

*Colección:*

Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los  
Agentes Educativos

Tomo Siete

# Gestión y Liderazgo Escolar

Laurencia Barraza Barraza

Isidro Barraza Soto

Ma. de la Luz Segovia Carrillo

*Coordinadores*

ISBN: 978-607-9063-28-3



9 786079 063283

Alejandra Méndez Zúñiga  
Enrique Ortega Rocha

*Coordinadores de Colección*



ISBN: 978-607-9063-31-3



9 786079 063313

**Colección:**  
**Campos de indagación. Generación de conocimiento desde los agentes educativos**

## **GESTIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR**

**Laurencia Barraza Barraza**  
REDIE-CAM

**Isidro Barraza Soto**  
REDIE CAM

**Ma. de la Luz Segovia Carrillo**  
REDIE A.C.

**Primera edición:** noviembre 2014

Editado en México

**ISBN de la colección:** 978-607-9063-28-3

**ISBN del tomo siete:** 978-607-9063-31-3

**Editor:**

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

**Coeditores:**

Universidad Pedagógica de Durango (UPD)  
Instituto Universitario Anglo Español. Posgrado  
Instituto Politécnico Nacional CIIDIR Durango  
Centro de Actualización del Magisterio (CAM) Durango

**Colección:**

Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos

**Coordinadores de la Colección:**

Alejandra Méndez Zúñiga  
Enrique Ortega Rocha

**Tomo Siete:**

Gestión y Liderazgo Escolar

**Coordinadores del Tomo siete:**

Laurencia Barraza Barraza  
Isidro Barraza Soto  
María de La Luz Segovia Carrillo

**Correctores de Estilo**

Barraza Barraza Laurencia  
Barraza Soto Isidro

**Diseño de Portada:**

Luis Fernando Hernández Jaques

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

## ÍNDICE

	<b>PÁGINA</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
<b>CAPÍTULO I. LIDERAZGO</b>	12
<b>El liderazgo Transformacional en el Trabajo Docente. Estudio de Caso: Colegio Mier y Pesado.</b>	13
Irma María Flores Alanís y Mónica del Carmen Meza Mejía	
<b>Implicaciones del Nivel de Estudios de los Docentes de Educación Básica ante el Ejercicio del Liderazgo Distribuido.</b>	24
Manuel Ortega Muñoz; Manuel Rocha Fuentes y Zaret Jazmín Hernández Soto	
<b>Los años de Servicio y el Ejercicio del Liderazgo en Educación Básica: día con día en Nuestra Escuela, ¿Somos más Líderes o Menos Líderes?</b>	33
Manuel Ortega Muñoz; Manuel Rocha Fuentes y Zaret Jazmín Hernández Soto	
<b>El Liderazgo Directivo en el Bachillerato Tecnológico.</b>	41
María de Guadalupe Gómez Malagón	
<b>El Aprender a Compartir como una Inversión Estratégica de los Buenos Directores Escolares: Un Acercamiento Etnográfico.</b>	50
Miguel Navarro Rodríguez; Ismael Guerra Vázquez y Mónica Rodríguez Avitia.	
<b>CAPÍTULO II. ÁMBITOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA</b>	61
<b>El Sistema Estatal de Formación Docente: sus Implicaciones Políticas</b>	62
Isidro Barraza Soto y Laurencia Barraza Barraza	
<b>La Formación Docente: Una Encrucijada ante las Reformas Educativas</b>	77
Dolores Gutiérrez Rico, José Luis Veloz García y María Estela Izaguirre de Lara	
<b>CAPÍTULO III. LOS PROCEDERES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA</b>	90
<b>La Supervisión Escolar y su Relación Escolar con la Gestión Escolar. Un Perfil Deseable.</b>	91
Ma. de la Luz Segovia Carrillo	
<b>Comportamiento de la Matrícula en la Oferta Educativa de la UJED</b>	102
Sofía Irene Díaz Reyes y Alicia López Betancourt	
<b>Estado de las Competencias Específicas en la Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad Autónoma de Nuevo León</b>	112
Alma Lilia Méndez Ramírez e Irma María Flores Alanís	
<b>Del Trabajo Colegiado a la Construcción de Comunidad Nosótrica en la Escuela Normal No. 3 de Toluca.</b>	121
Edmundo Darío Soteno Tahullán	
<b>Asociaciones de Padres de Familia: Sus Dilemas</b>	129
Laurencia Barraza Barraza e Isidro Barraza Soto	

## INTRODUCCIÓN

El presente libro, es producto del trabajo de distinguidos académicos de varias entidades de la República mexicana, quienes asistieron con sus respectivos trabajos de investigación al *IV Coloquio Nacional de Investigación Educativa*, convocados por la **Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE)**. El evento se desarrolló en las instalaciones de la Universidad Pedagógica de Durango, durante los días 27 y 28 de marzo de 2014.

A dicho Coloquio asistieron investigadores de 26 estados de la República mexicana, algo que hizo sentir contentos tanto a organizadores como a visitantes.

La compilación de este libro es parte de una colección de siete. Esto habla de la diversidad de productos de investigación presentados, el arduo trabajo que implicó su dictaminación, la compleja organización que tuvo que hacer la REDIE y finalmente, el esfuerzo desarrollado para que los productos fueran compilados y publicados para evitar que éstos quedaran en el olvido.

La organización de estos trabajos en varios libros permitirá que dichos productos sean conocidos por los investigadores asistentes y por aquellos que a pesar de estar en otras latitudes, puedan acceder a ellos, vía la tecnología y la Internet, herramientas que facilitan la difusión del conocimiento generado.

A Laurencia Barraza Barraza e Isidro Barraza Soto nos correspondió coordinar los trabajos de la Mesa No. 7, donde se presentaron las investigaciones relacionadas con los temas de Gestión y Liderazgo; temática muy vigente, abordada en la mayoría de los congresos, coloquios, simposios y bibliografía contemporánea relacionada con la educación en México, en todos sus niveles.

De esta mesa surge el presente libro. Para su mejor lectura y comprensión, lo hemos organizado en 3 capítulos, dada la diversidad-similitud de la temática. En total se presentaron 12 investigaciones, las que se reseñan a continuación:

El capítulo I está compuesto por los siguientes trabajos:

**1. El liderazgo transformacional en el trabajo docente. Estudio de caso.**

Éste es un trabajo de investigación que señala la obligación y facultad naturales de todo director para gestionar la dinámica que se presenta, no solo en la institución, sino dentro del aula. En palabras de los autores, la obligación del director es que la institución y la actividad áulica funcionen adecuadamente.

**2. Implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica ante el ejercicio del liderazgo distribuido.**

Aquí se presentan resultados parciales de un estudio sobre la relación existente entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de un municipio del estado de Durango, Méx. En él se plantean objetivos tales como: a) Identificar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido, b) Determinar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido y c) Determinar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

**3. Los años de servicio y el ejercicio del liderazgo en educación básica: día con día en nuestra escuela, ¿somos más líderes o menos líderes?**

Este trabajo contiene ciertas similitudes con el anterior; sin embargo, su propósito es diferente, consiste en presentar la relación existente entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional de la escuela, para lo cual, los investigadores plantean los objetivos: a) Identificar el nivel de implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido, b) Determinar las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido y c) Determinar las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

#### **4. El liderazgo directivo en el bachillerato tecnológico**

Este trabajo ofrece información de una investigación en curso sobre el liderazgo directivo en un bachillerato tecnológico del Instituto Politécnico Nacional (IPN). El propósito es describir cómo los directivos de este tipo de planteles pueden ser capaces de desempeñar una doble función: ser responsables de la gestión institucional y al mismo tiempo vigilar de cerca la función escolar. Los autores desarrollan su trabajo desde una perspectiva de la sociología de la comprensión, donde se considera a la práctica directiva como una acción social, privilegiando el análisis de la práctica situada. Se señala la necesidad de un liderazgo distribuido como premisa para intervenir en la mejora del currículo.

#### **5. El aprender a compartir como una inversión estratégica de los buenos directores escolares: un acercamiento etnográfico.**

En este trabajo los autores señalan que el aprender a compartir es una necesidad de autorrealización de los sujetos ligado indisolublemente a un proceso de aprendizaje. Encuentran que cooperar y compartir es aprender, por lo que mediante este trabajo se concluye que los directores escolares habrán de ejercer un liderazgo distribuido y así, compartir decisiones, apoyos, recursos, expresiones de solidaridad y afecto y conocimiento pedagógico a los profesores y a sus pares. Lo anterior ayudará a potenciar el desempeño de los colegas en la escuela y por tanto, docentes y escuela, lograrán sus objetivos educativos. Este proceso de compartición es una inversión de mediano y largo plazo que se traducirá en resultados institucionales.

El capítulo II contiene solo dos temas, ambos relacionados específicamente con la formación docente; sobre estos temas reseñamos su contenido esencial a continuación.

##### **1. El Sistema Estatal de Formación Docente: Sus implicaciones políticas**

En este trabajo, el objetivo consistió en investigar las principales implicaciones políticas en la constitución del Sistema Nacional y los subsistemas estatales de formación docente. La pregunta central de investigación se planteó de la siguiente manera: *¿cómo influyen las transiciones políticas y los grupos de poder en la constitución del sistema de formación docente?*

Los autores de la investigación describen la influencia que tienen tanto las transiciones políticas, como los grupos de poder en la integración de los referidos sistemas. Para ellos, se hace un trabajo de investigación con informantes clave insertos en diferentes niveles de la estructura educativa, tanto a nivel estatal como nacional. Al mismo tiempo, en el cuerpo del trabajo total, se hace breve análisis de las sucesiones gubernamentales en los diversos órdenes de gobierno a lo largo de más de 20 años, como un referente obligado para entender el contexto bajo el cual se desarrolla la investigación.

## **2. La formación docente: una encrucijada ante las reformas educativas**

Este trabajo presenta varios objetivos, tales como: a) Identificar la percepción que tiene el egresado de las instituciones formadoras de docentes respecto a su educación e implicación en el campo práctico; b) Describir las necesidades de formación que reconoce tener el egresado de las instituciones formadoras de docentes; y c) Identificar los procesos y soluciones que el egresado de las instituciones formadoras de docentes realiza para cubrir esas necesidades de formación e implicarse mejor en su práctica.

En el marco de las actuales reformas educativas, este trabajo cobra amplia relevancia, ya que en el contenido de dichas reformas, sobre las escuelas formadoras de docentes se habla muy poco, lo cual ha generado incertidumbre en este ámbito.

El Capítulo III y último de este libro contiene una serie de trabajos que no tienen una plena relación entre sí, lo cual no constituye un demérito en cuanto a su calidad y pertinencia para su lectura. Éste fue el motivo que nos indujo a incluirlo, además de la variedad de temas que son de gran interés para quienes nos dedicamos a la formación docente. Excluirlo hubiera sido una falta imperdonable para los compiladores. He aquí los temas aludidos.



## **1. La supervisión escolar y su relación con la gestión escolar. Un perfil deseable.**

Este trabajo plantea como objetivo principal proponer un perfil de supervisión escolar. Para ello, los autores realizan una contrastación entre el supervisor actual y el que plantea la gestión escolar. También se investiga acerca de la percepción que tienen de dicho perfil los directores, los profesores de grupo y apoyos técnico pedagógicos de educación primaria en el estado de Durango, considerando la edad, sexo, antigüedad en el servicio, la preparación profesional, ubicación de trabajo y función que desempeñan los supervisores.

## **2. Comportamiento de la matrícula en la oferta educativa de la UJED**

En esta investigación se aborda la matrícula y la cobertura en la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), realizando una proyección de su crecimiento poblacional, partiendo de los datos del semestre agosto-diciembre del 2012 hasta el año 2020. El estudio también hace un análisis del contexto actual en el cual se desarrolla la licenciatura escolarizada y los 11 programas educativos (PE) iniciados en esta universidad a partir de 2007.

## **3. Estado de las competencias específicas en la licenciatura en artes visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León**

Mediante este trabajo, los autores de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) investigan cuáles son las metas que debe plantearse la Institución en relación con los planes de estudios. Lo anterior debido a las tendencias mundiales, nacionales y locales. Los autores señalan la inquietud que les surgió de comparar, analizar y contrastar las competencias específicas y la percepción que los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Facultad de Artes Visuales (FAV) de esta universidad, tienen acerca de la adquisición de las competencias básicas, generales y específicas de su formación profesional.

## **4. Del trabajo colegiado a la construcción de comunidad nosótrica en la Escuela Normal 3 de Toluca**

En esta investigación, los autores manejan el interesante concepto “nosótrica” o “nostrocidad”. Mediante una investigación-acción se plantean los objetivos de

identificar las concepciones que los integrantes de un denominado “**Grupo Reflexivo de Gestión Administrativo de la Escuela Normal No. 3**”, tienen sobre el trabajo colegiado, las facilidades y dificultades para llegar a acuerdos y las expectativas que se vislumbran de poder transitar mediante colegiados docentes hacia comunidades de aprendizaje sustentados en el “*nosotros*”, orientando sus esfuerzos al desarrollo de tareas institucionales y así ofrecer a la educación básica, docentes de calidad, en el contexto de las exigencias del actual mundo globalizado.

El grupo reflexivo, previo diagnóstico, hace un análisis sobre el trabajo cooperativo y colaborativo y encuentra la prevalencia de diversas ideas en torno a estos conceptos. Junto a estas ideas destaca la existencia de integrantes de la institución que adoptan posturas a favor de una participación más individualista que cooperativa, relaciones interpersonales egocéntricas, conformación de pequeños grupos para atender las tareas, visiones endogámicas del trabajo común, dejando de lado el reconocimiento de la “nostrocidad”, como una condición de lo humano para el bien común.

##### **5. Asociaciones de padres de familia: sus dilemas**

Los autores de este trabajo, como en varias otras ocasiones, abordan el tema de la participación social en la educación, sobre todo la pública. Para ello realizan una investigación sobre la actuación de la Asociación Estatal de Padres de Familia (AEPAF) en el estado de Durango. El propósito es identificar qué tanto, esta organización representa los intereses de los padres de familia y cuál es el margen de acción que tiene frente a las decisiones educativas. Para este efecto, los investigadores identifican la estructura de la AEPAF, sus funciones y propósitos, basándose en la documentación oficial existente y haciendo una contrastación entre sus obligaciones y facultades y las actividades realizadas en la cotidianeidad.

Los hallazgos encontrados por los investigadores son, sin duda, una información interesante para aquellos que gustan de realizar sus trabajos, tomando en cuenta el contexto socio-político bajo el cual realizan sus tareas los docentes de educación básica.

Los compiladores de este libro -después de hacer una revisión y clasificación de la temática comprendida en el mismo. Nos permitimos hacer una recomendación amplia a la comunidad docente que tenga acceso a éste y a los demás libros de la colección completa generada con los trabajos abordados en este IV Coloquio, en virtud de que las investigaciones expuestas contienen experiencias frescas, actuales, vigentes. Son investigaciones realizadas en contextos diferentes pero, al mismo tiempo, forman parte de una nación con una diversidad de culturas que se pueden apreciar en las preguntas de investigación y sus objetivos, en los resultados, hallazgos y conclusiones obtenidas.

Insistimos en la riqueza de los productos presentados, en virtud de que son trabajos de profesionales de la educación de 26 entidades de la República mexicana; es decir, más de la mitad del territorio de nuestro país.

Lo anterior representa una experiencia que, si bien aún no nos hace sentirnos plenamente satisfechos -pues la excelencia, el éxito y la calidad son utopías en cuyo alcance estamos constantemente ilusionados en alcanzar-, sí nos invade una especie de satisfacción, ya que con este tipo de eventos y productos creemos fehacientemente estar colaborando en las tareas y objetivos de los diversos niveles de nuestro Sistema Educativo Nacional.

Lograr lo anterior forma parte de un proceso y un esfuerzo en el que todos debemos involucrarnos. La Red Durango de Investigadores Educativos A. C. les entrega este modesto aporte. Esperamos y deseamos que sea de provecho tanto para quienes nos dimos a la tarea de compilarlo, como para quienes se otorguen el tiempo para leerlo y abreviar en la experiencia de cientos de docentes dispersos en la geografía de nuestro México.

Laurencia Barraza Barraza  
Isidro Barraza Soto

# CAPÍTULO I

## LIDERAZGO

El liderazgo es considerado uno de los ejes fundamentales para el desarrollo de las instituciones. En el campo de la educación forma parte de los factores incluidos para alcanzar mejores niveles educativos, debido a que se asume que el ejercicio de liderazgo contribuye a canalizar los esfuerzos individuales hacia metas comunes, logrando transitar del individualismo al trabajo en equipo y a la colegialidad.

En el ejercicio del liderazgo, el actor central es el líder, quien de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia es la persona a la que un grupo sigue reconociéndola como jefe u orientadora. Desde esta definición podemos notar que existen varias condiciones para otorgar el calificativo de líder, en primera instancia podemos señalar que es necesario que cuente con el reconocimiento de otros; es decir, la persona que se asume como líder debe estar legitimado a partir del reconocimiento que un grupo de personas le otorgue.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué cosas están implicadas en el reconocimiento de un líder? ¿Qué cualidades tendría que poseer un líder para ser legitimado a partir del reconocimiento que se le otorga? De acuerdo con la literatura existe un abanico amplio sobre este rubro, aquí solamente señalamos una de esas cualidades, necesarias e indispensables para obtener el reconocimiento y la legitimidad como líder: la credibilidad.

La credibilidad como atributo del líder implica que las personas depositan su confianza a partir de la veracidad, la congruencia, la responsabilidad y la decisión con la que asumen los compromisos contraídos con el grupo o a la institución a los que están afiliados y que representan.

Los reportes de investigación que se incluyen en este capítulo dan cuenta, de forma precisa, sobre el ejercicio del liderazgo en diferentes espacios educativos, su influencia en el quehacer áulico o institucional, asimismo de la gran variedad de literatura y enfoques que existen acerca del tema que nos ocupa, pero sobre todo muestran los resultados que se han obtenido a partir de la aplicación de distintos tipos de liderazgo.

# EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN EL TRABAJO DOCENTE. ESTUDIO DE CASO: COLEGIO MIER Y PESADO

Irma María Flores Alanís  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*  
Mónica del Carmen Meza Mejía  
*Universidad Panamericana*

## Resumen

Este trabajo de investigación parte de la premisa que en toda institución educativa, el profesor es un líder y como tal, ha de gestionar la dinámica que se da en el salón de clases y hacer que las cosas sucedan. Es un estudio de caso que se apega a una metodología exploratoria-descriptiva sobre los rasgos de liderazgo transformacional (LT) que perciben tener los profesores del Colegio Mier y Pesado, ubicado en la ciudad de México. Las investigadoras plantean como pregunta de investigación: ¿qué rasgos de LT perciben tener los docentes?, y deriva en dos hipótesis: 1) a mayor nivel educativo del docente, mayor es el número de LT que percibe tener; 2) a mayor antigüedad en la institución, mayor número de rasgos de LT perciben tener los docentes. El instrumento de recolección de datos utilizado fue el cuestionario. Entre los resultados se encontró que no hay evidencia de que exista una relación significativa entre los rasgos del LT de los profesores con su antigüedad laboral o el grado máximo de estudios. Entre las limitaciones puede señalarse que al utilizarse una muestra pequeña, las correlaciones no fueron significativas para las hipótesis planteadas. Sin embargo, puede vislumbrarse la aplicación del cuestionario con una población más grande.

## Palabras clave:

Liderazgo; Liderazgo transformacional; Trabajo docente

## Marco teórico-contextual.

En una institución educativa, el liderazgo docente es clave. Este estudio retoma el paradigma liderazgo transaccional/transformacional porque se considera que ambas proyecciones de liderazgo, resultan consustanciales para que la escuela esté en condiciones de cumplir su misión formativa, como sugiere Zabalza (2002, p. 96) “El LT es un proceso orientador, que motiva a los seguidores en la dirección de los objetivos marcados, clarificando los requisitos. La autoridad de este paradigma de liderazgo se construye a partir de recompensas”.

Por ello, el personal docente ejerce un LT con el alumnado en la medida en la que orienta su liderazgo en hacer concesiones a los intereses personales de los educandos mediante refuerzos positivos o negativos. En contraste, el LT, da sentido

a lo que se hace e inspira a las personas a trascender sus propios intereses por un bien mayor.

Este tipo de liderazgo se construye a partir de la confianza con la finalidad de mejorar los niveles de desempeño y satisfacción de las personas, estimulando el aprendizaje y al mismo tiempo, un mayor grado de compromiso, participación y lealtad de los individuos y de los grupos. De ahí que el personal docente ejerza un LT cuando dirige su influencia a potenciar en el alumnado el interés hacia logro, la apertura continua al aprendizaje y les anima a trascender su interés individual con miras a un bien común.

El LT, conforme a la teoría de Bass, contiene algunos factores. Pascual, Villa y Auzmendi (1993, p. 24), los resumen de la siguiente manera:

- a) Carisma. Capacidad de entusiasmar, transmitir confianza, generar respeto, sentido de finalidad y orgullo por la tarea realizada.
- b) Consideración individual. Capacidad para atender las necesidades individuales de las personas; orientar y apoyar el logro de metas de cada persona, haciéndolas agentes de su propia formación.
- c) Estimulación intelectual. Capacidad para encontrar nuevos enfoques a viejos problemas; es decir, creatividad e innovación para resolver problemas.
- d) Inspiración. Capacidad para identificar las expectativas en la gente, generar visión de un futuro posible, despertar el entusiasmo para alcanzar las metas.

Además, para efectos de esta investigación, se añadieron tres factores, que se consideraron relevantes porque se refieren al ámbito educativo (Bernal, 2000, p. 445):

- a) Tolerancia psicológica. Capacidad para resolver conflictos.
- b) Participación. Capacidad para trabajar en equipo.
- c) Actuación del/de la docente. Capacidad para asumir riesgos.

Si bien en la acción se encuentran interrelacionados estos siete factores, desde un punto de vista teórico se pueden desglosar. El propio Bass (1999), apunta

en sus trabajos empíricos, que los factores están presentes de manera conjunta en un todo identificado como LT.

En este tipo de estudios, es clásico ya el cuestionario diseñado por Bass y Avolio (1995), el *Multifactor Leadership Questionnaire* MLQ, que identifica la unidad de observación de una investigación con los factores del LT. Es una escala tipo Likert, compuesta por ítems que miden variables llamadas de primer orden. Una de ellas es la de LT. Dentro de esta variable se encuentran otras, llamadas de segundo orden, que se identifican con los factores de la teoría del LT.

El estudio se realizó en el Colegio Mier y Pesado, una institución de 75 años de antigüedad, ubicada en la Ciudad de México. Es una escuela particular. Cuenta con 1500 alumnos divididos en las secciones de Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria, distribuidos como se muestra en la Tabla 2. En total 100 profesores configuran el plantel docente.

Tabla 1. *División de grupos por sección*

<b>Sección</b>	<b>Grado</b>	<b>No. de grupos</b>	<b>Total de grupos</b>
Preescolar	1 <sup>o</sup>	4	<b>11</b>
	2 <sup>o</sup>	3	
	3 <sup>o</sup>	3	
Primaria	1 <sup>o</sup>	4	<b>23</b>
	2 <sup>o</sup>	4	
	3 <sup>o</sup>	3	
	4 <sup>o</sup>	4	
	5 <sup>o</sup>	4	
	6 <sup>o</sup>	4	
Secundaria	1 <sup>o</sup>	4	<b>11</b>
	2 <sup>o</sup>	4	
	3 <sup>o</sup>	3	
Preparatoria	1 <sup>o</sup>	2	<b>6</b>
	2 <sup>o</sup>	2	
	3 <sup>o</sup>	2	

Fuente: *Elaborado por las autoras*

## Metodología

El estudio de caso es un trabajo cuantitativo que sigue el paradigma N=1, que significa analizar la particularidad y la complejidad de un caso singular, y donde dicho análisis permita llegar a comprender el caso en circunstancias complejas. Es un trabajo de tipo descriptivo-explicativo, para dar respuesta a una pregunta de investigación: ¿Qué rasgos de LT perciben tener los docentes? La pregunta de investigación conllevó a dos hipótesis:

H1: A mayor nivel educativo del docente, mayor es el número de LT, que percibe tener.

H2: A mayor antigüedad en la institución, mayor número de rasgos de LT perciben tener los docentes.

Se utilizó un cuestionario tipo Likert, que se retomó del esquema del MLQ para el análisis del LT de los profesores. El cuestionario original consta de 124 preguntas. El cuestionario aplicado se modificó a partir de una selección aleatoria de preguntas ponderadas, según los factores de liderazgo, quedando un instrumento de 32 preguntas. Cabe señalar que se realizó un estudio piloto donde participaron 20 profesores de una institución similar. Para la investigación se solicitó la participación de todos los profesores del CMyP que impartieron clase en el año académico inmediato anterior, lo que significó una población de 98 profesores. El grupo de profesores fue dividido en tres categorías de acuerdo con su estatus laboral: TC (48.0%), MT (10.2%) y PH (38.8%).

Tabla 2. *Categoría laboral del docente*

<b>Categoría docente</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Tiempo completo</b>	<b>48.0</b>
Medio tiempo	10.2
Por horas	38.8
No contestó	3.0
Total	100.0%

Fuente: *elaborado por las autoras*



## Resultados

En la tabla 3, se observa que el **grado máximo de estudios** de los docentes es el de licenciatura, lo que no se consideró es si el docente cuenta con el título de licenciado: En segundo lugar, están aquellos que tienen tanto el grado de licenciado como el de normal básica.

Tabla 3. *Grado máximo de estudios de los profesores*

<b>Grado máximo de estudios</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Licenciatura</b>	<b>44.9</b>
Normal Básica	17.3
Normal y licenciatura	23.5
Especialidad y/o maestría	10.2
Doctorado	2.0
No contestó	2.0
<b>Total</b>	<b>100.0%</b>

*Fuente: elaborado por las autoras*

Los profesores del CMYP tienen una **antigüedad** promedio de más de 13 años, reflejando que están a la mitad de su etapa laboral, pues el total de años mínimos laborados como docentes debe ser de 30 años de servicio, antes de su jubilación. Sobre la antigüedad, Mendoza, Ortiz y Rosell (2007, pp. 30-31), señalan en su estudio que, “el LT se afecta por el grado académico y por la experiencia profesional del profesor, porque la profesionalización de la actividad docente incrementa las conductas transformacionales”.

En la tabla 4 se observa que al igual que en muchas instituciones donde se trabaja la educación como profesión, el número de **docentes femeninos** es mayor que el de **docentes masculinos**, y el CMYP no es la excepción. Si bien en este estudio no se indagó sobre la predominancia de los rasgos del LT en cuanto a las diferencias de género, estudios como los de Mendoza, Ortiz y Rosell ya citados, afirman que las mujeres tienden a ser más transformacionales en su liderazgo que los hombres (2007, p. 28).

Tabla 4. *Número de profesores en relación al sexo*

<b>Sexo</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Mujeres</b>	<b>77.6</b>
Hombres	26.7
No contesto	1.0
<b>Total</b>	<b>100.0%</b>

*Fuente: elaborado por las autoras*

Ahora bien, los datos obtenidos sobre los factores de LT, se resumen en la tabla 5 y se comenta cada uno por separado, a continuación.

Del factor **carisma**, el 56.4% afirma que frecuentemente busca entusiasmar, dar confianza e inspirar respeto a sus estudiantes. El cuestionario, abarcaba ocho preguntas de este factor. Las otras preguntas arrojaron los siguientes resultados: más del 50% asegura tener confianza en sí mismos. El 31.8% expresa que a menudo se siente cercano a sus estudiantes. Sobre los ítems que se refieren a aspectos de coherencia, honestidad y optimismo, los profesores perciben frecuentemente la presencia de esos rasgos en su trabajo docente; también resaltan su capacidad de escucha al señalar que frecuentemente están abiertos a atender a sus estudiantes.

Lo que el factor carisma aglutina en la teoría del LT, resume una actitud pedagógica básica que parte del nivel de consciencia que tiene el docente sobre sus competencias personales y profesionales. Así, el profesor se percibe capaz de demostrar su tacto pedagógico, su conocimiento profundo del ambiente de aprendizaje que generan sus acciones y la inteligencia emocional que subyace en la interacción educativa.

Sobre la **consideración individual**. La tabla 5 señala que el 43.0% a menudo forma y aconseja a sus estudiantes; y el 42.8% percibe que lo hace frecuentemente. Sumándolos, se establece que más del 80% de los profesores perciben que este rasgo está presente en su actuar docente. El profesor que desarrolla este factor transformacional, no concibe al alumno genérico (aunque evidentemente detecta aspectos comunes entre sus estudiantes). Se adapta al contexto, a la historia de cada sujeto, comprende sus motivaciones y necesidades de aprendizaje.

La tabla 5, reporta sobre la **estimulación intelectual**, que el 44.7% de los profesores frecuentemente se perciben utilizando nuevos enfoques para ir solucionando los problemas que se les presentan; pueden estar centrados en estrategias que fomenten el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias. Actualmente los profesores afrontan retos que les implica innovar, pues las tendencias y recomendaciones que marcan los organismos internacionales para el aprendizaje del siglo XXI, requieren de nuevos enfoques y de apertura a la innovación y la mejora continua en la enseñanza.

La **inspiración** como factor de LT reporta un porcentaje de 89.5% en el nivel más alto de la escala del cuestionario. Por tanto, la capacidad para aumentar el optimismo y el entusiasmo de los estudiantes para lograr una mayor implicación de ellos en el aula, parece ser vital para los docentes del CMyP.

Los datos de la tabla 5 muestran que el 50.3% de los profesores frecuentemente recurren a la **tolerancia psicológica** para lograr un ambiente áulico agradable y así resolver los conflictos que en ella se generan. Saber convivir, es una competencia a tener presente en un entorno en donde diferentes conductas antisociales, como el *bullying*, están presentes.

Acerca de la **participación docente**, los profesores se perciben construyendo un liderazgo compartido entre los estudiantes y ellos mismos. De lo anterior, se puede inferir que el trabajo en equipo está presente en la actividad docente del CMyP. Ahora bien, este factor también arrojó información en el mismo sentido positivo, pues para este estudio, el 100% de profesores contestaron el cuestionario; de este dato, se infiere que los profesores son altamente participativos.

Por último, está la **actuación del/de la docente**, que enfatiza el sentido de cambio del proceso educativo, donde juntos el profesor y el estudiante se comunican, corren riesgos y buscan la eficacia. En la tabla 6 se visualiza que el 88.0% es la respuesta docente en cuanto a este factor de LT.

Tabla 5. Rasgos de LT

Factores en %	Carisma	Consideración individual	Estimulación Intelectual	Inspiración	Tolerancia Psico-pedagógica	Participación	Actuación de/la docente
Escala							
No contestó	0.5	0.3	0.7	0.5	0.0	0.0	0.8
<b>Frecuente-</b>							
<b>Mente</b>	<b>56.4</b>	42.8	<b>44.7</b>	<b>46.0</b>	<b>50.3</b>	<b>45.5</b>	<b>47.7</b>
A menudo	31.8	<b>43.0</b>	41.7	43.5	41.0	42.3	40.3
A veces	7.9	11.5	10.3	7.5	6.0	9.5	8.8
Raras veces	1.4	0.0	0.3	0.5	0.7	0.8	0.3
Nunca	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: *Elaborado por las autoras*

Sobre la pregunta de investigación 1, la acentuación de los rasgos de LT de los profesores del CMyP, se muestra en la tabla 6, donde podría inferirse que existe cierta interrelación entre todos los factores que conforman el perfil del LT, como apuntan los estudios empíricos de Bass, destacando que la tolerancia psicológica es el rasgo de liderazgo transformador, que más predomina en estos docentes. Lo que es especialmente relevante para los profesores del CMyP.

