Eón, México 2010

RODRIGUEZ, G. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. España. pp. 126

SACRISTAN, Gimeno. (2005) *Comprender para transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. pp. 483

SANDOVAL, S. (2000) *Malestar docente*

SANTOS, Miguel. Ángel. (1992). *“Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad.”* Aula de Innovación Educativa. Revista Aula de Innovación Educativa 6. Málaga

SANTOS, Miguel Ángel. (2000) *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Málaga. pp. 270

SANTOS, Miguel Ángel. (2002) *La escuela que aprende*. Morata. Madrid. pp. 126

SANTOS Miguel Ángel y Moreno, T. (2004): *“¿El momento de la metaevaluación educativa?: Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad”*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, año/vol. IX, N° 23. Pp.913-921. México DF)

SCHMELKES, S. (2016): *Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México*, INEE, Ciudad de México.

SECRETARÍA de Educación Pública, 2006, *Plan de gestión*. Iztapalapa, México, pp. 13

SECRETARÍA de Educación Pública, 2016, *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnico Pedagógica en Educación Básica*, México, pp. 309

SECRETARÍA de Educación Pública (1973) *Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la secretaría de educación pública*, México.

SECRETARÍA de Educación Pública (2014), *Acuerdo 19- 12-14 Reglas de operación para el Programa de escuelas de Calidad, para el ejercicio fiscal 2015*, México, pp. 68

SEP, (2017) (2016) *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*.

SECRETARÍA de Educación Pública, 2006, *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial y básica en Iztapalapa, ciclo escolar 2005 - 2006*. México, pp. 42

SECRETARÍA de Educación Pública, 2004, *Plan de gestión de los directivos escolares de Iztapalapa ciclo escolar 2004 – 2005*. Iztapalapa, México, pp. 16

SECRETARÍA de Educación Pública, (2011) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México, pp. 38

SECRETARÍA de Educación Pública, (2010) *Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en el Distrito Federal*, México, pp. 118

SECRETARÍA de Educación Pública, (2006), *Plan estratégico de transformación escolar*, México, pp. 144

SECRETARÍA de Educación Pública, (2014), *La Ruta de Mejora Escolar un sistema de gestión para nuestra escuela*, México, pp. 39

SECRETARÍA de Educación Pública, (2017), *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad.*, México, pp. 216

SECRETARÍA de Educación Pública, (1992), *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, México, pp. 11

SECRETARÍA de Educación Pública, (2015) -(2016) – (2017)*Etapas, aspectos, métodos e instrumentos proceso de evaluación para las promociones a cargos con funciones de dirección y supervisión, y a las funciones de asesoría técnico pedagógica en educación básica*, México, pp. 97

SECRETARÍA de Educación Pública, (2001), *Programa nacional de educación 2001-2006*, México, pp. 21

SECRETARÍA de Educación Pública (2011), *Acuerdo 592 Por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, pp. 68

SECRETARÍA de Educación Pública, (2017), *Guía de estudio – Director de educación primaria*, México, pp. 23

SECRETARÍA de Gobernación, 1982a, *Acuerdo 97*, México, Diario Oficial de la Federación del 3 de diciembre.

SECRETARÍA de Gobernación, 1982b, *Acuerdo 98*, México, Diario Oficial de la Federación del 7 de diciembre.

SECRETARÍA de Gobernación, 2016, *Acuerdo 717*, México, Diario Oficial de la Federación del 21 de julio.

SHACKLE, G. L. S., 1976, *Epistémica y economía. Crítica de las doctrinas económicas*, FCE, México, 463 pp.

TAMAYO y Tamayo, Mario, 1991, *El proceso de la investigación científica. Fundamentos de investigación*, Limusa, México, 155 pp.

TEIXIDÓ, J., 2007, *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias. Documento de trabajo para XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.*

UPN(1987), *Técnicas y recursos de investigación IV*, UPN-SEP, México, 323 pp.

UNESCO (2011) *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*, Ministerio de educación, Perú, 89 pp.

WALKER, Rob. (1985) *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata. Madrid. pp. 233

Artículos consultados electrónicamente

García Garduño, José María, Charles L. Slater y Gema López Gorosave, 2010, El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año, Revista Mexicana – 5. De Investigación Educativa, (RMIE), oct/dic, vol.15, no.47, México, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400004 consultado el 14/ago/2013

Revista del Centro de Investigación Universitaria La Salle, vol. 4, núm. 16 enero – junio- 2001 pp. 43. Miguel Navarro Rodríguez

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXV, No. 3, pp. 133–147, 1995. *Programa de Desarrollo Educativo*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXV, No. 2, pp. 147- 148, 1994. *El Consejo Técnico, un encuentro de maestros*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) Vol. XXV, No. 3, pp. 133 – 147 Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000

pnd.gob.mx

Escuelas, directivos y maestros en conflicto una perspectiva organizacional. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, vol. 4, núm. 16, enero – junio, 2001, pp. 43 – 59. México

<http://cemabe.inegi.org.mx/>

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33.../07104.pdf> Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa

www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_3_06.pdf

http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_3_06.pdf

<http://formacioncontinua.sep.gob.mx/programas>

<http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf> (2000) *Los organismos internacionales y la educación en México*, México, 19 pp.

2002, EDITORIAL LIMUSA, <http://www.monografias.com/trabajos89/gestion-administrativa-escuela/gestion-administrativa-escuela.shtml#ixzz2eDh58XGP>

<http://www.animalpolitico.com/blogueros-aprender-es-mi-derecho/2014/11/13/invertir-en-la-formacion-docente/>

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/evaluaciondiagnostica_2016/guias_estudio/

www.expansion

www.sinembargo.mx

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

<http://dgenamdf.tripod.com/benm/>

servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/

www.inegi.org.mx/

www.presidencia.gob.mx/primerinforme

www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme

<http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/ahora-es-cuando-metas-2012-2024>

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_96_organizacion_funcionamiento_escuelas_primarias.pdf

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>

http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201701/201701-3-RSC-6Ck3WlfC9G-reglamento_interior_sep.pdf

http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie61a07

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1241444741.pdf