Tabla 6. Rasgos acentuados de LT en los profesores

Rasgo de LT	Porcentaje
<b>Carisma</b>	90.0
<b>Consideración individual</b>	88.0
<b>Estimulación intelectual</b>	89.9
<b>Inspiración</b>	91.0
Tolerancia psicológica	<b>93.0</b>
<b>Participación</b>	89.0
<b>Actuación del / de la docente</b>	90.0

Fuente: *elaborado por las autoras*

De acuerdo con el análisis de correlación (Tabla 7), se observa que los rasgos de LT no son significativamente diferentes de 0, por lo tanto, no hay una correlación

entre las variables de rasgos de LT y el grado máximo de estudios de los profesores del CMyP. Se rechaza la hipótesis de investigación.

Tabla 7. Análisis de correlación de Pearson

		Grado máximo de estudios
Carisma	Correlación de Pearson	-.041
	Sig. (bilateral)	.692
	N	98
Consideración Individual	Correlación de Pearson	.013
	Sig. (bilateral)	.901
	N	98
Estimulación Intelectual	Correlación de Pearson	.079
	Sig. (bilateral)	.442
	N	98
Inspiración	Correlación de Pearson	.063
	Sig. (bilateral)	.535
	N	98
Tolerancia psicológica	Correlación de Pearson	-.030
	Sig. (bilateral)	.772
	N	98
Participación	Correlación de Pearson	-.071
	Sig. (bilateral)	.485
	N	98
Actuación de/la docente	Correlación de Pearson	.045
	Sig. (bilateral)	.660
	N	98

Fuente: elaborado por las autoras

Al trabajar la segunda hipótesis que señala: “a mayor antigüedad en la institución, mayor número de rasgos de LT perciben tener los docentes”, tampoco se observó correlación, interpretando que no se corresponden la antigüedad del personal docente con la percepción de la posesión de rasgos de LT por los mismos, como se evidencia en la Tabla 8.

Tabla 8. *Correlación de los rasgos de LT de los profesores y la antigüedad docente*

		Carisma	Consideración individual	Estimulación intelectual	Inspiración	Tolerancia psicológica	Participación	Actuación del/ de la docente
Antigüedad	Correlación de Pearson	0.137	-0.032	0.037	0.046	0.024	0.091	0.169
	Significancia	0.181	0.751	0.719	0.656	0.812	0.091	0.096

Fuente: *elaborado por las autoras*

Para finalizar, se señala que los docentes del CMyP sí se perciben como líderes en su salón de clases; Bass y Riggio (2006) establecen que el liderazgo implica desempeño y afán de logro; los profesores buscan desempeñarse competentemente y cumplir con los objetivos educativos. También, “ejercer su liderazgo al ponderar una interacción abierta y respetuosa entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje”, como lo asientan González y González (2008, p. 37). Finalmente, los profesores como líderes, afrontan los retos que se le presentan en las tareas de la profesión y el entorno a partir de la reflexión sobre su quehacer cotidiano. Se considera entonces una interrelación entre los factores de LT, como los apunta la teoría de Bass sobre el LT del profesor.

### **Conclusiones y limitaciones**

El LT en la teoría de Bass (1985), aglutina factores, que se han retomado en este estudio, más los que Bernal (2000) suma: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica, participación y actuación docente. Estos factores si bien pueden estudiarse de manera individual, están interrelacionados en la práctica, lo que varía en cada docente, es la intensidad en la que se presenta cada rasgo.

El docente va desarrollando el LT con cierto sello institucional, que se da al establecer el plan de mejora del centro educativo; es decir, cada curso de formación, va encaminado a desarrollar de manera implícita en el docente factores del LT. A su

vez, se observa en términos generales, que las variables personales de los profesores (edad, sexo, formación profesional, experiencia docente y antigüedad) no inciden en la percepción de liderazgo ejercida como profesor.

Entre las limitaciones de la investigación, está que al dirigirse el estudio a una población pequeña y en una sola institución educativa, no permite que las correlaciones sean de mayor significancia, y esto conlleva a considerarse como un estudio parcial. Por ello, se recomienda extender a otros actores del CMyP. Esto sería bajo la premisa de hacer cruces de información y obtener nuevas vertientes de investigación.

## Referencias

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations* [Liderazgo y actuación más allá de las expectativas]. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1999). "Current developments in transformational leadership" [Desarrollos actuales en liderazgo transformacional] en *The Psychologist-Manager Journal*, N° 3(1), 5-21--Philadelphia: Psychology Press.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* [El Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)]; Redwood City: Mind Garden. Recuperado de [www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)
- Bass, B. M. y Riggio, R. (2006). *Transformational leadership* [Liderazgo transformacional]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bernal, J. L. (2000). "Cuestionario sobre liderazgo transformacional. Aportaciones desde una investigación" en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 441-458.
- González, O. y González, O. (noviembre 2007-febrero 2008). "Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo docente" en *Revista Mexicana de Orientación educativa*, 5(13), 37-43.
- Mendoza, I. A., Ortiz Arévalo, M. F. y Rosell, P. (enero-julio 2007). "Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional" en *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(27), 25-41.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, Mensajero.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

# IMPLICACIONES DEL NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ANTE EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

**Manuel Ortega Muñoz**

*Secretaría de Educación del Estado de Durango/Doctor en Ciencias para el Aprendizaje  
drmanuelortega@hotmail.com*

**Manuel Rocha Fuentes**

*Instituto Tecnológico de Durango/Doctor de Filosofía en Ciencias Físico Matemáticas  
dr\_rocha@yahoo.com*

**Zaret Jazmín Hernández Soto**

*Secretaria de Educación del Estado de Durango/Maestra en Orientación Educativa  
yazza\_24@hotmail.com*

## Resumen

Este escrito presenta resultados parciales sobre los hallazgos de un estudio más complejo sobre la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, Dgo. Se abordaron los objetivos: a) Identificar el nivel de implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido, b) Determinar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido y c) Determinar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

Para el logro de los objetivos planteados se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. La recopilación de los datos se realizó mediante el método de la encuesta, utilizando un cuestionario aplicado a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango, Dgo.

Los principales resultados del presente escrito permiten afirmar que las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel bajo, analizando sus dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas.

## Palabras clave

Liderazgo distribuido, nivel de estudios, liderazgo compartido, prácticas dispersadas.

## Introducción

Los escenarios educativos de la actualidad demandan nuevas formas de actuar y desempeño de cada integrante de la comunidad escolar, indistintamente de su nivel de estudios. En este siglo XXI, se debe de reconocer que las tradicionales estructuras escolares ya no responden a las exigencias de aprendizaje (Harris & Spillane, 2008; OCDE, 2009), necesariamente deben anclarse en nuevas formas de pensar y actuar del liderazgo: el liderazgo distribuido.



La perspectiva de distribución del liderazgo ha sido estudiada para el mejoramiento de los resultados (Dinham, 2005), en la práctica de docentes y directivos (MacBeath, 2005), en los procesos de liderazgo y gestión escolar (Spillane & Camburn, 2006), en la creación de comunidades de profesionales educativos (Halverson, 2006) y en el rendimiento de una escuela secundaria (Angelle, 2010). Ante esto, se puede destacar que esta perspectiva no ha sido estudiada en su dependencia con la variable nivel de estudios y es casi nula su indagación en el ámbito latinoamericano, aspectos que se precisan en el presente estudio.

Al hablar de liderazgo distribuido, hablamos de “una función más que de un puesto” (Leithwood y Riehl, 2003, citado en OCDE, 2009 p. 84), ya que no se requieren tareas formales o posicionales para el ejercicio de este tipo de liderazgo, sino que el integrante que sea, el puesto que ocupe o en el nivel de estudios que tenga, puede ejercer una función de influencia hacia los demás (Goleman, 2002 citado en OCDE, 2009).

Por su parte, Bennett et al. (2003a, 2003b citados en OCDE, 2009, pp. 84-85) identifican tres características del liderazgo distribuido, compartidas en su indagación:

- a) El liderazgo distribuido no es algo hecho “por” o “a” miembros de las organizaciones, sino, más bien, una propiedad emergente inherente al colectivo social de tal forma que la “acción concertada” que responde a necesidades y oportunidades situacionales se lleve a cabo dentro de un conjunto de relaciones compartidas donde se conjuntan el conocimiento especializado y la iniciativa.
- b) El conjunto de “límites del liderazgo” no está restringido por la función o puesto formales, sino que lo definen el conocimiento especializado y la creatividad en el contexto de las situaciones específicas.
- c) La apertura de la acción concertada a las variedades de conocimiento especializado distribuidas en toda la organización hace posible la generación de un número mayor de iniciativas que pueden tomarse en forma más amplia, que pueden mejorarse y utilizarse como ímpetu para el cambio futuro.

De la misma forma, López Yáñez (2003 citado en Escamilla, 2006, p. 227) identifica tres rasgos de este liderazgo:

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

En el mismo sentido, la OCDE (2009, p. 19) define al liderazgo distribuido como:

Un concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella [...] El liderazgo escolar puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones, como los directores, los adjuntos y los subdirectores, los equipos de liderazgo escolares y el personal de nivel escolar implicado en tareas de liderazgo.

Ante toda esta serie de ideas, entre el ejercicio de una nueva perspectiva de distribución del liderazgo y el nivel de estudios con el que cuente cada integrante de una comunidad escolar, se destaca que cada miembro de la escuela (directivos, docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos) puede y debe de ser un líder dentro de su centro educativo, lo que los pondrá en la posibilidad de mejorar el liderazgo escolar y, por ende, mejorar su escuela (Hopkins et al., 1994; Hopkins & Harris, 1997; West et al., 2000; Harris, 2004a; Timperley, 2005 todos citados en OCDE, 2009; OCDE, 2009)

La investigación de las implicaciones del nivel de estudios que desempeñan los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo distribuido tiene como objetivos:

- a) Identificar el nivel de implicaciones del nivel estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido.

- b) Determinar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido.
- c) Determinar las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

## **Metodología**

La presente indagación es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Para la recopilación de la información se diseñó un cuestionario con 83 ítems, el cual fue llamado Inventario de Prácticas de Liderazgo Distribuido (IPLD). Cabe mencionar que esta parte del estudio, solo abarca los primeros 44 ítems del citado inventario en su dependencia con la variable nivel de estudios.

El IPLD está constituido por 83 ítems cuyas respuestas se presentan en un escalonamiento Lickert con cinco niveles. Ante el cuestionamiento ¿Qué tan de acuerdo está con....? El encuestado se encuentra frente a cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Analizando el Inventario, en el jueceo se obtuvo un índice KR-20 (con la fórmula de Kuder-Richardson) de .83, lo que indica que la confiabilidad que determinaron los jueces fue muy alta; posteriormente, se sometió a piloteo mediante la fórmula de Cronbach y se obtuvo el índice alfa de .97, por lo que se determinó que el instrumento es confiable y de acuerdo a los propósitos del estudio.

Los docentes y directivos encuestados de educación básica de Victoria de Durango, Dgo., fueron 774, sobre lo cual, la distribución de los docentes según la variable nivel de estudios es: 180 cuentan con normal básica, 446 con licenciatura, 140 con maestría y 8 con doctorado.

## **Resultados**

El proceso de análisis paramétrico desarrollado en la presente indagación, entre cada uno de los grupos (normal básica, licenciatura, maestría y doctorado), se auxilió del programa estadístico *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA).

De acuerdo a la estructura del cuestionario aplicado, en el presente escrito, se describe el análisis de las dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido y su dependencia con la variable nivel de estudios.

Entonces, se puede deducir que el nivel de implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica de Victoria de Durango, Dgo., respecto al ejercicio del liderazgo distribuido es de 20%, el cual interpretado en un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto), permite afirmar que sus implicaciones son de un nivel bajo.

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable liderazgo distribuido, los ítemes significativos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Ítemes significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido*

Subdimensión	# de ítem	Ítem	F	p (nivel de significancia)
<b>Cambio en la cultura</b>	6	Tengo el gusto de ser parte de esta escuela	4.4041	.0044
<b>Liderazgo múltiple de los profesores</b>	12	Tengo una actitud de servicio dentro de la escuela	2.8832	.0349
	17	Estoy dispuesto a coordinar alguna tarea de la escuela	4.2074	.0057
<b>Toma de decisiones compartida</b>	21	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones administrativas de la escuela	2.7465	.0420

Lo anterior nos expresa que, dentro de la subdimensión *cambio en la cultura* en el ítem 6, los docentes se identifican y aprecian de manera diferente su centro de trabajo según su nivel de estudios, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen un menor gusto por pertenecer a su actual escuela.

Dentro de la subdimensión liderazgo múltiple de los profesores, interpretando lo que ocurre en los ítemes 12 y 17, que son parte de un mismo indicador llamado actitudes, se puede determinar que cada uno de los grupos tiene una diferente actitud tanto de servicio como para coordinar una tarea o actividad dentro de la escuela, según su nivel de estudios; al analizar la varianza entre los datos de los

grupos del ítem 12 en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de normal básica tienen una menor actitud de servicio que los maestros con licenciatura. Por otro lado, al analizar la varianza entre los datos de los grupos del ítem 17 en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen una menor disposición para coordinar alguna tarea o actividad de la escuela.

Por último, dentro de la subdimensión denominada toma de decisiones compartida, interpretando lo que ocurre dentro del ítem 21, se puede determinar que cada uno de los grupos de análisis tienen una diferente idea respecto a la compartición de las acciones administrativas en la escuela; al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten que se les comparte menos las toma de decisiones respecto a las acciones administrativas del centro escolar.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable liderazgo distribuido, los ítemes significativos se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2.** Ítemes significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

Subdimensión	# de ítem	Ítem	F	p (nivel de significancia)
<b>Profesionalización</b>	25	Se motiva la certificación académica en la escuela	4.9408	.0021
<b>Interacción con los demás</b>	29	Existe equidad con los integrantes de la comunidad escolar	2.9938	.0301
	40	Se procura la resolución de los problemas de la escuela	2.9096	.0337
<b>Gestión</b>	42	Se procura el trabajo coordinado en la escuela	3.4595	.0160
	43	Se procura el óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela	3.4945	.0153

Lo anterior nos da a conocer que, en la subdimensión Profesionalización, al interpretar el análisis realizado en el ítem 25, se puede determinar que cada uno de los grupos del estudio tienen una diferente concepción respecto a la motivación que

se da en la escuela para cumplir con la certificación académica de sus integrantes; al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten una menor motivación para lograr algún tipo de certificación académica en su centro de trabajo.

Dentro de la subdimensión Interacción con los demás, dentro del ítem 29, se puede determinar que cada uno de los grupos de análisis perciben una diferente práctica de la equidad para con los integrantes de la comunidad escolar; al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada se da en dos sentidos: en el primero, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben una menor equidad para con los integrantes de la comunidad escolar respecto al grupo de normal básica y licenciatura y, en el otro sentido, se afirma que los docentes con nivel de estudios de maestría advierten una menor equidad para con los integrantes de la institución educativa respecto al grupo de licenciatura.

Finalmente, dentro de la subdimensión Gestión, interpretando el análisis del ítem 40, se puede afirmar que cada uno de los grupos del estudio, se percatan de un diferente nivel de procuración en la resolución de la problemática escolar; al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración en la resolución de la problemática de la institución educativa.

Al interpretar lo encontrado en el ítem 42, se puede determinar que cada uno de los grupos del estudio perciben un diferente nivel de procuración en el ejercicio de un trabajo coordinado en la escuela; al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede afirmar que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración del trabajo coordinado al interior de la escuela.

Explicando lo encontrado en el ítem 43, se puede determinar que cada uno de los grupos de la investigación, perciben un diferente nivel de procuración del óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela; analizando la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los docentes con nivel de

estudios de maestría se percatan de un menor nivel de procuración del óptimo rendimiento de cada integrante de la comunidad escolar.

## **Conclusiones**

Las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica de Victoria de Durango, Dgo., respecto al ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel bajo.

Las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo compartido son: que los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen un menor gusto por pertenecer a su actual escuela y que tienen una menor disposición para coordinar alguna tarea o actividad escolar, que los maestros con nivel de estudios de normal básica tienen una menor actitud de servicio que los maestros con licenciatura y que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten que se les comparte menos las toma de decisiones respecto a las acciones administrativas del centro escolar.

Las implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica respecto al ejercicio de prácticas dispersadas son: que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten una menor motivación para lograr algún tipo de certificación académica en su centro de trabajo, que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben una menor equidad para con los integrantes de la comunidad escolar respecto al grupo de normal básica y licenciatura, que los docentes con nivel de estudios de maestría advierten una menor equidad para con los integrantes de la institución educativa respecto al grupo de licenciatura; que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración en la resolución de la problemática de la institución educativa; que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración del trabajo coordinado al interior de la escuela; y que los docentes con nivel de estudios de maestría se percatan de un menor nivel de procuración del óptimo rendimiento de cada integrante de la comunidad escolar.

## Referencias

- Angelle, P. (2010). An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School. *RMLE (Research in Middle Level Education)* Vol. 33, núm. 5. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ887819.pdf> consultado el 6 de enero de 2011.
- Dinham, S. (2005). *Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes*. Australia. Disponible en: [http://gtansw.wikispaces.com/file/view/Leadership-\\_Dinham\\_2.pdf](http://gtansw.wikispaces.com/file/view/Leadership-_Dinham_2.pdf). Consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Escamilla, S. A. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Gronn, P. (2006). *The Significance of Distributed Leadership*. Victoria, Australia. Disponible en: [http://www.scotlandschoolleadershipevent.com/documents/Significance\\_of\\_Distr\\_Leadership.pdf](http://www.scotlandschoolleadershipevent.com/documents/Significance_of_Distr_Leadership.pdf). Consultado el 14 de octubre de 2009.
- Halverson, R. (2006). A Distributed Leadership Perspective on How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. *WCER Working Paper* No. 2006-4 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496310.pdf> consultado el 4 de noviembre de 2009.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass. *Management in Education. British Educational Leadership, Management & Administration Society*. SAGE publications. 22, p. 31-34.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as Distributed: a Matter of Practice. *School Leadership & Management*, 25 (4), p. 349-366. Disponible en: [http://pdfserve.informaworld.com/190260\\_723863796.pdf](http://pdfserve.informaworld.com/190260_723863796.pdf) consultado el 4 de noviembre de 2009.
- OCDE, (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.
- Spillane, J. P. & Camburn, E. (2006). *The Practice of Leading and Managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and Management in the Schoolhouse*. National Institute for School Leadership Evaluation. Disponible en: [http://mspnet.mspnet.org/media/data/The\\_Practice\\_of\\_Leading\\_and\\_Managing.pdf?media\\_00000006104.pdf](http://mspnet.mspnet.org/media/data/The_Practice_of_Leading_and_Managing.pdf?media_00000006104.pdf) consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3-34. Disponible en: [http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications\\_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf](http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf) cncultado el 5 de enero de 2010.
- STATISTICA kernel release 5.5. Copyright 1984-2000 by StatSoft,



# LOS AÑOS DE SERVICIO Y EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO EN EDUCACIÓN BÁSICA: DÍA CON DÍA EN NUESTRA ESCUELA, ¿SOMOS MÁS LÍDERES O MENOS LÍDERES?

**Manuel Ortega Muñoz**

*Secretaría de Educación del Estado de Durango/Doctor en Ciencias para el Aprendizaje  
drmanuelortega@hotmail.com*

**Manuel Rocha Fuentes**

*Instituto Tecnológico de Durango/Doctor de Filosofía en Ciencias Físico Matemáticas  
dr\_rocha@yahoo.com*

**Zaret Jazmín Hernández Soto**

*Secretaria de Educación del Estado de Durango/Maestra en Orientación Educativa  
yazza\_24@hotmail.com*

## Resumen

El presente trabajo escrito, expone algunos resultados parciales sobre los hallazgos de un estudio más complejo sobre la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango. Se abordaron los objetivos: a) Identificar el nivel de implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido, b) Determinar las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido y c) Determinar las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

Para el logro de los objetivos planteados se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. La recopilación de los datos se realizó mediante el método de la encuesta, utilizando un cuestionario aplicado a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango.

Los principales resultados permiten afirmar que las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel bajo, analizando sus dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas.

## Palabras clave

Liderazgo distribuido, años de servicio, liderazgo compartido, prácticas dispersadas.

## Introducción

En el ámbito cada vez más complejo de la educación, la labor del liderazgo requiere de formas y conocimientos cada vez más dúctiles para satisfacer los cambiantes desafíos y nuevas demandas de este sector. Con todo esto, se requiere de nuevos modos de desarrollar el liderazgo, más sensibles y adaptados a la complicada actualidad social y escolar (Harris & Spillane, 2008).

La perspectiva de distribución del liderazgo ha sido estudiada para el mejoramiento de los resultados organizacionales (Dinham, 2005), como parte

esencial de toda organización (Peris, 1998), en su relación con la eficacia organizacional (Thieme, 2005), en la creación de comunidades de profesionales educativos (Halverson, 2006) y con las oportunidades de aprendizaje organizacional (Spillane, Healey & Parise, 2009). Ante esto, se puede destacar que esta perspectiva no ha sido estudiada en su dependencia con la variable años de servicio y es casi nula su indagación en el ámbito latinoamericano, aspectos que se precisan en el presente estudio.

El liderazgo distribuido no es un nuevo tipo de liderazgo, al menos no en la forma en que solemos pensar en los tipos, es una forma diferente de pensar (Bennett et al., 2003a y 2003b citados en OCDE, 2009; Gronn, 2003a) y representar (en el discurso) el fenómeno de liderazgo (Gronn, 2003a).

Coinciden De Vicente (1998), Contreras (1998) y Lorenzo (2004) en definir el liderazgo distribuido como “la acción de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (todos citados en Escamilla, 2006 p. 227), es por eso que independientemente de nuestros años de servicio debemos de participar activamente y ejercer un liderazgo cada uno de quienes somos integrantes de la comunidad escolar. Esta concepción del liderazgo distribuido parte la dicotomía de líder-seguidores para centrarse en un liderazgo practicado por el conjunto de integrantes de la organización (Escamilla, 2006).

Si cada docente, con el paso de los años, deja de creer que es importante para el funcionamiento de la escuela, que los demás pueden hacer el trabajo, que él sólo hace lo que el directivo le encomienda, entonces estaremos frustrando el ejercicio de nuestro liderazgo en nuestra escuela, lo que crearía un vacío en la obtención de los óptimos resultados escolares.

Es fundamental que todos los docentes en las escuelas día con día desarrollemos dos pilares fundamentales del liderazgo distribuido: un liderazgo compartido (Gronn, 2003b; Spillane et al., 2004), entendido como “una construcción social de la realidad” (Fernández, 2002 citado en Escamilla, 2006 p. 228) y, también, que nuestras prácticas sean dispersadas (Murillo, 2006; Harris, 2007) lo que

implicaría reconocer que todos somos líderes en nuestras escuelas (Spillane et al., 2004).

La investigación de las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo distribuido tiene como objetivos:

- a) Identificar el nivel de implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido.
- b) Determinar las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido.
- c) Determinar las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

## **Metodología**

Esta investigación es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Para la recopilación de la información se diseñó un cuestionario con 83 ítems, el cual fue llamado Inventario de Prácticas de Liderazgo Distribuido (IPLD). Cabe mencionar que esta parte del estudio, solo abarca los primeros 44 ítems del citado inventario en su dependencia con la variable años de servicio.

El IPLD está constituido por 83 ítems cuyas respuestas se presentan en un escalonamiento Lickert con cinco niveles. Ante el cuestionamiento ¿Qué tan de acuerdo está con....? El encuestado se encuentra frente a cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Analizando el Inventario, en el jueceo se obtuvo un índice KR-20 (con la fórmula de Kuder-Richardson) de .83, lo que indica que la confiabilidad que determinaron los jueces fue muy alta; posteriormente, se sometió a piloteo mediante la fórmula de Cronbach y se obtuvo el índice alfa de .97, por lo que se determinó que el instrumento es confiable y de acuerdo a los propósitos del estudio.

Los docentes y directivos encuestados de educación básica de Victoria de Durango fueron 774, sobre lo cual, la distribución de los docentes según la variable

años de servicio es: hasta 5 años de servicio 145, de 6 a 10 años 158, de 11 a 15 años 120, de 16 a 20 años 122 y de más de 20 años de servicio 229.

## Resultados

El análisis paramétrico desarrollado en la presente indagación, entre cada uno de los grupos (hasta 5 años de servicio, de 6 a 10 años de servicio, de 11 a 15 años de servicio, de 16 a 20 años de servicio y de más de 20 años de servicio), se auxilió del programa estadístico *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA).

Acorde a la estructura del cuestionario aplicado, se describe el análisis de las dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido y su dependencia con la variable años de servicio.

Entonces, se puede deducir que el nivel de implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica de Victoria de Durango respecto al ejercicio del liderazgo distribuido es de 13%, el cual interpretado en un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto), permite afirmar que sus implicaciones son de un nivel bajo.

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable liderazgo distribuido, los ítemes significativos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Ítemes significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido*

Subdimensión	# de ítem	Ítem	F	p (nivel de significancia)
<b>Cambio en la cultura</b>	2	Participo en la realización de tareas generales de la escuela	4.1895	.0023
	4	Decido libremente en la escuela	3.8986	.0038
	6	Tengo el gusto de ser parte de esta escuela	4.2532	.0020
	10	Conozco las necesidades de la escuela	3.1585	.0137
<b>Liderazgo múltiple de los profesores</b>	9	Modifico mi labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela	2.6048	.0347

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en la subdimensión cambio en la cultura dentro del ítem 2, se puede determinar que los docentes tienen diferentes niveles de participación en la realización de tareas

generales de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas fueron dos: en la primera, los docentes que tienen hasta 5 años de servicio con los docentes que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio y, en la segunda, los docentes que tienen entre 6 y 10 años de servicio con los que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expresa que en la primera diferencia los maestros con hasta cinco años de servicio tienen una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5, mientras que en la segunda diferencia, los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 4, los docentes identifican un diferente nivel de libre decisión dentro de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de entre docentes que tienen más de 20 años de servicio con los grupos de docentes que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio, lo que evidencia que los maestros con más de 20 años de servicio tienen una menor libertad para decidir dentro de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 6, los docentes identifican un diferente nivel de gusto por ser parte de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de docentes que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expone que los maestros con hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor gusto por ser parte de su escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 9, los docentes identifican un diferente nivel de destreza para modificar su labor

de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de docentes que tienen hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años de servicio con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expresa que los maestros con hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años de servicio cuentan con una menor destreza para modificar su labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 10, los docentes identifican un diferente nivel de conocimiento de las necesidades de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son tres: la primera, los maestros con hasta 5 años de servicio con los docentes de entre 16 y 20 años y los de más de 20 años de servicio, la segunda, los docentes de entre 6 y 10 años de servicio con los docentes de más de 20 años de servicio y, la tercera, los docentes de entre 11 y 15 años de servicio con los docentes de más de 20 años de servicio, lo que expresa que en la primera diferencia los maestros con hasta cinco años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con los grupos 4 y 5, en la segunda diferencia se expresa que los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5 y, en la tercera diferencia, se expresa que los maestros con entre 11 y 15 años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5.

Tabla 2. *Ítemes significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.*

Subdimensión	# de ítem	Ítem	F	<i>p</i> (nivel de significancia)
<b>Interacción con los demás</b>	39	Se valora a cada integrante de la escuela según sus aptitudes	3.0563	.0163

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 39, los docentes identifican un diferente nivel de valoración de cada integrante

de la escuela según sus aptitudes, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de docentes que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio con los docentes que tienen hasta 5 años de servicio, lo que evidencia que los maestros con entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio realizan una menor valoración de cada integrante de la escuela según sus aptitudes.

## **Conclusiones**

Las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica de Victoria de Durango respecto al ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel bajo.

Las implicaciones de los años de servicio de los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo compartido son: que los maestros con hasta cinco años de servicio tienen una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5; que los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5; que los maestros con más de 20 años de servicio tienen una menor libertad para decidir dentro de la escuela; que los maestros con hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor gusto por ser parte de su escuela; que los maestros con hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años de servicio cuentan con una menor destreza para modificar su labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela y que los maestros con hasta 5 años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con los grupos 4 y 5, asimismo, que los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5 e, igualmente, que los maestros con entre 11 y 15 años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5.

## Referencias

- Dinham, S. (2005). *Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes*. Australia. Disponible en: [http://gtansw.wikispaces.com/file/view/Leadership-\\_Dinham\\_2.pdf](http://gtansw.wikispaces.com/file/view/Leadership-_Dinham_2.pdf). Consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Escamilla, S. A. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Gronn, P. (2003a). Leadership's Place in a Community of Practice. En M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds), *Leadership in Education*. Sage: London. pp. 23-35.
- Gronn, P. (2003b). *The New Work of Educational Leaders: Changing leadership Practice in an era of School Reform*. London: Paul Chapman.
- Halverson, R. (2006). A Distributed Leadership Perspective on How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. *WCER Working Paper* No. 2006-4 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496310.pdf> consultado el 4 de noviembre de 2009.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass. *Management in Education. British Educational Leadership, Management & Administration Society*. SAGE publications. 22, p. 31-34.
- Harris, A. (2007). Distributed Leadership: Conceptual Confusion and Empirical Reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3): 1–11.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e> consultado el 2 de octubre de 2008
- OCDE, (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.
- Peris, R. (1998). *El liderazgo organizacional: un acercamiento desde las teorías implícitas*. Universitat Jaume. Tesis Doctoral. Disponible en: [http://www.tesisexarxa.net/TDX/TDX\\_UJI/TESIS/AVAILABLE/TDX-0414108-125858//peris.pdf](http://www.tesisexarxa.net/TDX/TDX_UJI/TESIS/AVAILABLE/TDX-0414108-125858//peris.pdf) consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Spillane, J. P., Healey, K. & Parise, L. (2009). School Leaders' Opportunities to Learn: a Descriptive Analysis from a Distributed Perspective. *Educational Review*. Vol. 61/ 4, 407-432. Disponible en: [http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications\\_files/PUBLISHED.%20Spillane.%20Healey.%20Parise.%20School%20leaders%20opportunities%20to%20learn.pdf](http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/PUBLISHED.%20Spillane.%20Healey.%20Parise.%20School%20leaders%20opportunities%20to%20learn.pdf) consultado el 5 de enero de 2010.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3–34. Disponible en: [http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications\\_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf](http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf) cncultado el 5 de enero de 2010.
- STATISTICA kernel release 5.5. Copyright 1984-2000 by StatSoft, Inc.
- Thieme, C. P. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral. Disponible en: [http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf) consultado el 3 de noviembre de 2009.



# EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO

María de Guadalupe Gómez Malagón  
*Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco*

## Resumen

En este trabajo se ofrece información de una investigación en curso sobre el liderazgo directivo en un bachillerato tecnológico del Instituto Politécnico Nacional (IPN). El estudio tiene el propósito central de caracterizar el liderazgo que los equipos directivos de estos planteles ponen en juego al gestionar el currículo. Se pretende también describir cómo los directivos son capaces de vincular las repercusiones que tienen en el funcionamiento del plantel, la coexistencia de dos lógicas de gestión: la escolar y la institucional. Bajo la perspectiva de la sociología comprensiva se considera a la práctica directiva como acción social y se privilegia la ruta analítica que como práctica situada vincula aspectos de la rutina del directivo con la posibilidad de liderar de manera distribuida, la mejora del currículo. Se ofrece a continuación una síntesis del proyecto; del avance conceptual elaborado y un incipiente análisis de datos como reporte parcial de investigación.

**Palabras clave:** educación media superior, directores, liderazgo.

## Introducción

Las acciones que realizan los directores de planteles de educación media superior (EMS) en México, constituyen prácticas complejas y problemáticas que se desarrollan en el contexto de un subsistema con modalidades de oferta educativa diversa y con indicadores de calidad deficientes, y cuyo reto central es liderar el cambio curricular que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) exige a los planteles a partir del 2008.

Además del tránsito de un currículo de asignaturas y áreas a uno basado en competencias, otros desafíos que la reforma en este nivel educativo plantea a los directores son:

- a) los problemas y limitaciones de la difusión y comprensión de la propuesta curricular;
- b) las implicaciones y responsabilidades que a cada sector competen;
- c) obtención de mayores márgenes de autogestión;
- d) conocimiento y manejo del impacto diferenciado que la participación o no participación en la elaboración de la reforma produjo;
- e) recuperación de saberes y transformación de prácticas académicas y de gestión;
- f) construcción colectiva de conocimientos y profesionalismo colegiado;
- g) etc.

Estos retos están estrechamente vinculados con la gestión del currículo que realizan directivos y docentes en sus planteles, acción que no ha sido ni puede ser única, no solo por la diversidad de las características y naturaleza de las modalidades educativas, ya sea de bachilleratos generales o tecnológicos, sino también por la singularidad de los sujetos que participan en su quehacer cotidiano.

El proceso de transformación que estableció la administración central como política educativa para los planteles de EMS adscritos a la RIEMS, aún se encuentra en transición, de ahí que el liderazgo que ejerzan los directivos para gestionar el currículo, se constituye como una función estratégica a tomar en cuenta si se pretende mejorar el rendimiento escolar y el funcionamiento del subsistema.

### **Puntos de partida y preguntas de investigación**

Los puntos de partida y las preguntas que guían esta investigación son:

- a) Las prácticas de liderazgo que desempeñan los equipos directivos son importantes en tanto son responsables de otorgar dirección a la consecución de los propósitos educativos del subsistema a nivel plantel. Esta particularidad remite a interesarnos en documentar en primer lugar, las acciones que desarrolla el director y los integrantes del equipo directivo en la organización del plantel y que caracterizan a la acción directiva como práctica situada responsable de la gestión del currículo de los planteles de EMS. La pregunta que genera esta consideración inicial es: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo que los directivos ponen en juego al gestionar el currículo en el bachillerato tecnológico?
- b) El origen de este nivel educativo fue complicado y poco diferenciado al plantearse como etapa intermedia entre la formación básica y los altos estudios, de ahí que la identidad de este nivel, como subsistema y como eje articulador de una práctica educativa específica, sea por demás compleja.

Esta diversidad y complejidad fue el germen de las transformaciones constantes en los planes de estudio y su posterior definición como nivel, que también incluye la formación técnica o terminal para el trabajo. La reforma pretende diluir las diversas finalidades educativas que persiguen cada uno de los planes de estudio; sin embargo, en la práctica, se mantiene la condición específica que diferencia las

actividades de los alumnos, docentes y directivos en las diversas modalidades y planteles.

La relevancia que se otorga en la misma RIEMS al papel del directivo en la conducción de un proceso tal como el del cambio curricular y de gestión, sugiere explorar las características del liderazgo que ejercen quienes conducen los cambios en planteles pertenecientes a las tres modalidades de bachillerato: general, tecnológico y profesional técnico. El posicionamiento central de esta tesis es que el liderazgo es el elemento de la función directiva que modela la transformación de la gestión escolar que promueve el cambio y la mejora de la educación que se imparte en el subsistema, y dado que los planteles que ofrecen bachillerato tecnológico tienen la doble función propedéutica y terminal, interesa entonces preguntar: ¿Qué características tiene el liderazgo directivo en planteles que imparten bachillerato tecnológico?

c) El crecimiento anárquico del subsistema y la inexistencia de regulaciones centralizadas dificultan la mejora del nivel. La explosión demográfica de la población joven en los ochentas y noventas, y la consecuente demanda por esta educación, propiciaron el surgimiento indiscriminado de instituciones -‘recipientes diversos’- que imparten esta enseñanza. La existencia de diferentes modelos de atención - bachillerato tecnológico, bachillerato profesional-técnico y bachilleratos generales y sus modalidades por sostenimiento y por área de la economía- y el gran número de escuelas que ofrecen esta enseñanza, evidencian este crecimiento no controlado que abona a la consideración de complejidad que caracteriza a la EMS<sup>1</sup>.

Esto provocó el desarrollo de múltiples regulaciones estatales y locales, y la falta de interés por parte de la administración federal por un subsistema que propició un crecimiento anárquico y con débil centralización de la administración. Esta falta de regulación convierte a la EMS en *espacio institucional en el que los diversos grupos de poder se muestran renuentes a cualquier reforma* (Ornelas, 2009:271) sobre todo porque durante mucho tiempo no han tenido controles normativos sistémicos. Aquí

---

<sup>1</sup> Las estadísticas del ciclo 2009-2010, informan que la EMS se imparte en **14, 427 escuelas** que atienden a **4, 054, 709 alumnos** en el país. Para el ciclo 2010-2011, se reportan **15,110 escuelas** y **4,187,528 alumnos** inscritos (INEE, 2011).

cabe preguntar: ¿Qué papel juega el marco normativo institucional y las estructuras organizacionales en los procesos de transformación de la EMS?

### **Objeto de estudio y propósitos de investigación**

El objeto de estudio en esta investigación lo representa el interés en la situación que guarda la educación media superior, en particular las prácticas de liderazgo directivo en la gestión del currículo.

Como propósito central se considera el de caracterizar las prácticas de liderazgo que los directivos ponen en juego al gestionar el currículo en el bachillerato tecnológico. Para ello importa describir cómo los equipos directivos son capaces de vincular las repercusiones que tienen en el funcionamiento del plantel la coexistencia de dos lógicas de gestión: la escolar y la institucional.

### **Sobre la estrategia metodológica**

En esta investigación se concibe a la estrategia metodológica como un proceso en constante construcción, que, a medida de que se trabajan y re-trabajan los temas previos se transforma y redefine. La estrategia que inicialmente se diseñó para dar respuesta a las preguntas planteadas incluyó la definición del estudio como una indagación que desde la sociología comprensiva, permitiera mostrar los procesos de conducción de la gestión directiva del currículo, en un bachillerato tecnológico del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Se trata de una investigación de corte cualitativo interpretativo, que mediante la construcción de un estudio de caso descriptivo (Cohen y Manion, 1994) permita dar cuenta de la función directiva de EMS como una función compleja, además del papel de liderazgo en la conducción de las transformaciones de los planteles escolares.

El dispositivo metodológico de estudios de caso (Yin, 1994; 2004) permite analizar la función directiva y el liderazgo en su contexto específico. Un tema esencial que se consideró desde el inicio del diseño de la investigación es el de la *veracidad* (Bassegy, 1999 y 2007) de los datos obtenidos como estrategia de validación de los resultados en oposición a los tradicionales conceptos de validez y

confiabilidad, mismos que se discutirán ampliamente como aproximación en la construcción del caso.

La estrategia de recolección de datos hasta ahora se basa en tres diferentes fuentes de información: análisis documental, entrevistas en profundidad y cuestionarios en espejo, así como grupos focales. El plantel de EMS tecnológica que fue seleccionado como referente empírico para la construcción del caso es un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, cuya creación data de 1935 y representa uno de los bachilleratos tecnológicos con mayor tradición y prestigio en la zona metropolitana, y que es la segunda opción de estudiantes que concursan en la prueba que aplica la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), después de los planteles de la UNAM.

La formación que ofrece está ubicada en la rama de Ingeniería y Ciencias Físico-matemáticas, con una duración de los estudios de seis semestres en promedio. Como bachillerato bivalente ofrece las carreras de:

- a) Técnico en máquinas con sistemas automatizados;
- b) Técnico en sistemas digitales;
- c) Técnico en programación y
- d) Técnico en desarrollo de software.

Se trata de un plantel de mediano tamaño con una matrícula de 2,400 estudiantes aproximadamente, en el ciclo 2013-2014; posee una plantilla de 198 docentes; además de 15 integrantes del personal directivo y administrativo.

### **Referentes teóricos**

El marco analítico que sirve de guía para analizar la función directiva en un CECyT, y responder a las preguntas establecidas, es un ordenamiento conceptual basado en las teorías de la acción social y en el análisis organizacional como ejes de la reinterpretación de los problemas de la gestión directiva centrados en la función del liderazgo distribuido ejercido por los directivos.

## **Acción social y prácticas situadas**

En este estudio, se caracterizan las acciones que realizan los directivos bajo la perspectiva sociológica amplia que considera a las prácticas directivas como acciones sociales determinadas por el contexto histórico y social en que se desarrollan (Weber y Giddens). Del primer autor (Weber, 1977), interesa el sentido que otorga a la intención del sujeto de interactuar con el otro y que en ella están presentes sus creencias, valores y sentimientos. De manera particular interesa el tipo de acción social como acción instrumental. De Giddens (1995) retomamos el análisis de la relación entre las estructuras sociales y la acción de los actores a partir del eje analítico-empírico de la acción social, en el que ni el sujeto ni la sociedad tienen prioridad categorial.

En este sentido, la acción no se relaciona con las intenciones de los sujetos involucrados en lo individual, sino con los acontecimientos que producen los actores, debido a su capacidad crítica para producir cambios en el plano objetivo de la interacción y con la objetividad que produce la acción misma.

Esto permite considerar a la práctica directiva como una acción social definida por su capacidad transformativa o capacidad para realizar modificaciones en su entorno institucional, bajo el constreñimiento normativo que determina la función institucional de los directivos de los CECyT.

La *teoría de la doble estructuración* que busca superar los planteamientos dicotómicos entre estructura y acción, también nos permite entender las prácticas que ejercen los integrantes del equipo directivo como una función, cuyo liderazgo se establece con prioridad sobre las estructuras institucionales en la construcción de la cultura institucional.

Otro elemento conceptual de la teoría de Giddens, con potencial explicativo para esta investigación es su interpretación de la *rutinización*, acción que destaca en la gestión de las organizaciones educativas. De igual manera, bajo la perspectiva de la práctica situada, entendemos las prácticas directivas como prácticas sociales situadas dentro de prácticas más amplias que tienen que ver no sólo con el funcionamiento de la organización, sino también con el funcionamiento de

toda una red de instituciones educativas e incluso sociales de la cual el centro escolar en cuestión constituye un nodo significativo (López Yáñez, 2006:298).

### **Teoría de la organización**

El contexto institucional en que los equipos directivos ejercen su liderazgo, se entiende aquí, a partir de la teoría de la organización (TO), como un espacio social en el que se presentan fenómenos inseparables de la interacción humana relacionados al poder, la cultura, el comportamiento y otros hechos propios de la coexistencia entre sujetos y grupos de las organizaciones.

En esta investigación se destaca la función directiva como parte del proceso de organización que da sentido y orientación a la función de la institución educativa y como acción que lidera la gestión del currículo y orienta las prácticas de los otros sujetos del plantel educativo. El estudio de la función directiva, se asume como parte de la función administrativa, la cual se considera como la capacidad racional de análisis, conducción y control de las organizaciones. Esta función administrativa tiene su expresión personalizada en la figura del funcionario o director, celoso guardián del orden organizacional (Ibarra, 1998).

Es importante mencionar que se considera que la administración es mucho más que la capacidad de racionalización, ya que además de la faceta técnica, existen normas y procedimientos para la gestión de los productos de las organizaciones y las relaciones entre los actores.

### **Liderazgo distribuido**

Un tema central en la construcción del marco interpretativo para el estudio de la función directiva es el liderazgo distribuido que se ejerce desde la función directiva. En la perspectiva de los tomadores de decisión de la política educativa, el liderazgo y la gestión escolar son considerados como factores importantes en la medida en que la política se convierte en práctica.

La perspectiva distribuida del liderazgo considera a éste como una red de relaciones al interior de la escuela como organización (Riley, 2000), y tiene su expresión específica en las acciones y tomas de decisión que el personal directivo, y

no sólo quien ocupa el cargo de director/a, realizan cotidianamente en la gestión y organización del plantel. La construcción del liderazgo distribuido (Leithwood y cols, 2006) se evidencia en las acciones que los líderes ejercen en la negociación, solución de conflictos, distribución de tareas, equipo, etc., sobre todo frente a los imperativos de la reforma en marcha.

## Resultados

- a) Como investigación en proceso, a partir de los datos que hasta ahora se han obtenido, permiten señalar de manera inicial, sobre las formas en las que los directivos movilizan sus recursos, los siguientes elementos del liderazgo distribuido: **Otorgar dirección:** El equipo directivo se involucra consistentemente en mantener el peso de la tradición y el 'modelo del CECyT'. El CECyT bajo estudio es una escuela con demanda y prestigio en educación tecnológica cuyo modelo educativo y tradición exitosa evidencian y mantienen tanto directivos como docentes. Aquí resulta relevante que un denominador común entre el personal del plantel es la consideración de que son los alumnos quienes hacen la diferencia.
- b) Aquí destaca el papel de la gestión de la competencia y el mérito, basado en las características de la dinámica del plantel. Esto no solo lo evidencian los directivos y docentes en su discurso; también se observa en la difusión que en la página web del plantel se promueve al respecto de convocatorias diversas, como es el caso del Concurso Kolmogorov: la Olimpiada Mexicana de Matemáticas. También se invita a certificaciones diversas como: Licencia NCTECH; Licencia de estudiante CECyT; así como se informa de manera destacada sobre los lugares que estudiantes del plantel han obtenido en diversas justas deportivas o educativas.
- c) **Desarrollar al personal:** Este aspecto se evidencia en la gestión de cursos de actualización. En este rubro, el principal problema que enfrentan los directivos en el trabajo con los docentes es el reto de la evaluación y el trabajo por competencias. También destaca la inconformidad hacia los cursos de actualización centralizados.



- d) **Gestión de la instrucción:** Gestión asociada a la alineación de las competencias y los cursos de actualización en competencias docentes que solicita el director. Aquí se percibe tanto una delegación de la función como una participación colegiada, sobre todo tomando en cuenta que el director actual ha pasado por todos los cargos de la estructura académico-administrativa.
- e) **Un tema que surge de manera incipiente.** Es el asociado a la implicación del currículo bivalente; es el conflicto de los directivos ante la falta de interés de los alumnos o la poca efectividad de la promoción de los estudios terminales y la oferta laboral.

## Referencias

- Bassey, M. (1999) *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University.
- Bassey, M. (2007) „Case studies“. In Briggs, A.R. and Coleman, M. *Research methods in educational leadership and management*. 2nd ed. London: Sage.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research methods in education*. New Hampshire: Croom Helm.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000) *Handbook of qualitative research ( 2nd ed.)*. ThousandOaks, CA: SagePublications.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- INEE (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México: INEE.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- López Yáñez, J. (2006). Saberes basados en la práctica de escuelas innovadoras. En: Bolívar, A. y cols. Seminario internacional itinerante: Desarrollo de la gestión educativa en México. Situación actual y perspectivas. México:UPN. Pp. 297-316
- Ornelas, Carlos (2009) La dimensión institucional de la educación media en México. En: Tenti, Emilio, compilador. *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. IIPÉ-Unesco. Pp. 213-275.
- Riley, K. (2000). Leadership, learning and systemic reform. *Journal of Education Change*, 1 (1), 29-55.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Yin, R. K. (1994) *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks: Sage.

## **EL APRENDER A COMPARTIR COMO UNA INVERSIÓN ESTRATÉGICA DE LOS BUENOS DIRECTORES ESCOLARES: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO.**

Estoy obligado a vivir una vida digna plenamente. No estoy obligado a acumular cosas [...] Estoy obligado a compartir las cosas con los demás para encontrar la felicidad de la vida...

Abraham Lincoln

Por Miguel Navarro Rodríguez\*  
Ismael Guerra Vázquez \*\*  
Mónica Rodríguez Avitia\*\*\*

\*Profr. Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.

\*\*Estudiante del Doctorado en Ciencias del Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango.

\*\*\*Estudiante de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

### **Los directores que ceden y comparten, sus competencias interpersonales desplegadas.**

El aprender a compartir es una necesidad de autorrealización de los sujetos, como señala Gutiérrez (2009), *aprender a compartir...es un aprendizaje que puede ser un largo proceso que nos hará comprender que nadie puede decir que no tiene nada, o que tiene muy poco, para un compartir que supone brindar tiempo, amistad, afecto, solidaridad* (p.18). El compartir está ligado indisolublemente a un proceso de aprendizaje, tal como señala Martínez (2011), el cooperar y compartir es aprender; en este sentido los directores escolares a tono con el liderazgo distribuido que es impulsado por el modelo de gestión estratégica, (Lopez, Gorozabe, Slater y García, 2010; SEP, 2009) deberán de compartir decisiones, apoyos, recursos, expresiones de solidaridad y afecto, conocimiento pedagógico, a los profesores y a sus pares, para potenciar el desempeño de los colegas en la escuela y que tanto ésta como ellos, logren sus objetivos educativos.

Este proceso de compartición que hace el directivo escolar, no es más que una inversión de mediano y largo plazo que se traducirá en resultados institucionales, los que a final de cuentas, harán la diferencia en los desempeños de un directivo escolar con respecto a otro; por lo tanto, si no se le invierte a esta tarea directiva, no podrá esperarse un resultado idóneo ya que éstos no son fruto de la casualidad, sino del esfuerzo, de la dedicación y del cuidado que el directivo hace en su función directiva.

Los directores escolares hacen a su papel directivo, en un proceso de construcción en el que está inmersa la reflexión de su experiencia directiva, a decir de Camacho (2005), es en la toma de decisiones de los directores, que al hacerlo, “uno pone en juego ideas, emociones y estilos de prácticas” (p. 95), por tanto se reflexiona en el papel que se juega como director y se construyen líneas de actuación futura que van haciendo al papel directivo a modo de la subjetividad manifiesta.

En esta reflexiva de los directores, toma lugar la idea de “los otros” como personas hacia las cuales se debe compartir para construirse al sí mismo directivo; en este proceso de aprender toma lugar un proceso cognitivo específico que involucra un esfuerzo volitivo de conexión, de cesión y desprendimiento del yo material, del yo fenomenológico, de ese yo, que inserto en la personalidad,... me hace extender mi territorio y defenderlo en recursos, ideas, afectos, para solo ese yo, sin pensar en los demás (Allport, 1968), por el contrario, el proceso cognitivo de cesión y de compartición, va del yo al nosotros, para construir un espacio común de desarrollo profesional e institucional (Alonso, 2005).

De acuerdo a Botte et al. (2007), los directores escolares deben reflexionar teóricamente y validar ideas en torno a su experiencia, deben apoyar sobre todo, estimular y acompañar dentro de los equipos docentes, la construcción de acuerdos en torno al conocimiento y aprovechamiento de estrategias de enseñanza exitosas, lo anterior implica compartir atención, tiempo y acompañamiento a los profesores, ceder en puntos de vista y construir consensos, ello demanda de determinadas habilidades cognitivas de parte del directivo, que se ponen en juego para este proceso.

### **La situación problemática... ¿Qué pasa cuando el director no invierte en atender con cuidado, en ceder y compartir con los profesores?**

En escuelas donde el directivo, no establece interrelaciones exitosas con sus profesores, con escucha de calidad y construcción de consensos que deriven de un proceso de cesión y compartición de decisiones, recursos y opiniones, el directivo escolar aleja a los profesores de valía en su participación y trabajo académico

(Cuban, 1988; Fullan y Hargreaves, 1999; Hallinger & Heck; 1999; Hallinger, 2003; Fierro, 2006).

Los mejores recursos de una institución, son las personas comprometidas que laboran en la misma, son sus profesores y profesoras que hacen a la escuela día a día con su trabajo docente cotidiano, éstos profesores, cuando el directivo no desarrolla la habilidad de compartir y ceder, inician la retirada paulatina e inevitable para encerrarse en su aula o bien, constituyen sus propios espacios de pasillo, en donde el director está autoexcluido; lo anterior conduce al declive del ambiente relacional institucional y el director queda aislado de los buenos profesores, ello se traduce en malos resultados escolares, ausencia de buenas iniciativas y carencia de riqueza del trabajo colegiado (Little, 1990; Hargreaves & Fullan; 2000).

Por otra parte, si bien, el director escolar no llega a sufrir un aislamiento total del cuerpo de profesores, ya que siempre habrá algunos docentes que sean leales a la figura directiva y se constituyan en seguidores burocráticos del liderazgo formal (Bolivar, 2011; Navarro, 2012), de cualquier forma, la ausencia del compartir y ceder de parte del directivo, provocará un conflicto hacia los profesores que hacen resistencia y contestación ante el ejercicio de poder burocrático que es emanado de la dirección.

Las escuelas así convierten sus ambientes en espacio erosionado proclive a los conflictos y a las luchas cotidianas de ganar-perder en donde está ausente la colaboración y la calidez y la confianza en las relaciones laborales y profesionales que son necesarias en el trabajo docente al interior de las escuelas.

Un director que no cede y que no ha aprendido a compartir con sus profesores, mantiene fuertes problemas de liderazgo escolar, su liderazgo está disminuido, tendrá dificultades para orientar y acompañar en las tareas pedagógicas y aún en las administrativas, si bien como se señala en Sáenz y Devon (1995), la dirección escolar de forma natural trae aparejados ciertos desgastes o deterioros debidos a la naturaleza propia de la función, entre otras causas, debido a la asfixia burocrática, la soledad decisional y el desgaste personal (Holgado, DeLuis y Macías, 1994), todos estos problemas tendrán un agrandamiento, si a ellos se les suma el ser inflexible ante todos los cuestionamientos -no ceder- y el no haber aprendido a

compartir con los demás, los múltiples aspectos de la función, desde opiniones y puntos de vista, decisiones, solidaridad, hasta la calidez y el acompañamiento (Álvarez, 2013).

### **Antecedentes de la investigación**

Delors (2009), establece una conexión entre aprender a aprender, aprender a ser y aprender a compartir, dicha conexión está presente en toda una cultura del aprendizaje, que puede ser apropiada por los directores escolares a fin de construir una comunidad de aprendizaje en la escuela en donde compartir sea cotidiano y natural, Gallagher (2012), en su estudio involucra una pregunta central: ¿Cómo los directores pueden apoyar la efectividad de sus maestros?, en su reporte de investigación da cuenta de dos elementos centrales que impulsa el director como apoyo hacia sus maestros: constituir un sistema de datos que realimente la función efectiva del profesor y propiciar hacia los maestros una cultura de colaboración que los haga discutir en común sus resultados y discutir estrategias de mejora en el entorno del sistema de datos constituido para los profesores.

Dhuey y Smith (2012), en su investigación se plantearon como objetivo medir el nivel de influencia del apoyo de los directores hacia el aprendizaje de los estudiantes, es decir, establecer en un diseño a través de pruebas de t de student, que tanto el trabajo motivacional y de intervención del director, es causa relacionada con el aprendizaje de los estudiantes, en este diseño cuantitativo se trató de medir el apoyo directivo hacia el aprendizaje de los estudiantes, lo cual supone a un director comprometido con apoyar el desarrollo de las metas de aprendizaje institucionales. Armistead (2010), en su estudio abordó al liderazgo que el director comparte hacia los demás y que logra conformar por ello a un liderazgo colectivo, encontró que dicho liderazgo colectivo, tiene más influencia en logros de aprendizaje que el liderazgo individual del propio director.

La misma idea anterior fue sostenida por Arlesting (2007), quien fundamentó que cuando los directores comparten su liderazgo, crean una cultura de colaboración, misma que contribuye tangiblemente a la mejora de la escuela; en este proceso de compartición, según se demuestra en dicha investigación, juega un papel

primordial las habilidades de comunicación de parte de los directores hacia el interior de las escuelas.

Otras investigaciones, como las de Brinson y Steiner (2007), demostraron que cuando los directores construyen una colectividad en donde se comparten decisiones y puntos de vista, se inspira a los maestros hacia el logro educativo; se demostró adicionalmente, que se construye compromiso de parte de los maestros, se construyen técnicas y conocimiento sobre la enseñanza que se comparten en común, se crean oportunidades para la colaboración entre maestros o bien se logra involucrar a los profesores en la toma de decisiones compartida sobre la escuela (Goddard; Hoy And Woolfolk, 2004).

La ayuda entre docentes y director, para apoyarse y compartir, es situada como un proceso de crecimiento personal y profesional. En García (2013), se establece que se comparte para aprender y enseñar la profesión docente, se agrega que la colaboración es la manera en que los profesores – y con ellos el director- “construyen conocimientos prácticos, pues al bordar problemas comunes se comparten y crean instrumentos relevantes al contexto local” (p.2). Puede observarse en este punto que la construcción en común es una parte del proceso (colaboración), pero que la compartición es otra parte complementaria e ineludible, compartir es darse para construir en colectivo.

Ahumada (2010), en el contexto del liderazgo distribuido y siguiendo los aportes de Donaldson (2006), con referencia a los ámbitos de acción de la distribución del liderazgo del director, estudia el liderazgo distribuido del director en una comuna rural –compartir decisiones hacia el contexto comunitario- y su efectividad como directivo, encuentra que “La autonomía y el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa es el principal desafío en las comunas rurales.” (p.119), en este sentido apunta que los directores siguen siendo los únicos tomadores de decisiones en las escuelas del contexto rural, para éste ámbito el proceso de compartir aún se presenta deficitario.

El director escolar es un actor clave, el cual finca su efectividad como directivo en los procesos de aprendizaje que logre incentivar tanto en estudiantes como en profesores (Marzano, 2005; New Leaders for New Schools, 2010), mucho dependerá

para estos logros, de su capacidad de aprender a compartir, para comprometer a todos los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, cuenta la prevención de Bartolucci (2012) no basta la buena intención directiva de querer involucrar a los demás y de querer compartir, - no bastan las buenas intenciones- ya que puede haber una separación entre “dos realidades sociales muy distantes; por un lado, la concepción intelectual y política, muy bien intencionada, -de un director- y por el otro, la constatación cotidiana e inmediata de los “procesos educativos que se dan efectivamente en la escuela” (Zorrilla, 1989: iii). De lo anterior deriva que el director debe considerar los problemas y sus causas puestas en contexto para que todos los actores discutan y resuelvan sobre esta realidad, a fin de que las intenciones directivas no estén sobre puestas en esta realidad que bien puede omitirse en el discurso directivo y en ese caso el proceso de compartir será fallido.

### **Las preguntas de investigación**

A fin de orientar el proceso general de la investigación, se plantean las siguientes preguntas que ubican la naturaleza del objeto de estudio, de la manera siguiente:

- a) ¿Cuáles son las prácticas que son interpretadas en el “aprender a compartir en la función directiva” en un grupo de directores de educación primaria, desde la perspectiva de los profesores y los propios directores?
- b) ¿Cuáles formas de hacer de parte de los directores escolares se interpretan en el “aprender a compartir en la función directiva” en un grupo de directores de educación primaria, desde la perspectiva de los profesores, y los propios directores?
- c) ¿Cómo se interpretan las prácticas y las formas de hacer en el “aprender a compartir” de parte de los directores escolares, en la perspectiva de los profesores, con relación al ser un buen director escolar?

### **Los objetivos de la indagación**

Los siguientes objetivos fueron planteados, a fin de responder a las preguntas ya señaladas, de forma que los resultados del estudio tengan una ponderación en su logro, en tanto puedan cumplirse los objetivos que a continuación se enuncian:

- a) Describir las prácticas que se interpretan en el “aprender a compartir en la función directiva” en un grupo de directores de educación primaria, desde la perspectiva de los profesores, y los propios directores.
- b) Categorizar las formas de hacer de parte de los directores escolares que son interpretadas en el “aprender a compartir en la función directiva” en un grupo de directores de educación primaria, desde la perspectiva de los profesores, y los propios directores.
- c) Discutir –desde una serie de categorizaciones- cómo se interpretan las prácticas y las formas de hacer en el “aprender a compartir” de parte de los directores escolares, en la perspectiva de los profesores, con relación al ser un buen director escolar.

### **La tradición metodológica elegida**

La estrategia metodológica abordada es la etnografía, ya que de acuerdo a (Murillo y Martínez 2010), se trata de recuperar de forma esencial la interpretación de los sujetos acerca de cómo “los distintos seres humanos, construyen y reconstruyen su realidad social, mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos hacen de los porqué y para qué de sus acciones” (p.7). Por otra parte, se señala que la perspectiva etnográfica requiere “de un anclaje en la experiencia de vida y sentido del grupo, no a la manera de una paráfrasis del mundo de lo social, (describir lo que la gente dice, hace y dice que hace), sino considerándolo como el espacio en el cual se sitúa la información que permite contrastar hipótesis, efectuar inferencias, y elaborar conceptos” (Mora, 2010, p.16).

Interesa en este planteamiento etnográfico, sistematizar los registros y ordenar la información a efecto de ganar credibilidad en las técnicas e instrumentos empleados (Atkinson y Hammersley, 1994); a efecto de que los resultados sean consistentes con el método científico y con el cuerpo de teoría validada en el campo del tema de la investigación, para lo cual se habrán de observar las siguientes fases en el proceso etnográfico:

- a) Acceso al campo



- b) Selección de los informantes
- c) Diseño de los instrumentos
- d) Recogida de datos
- e) Proceso de triangulación
- f) Comprobación de los informantes
- g) Coherencia interna del informe de investigación

Con relación a los instrumentos de investigación que se habrán de utilizar, se privilegiarán los registros de campo: diario de los investigadores, observaciones participantes y entrevistas semi-estructuradas, con las transcripciones de los datos, se integrarán dos documentos primarios a efecto de sistematizar y reducir los datos en el software de análisis cualitativo de datos Atlas TI versión 7.0.

Una vez discutidas las descriptivas a la luz de las categorizaciones que se relacionan con las preguntas de investigación, los resultados se habrán de confrontar con la teoría sustantiva que fue definida para la revisión del problema en estudio.

### **La selección de los sujetos de la investigación**

La indagación será desarrollada en un sector escolar federal de la región de la ciudad de Durango, Dgo., donde se eligió a 4 directores de escuelas preescolares urbanas y otros cuatro de escuelas primarias de la periferia, por cada uno de los directores participan tres profesores adscritos a la misma escuela primaria o preescolar, en total participan 8 directores de educación primaria y preescolar y 24 profesores de ambos niveles educativos.

Los criterios para seleccionar a los sujetos, fueron además de la disposición para participar de la investigación, el que se presenten en proporción equilibrada en cuanto a los grupos de edad, directores jóvenes y directores con mayor antigüedad, esto en el caso de primarias, la proporción de género se procurará sea a partes iguales en el nivel de primaria y predominante de mujeres en el nivel de preescolar.

### **El diseño de la investigación**

Se diseñaron guías de entrevistas a profundidad y formatos de observación no participante, además de formatos de los diarios de tres investigadores, éstos últimos

serán confrontados entre sí a fin de integrar un texto o documento primario para el análisis cualitativo de los datos. En total serán aplicados 3 instrumentos de investigación cualitativos en diversas fases del diseño, tal como se muestra a continuación.

Tabla 1. *Plan para el análisis y recogida de los datos*

Instrumento	Sujetos	Fase 1 febrero-marzo (2014)	Fase 2 abril- mayo (2014)	Documento primario Sesión AtlasTI Análisis Junio 2014
<b>Observación participante</b>	no Directores preescolar Directores primarias	X	X	X
<b>Diarios de los investigadores</b>	Escuelas preescolares Escuelas primarias	X	X	X
<b>Guía de entrevista a Profundidad</b>	Directores preescolar Directores primarias Profesores Primaria Profesores Prescolar	X	X	X
<b>Sistematización y categorización final</b>		X		X

### Los primeros hallazgos... la sorpresa...

Como fruto de los primeros acercamientos a los datos, los directores manifiestan sorpresa al considerar que el liderazgo distribuido que hoy se impulsa en las escuelas se relacione con el proceso de aprender a compartir... como lo manifiesta el profesor Ramiro, Director de una escuela primaria... *“¿Cómo... se tiene que aprender a compartir en la función directiva... cómo???” (ED3)*; lo anterior nos da un importante punto de partida al ir considerando las distintas observaciones y registros de diarios, así como los textos de las entrevistas a profundidad que aún no se transcriben y que están a la espera del análisis. El desarrollo posterior de la investigación y la culminación del acopio y sistematización de los datos, nos darán las respuestas que hoy buscamos en el proceso de indagatoria.

## Referencias

- Álvarez, A. (2013). De lo individual a lo colectivo... Una propuesta de acompañamiento y asesoría diferenciada en el colectivo docente, para hacer de la escuela una mejor escuela. *Propuestas de intervención* Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Ajusco.
- Ahumada L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural en *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Vol 9. No. 1, 2010 pp. 111-123.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Morata
- Allport, Floyd (1968). *Social Psychology*. Cambridge: Houghton Mifflin.
- Armistead, L. (2010). Sharing Leadership Responsibilities Results in Achievement Gains. En Education Partnership Inc. (EPI). Disponible en: <http://tiny.cc/eub15>
- Atkinson, P., Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Bartolucci, E. (2012). El trabajo colegiado frente a los retos educativos. Un estudio de caso en Argentina. En "VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata Argentina en el escenario latinoamericano" La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2012.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. En *Educación* 2011, vol. 47/2 253-275.
- Botte, E., España, S., Kit, I., Labate, H., Scasso, M. (2007). Todos pueden aprender. Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar. Buenos Aires: UNICEF/Argentina
- Brinson, D., Steiner, L. (2007). Building Collective Efficacy How Leaders Inspire Teachers to Achieve in *The Center for the Comprehensive School, Reform and Improvement*.
- Camacho, B. (2005). El directivo en construcción. Elementos de una experiencia. En *Educación*, enero-marzo de 2005.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNNY Press.
- Dhuey, E.; Smith, J. (2012). How School Principals Influence Student Learning. En *SREE Fall 2012 Conference Abstract Template*.
- Dolors, R. (2009). Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a compartir. En El Caparazón, Disponible en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2009/08/30/cop-de-consultores-artesanos-aprendizaje-social/>
- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools*. USA: Teachers College Press.
- Gallagher, M. (2012). How principals support teacher effectiveness. En *Leadership, January – February/2012 pp. 32-37*
- García L. (2013). La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión Docente. *Tesis Doctoral* Universidad de Girona.
- Fierro, C. (2006). Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico. Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.
- Gema López-Gorosave, Charles L. Slater y José María García-Garduño. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2010) - Volumen 8, Número 4
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Gutiérrez, G. (2009). Aprender a compartir. *Revista Páginas*, Marzo de 2009. Disponible en: <http://www.revistapaginas.com.pe/index.php/archivo/Download/162>
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000). *Mentoring in the new millenium*. Taylor & Francis: USA.
- Hallinger, P. (2003). Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect. *Cambridge Journal of Education* , 33(3), pp. 329-351.

- Hallinger, P. y Heck, P. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? En T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Ribbins & L. Bell (Eds.), *Redefining educational management*. London: Paul Chapman/SAGE.
- Harlething, H. (2007). Principals' Communication Inside Schools: A Contribution to School Improvement? En *The Educational Forum • Volume 71 • Spring 2007*, pp. 262-273.
- Holgado, M. Deluis, J.M. y Macías J.F. (1994). Teorías sobre el envejecimiento, Revisión. En *Revista Española de Geriatria y Gerontología*. 29 (2), 84-92.
- Little, J.W. (1990). Teachers as colleagues. Review of research in education, 1990 JSTOR: USA
- Martínez, M. (2011). Compartir y cooperar es aprender. En *Revista Arista Digital*, No. 14, Noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.Afapna.es/web/aristadigital>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mora, H. (2010). El método etnográfico, origen y fundamentos de una aproximación multitécnica. En *Forum Qualitative Social Research*. Vol 11, No. 2, Art. 10.
- Murillo, J. Martínez, C. (2010). Investigación Etnográfica, Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)
- Navarro, M. (2012). Liderazgo y lealtad del director de educación primaria hacia los profesores. Una mirada descriptiva. En Navarro, M. y Barraza, A. (2012). *Dirección, Liderazgo, Modelos y Procesos de Gestión, Claves hacia la transformación*. Durango, México: ReDIE.
- New Leaders for New Schools (2010). Evaluating principals. Recommendations at a glance. Disponible en: <https://www.newleaders.org/wp-content/uploads/2011/08/EP-onepager.pdf>
- Sáenz, O, Devon, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la Dirección Escolar. En *Revista Universitaria de Formación del Profesorado* No. 94. Sept-Diciembre 1995. Pp. 193-206.
- Zorrilla, J.F. (1989). *Innovación y calidad educativa: El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Políticas. Pp. 177, México: UNAM

## CAPÍTULO II. ÁMBITOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

La denominación de este capítulo obedece a que la gestión, en los trabajos que lo integran, aparece en diferentes escenarios acotada a espacios del campo educativo. La palabra ámbito se entiende como un espacio comprendido dentro de unos límites, los que pueden ser reales o contruidos, para el caso de la gestión educativa los límites, generalmente son contruidos, es decir, los límites son establecidos en función del objeto mismo de conocimiento, así por ejemplo, cuando se aborda el tema del Subsistema de Formación Docente, lo que delimita a la gestión son las implicaciones que tiene su gerencia o bien su administración. En otros términos, podríamos decir, que es ese conjunto de acciones que están diseñadas para la concreción de las metas educativas y que su implementación requiere de estrategias precisas y acordes al objeto de gestión.

Existen controversias importantes respecto a los ámbitos que cubre la gestión, sobre todo por las similitudes que guarda con la administración; sin embargo, un número importante de autores coinciden en señalar que una de las características distintivas de la gestión educativa es la *centralidad que le concede a lo pedagógico*; esto significa que todas las acciones que se planean y proyectan deben estar encaminadas a la resolución de los problemas relacionados con el aprendizaje y con la enseñanza. Entonces la gestión educativa no puede apreciarse como un ente aislado y estático sino como algo que se mueve y cuyo dinamismo debe estar en función de los propósitos y metas propuestos por las instituciones para alcanzar mejores niveles educativos, tanto en el ámbito del aprendizaje como en el de la enseñanza.

En los trabajos que integran el capítulo no existe una discusión sobre el campo de la gestión porque no fue ésta la intención, sino reportar los resultados que se han obtenido de la implementación de procesos de gestión en diferentes espacios y escenarios del campo educativo y las dificultades que entraña su operación. Permiten apreciar las consistencias e inconsistencias de los aportes teóricos con las evidencias empíricas, pero sobre todo contribuyen con nuevo conocimiento al campo de la gestión educativa.

# EL SISTEMA ESTATAL DE FORMACIÓN DOCENTE: SUS IMPLICACIONES POLÍTICAS

Isidro Barraza Soto  
[barrazasi@yahoo.com.mx](mailto:barrazasi@yahoo.com.mx)  
Centro de Actualización del Magisterio. Dgo.  
Laurencia Barraza Barraza  
[laura\\_bza@hotmail.com](mailto:laura_bza@hotmail.com)  
Centro de Actualización del Magisterio. Durango.

## Resumen

El objetivo de este trabajo consistió en investigar cómo influyen las transiciones políticas y los grupos de poder en la constitución del sistema nacional y los subsistemas estatales de formación docente, específicamente en el estado de Durango. Esta inquietud derivó del mandamiento expreso en la Ley General de Educación mexicana de 1993 y de la Ley de Educación del Estado de Durango de 1995, ambas leyes, producto de la política de modernización educativa implementada en la época salinista y que ha sido hasta la fecha una asignatura asentada en la referida normatividad, pero pendiente de llevarla a la práctica.

La pregunta central de investigación se planteó de la siguiente manera: ***¿cómo influyen las transiciones políticas y los grupos de poder en la constitución del sistema de formación docente?***

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo y se utilizó una combinación de métodos de este tipo: El Estudio de Caso y la Teoría Sustentada. Las técnicas de recolección de la información fueron la entrevista semi estructurada, la observación participante en grupos de enfoque y la revisión de documentos.

Como resultados, se presentan las opiniones de los informantes relacionados con la influencia que tienen tanto las transiciones políticas, como los grupos de poder en la integración del sistema de formación docente.

**Palabras clave:** Sistema de Formación Docente; Grupos de poder; Transiciones políticas

## Introducción

En México, en 1992, se firma entre los gobernadores de las entidades y la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). Al siguiente año, se reforma el Artículo 3º Constitucional y su ley reglamentaria: la Ley General de Educación (LGE). En ésta, se asienta como mandato jurídico la necesidad de constituir el Sistema Nacional de Formación Docente y los correspondientes subsistemas estatales en todo el país, al consignar que “las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros” (Art. 20, LGE).

Sin embargo es hasta 10 años más tarde (2003), cuando en el país se realiza un significativo movimiento nacional para poner atención a este mandato jurídico. Las acciones más relevantes para cumplir con dicho mandato consistieron en:

a) una reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), presidido por el entonces secretario de Educación Pública y todos los secretarios de educación de las entidades federativas.

b) la realización de foros estatales y regionales; y

c) un foro de carácter nacional con la participación de autoridades federales y estatales de los subsistemas de educación básica y normal.

Esta tarea fue conducida por lo que se denominó el “Equipo Coordinador Nacional”, instancia operativa integrada por funcionarios federales y estatales de los niveles educativos ya referidos y por directivos de las propias escuelas normales.

A los foros estatales acudieron más de 20 mil asistentes y se presentaron más de 5 mil ponencias. Considerado el tamaño del subsistema de educación normal en el país (alrededor de 16,000 maestros) aquel movimiento logró despertar el interés de la mayor parte de los docentes normalistas y generó insumos para arribar a la posibilidad de la constitución del sistema de formación docente, lo que en estos términos significaba también un avance en la reforma al nivel educativo normalista. Se integró una propuesta consignada en el denominado “**Documento Rector**”, el cual integraba todas las propuestas recolectadas en el país.

No obstante el enorme esfuerzo por constituir el sistema nacional y los subsistemas estatales de formación docentes, en meses posteriores a la entrega del mencionado documento, en la SEP se llevó a cabo una reestructuración administrativa; de cinco subsecretarías con las que contaba la SEP, se suprimieron dos, entre ellas la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN).

De la SEByN dependía la entonces Dirección General de Normatividad (DGN). Como resultado de la reestructuración que sufrió la SEP y la subsecuente desaparición de la SEByN, la DGN también fue suprimida del organigrama de la Secretaría.

La desaparición de esta Dirección General tuvo resultados relevantes pero no necesariamente positivos para el propósito de cumplir lo estipulado en la ley en

relación con la constitución del sistema nacional y los subsistemas estatales de formación docente.

La DGN era la instancia de la SEP cuya función consistía en coordinar las escuelas normales y demás para formación de maestros en todas las entidades federativas del país y era además, el área que había conducido los trabajos de la reforma señalada. Con todo y eso, la dependencia fue suprimida y su titular fue despedido.

El esfuerzo por cumplir con lo estipulado en la ley, había fracasado 10 años después, no obstante el enorme gasto en recursos económicos y humanos generado en una consulta nacional a la cual habían acudido los ¡más de 5 mil profesionistas y que habían aportada más de 20 mil ponencias relacionadas con el Sistema de formación Docente y su relación insoslayable con el sistema de educación Básica!

No está por demás señalar que este trabajo se había efectuado en un lapso de alrededor de dos años de un trabajo constante, sistemático, congruente y altamente participativo.

En sustitución de la DGN se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), pero ahora dependiendo de la Subsecretaría de Educación Superior. Es decir, las normales fueron separadas de educación básica, ¡su espacio natural de desarrollo!

Del contenido de lo integrado en el “Documento Rector” referido a la reforma a normales no se volvió a hablar en las reuniones nacionales de normales. A cambio de eso, se impuso a las secretarías de educación estatales la elaboración de un **Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal** (PEFEN) el cual, en sus fundamentos se afirmaba que ésta era “una estrategia para fortalecer en cada entidad federativa los aspectos clave que tienen mayor incidencia en la integración y consolidación de un sistema estatal de educación normal” (SEP. 2005, p. 37).

Como ejemplo de lo anterior se cita el Convenio de Coordinación Interinstitucional, 2005, firmado entre la SEP y los estados donde se asienta que el PEFEN 1.0 pretende contribuir al logro y consolidación de un sistema estatal de educación normal de buena calidad en cada entidad federativa, así como al mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran, mediante el apoyo al desarrollo de los



proyectos del ProGEN y los ProFEN,s en el marco del PEFEN 1.0 (Convenio de Coordinación Interinstitucional para la operación del PROMIN de las escuelas normales públicas, 2005).

En las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN, versión 2006), se vuelve a señalar que es interés del gobierno Federal seguir promoviendo el desarrollo y la consolidación de los sistemas estatales de educación normal, así como el fortalecimiento académico y la gestión de las instituciones públicas formadoras de maestros (SEP, Reglas de Operación del PROMIN, 2006).

Como se advierte, en las citas anteriores no se alude al sistema nacional, ni se incluye a las escuelas normales privadas, sólo a las públicas, por lo que de entrada, esta medida se apreciaba ya como una estrategia excluyente y divisoria de las escuelas normales, más que una herramienta integradora. ¿Dónde quedaba pues, el propósito de constituir un sistema? Esto era a todas luces incongruente con lo que se había propuesto en el antes mencionado **“Documento Rector”**

Ante este panorama, nos surge una nueva interrogante: ¿por qué a más de 20 años de lo establecido en la LGE no ha sido posible la constitución del sistema nacional y los subsistemas estatales de formación docente, dado que esto está señalado en la ley? o ¿será que la normatividad no es suficiente para llevar a efecto este tipo de políticas educativas? ¿existirán aspectos de carácter político que han impedido realizar estas reformas? ¿por qué otras reformas consignadas en la ley han sido aprobadas y ejecutadas y ésta no? Era evidente a todas luces que el intento iniciado en 1993 para constituir dicho sistema había fracasado y esto no había sido producto de la apatía o negligencia de los maestros normalistas ni de educación básica.

La interrogante surge acompañada de una reflexión, hasta cierto punto natural: desde la firma del ANMEB, en 1992, han desfilado ya 5 presidentes de la República y con ellos, un número mayor de secretarios de educación, dado que en cada sexenio, estos funcionarios han sido removidos con demasiada frecuencia, llegando el caso de que en un sexenio se nombraron hasta 3 y 4 secretarios de educación en momentos sucesivos. Otro tanto ha sucedido en las entidades federativas.

También se han reformado varias veces las cámaras de diputados federales y senadores. En las entidades se han relevado varias veces la totalidad de los gobernadores con sus respectivas cámaras locales.

Un fenómeno político de mayor envergadura consiste en que de 1992 a la fecha se ha dado una alternancia política en la propia presidencia de la República y en la mayoría de las entidades federativas.

Derivado de estas interrogantes, nos propusimos desarrollar una investigación, planteándonos la siguiente pregunta: *¿Cómo influyen las transiciones políticas y los grupos de poder en la integración del sistema de formación docente?* La finalidad fue conocer *la influencia de las transiciones políticas y los grupos de poder en la integración del Sistema de Formación Docente.*

### **El sistema de formación docente desde la Teoría General de Sistemas (TGS)**

Desde la TGS, el sistema es concebido como “como un complejo de componentes interactuantes, conceptos característicos de totalidades organizadas, tales como interacción, suma, mecanización, centralización, competencia, finalidad [...] aplicados a fenómenos concretos” (Berthalanffy, p. 94). Para Arnold y Osorio (1998), desde esta misma teoría, conciben al sistema como parte de un supra sistema y a la vez, un suprasistema de un subsistema. Así, al atender la problemática de un sistema, todas las modificaciones que se realicen en él, afectará a los demás: subsistemas o suprasistemas.

### **El sistema desde la Teoría de las Organizaciones (TO)**

Pariente Fragoso (2001) elabora un concepto de sistema, mediante el cual se despega del tradicional concepto de la clásica TGS, pues mientras ésta afirma que el todo es igual a la suma de las partes el nuevo concepto plantea que un sistema

es un conjunto de dos o más componentes o subsistemas interdependientes e interactuantes, que forman un todo complejo y organizado, delimitado por fronteras relativamente identificables dentro de un entorno, y cuyo resultado es mayor que el resultado que las partes podrían tener si funcionaran de manera independiente (p. 104).

Para Churchman (citado por Pariente Fragoso, 2001), las cinco consideraciones básicas de un sistema son:

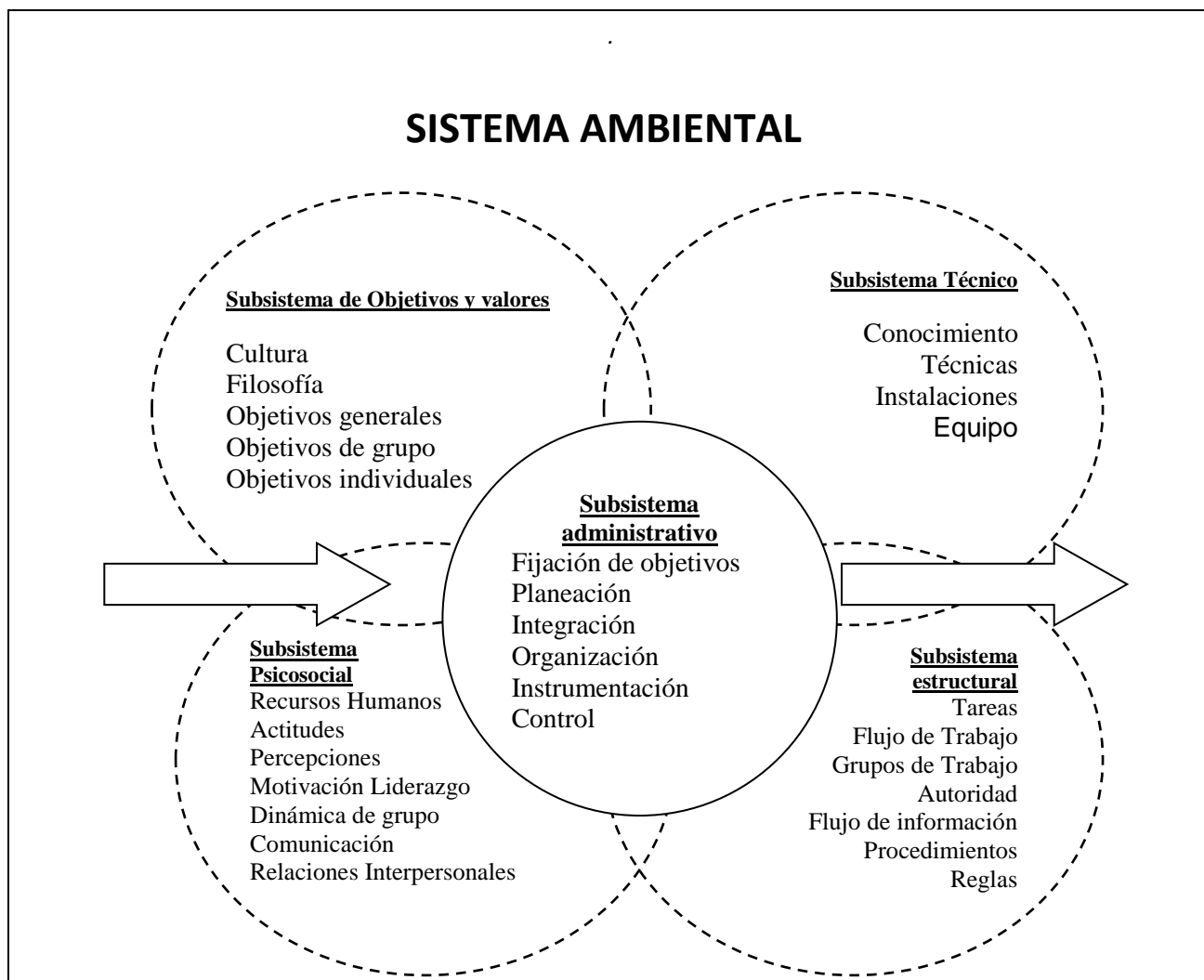
- a) los objetivos del sistema considerado como un todo;
- b) el entorno del sistema: las restricciones fijas;
- c) los recursos del sistema;
- d) los componentes del sistema; y
- e) la administración del sistema.

El mismo autor señala como características principales de un sistema las siguientes: son artificiales, perfectibles, poseen límites y jerarquías, son flexibles, cambian con el tiempo, poseen entropía negativa y mecanismos de mantenimiento y adaptación, tienden al equilibrio (homeóstasis), al crecimiento y poseen equifinalidad.

Para Kast y Rosenzweig (1996), un sistema es un todo organizado y unitario, compuesto de dos o más partes interdependientes, componentes o subsistemas y delineado por límites identificables que lo separan de su supra sistema ambiental. Para estos autores las organizaciones sociales son sistemas integrados por varios subsistemas, tales como:

- a) El subsistema de objetivos y valores.
- b) El subsistema técnico.
- c) El subsistema psicosocial.
- d) El subsistema estructural; y
- e) El subsistema administrativo (Ver figura 1).

Figura 1. Modelo de sistema de organización



*Fuente: Modelo de sistema. Kast y Rosenzweig, 1996*

Como puede advertirse, en estas definiciones encontramos coincidencias, pues todos los conceptos conciben al sistema como conjunto de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directa o indirectamente unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo (teleología).

Las definiciones provenientes tanto desde la TGS como de la TO nos permiten concebir al Sistema de Formación Docente en México como un conjunto de elementos que se encuentra interconectado a otros subsistemas del Sistema Educativo Mexicano; a la vez, este Sistema Educativo Mexicano se encuentra

interconectado a otros subsistemas del macro sistema Estado-Nación que es México. Esos otros subsistemas podrían ser el legislativo, el judicial, el de salud, el fiscal, el hacendario, etc.; es decir, con cada una de las áreas de la vida nacional.

Desde estas teorías, los sistemas educativos también podríamos definirlos como conjuntos interrelacionados de profesores y alumnos reunidos en instituciones, donde interaccionan y desarrollan prácticas de transmisión y aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores (Sociología de la Educación, Ed. Especial, 2003-2004).

### **Las transiciones políticas**

Para efectos de este trabajo, se consideraron las transiciones políticas como aquellos procesos que se refieren a los cambios en los diferentes órdenes de gobierno: federal, estatal y municipal, que afectan de manera positiva o negativa la vida institucional. En este caso, la dinámica generada en la Secretaría de Educación Pública y sus diversas estructuras.

### **Grupos de poder**

Por grupos de poder entendemos a los conjuntos de personas cuyas actividades son realizadas tanto dentro como fuera de la propia Secretaría de Educación; es decir, los grupos de poder con influencia en la SEP no están integrados por personas que necesariamente deben ser trabajadores de ésta, sino que pueden estar establecidos en áreas fuera de ella, pero que mantienen un interés, ya sea personal, de grupo, de trabajo, económico o político en esta dependencia. Dichos grupos de poder pueden estar establecidos en los sindicatos magisteriales, en las estructuras de la propia secretaría, en los partidos políticos, en las diversas esferas del gobierno, en los padres de familia y aún, en los propios estudiantes normalistas.

El término integración remite a suponer que el Sistema de Formación Docente actualmente se encuentra fragmentado; es decir, que no está actuando como un sistema, puesto que de acuerdo con Arnold y Osorio (1998), el sistema tiene, entre otras, las siguientes características:

- a) complejidad.

- b) elementos.
- c) energía.
- d) entropía.
- e) equifinalidad.
- f) equilibrio.
- g) estructura.
- h) frontera.
- i) funciones.
- j) homeóstasis.
- k) organización.
- l) recursividad.

De acuerdo con Kast y Rozensweig, (1996), sus elementos están debidamente articulados, de tal suerte que esto le permite al sistema tener un funcionamiento adecuado.

De las características señaladas del sistema, algunas de las más importantes son la equifinalidad, la homeóstasis y la entropía, las cuales le permiten reorganizarse y funcionar en forma óptima.

Trasladando las anteriores características al Sistema de Formación Docente, encontramos éste no reúne tales características, por lo cual, es difícil que funcione de manera sistémica.

## **Metodología**

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo; el método que se utilizó fue el estudio de caso, empleando herramientas de la teoría fundamentada; como técnica se utilizó la entrevista y la observación participante; como instrumento se utilizó la guía de entrevista. La información se sistematizó a partir de la codificación abierta, la axial y la selectiva. A partir de ahí, se procedió a la categorización. El lapso en que se desarrolló la presente investigación fue de 1992 al 2009; no obstante, creemos que los problemas que aquí se abordan siguen sin resolverse.

## **Los resultados y su discusión**

Presentamos a continuación algunos de los resultados encontrados, haciendo con éstos, algunas reflexiones

### **Las transiciones políticas y su influencia en el sistema**

En este aspecto, los informantes opinaron que las transiciones políticas influyen para bien o para mal en la constitución del sistema de formación docente. Lo anterior lo argumentaron señalando que los cambios gubernamentales traen consigo nuevos gabinetes y que la atención al sistema depende de la formación, la voluntad y disposición del secretario de Educación en turno. Información que remite a Messina (1999), quien afirma que la formación de docentes debe ser una función del Estado, pero que sobre todo en América Latina se desconoce de la existencia de un caso así, cuestionando y afirmando que esta función es encargada, en el mejor de los casos al Ministerio de Educación y en la mayoría de los casos, a funcionarios menores.

Asimismo indicaron que en el caso de Durango ya se tuvo una experiencia positiva, pues el secretario de Educación, durante todo un sexenio apoyó la integración y articulación del Sistema Estatal de Formación Docente, pero que una vez generado el cambio del sexenio, esta política fue abandonada u olvidada. El informante relaciona la integración del sistema a las características de liderazgo del titular de la Secretaría de Educación, existiendo una correlación positiva entre las cualidades de liderazgo y la integración del sistema.

Alberto Arnaut (2004) coincide con nuestro informante al señalar que una de las causas de la desarticulación del sistema de formación docente se debe a la emergencia de un mayor pluralismo político en el poder legislativo, la alternancia política en los ayuntamientos, en los gobiernos estatales y en la presidencia de la República. Álvarez et al. (2000) sugieren que algunas decisiones políticas han afectado la articulación del sistema, pues en los años 80, mientras la escuela Normal Superior de México se debatía en una de sus mayores crisis política, la Secretaría de Educación Pública aprovechó el momento para desaparecer la mayor parte de las escuelas normales superiores de mayor peso. Pérez Gómez (1998) y Ferry (citado

por Rosas Carrasco, 2003) afirman que la formación de maestros depende de decisiones políticas y económicas y opina que la formación de los enseñantes es la actividad de mayor peso ideológico.

En el tema de la influencia de la transición política y su influencia en la constitución del sistema, en reuniones de trabajo nacionales, al menos cuatro funcionarios del mismo número de entidades y un funcionario federal, opinaron en el mismo sentido que nuestro informante y los teóricos abordados.

### **Los grupos de poder y su influencia en la integración del sistema**

En este aspecto, los informantes indicaron que existen grupos de poder incrustados en las élites de la SEP, lo que ha generado un rompimiento con las anteriores políticas destinadas a este sector. Otro informante señaló a los Centros de Maestros como grupos de poder. Un informante más señaló como grupos de poder con influencia en el sistema de formación docente en Durango, al SNTE, a la Universidad Pedagógica de esta entidad, a grupos de docentes del interior mismo de las escuelas normales; a funcionarios de la SEP y de la secretaría local, al gobierno del estado y a las IFAD desconcentradas (3 de las 6 públicas que existen en el estado). También identificaron como grupo de poder con influencia en el sistema a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

Al observar a los informantes que señalan al SNTE como grupo de poder con influencia en la constitución del sistema, se advierte que en ello coinciden desde los entrevistados, los secretarios de educación de las entidades, así como los funcionarios estatales y federales que coordinan o se encuentran muy cerca de este nivel.

### **Sentido de la influencia de los grupos de poder en la constitución del sistema**

En los resultados encontramos opiniones diversas, no siempre coincidentes y en algunas ocasiones opuestas. De ello, informamos a continuación.



### **Grupos de poder que obstaculizan la integración del sistema**

Entre los entrevistados se encontraron opiniones en el sentido de la inexistencia de grupos de poder en la constitución del sistema de formación docente. Uno de ellos afirmó que no hay interés de grupo, sino una indiferencia muy marcada de la SEP y del gobierno hacia el tema de la formación docente. Otro de ellos, afirmó que la docencia siempre ha sido desdeñada, que incluso cuando se reestructuró la SEP (2005), la Subsecretaría de Educación Superior se negaba a asumir la coordinación de las escuelas normales y que a eso se debe que en la actualidad, este tipo de instituciones tengan un trato tan marginal respecto de otras instituciones de educación superior (IES). Este informante señaló que las escuelas normales sólo le interesan a los normalistas.

En la categoría de la **“existencia de grupos de poder”**, se detectaron opiniones encontradas en cuanto al sentido de su influencia. Un entrevistado afirmó que los grupos de poder han podido generar cambios en las estructuras de la SEP, pero que estos cambios no han sido eficientes en la constitución del sistema. Otro informante afirmó que el SNTE es un obstáculo en la integración del sistema, ya que esto debilitaría sus filas de agremiados. Un informante más señaló que algunos grupos de poder obstaculizan la integración del sistema por el temor a las evaluaciones externas y de pares. Un informante en Durango señaló que los grupos de poder existentes al interior de las IFADS obstaculizan esta política en la búsqueda de preservar sus canonjías e intereses.

### **Grupos de poder que apoyan la integración del sistema de formación docente**

En este rubro, un informante aseveró que si al SNTE se le presenta un proyecto adecuadamente estructurado sobre la constitución del sistema, éste sería apoyado. Otro entrevistado señaló que como producto de las brechas generacionales, existen grupos de docentes al interior de las IFAD que pugnan por una transformación y mejoramiento de las instituciones; es decir, apoyan esta política de integración. Un secretario de Educación aseguró en reunión nacional que el SNTE prefiere la concentración de las escuelas normales en un área de la SEP y no que sus

funciones sean transferidas a las universidades u otras instituciones, como ha sido el caso en otros países de Europa, Asia y los Estados Unidos.

## **Discusión**

Las categorías que en este trabajo se analizaron se encuentran íntimamente relacionadas; esto se refleja cuando, de acuerdo con los informantes clave, encontramos la existencia de grupos de poder que influyen, ya sea negativa o positivamente en la integración del sistema de formación docente y que la transición política es un elemento que juega el mismo rol.

Después de haber encontrado esta relación entre ambas categorías, nosotros asumimos que finalmente estas posturas encontradas entre los grupos de poder obstaculizan en lo general la constitución del sistema, ya que los grupos mencionados están ahí, dentro del mismo sistema, incrustados en su vida institucional, cotidiana. No son grupos que puedan eliminarse con facilidad; están en constante lucha, con dificultades para constituir pactos que desempantanen este problema tan importante.

Dadas las características del sistema político mexicano (una federación) donde los cambios gubernamentales no se dan en las mismas fechas, el orden gubernamental que podría jugar el papel de árbitro conciliador es la Presidencia de la República –y/o su respectivo secretario de Educación; pero ésta ha tenido alternancia política, lo que ha conducido a impedir la elaboración de un proyecto político de Nación y por tanto, un proyecto educativo de Estado. Es decir, coexisten dos proyectos educativos: uno que no termina por “morir” y otro que no acaba de “nacer”.

También pensamos que cuando se realizan esfuerzos importantes, incluyendo consultas a las estructuras más bajas de la Secretaría, como son los propios docentes normalistas y de educación básica, el tiempo se agota, vienen las transiciones gubernamentales de manera inevitable, ya sea en la cúspide del sistema político (la Presidencia de la República) o en las entidades y las nuevas estructuras gubernamentales pierden tiempos valiosos en enterarse de este problema. Luego el

tema se retoma y finalmente los tiempos de las transiciones políticas vuelven a afectar negativamente los avances en la materia.

## Conclusión

Después de revisar los resultados de esta investigación llegamos a la conclusión de que los grupos de poder no siempre obstaculizan la integración del sistema de formación docente; existen algunos de ellos que realizan acciones para su constitución, cuyo objetivo es concretar un sistema estructurado, sólido y fuerte; sin embargo, las transiciones políticas afectan este objetivo, debido a que con frecuencia impiden la continuidad en las acciones; se abandonan los esfuerzos realizados, se minimizan o descalifican los esfuerzos de los funcionarios anteriores. Estas situaciones repercuten fuertemente en la integración del sistema.

En este sentido, las transiciones políticas generan el arribo de funcionarios a las altas estructuras gubernamentales. Generalmente, estos funcionarios pertenecen a grupos de poder cuyos objetivos no siempre coinciden ni entre sus contemporáneos ni con sus antecesores, lo que deriva en que la constitución del sistema dependa de la visión, compromiso y voluntad política que los nuevos funcionarios tengan sobre la importancia de la formación docente en el país.

## Referencias

- Álvarez, García, I; De los Santos Quintanilla A. R.; Trejo, Cázares; Enríquez, Vázquez, J. C.; y Herrera, Alcázar, C. (2002). *Nuevos Sistemas de formación Docente para la Educación básica en un nuevo siglo. Estrategia Interinstitucional*
- Arnaut, Salgado, A. (2003). *La formación de maestros: un debate nacional*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Arnold, M. y Osorio, F. (1998). *Teoría General de Sistemas*. Universidad de Chile. Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames45.htm>
- Bertalanffy, L. V. (1989). *Teoría General de los Sistemas*. México: Progreso.
- Convenio de Coordinación Interinstitucional para la operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (2005), en el marco del Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (Pefen 1.0).
- Kast, F. E. y Rosenzweig, J. E. (1997). *Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias*, 4ª Edición. México: McGraw-Hill.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>

Pariante Fragoso, J. L. (2001). *Teoría de las Organizaciones. Un enfoque de metáforas*, 2ª Edición. México: Porrúa / COTACYT.

Rosas Carrasco, L. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural*. México: CEE / SNTE.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor.

Secretaría de Educación del Estado de Durango (1995). México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. *PEFEN 1.0. Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal*. 2005. México: Autor.

Sociología de la Educación, Ed. Especial, 2003-2004).

# LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA ENCRUCIJADA ANTE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Dolores Gutiérrez Rico.  
[lolitarico@hotmail.com](mailto:lolitarico@hotmail.com).  
Universidad Pedagógica de Durango.  
José Luis Veloz García.  
[depfca@yahoo.com.mx](mailto:depfca@yahoo.com.mx).  
Facultad de Economía, Contaduría y Administración. UJED.  
María Esthela Izaguirre De Lara  
[titaizaguirre1955@hotmail.com](mailto:titaizaguirre1955@hotmail.com)  
Universidad Pedagógica de Durango. Unidad Gómez Palacio.

## Resumen

La presente investigación se circunscribe en un estudio de corte cualitativo, cuyos objetivos son: Identificar la percepción que tiene el egresado de las instituciones formadoras de docentes respecto a su educación e implicación en el campo práctico.

Describir las necesidades de formación que reconoce tener el egresado de las instituciones formadoras de docentes.

Identificar los procesos y soluciones que el egresado de las instituciones formadoras de docentes realiza para cubrir esas necesidades de formación e implicarse mejor en su práctica. El análisis e interpretación de resultados permitió configurar cuatro categorías centrales que permiten comprender el sentir y percepción del docente egresado de las instituciones formadoras de docentes, centrándolas en las siguientes: Necesidades de formación, Formación inicial, Formación continua e Incongruencias entre niveles de enseñanza. Los docentes presentan necesidades identificadas más en el enfoque de competencias en cuanto a la planeación, evaluación y selección de estrategias de enseñanza. Consideran una desvinculación total en las decisiones que el sistema educativo toma al realizar las reformas educativas, esta desvinculación se centra en mayor parte al desfase de reformas entre las instituciones formadoras de docentes con educación básica, siendo éste último el campo laboral de quienes egresan de las primeras.

**Palabras claves:** Formación, Reforma Educativa, Instituciones Formadoras de docentes.

## Introducción.

Si observamos el Sistema Educativo actual de México, podemos detectar que las Instituciones Formadoras de Docentes no se encuentran en una panorámica favorable. Se pudiera hacer la pregunta-reflexión: ¿por qué esta aseveración?, se diría, que más que una aseveración, es una percepción que se tiene por los grandes cambios que se han originado a lo largo de los años y uno de tantos cambios es el relacionado con el desfase que se ha presentado en éstas instituciones, con respecto a las reformas derivadas de Educación Básica.

Los movimientos sociales responden a las expectativas estructurales de la política que se tiene de acuerdo al gobierno federal en gestión, por ello, en los

últimos años se han orientado los cambios en la educación a desarrollar programas curriculares en base a un enfoque por competencias; centrado en el entorno de globalización en el que vivimos.

Al hacer referencia a la globalización, vienen a la mente aquellas palabras de Estefanía (2002)

La globalización nos afecta a todos y, desde luego, no es un fenómeno estrictamente económico sino más amplio. Se trata de un proceso por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las políticas internacionales, aquellas que se deciden lejos de los ciudadanos cada vez más”, el sentir de este autor, es referir como todo trasciende sin tomar en cuenta al ciudadano común, y sin embargo éste último es quien camina dentro de un trayecto de cambio, movimiento, exigencia, y todas aquellas acciones que mueven sus estructuras de vida (p. 29-30).

Mantener la reforma de las instituciones normales, por ejemplo, es soportar las coordenadas económicas y políticas del mundo, atando sus lógicas a la educación y a las funciones que deben desempeñar las instituciones educativas, que a su vez van construyendo sus formas particulares de sobrevivencia, de resistencia y de evolución.

Una línea muy socorrida en los discursos de reforma se orienta a elaborar las culpas de la educación y de sus actores directos: los maestros. Evidentemente, si la educación es obsoleta, hay que reformarla, si el maestro es obsoleto hay que actualizarlo, incluso sustituirlo. Sin embargo, los reformadores educativos también deben reconocer los vacíos en los cuales muchas de las reformas tratan de aplicar; por ejemplo, y de acuerdo a lo mencionado por Savín (2003), a la distancia se ve claramente que como se aplicó el Plan de Estudios 1984 para las escuelas normales, no resultó ni conveniente ni oportuno. Las condiciones materiales, humanas y académicas no eran las más apropiadas, ni se emprendió nunca una tarea ambiciosa para adecuarlas con el tiempo; este vacío devoró muchas de las actividades, los valores y los supuestos que sostenían un modelo de docencia que hasta la fecha no se ha podido superar.

Posteriormente viene la Reforma de 1997, un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria; en 1999 los planes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Secundaria. La reforma de los planes de estudio iniciada en 1997 conservó el nombre de las escuelas normales y el carácter de licenciatura de la enseñanza normal, así como el requisito de los estudios de bachillerato para ingresar a éstas, introducidos por la reforma de 1984.

Por otra parte, la reforma de 1997 tuvo algunas innovaciones, ya que redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y de investigación y centró el interés en las asignaturas más relacionadas con la formación para la docencia y la práctica docente. Así, aunque la enseñanza normal conservó el rango de licenciatura, la reforma curricular iniciada en 1997 recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica docente, una recuperación que tres años antes se había iniciado en el programa de licenciatura para el magisterio en servicio, de la Universidad Pedagógica Nacional.

De esa manera, los currícula más recientes rectificaron parcialmente la llamada “universitarización” de las escuelas normales, como calificaron a la reforma de 1984 varios maestros, investigadores educativos y la representación sindical del magisterio (Arnaut; 2009).

La reforma curricular de 1997 tuvo, desde su partida, mayor consenso en el magisterio y se realizó en un contexto económico mucho más favorable; además, se puso en marcha después de la federalización de la educación básica y normal, cuatro años después de la reforma curricular de la educación básica (que presionó sobre la reforma de la enseñanza normal) y estuvo enmarcada por otros programas educativos reformistas, la recuperación salarial del magisterio y la implantación del programa de carrera magisterial.

Sin embargo el Plan de Estudios 1997, no logra el cometido necesario para los requerimientos que educación básica plantea, ya que cuando surgen las reformas educativas de Educación Básica en 2004, en el nivel preescolar y posteriormente secundaria y primarias, no respondían a las necesidades y exigencias planteadas, por lo que en el (documento base para la consulta, 2011) remarca las líneas de

acción: La reforma curricular para la formación inicial de docentes de educación básica en México responde a varios imperativos:

- a) Incrementar los niveles de calidad y equidad de la Educación Normal.
- b) Atender los nuevos programas de Educación Básica, así como las políticas de Educación Superior.
- c) Coadyuvar al logro de estándares internacionales de aprendizaje en la Educación Básica.
- d) Coadyuvar a reducir las brechas cognitivas, digitales y materiales existentes.

Estas líneas de acción ajustan de manera abierta las necesidades de los recursos humanos que los organismos financieros mundiales tienen y desde premisas humanizantes, arrojan el nuevo discurso que deberá alumbrar los cambios. Adulando a un organismo financiero internacional, el documento revira tratando de remendar el fracaso del plan 1997.

Lo anterior refiere entonces, la desvinculación y la problemática de sincronizar los cambios en estas instituciones de formación, con educación básica; ya que si nos extendemos a las universidades pedagógicas en México, es la misma situación, ya que desde 1994 el plan de estudios para maestros en servicios que no han alcanzado el grado de Licenciados (hablamos de aquellos que se formaron en escuelas normales antes del Plan 1984, que egresaban como profesores técnicos y no con grado de licenciatura), o bien el Plan de Licenciatura para Profesores del Medio Indígena 1990, que su objetivo es el mismo que el del Plan 1994.

Incluso podríamos afirmar que en este sentido, en México se está aún con mayores problemáticas, ya que esta institución, dentro de su función sustantiva de difusión y extensión educativa se ha planteado como educación continua algunos diplomados, especialidades etc.; que permitan la formación constante de los docentes, para así adquirir los conocimientos y recursos necesarios para su práctica.

Los Centros de Actualización del Magisterio, por su parte, se alimentan de los programas de las escuelas normales; en sí, todo es complejo, innecesario y estas instituciones solo plantean respuestas a la ligera para revestir sus propias carencias.



Lo antes mencionado lleva a plantearse los siguientes objetivos que dan paso a la intención del estudio:

- a) Identificar la percepción que tiene el egresado de las instituciones formadoras de docentes respecto a su formación e implicación en el campo práctico.
- b) Describir las necesidades de formación que reconoce tener el egresado de las instituciones formadoras de docentes.
- c) Identificar los procesos y soluciones que el egresado de las instituciones formadoras de docentes realiza para cubrir esas necesidades de formación e implicarse mejor en su práctica.

### **Acercamiento teórico**

La formación docente está siendo considerada en los planteamientos políticos de México como un aspecto de vasta importancia, al igual que está siendo motivo de análisis y discusión por los diferentes actores educativos, sociedad, académicos, sindicatos de profesores e investigadores educativos.

El docente novel egresa de las instituciones formadoras de docentes con una expectativa de incursionar al mercado laboral; sin embargo, también egresan sabiendo que presentan limitaciones fuertes en el sentido de la comprensión de los programas de educación básica, específicamente de preescolar y primaria, ya que dentro de su experiencia en sus prácticas profesionales se percataron que sus formas de llevar la planeación y evaluación de sus actividades no era la que se desarrollaba en estos niveles. Por tanto les ocasiona conflicto y ansiedad, pero también búsqueda de nueva formación, ya de manera independiente.

El tema de la formación del profesorado, ya sea novel o quien tiene ya una trayectoria considerable, se encuentra circundado por múltiples factores y principios que inciden en la práctica docente, pero que, en cualquier caso, procuran relacionar el conocimiento previo de los sujetos de la formación con un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica, analizadas como parte del proceso.

La práctica debería ser el resultado de una reflexión teórica a partir del conocimiento consciente y aplicado por el docente. (Ramírez y Piña, 2005:2), sostienen que “éste es el fin último, el sueño de todo educador: guiar sus acciones a partir de la

estructuración conceptual de su trabajo” y agregan que la formación del profesorado es una disciplina en desarrollo cuyos orígenes se encuentran en la didáctica y la organización escolar, citando a Honoré (1980) para afirmar que es un encuentro entre personas adultas, mediante la interacción entre el formante y el formado, unidos por una intención transformante en un ambiente institucional organizado.

La formación docente, vista de esa manera, es considerada como un proceso donde la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes llevan al desarrollo personal del sujeto en formación, mediante el cual éste aprende a enseñar. Esto lleva a que, quien egresa de una institución formadora de docentes, y encuentre debilidades en su práctica, busque el saciar esa necesidad y transformar su propia práctica, pero ya con un sentido de igualdad con aquellos que tienen experiencia y conocimiento.

Sin duda alguna el término de formación ha sido descrito como “el camino que sigue el hombre en el proceso de hacerse hombre y las maneras en que se le puede ayudar en el empeño mediante un influjo metódico con arreglo a un plan”. (Menze, en Sánchez, 2001, p. 279). Por consecuencia, instituciones como las Universidades Pedagógicas, Centros de Actualización de Magisterio, Coordinación de Educación Continua, Escuelas Normales, y otras particulares, se han dado a la tarea de desarrollar programas alternativos de formación permanente y continua, ofreciendo herramientas actuales para la formación de los docentes que integran el sistema educativo. Otra definición se refiere al proceso de formación como “función de la evolución humana” (Pineau en Souto, 1999, p. 41).

Por lo anterior es menester mencionar que de estos referentes, se precisa que la formación puede ser vista en relación a las necesidades laborales (formación profesional), como evolución humana (enfoque personal) y como formación dinámica desde el desarrollo de la persona. La formación no se recibe, se busca y requiere la participación de otros actores involucrados en el proceso de formación. Las reformas educativas siempre estarán a la vanguardia, sin lugar a dudas, por lo que es función y obligación del docente que inicia su evolución dentro del magisterio seguir su propia trayectoria, con sus propios recursos y los que el sistema le otorgue, más aún

cuando vivimos un acelerado cambio dentro de una sociedad denominada “Sociedad del conocimiento”.

### **Metodología empleada**

El estudio se realizó con 27 profesores en servicio dentro del nivel de Educación Básica; específicamente aquellos que no tuvieran más de seis años de servicio y que fueran egresados de Instituciones Formadoras de Docentes. Para el logro de los objetivos ya mencionados, se realizó una investigación de corte cualitativo. Dentro de este tipo de investigación, Creswell (1998) distingue cinco tradiciones: Historia de Vida, Fenomenología, Teoría Fundamentada, Etnografía y Estudio de Casos.

Para la presente investigación se utilizó la última tradición, mediante la modalidad de estudio colectivo de casos (Stake, 1998). Se utilizó como técnica el cuestionario de pregunta abierta, ya que se les permitía más confianza para expresar sus ideas. Este cuestionario se compone de ocho preguntas.

### **Discusión e interpretación de resultados.**

Al obtener los resultados, una vez analizados los cuestionarios, se procedió a realizar la interpretación quedando como meta categoría o central **“sustento epistémico en la formación”**. La unidad de significado que engloba las categorías obtenidas, permite dar a conocer que la formación del docente requiere tener una ubicación epistémica, ya que la base de todo conocimiento se desprende en la necesidad de que el estudiante de las instituciones formadoras de docentes partan de la base de todo conocimiento, encontrar sentido a las teorías sociológicas, pedagógicas y de aprendizaje que envuelven su desarrollo formativo; una base que permita entender por qué y para qué de las cosas, y que desafortunadamente los programas curriculares carecen de este fundamento. La formación que se da a los estudiantes es mediática, pasando por contenidos de forma superficial.

Lo anterior permite desprender las categorías siguientes:

Respecto a la categoría **“necesidades de formación”**, es importante referir que existen aquellas vinculadas a las sentidas, a la deficiencia e institucionales.

Para clarificar esta idea, podemos decir que la necesidad es emitida de forma reflexiva y consciente por el docente, cuando se siente en desventaja ante situaciones que requiere enfrentarse de inmediato; por ello la formación docente es entenderlo como un proceso mediante el cual el profesional de la docencia se pone en condiciones para ejercer su profesión, siendo estas condiciones, los conocimientos y las habilidades requeridas para el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto permite que seamos explícitos en el hecho de que el docente se da cuenta de su necesidad, aún de que la institución diagnostique la necesidad que impera en su personal académico, y que considere esté vinculado a la deficiencia, arrojada ésta por las evaluaciones de los procesos de aprendizaje de sus principales clientes: los estudiantes, y que con ello se vean a su vez evaluados por un sistema.

A este respecto varios de los informantes hicieron mención de lo siguiente: es necesario aclarar que para una adecuada organización se número a los entrevistados, para guardar la confidencialidad de los mismos:

*“Cuando estoy en el aula con mis alumnos, me siento muy bien, como que tengo el conocimiento, pero cuando tengo que hacer las planeaciones o me piden que evalúe con rúbricas o portafolios, entonces sí me entra una angustia, porque me doy cuenta que no sé nada de eso; la verdad yo no lo vi en la Normal (entrevistado 7).*

*Cuando empecé a trabajar me dio mucho miedo, ya que cuando hice mis prácticas profesionales, la maestra con la que me tocó practicar me decía que ¿qué me enseñaban en la escuela?, ya que no hacía bien las planeaciones y además no sabía nada de estrategias (entrevistado 19).*

En las voces de los informantes se visualiza la necesidad de continuar con una formación. en donde van identificando sus propias debilidades y proyectando sus expectativas, ya en apartados anteriores se hacia referencia de la desvinculación existente en los cambios sustanciales de Educación Básica en relación con las instituciones formadoras de docentes. Con las nuevas implementaciones de los programas en educación básica, se ha exigido una nueva forma de evaluar y planear los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Tobón (2007) hace mención que con el ingreso del enfoque por competencias, la evaluación está pasando por un proceso, ya que se está dando énfasis en

conocimientos específicos y factuales; recomienda más el concepto de valoración, en donde se resalta el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar en que es ante todo un procedimiento para generar valor, a lo que las personas aprenden. Ya no es el hecho de ver la evaluación o la planeación como un simple acto de organización de actividades, más bien, conlleva un uso estratégico de instrumentos y herramientas que posibiliten mayores aprendizajes.

El uso de portafolios, rubricas, etc., permite una visión diferente de conocer los saberes de los aprendices, conocimientos y recursos que los egresados de las instituciones en mención requieren conocer y sobre todo aplicar.

Esto permite dar continuidad a la siguiente categoría denominada **“Formación Inicial”** y hace referencia a esa etapa de origen de formación en el campo que se desea desempeñar. Las Instituciones Formadoras de Docentes se caracterizan por otorgar bases sólidas en la adquisición de los saberes de sus estudiantes, por ello se trata que los contenidos curriculares estén adecuados a las necesidades que enmarca el mercado laboral; nos referimos al sistema educativo.

La escuela requiere aportar a la educación nuevas tendencias de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que demandan un docente estratégico para el que reproducir esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no le es suficiente, porque una vez que se está en la práctica, todo cambia.

Por lo anterior, algunos de los informantes mencionaron: *La escuela donde me formé me dio bases para incursionar al campo laboral, pero eso no fue suficiente, porque me encontré que había muchas cosas que no sabía, me sentí por un momento angustiado, y me decía a mí mismo, ¿por qué la escuela no me enseñó esto, o lo otro? Pero eso me dio a mí impulso para seguir superándome y decirme que ahora soy yo el que tengo que abastecerme de herramientas (entrevistado, 9).*

*Pues... ¿qué puedo decir?... la Universidad Pedagógica me dio mucha teoría, mucha, me enseñó a ser crítico; sin embargo, ahora veo que hay un desfase muy grande entre lo que forma la institución y lo que la escuela primaria requiere; sin duda tengo bases; sobre todo me considero una persona crítica, pero a la hora de*

*planear o desarrollar estrategias, se me dificulta, pues se ve pura teoría en la escuela (entrevistado, 18).*

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. (Ferry, 1997). Por tanto el docente que ingresa a su campo laboral, requiere de ser consiente y honesto de saber que la institución que lo formó solo le está dando las bases para que él continúe su preparación.

**“Formación continua”** es la siguiente categoría detectada como unidad de significado en las voces de los informantes; la podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (de Lella, 1999); como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica (Gorodokin, 2005).

Lo anterior permite dar cuenta de la sustancialidad con la que se concibe a la formación continua, en donde el docente busca de forma indefinida continuar con su superación. Esto, sin lugar a dudas, se complementa con los significados emitidos por los entrevistados, quienes mencionan: *a partir de que ingresé a mi trabajo, he tenido la oportunidad de asistir a cursos y talleres implementados por los centros de actualización, o bien, los denominados talleres generales de educación que se dan al inicio del año escolar, éstos, implementados por la Secretaría de Educación (entrevistado, 26).*

*En los trayectos formativos que se desarrollan en mi escuela he tenido la oportunidad de formarme de manera adecuada a las necesidades que van surgiendo, estos se desarrollan a partir de un diagnóstico de necesidades que se hace al inicio del año escolar. (Entrevistado, 15).*

Lo anterior propicia analizar la tercera categoría que se detecta dentro de las voces de los informantes, quienes enuncian que lo ofertado por las instituciones

otorga elementos sustanciales en su formación. Estas actividades académicas son derivadas por la propia Secretaría de Educación, ofertando aquello que considera fundamental en la práctica de sus profesores.

*Cuando me doy cuenta de que algo se me dificulta trato de indagar o preguntar a alguien más experimentado, me gustaría hacer una maestría o una especialidad para tener mayores elementos en mi trabajo, pero es algo muy caro y en donde dan becas es muy difícil, entonces, pues me conformo con lo que me dan en la escuela donde trabajo (entrevistado, 9).*

Se ha proliferado en demasía las Instituciones de Educación Superior dentro del sector privado, ofertando programas orientados a lo educativo; sin embargo, estas encarecen el acceso y el sueldo de un docente no alcanza para incursionar a éstas.

La profesionalización es, desde la perspectiva de Imbernon (1994), como un perfeccionamiento de las habilidades específicas del docente, fuertemente sustentado en la teoría, mientras que la actualización la refiere como todos los procesos de capacitación y de renovación de las prácticas actuales que el sistema educativo plantea.

Cabe mencionar que el estado ha cubierto los gastos de actualización de los docentes, y es necesario referir que esto, lejos de tener un buen resultado, ha ocasionado que los docentes no valoren la intención, ya que desertan de los cursos o diplomados que se implementan: *La Secretaría de Educación a través de los centros de maestros, ha ofertado cursos y diplomados gratuitos, pero la verdad empezamos muchos y terminamos pocos (entrevistado, 11).*

Lo anterior refleja la necesaria argumentación en cuanto a la categoría **“Incongruencias entre niveles de enseñanza”**, ya que las problemáticas que se han planteado por parte de los docentes es derivado de las inadecuadas decisiones y planeaciones que el Sistema Educativo ha tomado y como se ha hecho mención, las descalabradas implementaciones en la Reforma, en relación con las reformas o nuevos modelos educativos en las instituciones formadoras de docentes ha problematizado la concordancia entre las mismas.

Los profesores reflejan una angustia en cuanto a este aspecto: *siempre es lo mismo, las decisiones las toman de arriba, pero descuidan a la base, hacen cambios y no se dan cuenta que quienes egresamos de las escuelas normales, no tenemos las bases para hacer frente a los cambios que se hacen en educación básica (entrevistado, 6).*

*Cuando hice el curso para poder presentar examen para la plaza de oposición, me asusté mucho, porque conocí los programas de primaria y preescolar, y todo lo de planeación y competencias y la verdad era muy nuevo para mí. (Entrevistado, 24).*

El docente noble siente una gran preocupación al entrar al campo sin las herramientas necesarias; sin embargo, es menester el entender que las sociedades cambian y por consecuencia los programas educativos, ya que se requiere formar a los nuevos ciudadanos. Por ello, el Sistema Educativo Mexicano ha emprendido desde el año 2004, la reforma de los planes y programas de estudio de los diferentes subniveles que comprende la educación básica; en los tres casos, preescolar, primaria y secundaria. Los programas de estudio se han organizado por competencias; por consecuencia, es necesario que exista una vinculación adecuada en los diferentes niveles que lo comprenden.

## **Conclusiones**

El deseo de los docentes de tener las herramientas necesarias para hacer frente a los cambios, es un elemento básico para que las instituciones competentes, tomen en cuenta estos sentires e inicien de igual forma un cambio de beneficios hacia ellos, otorgando las medidas necesarias para poder ofrecer una educación de calidad, ya que no es experto quien conoce el contenido temático, sino aquel que tiene la empatía y las herramientas para comprender y darse a comprender.



## Referencias

- Arnaut, A. (2008) *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. En: [http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/2\\_2refor.htm](http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/2_2refor.htm). Buscado el 27 de octubre 2012.
- Ballesteros, A y Dorantes, L. J (2011) *Reformas educativa en secundaria*. Congreso de Investigación Educativa. COMIE. En. [http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/pdf/programa\\_xi\\_comie\\_2011.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/pdf/programa_xi_comie_2011.pdf)
- Creswell, J (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: Sage.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. [http://www.oei.es/cayetano.htmlberoamericana de Educación. 37/5](http://www.oei.es/cayetano.htmlberoamericana_de_Educación.37/5)
- Delors, J (1996) *Los cuatro pilares de la educación*. En. <http://aquevedo.wordpress.com/2011/07/19/los-cuatro-pilares-de-la-educacion-informe-de-la-comision-j-delors-a-la-unesco/>
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes en la teoría y la práctica*. México:UNAM-ENEP-I y Paidós Mexicana.
- Gorodokin, I.C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea.
- Imbernon, F (1994) *La formación profesional y el desarrollo profesional del profesorado: hacía una nueva cultura profesional*. España: Graö.
- Savín, C. M (2003) *Escuelas Normales: Propuestas para la reforma integral*. México: SEP.
- Stake, R (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tobón, S. (2007) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: ECOE.
- Valdés, de la Rosa, F. (2012) La Reforma 2011 a las Escuelas Normales. Un análisis crítico militante. *Revista Innovaciones*. V.2, No. 6.

## CAPÍTULO III

### LOS PROCEDERES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Este capítulo aglutina los reportes de investigación que están asociados a la gestión educativa, pero que su relación está en función de las formas de proceder en diferentes espacios educativos. Sin embargo, las formas de proceder tienen impacto en los escenarios donde se aplica.

Al hablar de formas de proceder nos referimos a los haceres, los que a su vez están vinculados a objetivos e intereses acotados a espacios o ámbitos que no siempre están estrechamente relacionados con los aprendizajes o bien con la enseñanza, pero que determinan muchas de las formas de proceder en los centros escolares, tal es el caso de la supervisión escolar, el trabajo colegiado y las asociaciones de padres de familia.

Los reportes de investigación que integran este capítulo muestran cómo la centralidad de lo pedagógico no solamente tiene que presentarse en los espacios escolares, sino que debe estar presente en todos los ámbitos centrales y periféricos que tienen relación con los procesos áulicos.

Por ejemplo, la supervisión escolar, para que tenga influencia e impacto en la mejora de la calidad educativa tendría que reunir ciertas características; tendría que cuidar los procesos de selección para quienes ejercen esta función; es decir, señalar los rasgos deseables que integrarían el perfil requerido. De igual forma, las asociaciones de padres de familia tendrían que realizar su trabajo en función de las necesidades detectadas en los espacios escolares, tomando como punto de referencia los proyectos institucionales; sin embargo, los resultados de las investigaciones aquí presentadas muestran que estos actores, por lo general, buscan que las instituciones se adapten a sus necesidades, defiendan sus intereses y actúen bajo una lógica de subordinación; esto significa que pierden el foco de su atención.

Desde el discurso educativo hemos podido notar que el concepto gestión está presente, no obstante esto, podemos apreciar en los productos de investigación que existen avances en cuanto a la implementación; sin embargo, hay aspectos que todavía requieren de puntual atención, como puede ser el caso del trabajo colegiado.

# LA SUPERVISIÓN ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN ESCOLAR. UN PERFIL DESEABLE.

Ma. De la Luz Segovia Carrillo

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal proponer un perfil de supervisión escolar, contrastando el perfil real y actual con lo que plantea acerca de la misma la gestión escolar, así como la percepción que tienen del perfil de la supervisión los directores, profesores de grupo y apoyos técnico pedagógicos de educación primaria estatal considerando: la edad, sexo, antigüedad en el servicio, preparación profesional, ubicación de trabajo y función que desempeñan los mismos. Para el logro de este objetivo, se realizó un estudio correlacional, transversal, no experimental. Para la recolección de la información, se construyó un instrumento tipo Lickert separado en dos grandes variables “Lo que hace” y “Lo que debería de hacer” con 38 ítems cada variable y un nivel de confiabilidad en Alpha de Cronbach de .98, aun cuando se consideró como sujetos de investigación a los supervisores escolares del Nivel de Primarias Estatales de Durango, el cuestionario se aplicó a 298 personas con diferentes funciones y que participan en los Cursos Estatales de Actualización de Carrera Magisterial en Durango. Algunos de los resultados permiten visualizar que la función, edad, sexo, ubicación del centro de trabajo y preparación de los encuestados, no influyen en la percepción de lo real e ideal de la supervisión escolar, la gran mayoría (95%), coincide en que existe diferencia entre lo que hace el supervisor escolar y lo que debe hacer, y opinan que su supervisor debe cumplir con el perfil ideal para el desempeño de sus actividades.

## Introducción

De acuerdo con Porter (2006), vivimos en tiempos en que pasamos del tiempo real al tiempo virtual, y eso abre una nueva dimensión en nuestras conductas cotidianas, en nuestra forma de adquirir conocimientos y en nuestra forma de relacionarnos con los demás. Con esta cita se inicia reflexionando sobre cómo el mundo actual se ha visto afectado por el fenómeno de la globalización, lo que implica cambios en las organizaciones y dado que los centros escolares son organizaciones, requieren de una transformación.

El ámbito educativo en México, como en otros países, se encuentra en proceso de cambio, ya que la exigencia está presente sobre todo en lo que se refiere a la mejora en la calidad de la educación, por lo que se han implementado una serie

de políticas educativas y programas, constituyéndose la mejora en la calidad de la educación como una de las necesidades apremiantes actuales.

Dentro de las políticas educativas, se plantean temas relacionados con la gestión escolar y la formación inicial y continua de los docentes, así como con el desarrollo profesional y participación de los mismos, detectándose la necesidad de transformar estos aspectos para mejorar la calidad educativa.

Una de estas estrategias se presenta en relación con la intervención pedagógica, mediante el modelo de gestión escolar, entendiéndose éste de acuerdo con Namó de Mello (2004) como un conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados.

Si existe la pretensión de dar cuenta de una “educación de calidad” entonces, los esquemas institucionales educativos requieren de un cambio radical, primordialmente en lo que corresponde a la función del supervisor escolar, ya que hasta la fecha se han desarrollado estas funciones como esencialmente administrativas, lo que ha impedido que se asuma un liderazgo con la responsabilidad que actualmente se exige.

Este trabajo tiene como objetivo principal proponer un perfil de supervisión escolar, contrastando el perfil real y actual con lo que plantea acerca de la misma la gestión escolar y la percepción que tienen del perfil de la supervisión: los directores, profesores de grupo y apoyos técnico pedagógicos de educación primaria, considerando la edad, sexo, antigüedad en el servicio, preparación profesional, ubicación de trabajo y función que desempeñan los mismos.

## **Marco teórico**

Los conceptos que se abordan en este apartado son: gestión escolar, supervisión y perfil.

### **¿Qué es gestión escolar?**

En lo que se refiere a gestión escolar, se confronta el pensamiento de varios autores sobre este concepto. Namó de Mello (2004) hace algunas propuestas para un

modelo de gestión educativa, entendiendo ésta como el conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas a corto plazo.

Martínez Rizo (1996) reconoce a la gestión escolar como la situación que implica el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva pero a la vez dinámica de formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela: formar a sus estudiantes.

Conde (2004) identifica a la gestión escolar como el conjunto de acciones que se realizan en la escuela para organizar y administrar su funcionamiento, lo cual incluye la manera como se toman decisiones y se resuelven conflictos.

Para Schmelkes (1996) la gestión escolar consta de cuatro componentes: La relevancia de la educación, la eficacia, la equidad y la eficiencia.

Pozner (1997) menciona que la gestión escolar es una de las instancias de toma de decisiones y políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa

Ferreira (2006) define la gestión escolar como un modelo de gestión diferente (democrática y participativa), en la que las instituciones toman forma en un proyecto educativo. Reconoce tres competencias básicas y a la vez fundamentales: liderazgo, pensamiento reflexivo y aprendizaje institucional.

Para el Programa Escuelas de Calidad (SEED, 2006), El concepto de gestión cobra relevancia, ya que en la escuela se concretan los propósitos educativos, por lo que debe impulsarse la adquisición de una nueva cultura, en la que la organización del colectivo docente, la función directiva y la participación de padres de familia y comunidad sea eficiente, privilegiando las tareas académicas que implican la realización del proceso enseñanza–aprendizaje, como fin principal de la educación.

De acuerdo con lo anterior, se resume que la gestión escolar es la puesta en práctica de una serie de acciones encaminadas a mejorar situaciones detectadas y analizadas en el campo de acción, lo que implica la coordinación conjunta de actores involucrados para integrar una planeación estratégica y colaborativa y lograr los propósitos que se establecen en cada centro de trabajo.

En relación con este actor educativo, se encuentra una serie de ideas respecto a la función que desempeña. Vallejo y Vallejo (s.f.) consideran que la supervisión escolar que actualmente se desarrolla en las escuelas de educación primaria pretende realizarse bajo lineamientos de manuales de procedimientos y normas oficialmente establecidos, los cuales actualmente resultan obsoletos ya que desde su emisión y hasta la fecha, no han tenido reforma o actualización.

En el estado de Durango sucede lo mismo, ya que todo lo referente al desempeño de las funciones de los supervisores de escolares se encuentra plasmado en el ***Manual de Operación del Supervisor de Educación Primaria***, constituyendo este documento una norma jurídica aprobada por la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal desde 1984 y vigente hasta la fecha.

El supervisor, según el manual, como administrador del servicio educativo planea, organiza, integra, dirige y controla los procesos con que cuenta la zona escolar; por lo que se divide al proceso administrativo para su estudio y comprensión en cinco fases: planeación, organización, integración, dirección y control.

Para Jérez (1997), el supervisor es un apoyo promotor de la responsabilidad y creatividad en vías de mejorar la instrucción educativa.

Schmelkes (1999) considera a los supervisores como personajes centrales en la promoción de procesos de mayor autonomía escolar orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes.

Otra idea la presenta Zorrilla (1997), cuando menciona que la supervisión es una condición necesaria para lograr una gestión pedagógica más cercana a las necesidades diversas de cada escuela en particular.

Imideo (1999) define al supervisor como un agente importante para alcanzar la mayor eficacia en el proceso de la enseñanza.

Tomando en cuenta las aportaciones que respecto a este actor educativo realizan los autores mencionados, se considera que el supervisor escolar es el responsable del buen funcionamiento de las escuelas que le designa la Secretaría de Educación en el Estado (SEED) y, por consecuencia, es un eslabón importante y mediador determinante entre la SEED y los planteles educativos, valorando que a través de la gestión escolar se establecen relaciones de cooperación entre él y los

demás actores, con la finalidad de que se logre una mayor eficacia de la educación que ofrecen los centros de trabajo que integran la zona escolar.

Esta conceptualización de supervisión educativa requiere de una formación permanente por parte del supervisor a cargo, así como de una reforma tanto en los mecanismos de ascenso de director a supervisor como en el rol, las funciones y las prácticas de la supervisión escolar, encaminando esto a los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza.

### **¿Cómo se define un perfil?**

El perfil de un puesto es la descripción del conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que debe reunir una persona para desempeñar en forma adecuada las funciones que tiene asignadas dentro de una estructura específica (Segovia 2002). Dentro de las actividades cotidianas, se identifican diferentes tipos de perfil: Perfil ocupacional, perfil de ingreso, perfil de egreso y perfil profesional.

Zorrilla (1997) hace referencia a la necesidad de ir hacia un nuevo perfil de la supervisión educativa; menciona también que el perfil académico y pedagógico del supervisor se pone de manifiesto en las acciones que se realizan en las labores supervisoras, así como en la preocupación del supervisor en su continua preparación profesional para estar acorde con las necesidades actuales.

Considerando que el presente estudio se realiza con supervisores de educación primaria estatal y que el Manual de Operación del Supervisor de Educación Primaria (SEP 1984), es un documento oficial que detalla el perfil profesional del mismo, se retoma del mismo lo siguiente: El perfil correspondiente fue delineado con base en el propósito y las especificaciones del puesto, así como las funciones generales y específicas contenidas en los manuales de organización de la Dirección de Educación Primaria en el Distrito Federal y en Educación Estatal para el caso de los estados. El perfil está conformado por: escolaridad, experiencia, criterio, iniciativa, capacidad y actitud.

### **¿Cómo se visualiza el perfil del supervisor desde la gestión escolar?**

El perfil adecuado a los nuevos modelos de supervisión escolar, de acuerdo con la gestión escolar, se caracterizaría por:

- a) Ejercer un liderazgo transformacional. Un líder que favorezca la integración de grupos y establezca procesos para propiciar una actuación positiva por parte de sus subordinados.
- b) Ser innovador. En tanto que son agentes de cambio, generan transformaciones y se plantean una visión a futuro.
- c) Actualizarse constantemente y favorecer la actualización permanente de quienes integran la zona escolar: directores, docentes, apoyos técnico pedagógicos y personal de apoyo.
- d) Ser un planeador estratégico, que se plantee una visión a futuro, acordando con su grupo el qué, cómo, cuándo, dónde y quién realiza el trabajo, actividades y/o las comisiones sin dejar de conservar el control de las actividades y la toma de decisiones.
- e) Ser carismático, sin descuidar el apego a las prácticas y normas establecidas ni la supervisión estrecha sobre la ejecución de tareas.
- f) Practicar y favorecer la toma de decisiones como una práctica para vincular lo planeado con las acciones, y sin dejar de tomar en cuenta que en una organización todos los involucrados participan en la toma de decisiones, ya que éstas determinan el modo de actuar de los integrantes de la zona escolar, así como el impacto y la eficacia que se deseen alcanzar.
- g) Promover el trabajo en equipo y/o colaborativo, que se relaciona con todo lo anterior.

La estructura que se propone para integrar el perfil del supervisor escolar desde la gestión escolar y que constituye el centro de análisis en el apartado metodológico, se puede observar en la figura 1.



## **Metodología**

La presente investigación se llevó a cabo mediante una perspectiva cuantitativa, y se caracterizó por ser:

- a) No experimental, ya que como señalan Kerlinger y Lee citados por Hernández Sampieri (2004): En la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos.
- b) Transeccional por su temporalidad, dado que la recogida de datos se realizó en un tiempo único.
- c) Correlacional, ya que como menciona Hernández Sampieri (2004) el propósito de este tipo de estudios es conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables.

Se utilizó la encuesta como técnica para la recolección de la información, y como instrumento se construyó un cuestionario tomando en cuenta lo establecido en el manual de desempeño profesional del supervisor escolar y las aportaciones teóricas sobre gestión escolar, que a su vez, constituyen las dimensiones de análisis, validado por expertos y con un nivel de confiabilidad de .98 a través del Alpha Cronbach. Se divide en dos grandes variables “lo que hace” (lo real) y “lo que debería hacer” (lo ideal), con 38 ítems para cada variable y cinco posibilidades de respuesta tipo Likert.

Se aplicó a 298 personas con diferentes funciones: directores, maestros de grupo y apoyos técnico pedagógicos del nivel de Primarias Estatales de la Ciudad de Durango que participan en los Cursos Estatales de Actualización de Carrera Magisterial, la distribución de los encuestados de acuerdo a las variables sociodemográficas es la siguiente:

- a) En la variable función que desempeñan el 75.5% corresponde a maestro de grupo, el 15.5% a Director, 8.7% a Apoyo Técnico Pedagógico y .3% Supervisor.
- b) En edad, el 49.7% corresponde a quienes oscilan entre los 40 a 52 años, el 41.9% a quienes tienen entre 27 y 39 años y, el 8.4% quienes fluctúan entre 53 y 65 años.
- c) 67.1% de los participantes pertenecen al género femenino y 32.9 al masculino.

- d) Con relación a la ubicación del centro de trabajo, 76.8% labora en el medio urbano, 16.8 en la periferia y 6.4 en el medio rural.
- e) En preparación profesional, 60.3% tiene estudios de licenciatura, 23.6% normal básica y 16.2% maestría.

## **Resultados**

Entre los hallazgos más significativos de la investigación se encuentra en lo correspondiente a la dimensión Manual de Desempeño Profesional, que en “lo real”, existe un promedio global de 3.4, mientras que en “lo ideal” el promedio corresponde a un 4.8; es decir, se espera que en la realidad el supervisor escolar se desprege de sus prácticas tradicionales y actúe de acuerdo con las características o perfil establecido en dicho documento.

Por otro lado, en lo referente a la Gestión Escolar, en lo correspondiente a “lo real” existe un promedio de 3.1 y en “lo ideal” un promedio de 4.8, siendo estos indicadores muy parecidos a lo del Manual de Desempeño Profesional del Supervisor, por lo que se puede percibir que existe una exigencia por parte de los encuestados hacia el supervisor y que les gustaría que éste actuara acorde al Modelo de Gestión Escolar, lo que pudiésemos llamar el ideal actual de supervisión escolar. (Ver tabla No. 1).

Al confrontar las variables “perfil real” y “perfil ideal”, los resultados mostrados en la tabla No.2, se nos permite determinar que existe diferencia entre lo real y lo ideal, ya que en promedio el 3.2 demuestra cómo ven los encuestados a su supervisor, mientras que un 4.8 evidencia cómo desean que sea el desempeño del mismo y, haciendo un análisis interno, se encuentra que el 20% de los encuestados manifiesta que su supervisor de acuerdo con su opinión, presenta un perfil insatisfactorio, mientras que el 39% lo valora positivamente y solamente un 19% lo valora muy positivamente con promedios mayores de 4 en la escala del 1 al 5.

## **Conclusiones**

Una vez finalizada la investigación, se concluye que:

- a) La función, edad, sexo, ubicación del centro de trabajo y preparación de los encuestados, no influyen en la percepción de lo real e ideal de la supervisión escolar, ya que en lo general, se coincide en que existe diferencia entre lo que hace y lo que debe hacer el supervisor escolar.
- b) En relación con el perfil ideal de los supervisores, los encuestados demuestran insatisfacción y esperan que su supervisor presente un perfil muy positivo en el desempeño de sus actividades, considerando lo establecido tanto en el Manual de Operación Profesional del Supervisor Escolar como lo planteado en el Modelo de Gestión Escolar.
- c) La propuesta del perfil deseable para el desempeño de la función del supervisor, tomando en cuenta la opinión de los encuestados es la siguiente: **Que además de cumplir con lo establecido en el Manual de Desempeño Profesional del Supervisor Escolar, éste cuente con habilidades técnicas, conceptuales y humanísticas; que ejerza liderazgo; que sea innovador, actualizado y capacitado, planificador estratégico, carismático y promotor del trabajo colaborativo.**

## Referencias

- Conde, F. S. L. (2001). *Propuestas para construir una gestión democrática*. Documento interno de la DECEyEC-IFE.
- Ferreira, A. H. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y la implementación en la Provincia de Córdoba*. Edit. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, República Argentina.
- Hernández S. R. Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México McGrawhill.
- Imideo, G. N. (1999). *Introducción a la supervisión escolar*. Ed. Kapelau, Buenos Aires, Argentina. 55 - 83
- Jérez, J. M. (1997). *Supervisión en un sistema formador de maestros*. Revista Nacional de Pedagogía. No. 33. 16 - 17.
- Martínez R. F. (1996). *En Antología de la Gestión Educativa*. SEP. México, DF.
- Namo de Melo. G. (2004). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México.
- Porter, L. (2005). *Postgrado mexicano en la era de la informática*. <http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/postgrado.htm>.
- Pozner, W. P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizaje*. Buenos Aires. Editorial AIQUE. 69 - 91.
- Schmelkes, S. (1996. a). *Calidad de la educación y gestión escolar*. Ponencia presentada en el primer seminario México-España sobre los Procesos de la Reforma Educativa. San Juan del Río, Querétaro. 1-22.
- (1996.b). *La evaluación de la educación básica*. Documento DIE. México DF.
- (1999). *El sistema educativo visto desde el proyecto escolar*. Departamento de

- investigación educativa. CINVESTAV – IPN.
- SEED. (2006). *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela*. Programa Escuelas de calidad. Durango, México.
- Segovia C. M. L (2002). *Funciones y perfil del supervisor de educación primaria*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.
- SEP. (1984). *Manual de operación del supervisor de educación primaria*. Dirección General de Educación Primaria. México. D. F.
- Soubal, C. S. (2006). *Una nueva forma de pensar en la gestión escolar*. Monografías .com.
- Vallejo Martínez, M. & Vallejo Corro, M. (s.f.). *La supervisión escolar*. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx>. Recuperado el 16 de abril de 2005.
- Zorrilla F. M. (1999). *La instrucción escolar. Entre las contradicciones y tensiones del Sistema educativo*. Departamento de educación de la Universidad autónoma de Aguascalientes. México.
- (2000). El caso de Aguascalientes. En G. Frigerio, M. Poggi & M. Giannoni, (Comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación. Un proceso de descentralización centralizado o la construcción de oportunidades de desarrollo de un sistema educativo estatal*. México: Novedades educativas. 128-149

## Tablas y figuras.

Tabla 1. Promedio de las dimensiones

	Manual de Desempeño (Real)	Manual de Desempeño (Ideal)	Gestión Escolar (Real)	Gestión Escolar (Ideal)
Informantes	298	291	298	291
Promedio	3.4	4.8	3.1	4.8

Tabla 2. Comparativo entre Real e Ideal

	Perfil real de los Supervisores	Perfil ideal de los Supervisores
Informantes	298	291
Missing	0	7
Promedio	3.2	4.8
Desv. Est.	.86	.30



Figura 1. Perfil formal del supervisor escolar

# COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA EN LA OFERTA EDUCATIVA DE LA UJED

Sofía Irene Díaz Reyes, Alicia López Betancourt  
Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

## Resumen

Esta investigación aborda la matrícula y la cobertura en la UJED, como parte de un estudio complejo relacionado con la proyección de la matrícula institucional al 2020. Los datos corresponden a la matrícula validada del semestre agosto-diciembre del 2012. Esta proyección está centrada en atender las políticas nacionales de cobertura en Educación Superior. El primer apartado muestra el impacto de la UJED en un contexto estatal en el nivel de Educación Superior, (licenciatura escolarizada); el segundo apartado hace referencia a la evolución de la matrícula de la UJED en un periodo correspondiente al 2006 – 2012. El tercer apartado se trabajó sobre las preferencias de los aspirantes por área del conocimiento y la cobertura disponible de la UJED. El cuarto apartado hace un análisis de la nueva oferta educativa de la UJED de los once PE iniciados en 2007. Como resultados se pudo precisar que el crecimiento anual promedio de la matrícula en la UJED es del 4.95%, asimismo se determinó que el área de conocimiento preferente de los aspirantes de la UJED es el de Ciencias de la Salud. Por último, se pudo precisar la matrícula de la UJED y su cobertura, en un concentrado por Dependencias de Educación Superior (DES).

Palabras clave: Educación Superior, Cobertura, Matrícula

## Problema de estudio

El aumento en la cobertura en la educación superior (ES) es uno de los retos que actualmente enfrenta México; en este sentido, las políticas nacionales emitidas por la ANUIES, (2011), establecen un incremento en la cobertura nacional del 48 % en el nivel de licenciatura; por otro lado, se tiene lo estipulado en el documento ***Inclusión con Responsabilidad Social*** de la ANUIES, (2012), que indica una cobertura del 60 % en el nivel de licenciatura y el 10 % en posgrado.

Bajo este escenario, la UJED se plantea una cobertura estatal del 40 % en el nivel de licenciatura; aunado a lo anterior, se encuentra la saturación de la matrícula en las áreas de Ciencias de la Salud y Sociales y Administrativas, por lo que la diversidad en la nueva oferta educativa posible cobra vital importancia.

Este incremento es un reto para la UJED y en general para todas las instituciones de ES en el país. Para responder a la pregunta: ¿cómo incrementar la cobertura?, es necesario un estudio detallado sobre su capacidad actual y sus necesidades en el mediano plazo en atención a las políticas nacionales. Esta información permitirá

delinear directrices para definir estrategias viables y proponer acciones que garanticen el incremento de la cobertura de forma sistemática en los siguientes ocho años.

### **Objetivo General**

Determinar la cobertura y la oferta educativa por cada una de las Dependencias de Educación Superior de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

### **Objetivo Particular:**

Conocer las áreas prioritarias de interés por parte de los aspirantes a la UJED..

### **Metodología**

EL método aplicado fue de corte cuantitativo a través de estadística descriptiva con apoyo de tablas de datos y gráficas, así como proyecciones.

### **1. Impacto de la UJED en el Estado de Durango, ES, (Licenciatura escolarizada)**

Datos específicos de la Dirección General de Educación Superior Universitaria correspondientes al 2012 manifiestan que la cobertura estatal de la UJED en el periodo 2011 – 2012, es del 33.43 %, (14,525 alumnos), resultado de considerar que la matrícula del estado en el nivel superior corresponde a un total de 43,455 estudiantes (CONAPO, 2013).

De ese gran total, 32,162 estudiantes se encuentran en el nivel de licenciatura escolarizada, en estudios universitarios y tecnológicos, (público y privado). En ese mismo año y en la misma modalidad, la UJED cuenta con una matrícula escolarizada de 12,669 estudiantes, misma que corresponde al 39.4 %. En este mismo nivel no escolarizado, la matrícula estatal es de 2,362 y la de la UJED es de 596, que corresponde al 25.3 %.

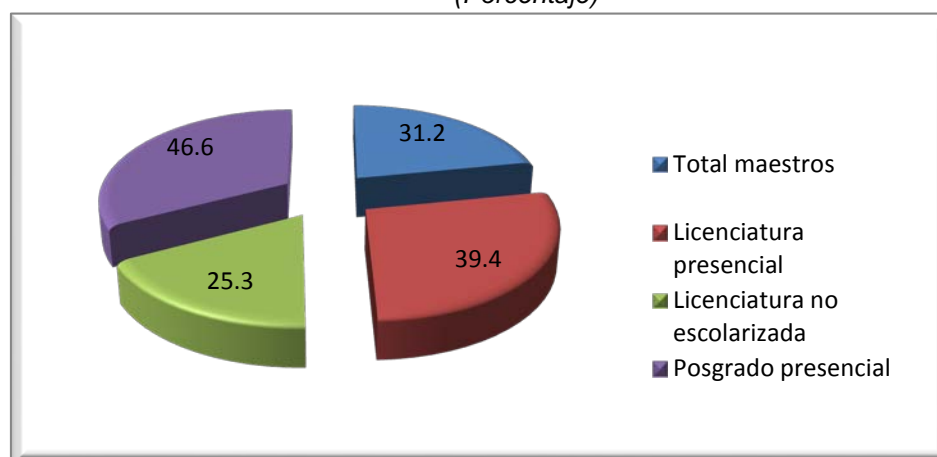
Con respecto al nivel educativo de posgrado, en el estado se tiene una matrícula escolarizada de 2,703 estudiantes y en la UJED 1,260 que integra el 46.6 %; con respecto a la matrícula de posgrado no escolarizada, en el estado se cuenta con 740 alumnos y cero en la UJED. Esto se muestra en la gráfica 1 y en tabla

Tabla 1. Impacto de la UJED en Educación Superior 2012

Número de instituciones	Escuelas	Total de maestros ES		Matrícula escolarizada				Matrícula no escolarizada				Total	
				Licenciatura		Posgrado		Licenciatura		Posgrado			
		Núm	Porcentaje	Núm	Porcentaje	Núm	Porcentaje	Núm	Porcentaje	Núm	Porcentaje	Núm	Porcentaje
56	83	4,642	100	32,162	100	2,703	100	2,362	100	740	100	43,455	100
UJED		1,448	31.2	12,669	39.4	1,260	46.6	596	25.3	0	0	14,525	33.42

Fuente: elaboración propia a través de datos SEP, 2012 y Numeralia Institucional, UJED 2012

Gráfica 1. Impacto de la UJED en Educación Superior en el Estado de Durango, 2012 (Porcentaje)



Fuente: Elaboración propia a partir de información de SEP y Numeralia Institucional, UJED 2012

### 3. Evolución de la matrícula de la UJED

Los datos estadísticos que se manifiestan a través de los anuarios institucionales muestran que en el 2007, con una matrícula de 9, 917 alumnos, tiene un decrecimiento del 2.79 % con respecto al 2006, (10,202 alumnos). Durante los ciclos 2008 y 2009, ésta se incrementa en un 7.485 %, debido a la apertura de 9 nuevos programas educativos que inician en el lapso comprendido del 2007 – 2008. Del 2010 al 2012 el crecimiento tiende a estabilizarse con un porcentaje promedio del 4.95 %. (Ver tabla 2 y Gráfica 2).

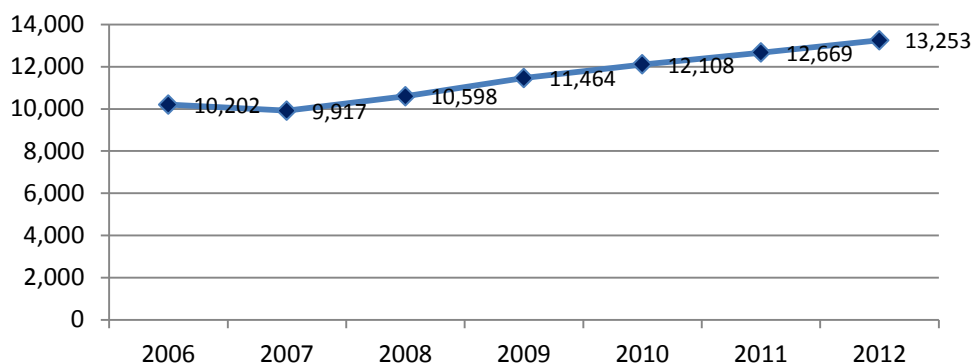


Tabla 2. Evolución de la Matrícula de Licenciatura en la UJED 2006-2012

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Núm.	10,202	9,917	10,598	11,464	12,108	12,669	13,253
Porcentaje		-2.79	6.87	8.17	5.62	4.63	4.61

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Anuarios Estadístico UJED 2007-2012

Grafica 2. Evolución de la Matrícula Nivel Licenciatura Escolarizada 2006-2012



**Fuente:** Elaboración propia a partir de Anuarios Estadístico UJED 2007-2012

### 3. Preferencia de los aspirantes a ingresar a la UJED vs Capacidad Institucional por Programa Educativo

En lo que respecta a la capacidad de la UJED a aceptar estudiantes de nuevo ingreso se tiene lo siguiente: el menor porcentaje de cobertura con el 18.16 % se encuentra en la facultad de Enfermería y Obstetricia debido a que no se cuenta con la infraestructura física para incrementar este porcentaje, en este orden se encuentra el programa Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Licenciatura en Nutrición, Campus Durango, aún cuando es un programa de nueva creación, tal y como se muestra en la tabla 3.

Con respecto a los programas educativos de mayor capacidad se encuentran: con un 100 % se encuentran los programas de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista, Ingeniero Agrónomo Zootecnista, Licenciatura en Artes Visuales, Licenciatura en Ciencias de los Materiales, Ingeniero Químico en Alimentos; con un 88.6 % Químico Biotecnólogo, Ingeniería en Ciencias Forestales con un 89 %, entre otros, (ver tabla 3).

En relación a los programas educativos con mayor cantidad de aspirantes, se tiene que el PE con más aspirantes es el de Médico Cirujano Durango, con 704; Enfermería, con 402; Psicología, con 366; Derecho, con 327; Nutrición Durango, con 264; Contador Público, con 218; Cirujano Dentista 209; Médico cirujano Gómez Palacio, 196.

Destaca de manera significativa los aspirantes a la Licenciatura en Educación Física con 193 jóvenes. Estos 9 PE, hacen un total de 2,879, correspondientes al 60.5 % del total de aspirantes, la gran mayoría de ellos corresponden al área de salud.

Contrario a esto, el PE con menor cantidad de aspirantes es el de Ciencias de los Materiales, con 15 aspirantes; en este mismo orden continua Ecología, con 16; Ciencias Políticas, con 25; Químico Biotecnólogo, con 35; y Licenciatura en Economía, con 37.

#### **4. Impacto de la matrícula de la Nueva Oferta Educativa**

El total de la matrícula de los 11 PE que integran la nueva oferta educativa, (2007 – 2010), atienden al 16.08 %, (2,131 alumnos); del total de la matrícula universitaria al 2012; esto se muestra detalladamente en la tabla 4 y en la gráfica 3, en los que se muestra claramente que la Licenciatura en Nutrición son las que han mostrado mayor impacto en los dos Campus Universitarios, con el 21 % en Durango y el 11.8 % en Gómez Palacio; sumando ambas, el 32.8 % del total de la nueva oferta educativa. En este mismo sentido, la licenciatura en Ciencias Políticas concentra el 13.4 %; Ingeniería en Manejo Ambiental de Recursos Naturales, el 10.8 % y la Licenciatura en Docencia de la Lengua Inglesa, el 10 %.

#### **5. Evolución histórica de la matrícula de la UJED por DES 2007 - 2012**

Con la finalidad de conocer el comportamiento de la matrícula de la UJED, se elabora la tabla 3. En ella se muestra la evolución de la matrícula por Dependencia de Educación Superior, (DES). En ella se muestra la organización de la UJED y sus unidades. Éstas ofertan 36 programas educativos encuentran ubicados en 9 DES en función de su oferta educativa.

Tabla 3. Aspirantes y capacidad nuevo ingreso de licenciatura escolarizada 2012

Capacidad de la UJED. Aspirantes a nuevo ingreso de licenciatura escolarizada 2012					
Programa Educativo	Total Aspirantes	Aspirantes aceptados	Porcentaje cobertura	Alumnos no aceptados	Porcentaje de alumnos no aceptados
Licenciatura en Enfermería	402	73	18.2	329	81.84
Médico Cirujano	704	158	22.44	546	77.56
Cirujano Dentista	209	61	29.18	148	70.82
Licenciatura en Nutrición Dgo	264	86	32.58	178	67.42
Licenciatura en Trabajo Social	176	58	32.95	118	67.05
Licenciatura en Educación Musical	69	24	34.7	45	65.3
Licenciatura en Educación Física y Deporte	193	69	35.75	124	64.25
Licenciatura en Docencia de la Lengua Inglesa	117	44	37.6	73	62.4
Químico Farmacéutico Biólogo Dgo	106	41	38.68	65	61.32
Químico Farmacéutico Biólogo GP	106	41	38.68	65	61.32
Médico Cirujano GP	196	78	39.8	118	60.2
Licenciatura en Psicología G P	118	52	44	66	56
Licenciado en Nutrición GP	113	51	45.13	62	54.87
Licenciatura en Psicología Dgo	366	171	46.72	195	53.28
Contador Público	218	119	54.6	99	45.4
Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana	81	49	60.5	32	39.5
Médico Veterinario Zootecnista	109	66	60.55	43	39.45
Ingeniería en Sistemas Computacionales y Administrativos	42	26	61.9	16	38.1
Licenciatura en Administración	170	114	67	56	33
Licenciatura en Derecho	327	231	70.64	96	29.36
Licenciado en Ciencias Políticas	25	18	72	7	28
Licenciado en Ecología	16	12	75	4	25
Biólogo	58	44	75.86	14	24.14
Ingeniería Civil	74	59	79.7	15	20.3
Arquitectura	73	62	84.9	11	15.1
Químico Biotecnólogo	35	31	88.57	4	11.43
Ingeniero en Ciencias Forestal	37	33	89.19	4	10.81
Ingeniería en Manejo Ambiental Recursos Naturales	47	42	89.36	5	10.64
Licenciatura en Matemáticas Aplicadas	48	43	89.5	5	10.5
Licenciado en Economía	37	34	91.9	3	8.1
Ingeniero Agrónomo Fitotecnista	50	50	100	0	0
Ingeniero Agrónomo Zootecnista	51	51	100	0	0
Licenciatura en Artes Visuales	58	58	100	0	0
Licenciatura en Ciencias de los Materiales	15	16	106	-1	-6
Ingeniero Químico en Alimentos	44	49	111.36	-5	-11.36
<b>Total:</b>	<b>4,754</b>	<b>2,214</b>	<b>46.57</b>	<b>2,540</b>	<b>53.43</b>

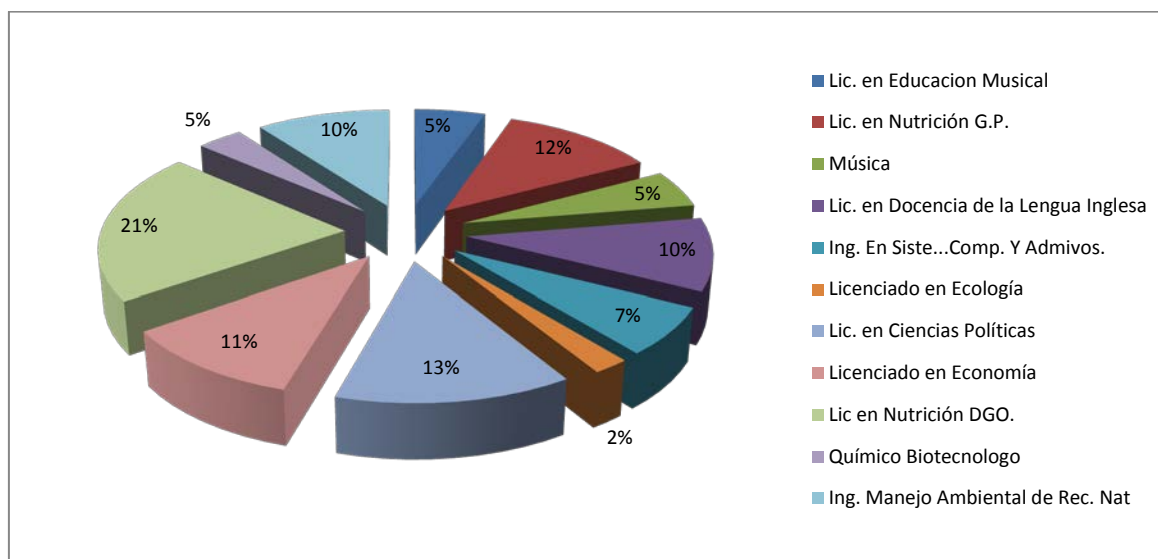
Fuente: Elaboración propia a partir de anuario UJED 2012 y Perfil Básico UJED 2012

Tabla 4. Evolución de la matrícula de la Nueva Oferta Educativa de la UJED, 2007 - 2012

Programa Educativo	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Porcentaje / Programa
Licenciatura en Educación Musical	61	61	85	94	87	116	5.4
Licenciatura en Nutrición G.P.	0	40	120	189	246	251	11.8
Música	33	45	52	74	112	108	5.2
Licenciatura en Docencia de la Lengua Inglesa	0	30	102	157	205	212	10
Ingeniería en Sistemas Computacionales y Administrativos	0	52	81	96	92	142	6.6
Licenciatura en Ecología	0	12	19	26	21	44	2.1
Licenciatura en Ciencias Políticas	0	37	276	287	305	287	13.4
Licenciatura en Economía	0	75	131	183	212	230	10.8
Licenciatura en Nutrición, Dgo.	0	136	210	299	389	447	21
Químico Biotecnólogo	0	0	0	16	38	76	3.5
Ing. Manejo Ambiental de Recursos Naturales	88	98	109	153	209	218	10.2
Total	182	586	1,185	1,574	1,916	2,131	100

Fuente. Elaboración propia a partir de la información de Anuarios Estadísticos UJED y Perfil Básico UJED 2011 y 2012

Gráfica 3. Evolución de la matrícula de la Nueva Oferta Educativa de la UJED, 2007 - 2012



Fuente. Elaboración propia a partir de la información de Anuarios Estadísticos UJED y Perfil Básico UJED 2011 y 2012.

En la tabla 5, se puede observar que es la DES Ciencias de la Salud la que concentra al mayor porcentaje de la matrícula universitaria y que tiende a crecer significativamente; le sigue la DES Ciencias y Humanidades y en un tercer plano la

DES Ciencias Económico Administrativas. Estos valores muestran las preferencias académicas de los estudiantes.

Tabla 5. *Evolución histórica de la oferta educativa de la UJED /DES 2007 - 2012*

Nombre de la DES	Histórico Anuarios Estadísticos					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciencias Agropecuarias y Forestales	655	540	558	659	621	683
Ciencias Básicas	242	279	284	309	344	388
Ciencias de la Salud	3,673	3,901	4,326	4,643	4,863	5,145
Ciencias Económico-Administrativas	1,479	1,497	1,635	1,748	1,720	1,747
Ciencias Sociales y Humanidades	1,797	1,978	2,207	2,341	2,518	2,441
DES: DECI (Difusión, Extensión, Cultura Integral)	222	259	264	302	359	406
DES.- FICA (Facultad de Ingeniería Civil y Arquitectura)	498	685	679	661	689	822
DES. F M V Z (Facultad de medicina Veterinaria y Zootecnia)	347	345	356	359	363	361
DES. Ciencias Químico Biológicas	988	1,099	1,126	1,086	1,192	1,260

**Fuente.** *Elaboración propia a partir de la información de Anuarios Estadísticos UJED y Perfil Básico UJED 2011 y 2012*

### **Análisis de la Información**

Acorde con los datos de la matrícula del 2012 de la UJED, el 71 % de ésta, está concentrada en 3 DES: a) Económico y Administrativas; b) Ciencias de la Salud; y c) Ciencias Sociales y Humanidades, que en comparación con los indicadores nacionales, las cinco carreras tradicionales con mayor número de estudiantes, (derecho, contaduría, administración, computación y sistemas; educación), disminuyeron su peso en la matrícula al pasar de 31 al 27 % en los últimos 5 años (Tuirán, 2011). Al respecto en la UJED representan el 38.5 % de la matrícula, (derecho, contaduría y administración), valor por encima del indicador nacional.

A nivel nacional la estrategia para desconcentrar la matrícula en ciertas áreas ha sido multiplicar y diversificar de manera significativa las carreras relevantes desde la perspectiva del emergente sociedad del conocimiento; algunas de ellas son: biotecnología, química, bioquímica, ingeniería aeronáutica, mecatrónica, robótica, Ing. en telemática y tecnologías de la información, entre otras, (Tuirán, 2011).

A través de este documento se precisa cuáles son las áreas de interés de los jóvenes en edad de incorporarse al nivel de licenciatura, tal y como se muestra en la tabla 3; esto es: en el área de salud se encuentra el PE con menor cobertura; es el caso de la Lic. en Enfermería que acepta el 18.16 % de los aspirantes, (73 de 402 aspirantes).

Al respecto, valdría la pena incrementar la matrícula con la construcción de nuevos espacios para atender esta demanda. Destaca además que los egresados de esta licenciatura tienen una buena aceptación en su mercado laboral.

En este contexto se encuentran varios PE con una cobertura inferior al 35 % y que realmente requieren espacios e infraestructura para su incremento, tales como: a) Médico Cirujano, (22.4 %); b) Cirujano Dentista, (29.18%); y c) Lic. en Nutrición, Durango,(32.6%).

Vale la pena destacar que el 27.2 % de la matrícula de la UJED se concentra en estas carreras; sin embargo, en atención a la pertinencia social en el estado, se sugiere la vinculación entre la universidad y el sector salud para determinar las necesidades de los profesionistas en el área de Ciencias de la Salud.

De manera especial se propone incrementar la matrícula de la Lic. en Educación Física y Deporte que tiene una aceptación de nuevo ingreso del 35.75 % y ver la posibilidad de activarlo en turno vespertino.

Respecto a la Lic. en Trabajo Social, con una atención a la demanda del 32.95 %, se propone la realización de un estudio de vinculación con el sector social y analizar la pertinencia de incrementar profesionales en esta disciplina.

Por otro lado, la Lic. en Lengua Inglesa con un 37.6 % de atención a solicitudes de nuevo ingreso, abre la posibilidad de diversificar la matrícula en el área de educación.

En lo que respecta a la Escuela Superior de Música, también se percibe que se atiende al 34.7 % de la Licenciatura en Educación musical, por lo que se hace necesario conocer el porqué de esta situación que probablemente cambie en virtud de que cuentan con nuevas y más amplias instalaciones.

En este mismo orden el PE de QFB, Durango, acepta el 38.68 % de los aspirantes a cursar esta carrera; de igual manera, los PE de Nutrición Gómez

Palacio, (45.13 %); Psicología Gómez Palacio, 44 %); Psicología Durango, (46.72 %); Contador Público, (54.6 %); Licenciado en Terapia de la Comunicación Humana, (60.5 %), requieren -con excepción de QFB y Nutrición- solo aulas equipadas y profesores para incrementar la matrícula.

Este trabajo muestra las capacidades de atención a la demanda educativa de licenciatura en la UJED. Es información básica que sustenta la ampliación de la cobertura institucional.

## Referencias

- ANUIES. 2011. Anuario estadístico de Educación Superior, (ciclo escolar 2010 – 2011). Documento digital 2011. ANUIES .MX. Consultada el 13 de Marzo del 2013
- ANUIES. 2012. Inclusión con Responsabilidad Social. Una nueva generación de políticas de educación Superior
- CONAPO <http://www.conapo.gob.mx/>. Consultado en Febrero del 2013
- Díaz Reyes S., Terrazas Celis A. 2011. *Perfil Básico UJED. Documento institucional.*
- Díaz Reyes S., Ochoa Orozco I. 2012. *UJED PERFIL BASICO UJED 2012. Documento institucional.*
- Díaz Reyes S. 2011. *UJED. Numeralia Institucional UJED 2011. Documento institucional.*
- Díaz Reyes S., Ochoa Orozco I. 2012. *UJED. Numeralia Institucional UJED 2012. Documento institucional.*
- Díaz Reyes S., López Betancourt A., Ochoa Orozco I. 2013. *UJED. Proyección de la matrícula UJED 2020. Documento institucional.*
- INEGI consultado el 14 de Febrero del 2013.  
<http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=21702>
- SEP. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa  
(<http://www.dgpp.sep.gob.mx/estadistica.html> )
- Tuirán. 2011. La Educación Superior en México: avances, rezagos y retos. SEP. Dcto PDF recuperado en [http://ece.buap.mx/pub/TRANSPARENCIA/PlanDesarrolloFCE\\_11-15/Educacion/EducSupMex\\_AvancResag-Retos-Sep.pdf](http://ece.buap.mx/pub/TRANSPARENCIA/PlanDesarrolloFCE_11-15/Educacion/EducSupMex_AvancResag-Retos-Sep.pdf)
- UJED. Anuarios estadísticos. 2007 – 2012. Documentos institucionales.*

# ESTADO DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

**M. A. Alma Lilia Méndez Ramírez**  
*Estudiante de Doctorado en Filosofía*  
*Acentuación en Estudios de la Educación*  
*Facultad de Filosofía y Letras*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*  
[alma.mendezr@uanl.mx](mailto:alma.mendezr@uanl.mx)

**Dra. Irma María Flores Alanís.**  
*Directora de Tesis*  
*Facultad de Filosofía y Letras*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*  
[irma.floresal@uanl.edu.mx](mailto:irma.floresal@uanl.edu.mx)

## Resumen

En los últimos años, las competencias laborales han resurgido como una temática de cambio en la formación de los profesionistas; las universidades han modificado sus currículos para satisfacer las necesidades requeridas en el mercado laboral global. La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) no es la excepción y se planteó como meta el cambio de los planes de estudios. A partir de las tendencias mundiales, nacionales y locales, surgió la inquietud de comparar, analizar y contrastar las competencias específicas y la percepción que los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Facultad de Artes Visuales (FAV) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) tienen acerca de la adquisición de las competencias básicas, generales y específicas de su formación profesional. En este trabajo, que forma parte de la investigación doctoral, se analizan algunos datos referenciales arrojados por un cuestionario aplicado al 5% de los estudiantes de la licenciatura sobre la percepción que tienen acerca de las competencias en las que están siendo formados y que son fundamentales para su formación profesional.

## Palabras clave

1) *Estudiantes*, 2) *Artes visuales*, 3) *Competencias específicas*

## Introducción

En la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) al igual que en otras universidades del mundo, se han dado a la tarea de modificar sus planes de estudio para sustentarlos en el paradigma de un plan de estudios centrado en el aprendizaje por competencias. El objetivo de este modelo curricular es que la formación de los futuros profesionales, les permita desarrollar capacidades que hagan posible su inserción exitosa en el ámbito laboral. Egresar profesionales, competitivos, universales y capaces de adaptarse a nuevos escenarios.



A raíz de este cambio de paradigma, se planteó la inquietud de analizar como parte del trabajo doctoral, la percepción que tienen los estudiantes de la LAV acerca de las competencias en las que están siendo formados y que son fundamentales para su formación profesional, es decir, determinar las habilidades que esperan adquirir durante los nueve semestres de la carrera.

Las competencias específicas de la LAV están agrupadas en cuatro grandes bloques, pero al ser tan amplias, dificulta que los docentes seleccionen las metodologías didácticas más adecuadas para cada una de las Unidades de Aprendizaje (UA) que tienen a su cargo y que a su vez, conforman el plan de estudios. Este trabajo permitirá ubicar, en un primer momento la percepción de los estudiantes sobre las competencias y a partir de ellas, se logró determinar cuáles son las más importantes que ellos establecen como las que fortalecen su formación profesional.

### **Marco Teórico**

El concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer), afectiva (saber ser).

Es importante, destacar que nos encontramos en un modelo educativo por competencias, donde el alumno adquiere habilidades y competencias que le permiten desarrollarse en el ámbito académico y avanzar. Además en este tipo de modelo educativo, nos encontramos con el hacer, lo que permite a los estudiantes construir su propio conocimiento de una manera práctica. El estudiante tiene oportunidad a través de las evidencias que se presentan en este modelo de verbalizar lo aprendido y llevarlo a la práctica.

En teorías posmodernas encontramos a Efland que cuestiona principalmente la originalidad y la individualidad de los artistas. Pero también propone una pedagogía que atienda los fenómenos sociales y culturales de los grupos de creadores marginados o excluidos, fuera de la hegemonía del eurocentrismo. Frega (2006:14) en su libro sobre la Pedagogía del Arte, aborda la obra de arte en correspondencia a:

- a) La relación con el sujeto creador.
- b) El análisis de las técnicas de generación o creación de la obra
- c) El encuentro de la obra con el auditor o su destinatario.
- d) Y la evaluación de la calidad de la obra.

### **Marco Conceptual**

Existen muchas definiciones del concepto *competencia*. Chávez (2000:6) establece que competencia es “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender...”

Según Le Boterf (2001:45) experto en Ingeniería y Recursos Humanos, Competencia es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido. Y esto es lo que el ámbito laboral busca en los nuevos profesionistas, no desean una biblioteca ambulante, sino a alguien que sepa utilizar los conocimientos que tiene para hacer las cosas mejores y si no posee esos conocimientos, que salte en busca de ellos. Rey (1996:7), define las Competencias como la capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a la situación, movilizando los propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida.

Para Echevarría (2001:9), la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. Este autor menciona que la *competencia de acción profesional* se compone de cuatro tipos de competencias básicas: técnica (saber) metodológica (saber hacer), participativa (saber estar) y personal (ser). Para este concepto es necesario hacer la aclaración que poseer cualquier tipo de estas competencias no resulta en un buen profesionista, sino que es aquel que sabe articularlas, quien se ostente como el mejor.

### **Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.**

Se definen estos cuatro factores así:

- a) *La actitud* es una predisposición afectiva y motivacional requerida para el desarrollo de una determinada acción, posee también un componente comportamental. En la actitud lo fundamental es generar expectativa, porque así el estudiante se interesa y se motiva en su proceso de aprendizaje.
- b) *Aptitudes intelectivas*. Son habilidades mentales que determinan el potencial de aprendizaje, también definidas como las capacidades para pensar y saber. Dependen de la estructura mental, las funciones cognitivas, los procesos de pensamiento y las inteligencias múltiples.
- c) *Aptitudes procedimentales*. Se definen como las capacidades para actuar y hacer. Están relacionadas con los métodos, técnicas, procesos y estrategias empleadas en el desempeño.
- d) *Contenidos*. Es toda la estructura conceptual susceptible de ser aprendida. Su organización es vital para el proceso de aprendizaje.

### **Marco Contextual**

La inclusión del modelo educativo por competencias en la UANL, requiere de nuevas estrategias de enseñanza para desarrollar las competencias genéricas y específicas planteadas en el Modelo Académico de la FAV para la LAV

Tabla 1. *Competencias generales del Modelo Educativo de la UANL*

Competencias Instrumentales	Son aquellas habilidades necesarias para el desempeño profesional
CG1	Aplica estrategias de aprendizaje autónomo en los diferentes niveles y campos del conocimiento en el terreno de la investigación que le permitan la toma de decisiones oportunas y pertinentes en los ámbitos personal, académico y profesional de acuerdo a un área específica de investigación. Posee una experiencia substancial y puede trabajar en situaciones variadas y complejas donde se requiere la aplicación de dicha competencia independientemente del rol que desempeñe.
CG2	Utiliza los lenguajes lógico, formal, matemático, icónico, verbal y no verbal de acuerdo a su etapa de vida y las habilidades de pensamiento crítico requeridas en el terreno de la investigación, para comprender, interpretar y expresar ideas, sentimientos, teorías y corrientes de pensamiento con un enfoque ecuménico.
CG3	Maneja las tecnologías de la información especializadas en su áreas de investigación y la comunicación como herramienta para el acceso a la información y su transformación en conocimiento científico, así como para el aprendizaje y trabajo colaborativo con técnicas de vanguardia que le permitan su participación constructiva en la sociedad.
CG4	Domina su lengua materna en forma oral y escrita con corrección, relevancia, oportunidad y ética ya sea en el uso del lenguaje científico como a la hora de ir adaptando su mensaje a la situación o contexto, para la transmisión de ideas y hallazgos científicos.
CG5	Emplea pensamiento lógico, crítico, creativo y propositivo para analizar fenómenos naturales y sociales que le permitan tomar decisiones pertinentes en su ámbito científico de influencia con responsabilidad social.
CG6	Utiliza un segundo idioma, preferentemente el inglés, con claridad y corrección para comunicarse en contextos cotidianos, académicos, profesionales y científicos.
CG7	Elabora propuestas académicas y profesionales inter, multi y transdisciplinarias de acuerdo a las mejores prácticas científicas mundiales para fomentar y consolidar el trabajo colaborativo.
CG8	Utiliza los métodos y técnicas de investigación tradicionales y de vanguardia para el desarrollo de su trabajo académico, el ejercicio de su profesión y la generación de conocimientos.
Competencias personales y de interacción social	Son aquellas habilidades necesarias para la correcta relación con otros profesionales y miembros de la comunidad
CG9	Mantiene una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración de todo conocimiento científico, en el contexto local, nacional e internacional con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica.
CG10	Interviene frente a los retos de la sociedad contemporánea en lo local y global con actitud crítica y compromiso humano, académico y profesional para contribuir a consolidar el bienestar general y el desarrollo sustentable sobre todo en su área de Especialización científica.
CG11	Practica los valores promovidos por la UANL: verdad, equidad, honestidad, libertad, solidaridad, respeto a la vida y a los demás, respeto a la naturaleza, integridad, ética profesional, justicia y responsabilidad, en su ámbito personal y profesional para contribuir a construir una sociedad sostenible.
Competencias Integradoras	Son las habilidades de compenetrarse con la comunidad y sentir empatía y pertenencia al entorno social
CG12	Construye propuestas innovadoras en su ámbito científico basadas en la comprensión holística de la realidad para contribuir a superar los retos del ambiente global interdependiente.
CG13	Asume el liderazgo con las necesidades sociales y profesionales para promover el cambio social pertinente apoyado en su conocimiento científico.
CG14	Resuelve conflictos personales y sociales conforme a técnicas específicas en el ámbito académico y de su profesión para la adecuada toma de decisiones.
CG15	Logra la adaptabilidad que requieren los ambientes científicos, sociales y profesionales de incertidumbre de nuestra época para crear mejores condiciones de vida.

**Fuente:** \*Tabla elaborada por la autora a partir del documento *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2020*.

---

La FAV plantea cuatro bloques que agrupan las competencias específicas:

**Tabla 2.** *Competencias específicas de la Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Artes Visuales*

Producción	Producir proyectos artísticos visuales disciplinarios o interdisciplinarios, con estrategias que propongan conocimiento para la sociedad con el fin de desarrollar su sensibilidad y capital cultural.
Gestión	Gestionar recursos económicos y culturales a partir del dominio de diversos campos, ámbitos y circuitos de consumo y difusión que deriven en la realización de proyectos artísticos visuales, con la finalidad de ampliar su recepción a diversos públicos.
Didáctica	Facilitar el aprendizaje de las artes visuales fundamentado en la educación por las artes a través del diseño e implementación de programas orientados al aprendizaje significativo, con el fin de fomentar la formación artística en instituciones educativas y culturales.
Peritaje	Peritar proyectos artísticos visuales fundamentados en los estudios visuales, aportando información pertinente y veraz, opiniones, juicios críticos y de valor, para contextualizar el patrimonio cultural en la sociedad.

*\*Tabla elaborada por la autora a partir de la Propuesta de Rediseño Curricular del Programa Educativo de la Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Artes Visuales de la UANL*

Para la adquisición de las competencias generales y específicas de la LAV, los alumnos cursan una serie de UA que se han articulado en 9 semestres en áreas de formación curricular: 1) General Universitaria, 2) Básica Profesional, 3) Profesional, y 4) la de Libre Elección.

## **Método**

El Método Comparativo Constante (MCC), es un método de investigación que aporta una metodología con el objetivo de concebir y desarrollar una teoría basada en los datos recolectados y en el análisis sistemático de los mismos. Consiste en comparar constantemente la información para hacer surgir conceptos y categorías.

Esta metodología fue creada por Glasser y Strauss como una herramienta para analizar datos cualitativos, los cuales se recolectan mediante entrevistas, observaciones y análisis de documentos. El MCC, comprende cuatro etapas:

- a) comparación de incidentes aplicables a cada categoría.
- b) integración de las categorías y sus propiedades.
- c) delimitación de la teoría, y
- d) escritura de la teoría.

Desde este enfoque el estudio solo será posible a partir de la interpretación que el investigador haga de los datos obtenidos de las entrevistas, como de la comparación con el discurso teórico y la reflexión.

En este trabajo, se parte de la ubicación e interacción con los alumnos, la aplicación de cuestionarios, permiso previo de los participantes y posteriormente los datos arrojados se organizan en tablas que permitan hacer la lectura y la interpretación, determinando así las categorías que conformarán los conceptos de investigación.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de Información**

Se realizó un cuestionario y se aplicó. Este cuestionario indagó el grado de percepción a través de la medición directa y se elaboró a partir de lo que establece el proyecto Tuning para América Latina en las carreras similares, utilizando una escala Likert con opciones de 1 al 4, donde 1= nada; 2 = poco; 3= bastante; y 4= mucho. La instrucción era que cada estudiante asignara un valor que considerara que se adquiere la competencia en su formación profesional. Posterior se depuró el cuestionario, a partir de la validación y confiabilidad del instrumento, dando por resultado un nuevo cuestionario 22 reactivos.

La aplicación de este segundo cuestionario se realizó en una muestra representativa de 5% de los estudiantes.

### **Universo de la investigación**

La investigación se realiza en el ambiente áulico para tratar de conservar la dinámica y sus características.

El estudio exploratorio se está realizando en la FAV de la UANL, específicamente en la carrera de LAV. Los estudiantes de esta carrera representan el 10% de la matrícula total de la facultad, donde se imparten otras dos carreras: Licenciatura en Leguajes y Producción Audiovisual y la Licenciatura en Diseño Gráfico.

La ubicación geográfica de la Facultad de Artes Visuales es en el campus Mederos, en Monterrey, Nuevo León; la licenciatura se abrió en 1987. A raíz de los

cambios en las universidades nacionales e internacionales, la FAV modificó sus planes académicos de una formación por objetivos a formación por competencias y centrada en el aprendizaje; es decir en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con miras a una formación profesional e integral para la vida.

Para el estudio, los estudiantes fueron seleccionados de acuerdo a: a) Ser alumno regular de la carrera de LAV; y b) Pertenecer a los semestres avanzados (sexto a noveno).

### **Análisis de resultados**

Los resultados obtenidos de este estudio piloto, que se aplicó a 15 estudiantes para probar la efectividad de su diseño, ofrecieron información importante. En la aplicación previa, los estudiantes mencionaron la repetición de algunos reactivos. El cuestionario se encuentra dividido en cinco bloques los primeros cuatro contemplan las competencias propuestas en el Programa Académico de la LAV. El quinto bloque se ha añadido en virtud que no se tiene contemplado dentro de ninguna de las competencias anteriores la de investigación, por esta misma razón, es la que contiene un mayor número de reactivos para poder integrar las competencias que le son de interés.

Una vez divididas en bloques las competencias específicas, en cada uno de estos grupos se incluyeron algunas competencias que se consideraron de importancia para cualquiera de los bloques; sin embargo, una vez obtenidos los resultados del primer piloto, se fijaron en una sola de las competencias específicas, ubicando ésta donde los estudiantes consideren que tiene mayor importancia para la profesión.

Además de eliminar los reactivos repetidos, pudimos eliminar las que tienen una importancia menor a quince para acortar el cuestionario. Los estudiantes mencionaron que era muy extenso.

### **Conclusiones**

La aplicación del primer estudio exploratorio invitó a replantear el cuestionario para poder obtener la información necesaria; el segundo estudio permite acercarse al

objeto de estudio con mayor certeza para comprobar la hipótesis, por lo que se procede a revisar el diseño tomando en cuenta los resultados obtenidos.

Con esta segunda exploración se encontró que puede existir una distancia considerable entre lo que el estudiante percibe que es importante y lo que otros actores (docentes, administrativos, empleadores) pudieran considerar de importancia para la profesión. Por lo que se detectó la necesidad de acercarse de la misma manera a estos “otros actores” para articular las percepciones de todas las partes involucradas.

Sin embargo, se considera que la percepción de los estudiantes acerca del nivel de la oferta académica de la FAV, puede ofrecer indicadores respecto a la pertinencia de los programas o la necesidad de reforzar algunas temáticas de la carrera.

## Referencias

- Barnett, R (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa.
- Chávez U. (2000). *Las Competencias en la Educación para el trabajo*. Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. México, D. F.
- Echevarría, B. (2001). *Configuración actual de la profesionalidad*. Letras de Deusto.
- Flores, I. M. y Meza, M. (2013). “*Las Competencias Específicas delineadas por el Proyecto Tuning America Latina y la Formación de los estudiantes de Educación de la UANL*”. Presentado en el 1er. Congreso de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Frega, A.L. (2006). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires. Bonum
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gedisa.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris. ESF.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.



# DEL TRABAJO COLEGIADO A LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD NOSÓTRICA EN LA ESCUELA NORMAL 3 DE TOLUCA

Edmundo Darío Soteno Tahuilán<sup>2</sup>  
*Escuela Normal 3 de Toluca*

## Resumen

Se presentan los resultados de un primer momento de indagación de una investigación-acción que, bajo el enfoque cualitativo, se realizó con la finalidad de identificar las concepciones que los integrantes del Grupo Reflexivo de Gestión Administrativo de la Escuela Normal No. 3 tienen sobre el trabajo colegiado, las facilidades y dificultades para llegar a acuerdos, y la prospectiva que se vislumbra de transitar de colegiados docentes hacia comunidades de aprendizaje sustentados en el nosotros, que orienten sus esfuerzos a la asunción de las tareas institucionales, para ofrecer a la educación básica docentes de calidad, ante la exigencia del mundo global.

A partir del diagnóstico del grupo reflexivo se reconocieron diversas ideas sobre el trabajo cooperativo, y colaborativo, destacándose posturas entre sus integrantes a favor de una participación más individualista que cooperativa, relaciones interpersonales egocéntricas, conformación de pequeños grupos para atender las tareas, visiones endogámicas del trabajo común, dejando de lado el reconocimiento de la nostrosidad, como una condición de lo humano para el bien común.

Finalmente, se propone como plan de intervención la conformación y seguimiento de “un círculo reflexivo” que permita entre los integrantes del Grupo Reflexivo de Gestión Administrativo una mejora en sus formas de organización colegiada, comunicación, y de relaciones interpersonales para la atención y realización de sus tareas para lograr caracterizar una comunidad nosótrica.

**Palabras clave:** trabajo colegiado, trabajo en equipo, comunidad nosótrica.

## El problema de estudio

La gestión institucional que desarrollan las Escuelas Normales es un elemento determinante de la calidad de su desempeño, al suponer un saber complejo y en evolución permanente que se integra por aspectos representativos y relevantes del quehacer de un grupo de actores educativos, en un espacio y momento determinados. Con base a lo anterior, la Gestión Institucional Estratégica, exige al directivo reflexionarla como una “nueva forma de comprender, organizar y conducir, el cambio como un proceso” (Pozner, 2000: 45).

Este accionar de los actores en la organización es un reflejo de los modelos de gestión, por ello, “ la Escuela Normal como institución se le ha concebido desde

---

<sup>2</sup> Miembro del Cuerpo Académico “Horizonte Educativo” en la Escuela Normal 3 de Toluca y estudiante de la Maestría en Gestión Institucional en la Escuela Normal Superior del Estado de México.

una perspectiva tradicional-técnico racionalista, cuyos énfasis se localizan en la determinación de sus objetivos y la congruencia de sus medios para lograrlos” (Aguerrondo, 1998: 21). En este contexto los modelos que han estado permeando son el normativo; calidad total; estratégico situacional y el de la gestión educativa estratégica, como fundamento en la planeación estratégica (proceso y herramienta). Actualmente en la organización de la Escuela Normal, este modelo hace énfasis en un pensamiento holístico<sup>3</sup>, sistémico<sup>4</sup> y estratégico<sup>5</sup>, y pone énfasis en la centralidad en lo pedagógico, reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización, trabajo colegiado, en equipo<sup>6</sup>, apertura al aprendizaje y a la innovación, asesoramiento y orientación para la profesionalización, culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro, e intervención sistémica y estratégica.

El trabajo colegiado se ha definido como un espacio de encuentro, trabajo de equipo, trabajo colaborativo, donde todos los actores consensúan y acuerdan en beneficio de los propósitos de la institución. Pero también, donde los disensos, se convierten en motivo de análisis y reflexión, que buscan romper con el trabajo aislado

---

<sup>3</sup> Este permite observar la totalidad del centro escolar otorgando el significado al trabajo educativo, organizar y ordenar la realidad de los centros educativos en conjuntos de información: Dimensiones pedagógica curricular, organizativa, administrativa y participación social; permite al colectivo escolar considerar las diferentes situaciones y oportunidades como un todo y no como aspectos aislados y ubica las acciones educativas dentro de un marco en donde prevalece el Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.

<sup>4</sup> La visión sistémica permite observar, analizar y reflexionar el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas, brinda una mayor comprensión y capacidad para poder influir o interactuar en el centro escolar, permite descubrir patrones que se repiten en los acontecimientos, facilita el poder realizar previsiones y prepararse hacia el futuro, proporcionando métodos eficaces y mejores estrategias para lograr la transformación escolar, aporta una correlación entre las partes del todo impulsando una nueva forma de ver, entender y hacer, es decir, una nueva cultura educacional, donde lo cotidiano transcurra en un clima para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

<sup>5</sup> Este pensamiento parte del análisis y reflexión de los elementos que le dan vida a un centro escolar y permite plantear una visión de a dónde se quiere llegar, implica una actitud creativa, innovadora, crítica y reflexiva que permite romper paradigmas educativos y enfrentarse a las situaciones de cambio, permite identificar cuáles son aquellas situaciones prioritarias a abordar y que tendrán un mayor impacto para alcanzar la visión escolar establecida, el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartida y para el seguimiento y la evaluación de las acciones, la capacidad proactiva que permite construir escenarios posibles de transformación en el centro escolar, así como la habilidad para anticiparse a los cambios en función de su realidad y visión escolar. Otro aspecto en este terreno de lo estratégico son los estándares que cobran gran importancia pues apoyan a valorar el avance del centro escolar partiendo de la situación actual al escenario deseable, al analizar los estándares se realiza la autoevaluación con la cual se puede construir la visión y la misión de la escuela a la que se aspira.

<sup>6</sup> Proporciona a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.

de los participantes y desencadenar procesos de construcción y reflexión, en este sentido las miradas que se han recuperado son las de Santos Guerra (1994) al explicar que el trabajo colegiado se ubica en el marco del paradigma de la colegialidad, al ser parte de la concepción del centro como unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación.

Los planteamientos críticos que hace Hargreaves (1996), sobre colaboración y colegialidad son un punto de vista obligado a considerar para asumir una postura reflexiva dentro de los grupos de docentes, en el entendido de ofrecer estrategias de mejora y cambio que pudieran o no, favorecer los resultados en el marco de un trabajo institucional. Espinoza (2004) comenta que hablar del trabajo colegiado es referirse a la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones ‘cara a cara’ donde se busca un objetivo común; encontrándose en éste elementos característicos como son la comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso y confianza.

Al contextualizar el terreno de la gestión en la Escuela Normal, se llevó a cabo el diagnóstico sobre el trabajo colegiado, para tal fin, se revisaron trabajos de investigación sobre el tópico; además se emplearon el diario del directivo, entrevistas, y un cuestionario<sup>7</sup>. Un hallazgo que confirmó el esfuerzo de llevar a cabo un programa de intervención fue que en los grupos institucionales donde se lleva a cabo el trabajo colegiado, emergen condiciones que como el individualismo, el poder del experto, el uso del tiempo se convierten en factores que entorpecen la construcción de propuestas comunitarias desde lo colectivo.

Aunado a esto se puede destacar que los docentes no reconocen el significado del trabajo colegiado, sino al trabajo en grupo como la acción individual dirigida para cumplir la tarea encomendada institucionalmente, que no pone en peligro la cooperación, pero sí manifiesta que es importante coordinar las actividades de los miembros y clarificar las aportaciones de cada uno de ellos, dejando de lado

---

<sup>7</sup> El cuestionario se aplicó a seis de los integrantes del “grupo reflexivo” y consistía en 6 preguntas de opción múltiple y veinte abiertas, organizadas en cinco dimensiones: información general, papel del integrante en el grupo reflexivo de gestión, planeación, calidad, y alcances del trabajo colegiado

el compromiso profesional y ético para la mejora de la escuela, como se muestra a continuación:

no hay muchas posibilidades de trabajar en equipo, las reuniones suelen ser de trámite y lo que se comenta son generalidades; normalmente no se trabaja conjuntamente, cada uno sigue la línea que le parece y procura no inmiscuirse en el trabajo de los demás. Si hubiese un interés común sería más fácil y más enriquecedor para todos. A mí me parece muy importante el trabajo en equipo, pero en el Colegio que se formó en esa época, los profesores no tenían experiencia en proyectos de intervención por lo cual, no tenían interés en esforzarse, ya que el trabajo en equipo supone un esfuerzo personal, estar dispuesto a asumir ciertas exigencias (lecturas, comentar las opiniones de los demás, hacer alguna hora extra [...])

*(Extracto de la entrevista del día 11 de abril del 2012)*

Esta percepción reafirma que los espacios del trabajo colegiado son espacios que en muchas de las ocasiones se tornan en carácter administrativo, que poco o nada tiene que ver con los procesos reflexivos que se gestan en los diferentes colectivos orientados al debate, argumentación y construcción, para el mejoramiento de relaciones interpersonales empáticas, inclusivas, nuevas formas internas de organización y de comunicación en el que se pondere el punto de vista del otro y nosotros; la toma de conciencia y el compromiso con las tareas institucionales para ofrecer una formación inicial docente acorde a los tiempos de cambio.

En coincidencia con las aportaciones anteriores se da cuenta que hay un problema en la dimensión de competitividad académica en el grupo reflexivo de los servicios administrativos. El problema se ha acotado mediante la siguiente pregunta: ¿Puede ser el espacio del trabajo colegiado que llevan a cabo los integrantes del grupo reflexivo de los servicios administrativos, el que permita la mejora organizacional para la asunción de las tareas desde una intencionalidad de nosótrica en la Escuela Normal 3 de Toluca? Con base a esta pregunta se propusieron los siguientes **objetivos de la investigación**.

## **Generales**

- a) Fortalecer la cultura de trabajo colegiado hacia la caracterización de la comunidad nosótrica en el *grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos* a partir de la intervención pedagógica del directivo.
- b) Aportar referentes que permitan la caracterización del término “comunidad nosótrica” en la Escuela Normal 3 de Toluca, a partir de la mejora del trabajo colegiado.

## **Específicos**

- a) Reconocer los imaginarios y las concepciones del trabajo colegiado que tienen *los integrantes del grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos* para encontrar los factores que limitan sus alcances y ventajas.
- b) Documentar a través de la intervención del directivo las concepciones del trabajo colegiado que tienen los integrantes del grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos, a partir de las manifestaciones de las relaciones interpersonales, el no saber escuchar, el silenciamiento y sus Ideas limitadas sobre el trabajo colegiado.
- c) Enriquecer los espacios de vida institucional de la Escuela Normal 3 de Toluca, mediante la reactivación del trabajo colegiado entre los colectivos docentes para mejorar las relaciones interpersonales, el no saber escuchar, el silenciamiento y sus Ideas limitadas sobre el trabajo colegiado hacia una visión colectiva nosótrica.
- d) Diseñar, operar y evaluar una intervención educativa que identifique los principios de transición del trabajo colaborativo hacia la caracterización de comunidad nosótrica en el grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos de la Escuela Normal 3 de Toluca, a partir de las manifestaciones de las relaciones interpersonales, el no saber escuchar, el silenciamiento y sus Ideas limitadas sobre el trabajo colegiado.

## **Metodología**

El análisis del trabajo colegiado en el grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos, estará orientado desde el paradigma cualitativo “al ofrecer herramientas para interpretar y narrar las acciones humanas” (Pérez, 1996, pág. 119), al interior de la Escuela Normal, sustentado en la investigación-acción, la cual contribuirá a realizar una forma de indagación autorreflexiva -intervención en la práctica profesional- realizado por quienes participan (directivos y jefes de departamentos que dependen orgánicamente de la Subdirección Administrativa) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (colegiados), así mismo recuperaremos información usando bitácoras, diario del directivo y cuestionario, para encontrar hallazgos que lleven a la búsqueda de explicaciones.

Considero que la investigación acción es una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones (Restrepo, 2002: 120-123), con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo, por ello hay un considerable número de investigaciones sobre la organización.

Con base a lo anterior la investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión (Elliot, 2000:91)

Retomando la ruta metodológica de la investigación, se llegó al desarrollo de la intervención con base a cuatro círculos reflexivos denominados “Sensibilizando al Grupo Reflexivo de Gestión Administrativa”; “Colaboración, Colegialidad, Colegialidad Artificial y el Cambio”; reflexionando y comprendiendo en Colegiado el término “El Nosotros Tojolabal” y la Idea de Comunidad Tojolabal desde Carlos Lenkersdorf”, cuya orientación fue que todos los integrantes del grupo reflexivo

tuviéramos la libertad de expresar nuestros puntos de vista, aunque estos fueran limitados.

## **Discusión de resultados**

Los primeros resultados encontrados giran en primer lugar a las formas de organización para el desarrollo del trabajo colegiado que lleve al compromiso de asumir las tareas institucionales profesional y éticamente; y en segundo a los primeros indicios de la caracterización de la comunidad nosótrica.

Con referencia a las formas de organización para el desarrollo del trabajo colegiado que lleve al compromiso de asumir las tareas institucionales profesional y éticamente, se evidenció que:

- a) El nivel de análisis y reflexión de quienes tienen mayor experiencia en la dirección de su departamento en relación a los que de menor tiempo ejercen un liderazgo unipersonal.
- b) En la dinámica de las discusiones del grupo se olvidaba del código de ética, mismo que fue recuperado en los subsecuentes encuentros de discusión reflexiva.
- c) Cautela en la exposición de ideas de los integrantes con mayores competencias de construcción, para promover la participación de los compañeros jóvenes.
- d) Autogestión para trabajar en colegiado, en tanto cada uno de ellos aportaba lo necesario para atender y asumir la tarea.
- e) Actitud propositiva para mejorar el trabajo entre todos los integrantes.

En relación a los primeros indicios de la caracterización de la comunidad nosótrica, se advierte que el colegiado tiene orientaciones a este nuevo tipo organizacional porque han comprendido que un acto comunal, no reemplaza la decisión individual, sino que cada individuo toma la decisión en el contexto de la consulta comunitaria.

Los integrantes de este grupo reflexivo, han decidido de manera voluntaria establecer **relaciones entre nosotros**<sup>8</sup> para llevar a cabo reuniones periódicas para analizar, cuestionar, traducir, interpelar y cultivar su actitud crítica para generar conocimiento vivo o bien para filosofar, no olvidando las aportaciones que les ofrecen sus colectivos.

Para el caso del escenario normalista se puede ir advirtiendo que **una comunidad nosótrica escolar** es una instancia colectiva informal formada por los miembros de un departamento académico y/o administrativo donde ningún docente (integrante) puede tomar las decisiones de forma individual; sino que tiene que promover el consenso para tomarse las voces y votos de todos.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (1998) *La escuela como organización inteligente*, Argentina, Ed. Troquel educación.
- Elliott, J. (1993). *Guía práctica para la investigación acción*. En: *El cambio educativo desde la investigación*. Tercer edición, Madrid, España, Morata
- Espinoza Carbajal, M. E. (2004). *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*. México: SEP.
- Hargreaves, A. (1996). *Capítulo IX. Colaboración y colegialidad artificial (¿copa reconfortante o cáliz envenenado)*, en *Profesorado, cultura y modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Edición Morata, 5ª Edición. España.
- Lenkersdorf, C. (2005) *Filosofando en clave tojolabal*. Colección Filosofía de nuestra América. México, Ediciones Porrúa
- Pérez Zapata, Óscar A. (2005). "Comprobación I: metodología de la investigación cualitativa", en *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*, México, Pax México.
- Pozner, P. (2000) *Gestión educativa estratégica en: Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Módulo 2. IIPE. Buenos Aires.
- Restrepo Bernardo (2002). *Paradigmas metodológicos de Investigación en educación en: programa de especialización en teoría Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Investigación en educación. ICFES. Colombia: ARFO Editores
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1994) "Investigar en organización" en *Entre bastidores y el lado oculto de la organización escolar*. ALBIJE

---

<sup>8</sup> El NOSOTROS, palabra-clave que encontramos entre los tzeltales y los tojolabales, la escucharemos de la boca de otros pueblos originarios más adelante. El mismo NOSOTROS representa un conjunto que integra en un todo orgánico a un gran número de componentes o miembros. Cada uno habla en nombre del NOSOTROS sin perder su individualidad, pero, a la par, cada uno se ha transformado en una voz nosótrica. Es decir, el NOSOTROS habla por la boca de cada uno de sus miembros. Es esta "NOSOTRIFICACIÓN" de los hablantes, la que representa, por un lado, un reto metodológico para los investigadores lingüistas y otros, y, por otro, presenta un camino desconocido para la investigación socio-científica y filosófica. (Lenkersdorf, 2005:29)



# ASOCIACIONES DE PADRES DE FAMILIA: SUS DILEMAS

Laurencia Barraza Barraza  
[laura\\_bza@hotmail.com](mailto:laura_bza@hotmail.com)

Centro de Actualización del Magisterio. Dgo.

Isidro Barraza Soto

[barrazasi@yahoo.com.mx](mailto:barrazasi@yahoo.com.mx)

Centro de Actualización del Magisterio. Dgo.

## Resumen

Las asociaciones de padres de familia, son un órgano creado para que los padres de familia tengan un espacio para participar de manera organizada en el quehacer educativo de las instituciones escolares públicas y en general de las cuestiones educativas estatales y nacionales, puesto que estos órganos existen en tres niveles: escolar, estatal y nacional. En el caso de esta investigación nos centramos en lo que corresponde a la Asociación Estatal de Padres de Familia (AEPAF) del estado de Durango. El propósito es identificar ¿qué tanto esta organización representa los intereses de los padres de familia? Y ¿cuál es el margen de acción que tiene frente a las decisiones educativas? Para este efecto se identificó su estructura, funciones y propósitos. La metodología utilizada es de enfoque cualitativo, el método usado fue estudio de caso, las técnicas fueron la entrevista y guía de entrevista. Los resultados obtenidos muestran que la AEPAF no representa los intereses de sus agremiados y que existe desvinculación y conflictos entre las asociaciones: escolares, estatales y nacional.

*Palabras clave:* Asociación de padres de familia: escolar, estatal y nacional.

## Introducción

Las asociaciones de padres de familia en el nivel estatal y nacional son poco conocidas por la sociedad, debido a que están representando a un sector de la sociedad: las madres y padres de familia. En Durango, desde hace algunos años, los presidentes de estos organismos son bastante conocidos, debido a que con frecuencia aparecen en los medios de comunicación, especialmente cuando se suscitan problemas en los que están involucrados los intereses de los padres de familia, o bien, cuando se trata de apoyar políticas educativas impulsadas por la Secretaría de Educación, tanto en el ámbito nacional como estatal. Con esto queremos decir, que son conocidos a medida que vierten sus opiniones o fijan su postura respecto a una situación o un problema educativo, pero generalmente no se conocen por el trabajo que realizan, ni por el reconocimiento de sus agremiados.

Algunas de las razones que llevaron a realizar esta investigación surgieron de las observaciones realizadas en educación básica, en el nivel de primaria, donde el nombramiento de la mesa directiva que conformaría la Asociación de Padres de Familia Escolar, representaba un problema, debido a que la mayoría de los padres

evitaba ocupar el puesto y realizar las funciones correspondientes; con frecuencia, estos nombramientos obedecían al cumplimiento de la norma; es decir, no se alcanzaba a percibir en las madres y padres de familia una clara conciencia acerca de sus funciones; tampoco se advertía que este nombramiento lo asumieran con responsabilidad y compromiso, pues algunos padres, después de haber sido nombrados como integrantes de esta asociación no volvían a la escuela, tampoco se comunicaban con otros padres, sino que desaparecían, eludiendo la responsabilidad que habían adquirido, o bien, que se les había otorgado. Desde nuestra óptica, esto indica que las madres y los padres no declinaban en el momento que debían hacerlo, porque había cierto temor al juicio que de ellos se hiciera.

Otra razón para realizar la investigación, fue que se notaba en los integrantes de la Asociación una desorientación; presentaban problemas para identificar qué tenían que hacer; por lo general operaban bajo la lógica del sentido común, sin planeación y más en respuesta a la solicitud de lo que Director de la escuela hacía; esto es, el Director señalaba qué debían hacer y cuáles actividades requerían de su participación.

La Asociación de Padres de Familia se apreciaba como individualidades, fragmentados, desarticulados, desorientados, con una idea equivocada del rol y las funciones que les correspondía realizar como parte de la comunidad escolar. Con frecuencia se convertían en auditorio-escucha de los directivos y docentes de las instituciones; con rostros somnolientos y de marcado desinterés; es decir, la escuela no era su espacio, era el lugar al que asistían sus hijos y donde trabajaban los profesores.

Asimismo, un número reducido de ellos sabía que existía la Asociación Estatal de Padres de Familia, pero desconocían quién la presidía, qué hacía, a quién representaba.

Todas estas observaciones nos llevaron a investigar qué pasaba con esta organización. ¿Qué está sucediendo con la Asociación Estatal de Padres de Familia del Estado de Durango? ¿Cómo está desarrollando su trabajo? ¿Qué tanto representa los intereses de los padres de familia? El propósito consistió en Identificar las acciones que realiza y los intereses que representa.

## **Las asociaciones de padres de familia y su normatividad**

La Mesa Directiva de las asociaciones de padres de familia son órganos constituidos por un grupo de padres, los cuales fueron electos en asambleas a través del voto directo (asociaciones escolares) del total de padres que aglutina una institución escolar o bien, a través de un sistema de voto delegado (asociaciones estatales y Nacional), cuya supuesta función es representar los intereses de sus *agremiados* y coadyuvar en el trabajo realizado en el ámbito educativo.

Normativamente la participación de los padres de familia comienza a diseñarse a partir de 1940, en el período conocido como de “Unidad Nacional”, en el cual se pretendía terminar con la lucha de clases que, según se decía, se había dado; para alcanzar la integración nacional se pone en marcha, por parte del gobierno, una estrategia que permita articular los diversos sectores de la sociedad, siendo la educación y la escuela un espacio propicio para este fin. Así, el entonces secretario de Educación Pública, Octavio Véjar Vázquez, afirmaba que los soportes para acabar con la desigualdad y hacer de México un gran país eran el individuo, la familia y la nación [...] hemos creído que para integrar una verdadera nacionalidad es indispensable que la educación tome en cuenta en forma básica estas tres categorías: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana (Ornelas, 1995).

En 1970 Echeverría Álvarez, afirmó que era necesaria una reforma al sistema educativo y en 1973 propone la Ley Federal de Educación, donde se establecen los derechos y las obligaciones de los padres de familia o tutores, especificando la constitución y funciones de las asociaciones de padres de familia. Mientras tanto en la Cámara de Senadores, respecto a las asociaciones de padres de familia, se dictamina que

El proyecto de ley establece el objeto de las asociaciones de padres de familia: que representarán ante las autoridades escolares los intereses comunes en materia educativa; que colaborarán en el mejoramiento de la comunidad escolar y que concurrirán en la aplicación de sus aportaciones, ya sea que las hagan en numerario, en bienes o en servicios. Es terminante, sin embargo, el precepto de que las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en cuestiones técnicas y administrativas de las escuelas. El acierto de esta disposición lo estimarán bien todos aquellos directores y maestros que han tenido que sufrir,

sobrellevar o resolver conflictos creados por asociaciones de padres de familia no siempre auténticas en su origen ni siempre movidas por verdaderos intereses pedagógicos relacionados con los hijos (SEP, 1974, p. 65).

Esta ley se mantiene vigente hasta 1993, cuando se decreta por el Congreso de la Unión, la Ley General de Educación, en la que se les conceden a las asociaciones de padres de familia las siguientes funciones: a) representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados; b) colaborar para una mejor integración de la comunidad escolar, así como el mejoramiento de los planteles; c) participar en la aplicación de cooperaciones, en numerario, bienes y servicios que las propias asociaciones deseen hacer al establecimiento escolar; d) proponer las medidas que estimen conducentes para alcanzar los objetivos señalados en las fracciones anteriores; e) informar a las autoridades educativas y escolares sobre cualquier irregularidad de que sean objeto los educandos; f) se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos; g) participar en la aplicación de cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las propias asociaciones deseen hacer al establecimiento escolar.

La Ley de Educación del Estado de Durango (1995) agrega que las organizaciones similares a las asociaciones de padres de familia podrán ejercer los mismos derechos y obligaciones que éstas.

El Reglamento de la Asociación de Padres de Familia (1980), en su artículo 6º, señala las atribuciones de las asociaciones de padres de familia; entre las que están: a) colaborar con las autoridades e instituciones educativas en las actividades que éstas realicen, b) proponer y promover, en coordinación con directores de las escuelas, las acciones y obras necesarias para el mejoramiento de los establecimientos escolares y de su funcionamiento, c) reunir fondos con aportaciones voluntarias de sus miembros para los fines propios de las asociaciones; d) fomentar la relación entre los maestros, los alumnos y los propios padres de familia para un mejor aprovechamiento de los educandos y del cumplimiento de los planes y programas educativos.

Asimismo indica que las asociaciones se conforman de la siguiente manera:

- a) Las asociaciones de padres de familia de las escuelas se conforman con un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y seis vocales.
- b) Las asociaciones de padres de familia estatales, con un presidente, un vicepresidente, un secretario general, un tesorero y ocho vocales.
- c) La Asociación Nacional de Padres de Familia, con un presidente, un vicepresidente, un secretario general, un tesorero y diez vocales.

En el Artículo 3º de este mismo reglamento se indica que las mesas directivas se elegirán por dos años y se removerán anualmente a la mitad de sus miembros, con excepción de las mesas directivas de las escuelas de educación preescolar, las cuales durarán en su encargo un año.

Se subraya el precepto de que “las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en las cuestiones técnicas y administrativas de la escuela” (Ley General de Educación, 1993, p. 82).

## **Metodología**

El enfoque de la investigación fue cualitativo, el método que se utilizó fue el estudio de caso; la técnica que se utiliza fue la entrevista y se manejó como instrumento el cuestionario. La entrevista se realizó a un informante clave, quien la presidía. Asimismo se revisaron documentos referidos a la historia de las asociaciones de

padres de familia. La información se sistematizó. En primer término se realizó la transcripción, posteriormente se clasificó la información para formar algunas categorías, las que posteriormente se utilizaron para redactar el informe. La investigación revisa el periodo de 1980-2000; sin embargo, los resultados obtenidos pueden ser transferidos al momento actual.

### **Los resultados y su discusión**

En la información que se recabó a partir de la entrevista realizada y las observaciones hechas sobre la organización y funcionamiento de las asociaciones de padres de familia se puede concluir que estas organizaciones tienen un poder altamente centralizado; es decir, no existe democracia en su interior; generalmente las decisiones son tomadas por el presidente de la misma; los demás miembros que la integran no tienen mucha intervención en la toma de decisiones.

También se detecta que existe una falta de coordinación entre las asociaciones de padres en sus diferentes niveles; no persiguen objetivos comunes, pues las asociaciones escolares tienen muy poco contacto con la asociación estatal; las relaciones que se establecen entre ellas, son casi siempre por problemas que se suscitan en las instituciones educativas, pero no para realizar planes o proyectos que permitan a estas organizaciones diseñar objetivos comunes. Asimismo, se advierte que estas organizaciones cumplen con un papel de legitimación, pero su propuesta en el ramo educativo no es clara ni específica.

### **Conflictos**

La Asociación Estatal de Padres de Familia en Durango, enfrentó problemas originados por el cambio de quién había sido la presidenta de esta organización por cerca de diez años, situación anómala que se acentuó, debido a que quien ocupaba la presidencia no tenía hijos en ninguna escuela y tampoco era originaria del estado, además de haber sido nombrada por el "centro", situaciones que ocasionaron conflicto con la Asociación Nacional de Padres de Familia.

De los enfrentamientos que la AEPAF sostuvo con la Asociación Nacional, se deduce que en este periodo existió una lucha al interior de ellas, cuyo origen según

se aprecia, provino de la poca democracia que se vivía en su interior; es decir, la ANPAF imponía a los presidentes estatales y cuando esto no se aceptó - como fue el caso de Durango- se aplicaron sanciones que fueron desde el desconocimiento de quien resultó electo hasta retirar toda ayuda económica; estas situaciones dejan a las asociaciones estatales bastante vulnerables, ya que si a los presidentes estatales no se les quiere brindar el reconocimiento por parte de la autoridad educativa, puede hacerse, debido a que éstos no están reconocido por el máximo órgano de gobierno de las organizaciones citadas. También resulta difícil para una asociación estatal solventar los gastos económicos que implica el trabajo que realizan; al no contar con recursos económicos la labor que llevan a cabo se percibe muy limitada; con esto, se opaca el trabajo de los dirigentes y se minimiza la fuerza y el poder de la organización.

En cuanto a la relación que se establece entre la asociación estatal y la escolar, por la información obtenida, se advierte resistencia por parte de la segunda a apoyar a la primera con recursos económicos, pues las asociaciones escolares manifiestan que si la primera no puede hacer aportaciones económicas para colaborar con los gastos que se generan en las escuelas, tampoco debe cargarles a su cuenta las erogaciones que esta organización realiza; es decir, que las asociaciones escolares no están dispuestas a subordinarse a lo que la asociación estatal proponga.

Lo anterior implica que la AEPAF reduzca su ámbito de influencia, así como también que conociendo sus debilidades busque mantener alianza con la parte gubernamental; lo que se demuestra con las declaraciones hechas por el titular de la AEPAF, quien en reiteradas ocasiones pone de manifiesto su apoyo hacia las políticas establecidas por la Secretaría de Educación, como es por ejemplo, en lo que se refiere a la calidad de la educación, aunque en la práctica no tenga muy claro lo que esto significa, como se advierte en la siguiente declaración:

**“REPRUEBA LA ASOCIACIÓN DE PATERFAMILIAS MANIFESTACIONES Y MARCHAS DE MAESTROS”.**

La Asociación de Padres de Familia en el Estado de Durango reprobó las manifestaciones y marchas que realizan los profesores de educación, quienes

además de pagarles el día que no laboran, afectan a miles de estudiantes, muchos porque no tienen sensibilidad o no tienen la vocación para servir a los futuros profesionistas. Así lo manifestó Heriberto Hernández Cardoza, presidente de la mencionada asociación, quien destacó que los paros de labores lejos de beneficiar, provocan cuantiosas pérdidas, tanto económicas como en la educación de los niños [...]. Los profesores deben sensibilizarse y evitar paro de labores y obstrucciones de calles, pues esto, lejos de fortalecer la calidad de la educación, va en detrimento de los mismos estudiantes, quienes al ver tal ejemplo, posteriormente realizarán los mismos actos, indicó (El Sol de Durango, del 20 de Octubre del 2000).

### **Financiamiento**

La ruptura entre la AEPAF y la ANPAF originó la exclusión de la entidad del presupuesto económico que se les asigna a estas organizaciones. Dicho presupuesto es asignado por la Secretaría de Educación Pública, la cual lo canaliza a la Asociación Nacional de Padres de Familia y ésta, a su vez, lo distribuye a las asociaciones estatales. Por otra parte, el informante señala que los padres de familia realizan importantes aportaciones económicas y contribuyen con mano de obra y materiales para la construcción o reparación de las instituciones escolares y agrega, que ya es hora de que la Secretaría de Educación Pública se los reconozca. Además planteó que muchas veces los recursos económicos y materiales que la hoy Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) hace llegar a las escuelas, es a través de líderes sociales o partidos políticos con la finalidad de que éstos “se adornen”. Asimismo señaló que la asociación no cuenta con liquidez monetaria para llevar a cabo sus proyectos, por lo que se hace indispensable la ayuda del gobierno.

Cuando se declara que la AEPAF necesita mayor apoyo del gobierno, se aprecia que esta organización no es independiente, que fue creada por el gobierno y además, que es subsidiada por el mismo, lo que lleva a pensar que tampoco tiene autonomía para decidir o para proponer, sino que está sirviendo como organización legitimadora de políticas, planes y programas que en materia educativa se diseñan e implantan. En esta organización los padres de familia no tienen espacio para participar libremente, sino que se sustentan en la representatividad, lo que



generalmente, no manifiesta el sentir de los agremiados; esto es, quien decide es una élite.

Asimismo, si el presupuesto que le correspondía a la AEPAF en Durango, era otorgado por la SEP; entonces podría suponerse que esta dependencia gubernamental tiene derecho a exigirle lealtad; resulta pues incongruente pensar que se establezcan estas asociaciones para que supervisen el trabajo que el patrón realiza.

Además, cabe la interrogante: ¿quién aporta el salario de los que se desempeñan como presidentes de la ANPAF y de la AEPAF, así como del personal que labora en estas oficinas?

### **Intereses representados**

Por las declaraciones vertidas en la entrevista aplicada a nuestro informante, se advierte que la dirigencia de esta organización es bastante codiciada, por lo que cabe preguntarse: ¿es verdaderamente éste, un puesto honorario como se señala en la normatividad de estas asociaciones?

Según apreciaciones personales, esta organización es codiciada, entre otras cosas, por lo siguiente:

- a) Sirve para que quien la dirige se dé a conocer.
- b) Para adentrarse en la esfera política.
- c) Para adquirir poder.

La AEPAF es una organización que representa a un gran número de padres de familia; este hecho hace que quien la dirige sienta que hasta cierto punto, se encuentra en una posición desde la cual puede “negociar” con la autoridad educativa. Las negociaciones pueden ser de diversa índole, desde exigir la destitución de un docente hasta el que sus dirigentes sean reconocidos y tomados en cuenta cuando se instrumentan las políticas públicas en el ramo educativo.

Lo que se observa en la AEPAF Durango es que quien la representó, más que buscar conjuntar los intereses de sus agremiados, buscó darse a conocer a la ciudadanía del estado de Durango; pretendió que se le identificara; es decir, utilizó

esta organización con fines políticos personales. La siguiente cita es un ejemplo de lo que en este párrafo se asevera.

“ENTREGA LA AEPF UN RECONOCIMIENTO A I H”

Debido a los apoyos brindados por el presidente municipal, HD, en el renglón educativo, la Asociación Estatal de Padres de Familia, entregó un reconocimiento al jefe de la comuna municipal, quien luego de agradecer esta iniciativa puntualizó que la educación no solamente se adquiere en la escuela, sino que los padres son una parte importante en este sentido [...] Durante un desayuno organizado ayer por parte de este organismo al que asistieron cientos de padres de familia, la dirigencia que encabeza Heriberto Hernández Cardoza, entregó el mencionado reconocimiento a la labor de H D en el ámbito de la educación, ya que al frente de la administración municipal ha destinado una parte importante de los recursos en pro de los futuros generadores del desarrollo en Durango” (El Sol de Durango, 1999).

Como esta nota periodística lo evidencia, la AEPAF hace suyos los problemas de los padres de familia cuando el problema implica figurar ante los medios de comunicación, sobre todo, cuando de ante mano se sabe que el problema suscitado causará la expectación de la sociedad y que además la intervención en éstos, le permitirá salir bien librada; es decir, si objetivo es mediático.

En los planteamientos que se le hacen al gobernador del estado por parte de la AEPAF, queda claro que se busca la inclusión de ésta en el ámbito de la política, ya que la propuesta que se le presenta no incluye puntos tendientes a mejorar el nivel de la educación pública; en todo momento se pide ser incluidos en la toma de decisiones; estar presentes en las mesas de trabajo; ser representantes legales, pero no se ubica ninguna propuesta que sugiera objetivos para mejorar la educación pública. Por otra parte, cuando se exige que se reconozca el trabajo de los padres de familia al interior de las escuelas, resulta contradictorio exigir esto cuando la misma AEPAF lo minimiza, ¿por qué esta paradoja?, simplemente porque no toma en cuenta la opinión de sus agremiados en la toma de decisiones.

Generalmente, las asociaciones escolares realizan sus labores de gestoría orientadas no por la AEPAF, sino por los directores de las escuelas. Al respecto, aquélla señala que existe contubernio ente las asociaciones escolares y los

directores de las escuelas, pero, ¿qué hace como organismo estatal para evitar este tipo de situaciones? La AEPAF señala como responsables de lo expuesto a los directores de las escuelas, pues afirma que no informan a los padres de familia, aunque no especifica en qué aspectos; podría pensarse que es en relación a las labores que como asociación pueden realizar o normativamente deben realizar; en ningún momento considera que ésta no es una función directa de los directores de las escuelas, que en todo caso corresponde a la ANPAF y a la AEPAF orientar y mantener informadas a las asociaciones escolares y a través de ellas, a los padres de familia.

De alguna forma, estas asociaciones son responsables del contubernio que señalan porque no han tenido la capacidad ni el interés para implementar proyectos y programas que permitan la participación abierta y decidida del grueso de los padres de familia, sino que han sectorizado a éstos. Con sectorizar, se hace referencia a que han hecho una clasificación de sus agremiados y han propiciado que las decisiones sean tomadas por un grupo muy reducido de padres, lo que ha provocado que la AEPAF pierda credibilidad ante sus agremiados, que sobra decir, no se les ha pedido su voto o su voluntad para formar parte de ella, sino que siguiendo la tradición, se incluye a los padres dentro de la plantilla por el solo hecho de tener hijos en una escuela de educación pública.

Lo anterior permite realizar el siguiente cuestionamiento: ¿por qué se afirma que la AEPAF ha hecho una clasificación de sus agremiados?, las respuestas pueden ser varias:

Primero. Porque cuando se hace la elección de las personas que habrán de ocupar las diferentes carteras de esta asociación, quienes asisten a este evento, no son una cantidad representativa; es decir, los nombramientos se realizan aunque no acuda una mayoría de los padres de familia. Tampoco queda claro quién elige a los padres de familia que asisten: se afirma que es por sorteo, sin que existan pruebas fehacientes al respecto.

Segundo. Quienes ocupan las diversas carteras, en su mayoría son personas que poseen un grado escolar que se ubica en el nivel medio o superior y radican en la ciudad capital.

Tercero. Porque se señala que la AEPAF cuenta con padres de familia que saben mucho sobre educación y que por tanto, ésta puede participar perfectamente en el diseño de los planes y programas educativos

Por otra parte, la AEPAF señala que para funcionar mejor necesita el apoyo gubernamental y no recuerda que quienes la integran son los que podrían hacer que fuera un verdadero apoyo para las instituciones escolares y que a medida que logre su independencia del gobierno tendrá mayor libertad para proponer, debatir e incluso cuestionar los temas educativos que repercuten directamente en la vida escolar. No advierte que funcionando la AEPAF como dependencia del gobierno, propicia que la asociación no pase de ser una instancia altamente burocratizada o de una organización creada para apoyar y legitimar las políticas educativas propuestas por el primero. La infraestructura que se dice, les falta, debería ser creada o construida por la misma organización.

### **A modo de reflexión**

La información muestra una parte de la historia de la Asociación Estatal de Padres de Familia del estado de Durango; asimismo, da cuenta de las formas en que estas organizaciones en sus diferentes niveles se relacionan, los conflictos que existen entre ellas, dejando claro que son otros intereses los que mueven a sus representantes y no precisamente los que tienen que ver con los deseos o planteamientos de los padres de familia en su conjunto, quienes restringen su participación al ámbito escolar, a los tiempos que otras actividades les dejan libres, a su capacidad para proponer soluciones a los problemas que se viven de manera cotidiana en las escuelas. Los padres de familia que realmente participan en las tareas educativas o apoyando la situación de las escuelas no son los que se encuentran en las dirigencias nacional ni estatales, son los que están todos los días en los centros educativos a través de sus hijos, los que se enteran de manera directa o indirecta de los problemas que aquejan a las escuelas; los que sobrellevan el peso económico y material que se desprende del deterioro de las instituciones escolares. En fin, son los que se confrontan, negocian, se agrupan y defienden, o bien, atacan la educación pública de este país.

## Referencias

- El Sol de Durango (1999). *Entrega la AEPF un reconocimiento a IH*. Durango México: Autor.
- El Sol de Durango (2000). *Reprueba la asociación de paterfamilias manifestaciones y marchas de maestros*. Durango México: Autor.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México: FCE/CIDE/NF:
- SEP (1974). *Ley Federal de educación*. México: Autor
- SEP (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor
- SEP (1980). *Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia*. México: Autor