

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
Sistema de Universidad Abierta



Tesis

EL PAPEL DEL DIRECTIVO EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE
EDUCACIÓN BÁSICA 2009, (RIEB 2009).
EL CASO DE LOS DIRECTIVOS DE ESCUELAS PRIMARIAS
DEL ESTADO DE HIDALGO

Para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía

Presenta:
Mónica Sánchez Vázquez del Mercado

Asesora:
Dra. Rosa Aurora Padilla Magaña

Ciudad Universitaria, Octubre de 2012.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

*A Enrique por su amor, motivación intelectual y ejemplo
de lucha incansable*

*A Diana, Santiago y María por ser inspiración para
superarme en todos los aspectos de mi vida*

Agradecimientos

*A la Universidad Nacional Autónoma de México, a mis maestros y
compañeros de clase*

A Rosa Aurora por su valiosa guía y motivación

Al IISUE por darme las facilidades para hacer posible esta tesis

A Belén y Lorena

*A todos mis amigos y amigas que han estado cerca siempre
apoyando y acompañando especialmente a Mónica Regina, Ana
María, Aurora, Lety, Antinea, Carmen, Liru*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
I. LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA	9
1.1 Problemáticas y tensiones del Directivo Escolar	15
1.2 La importancia del trabajo en equipo en la función directiva y su relación con la calidad educativa	20
1.3 La formación docente como parte de la función directiva	22
II. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2009 Y EL DIPLOMADO PARA MAESTROS DE PRIMARIA	25
2.1 ¿A que responde la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB 2009)?	26
2.2 Proceso de construcción de la RIEB 2009	28
2.3 Objetivos, estructura curricular de la RIEB 2009	30
2.4 El papel de los actores de la educación en el marco de la RIEB 2009	34
2.5 Diplomado para Maestros de Primaria.	36
III. ESTUDIO DE CASO DIRECTIVOS DEL ESTADO DE HIDALGO	41
3.1 El Estado de Hidalgo	41
3.2 Metodología	45
3.3 Análisis de trabajos finales del Diplomado de los directivos	48
3.4 Entrevistas a directivos	53
3.5 Análisis de casos	58
3.5.1 Trayectoria y formación profesional	60
3.5.2 Formación directiva	64
3.5.3 Participación y experiencia en Reformas Educativas	66
3.5.4 RIEB 2009 y diplomado IISUE-UNAM	69
3.5.5 Función directiva pedagógica	73
REFLEXIONES FINALES	76
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	82

Introducción

En la escuela participan diferentes actores educativos como alumnos, maestros, asesores, supervisores, padres de familia y directivos entre otros, la función directiva es un área de la educación fundamental para el funcionamiento de la institución escolar, pues es el director quién tiene la idea más clara de su complejidad. Las definiciones de la función directiva así como sus ámbitos de acción, en su origen se toman del ámbito empresarial, comercial o productivo, lo que le ha dado a través de los años un especial énfasis en las actividades administrativas.

En la actualidad esta función toma especial relevancia, pues se evidencia su importancia para la comprensión, consolidación y legitimación de las reformas educativas en un marco internacional, en donde la globalización en lo económico, político, social y cultural no tiene vuelta atrás, la educación en este contexto ocupa un papel central. Las características generales de las reformas educativas a nivel mundial, están influidas por Organismos Internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) principalmente.

Por lo tanto es importante que el director escolar, este consciente de su papel formador dentro de la escuela, para así ayudar a los docentes a apropiarse de la reforma y estos a su vez logren adaptarla a su contexto particular, en este caso en específico a la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB 2009).

La complejidad de la institución escolar, requiere de una función directiva también compleja, pues a través del estilo de liderazgo que se ejerza desde la dirección de la escuela, dependerá el buen funcionamiento de la institución escolar en las dimensiones administrativas, operativas y pedagógicas.

Es precisamente la dimensión pedagógica (Pastrana, 1997) del directivo escolar la que interesa para efectos del presente trabajo, pues se considera que es a través de ésta que se vuelve posible aterrizar satisfactoriamente una reforma educativa, pues implica al director en la comprensión del trabajo docente para ayudarlo a adaptar a la realidad de su aula lo contenido en la RIEB 2009, por lo cual se vuelve relevante la asistencia del director al Diplomado para maestros de primaria de 1º y 6º que impartió el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM).

Para poder comprender y contextualizar el trabajo del directivo, el capítulo I parte del análisis de la figura del director escolar y de su función directiva en la escuela primaria para poder comprender la complejidad su labor dentro de la organización escolar, revisar como se ha desarrollado ésta función, ayuda a clarificar cual ha sido el aspecto predominante en su trabajo cotidiano y así identificar las principales problemáticas y tensiones a las que se enfrenta.

Conocer y analizar cuales son las funciones que le asigna la Secretaría de Educación Pública (SEP) al director de escuela primaria, así como conocer cuales son realmente las actividades que realiza y desde dónde requiere atender lo señalado por las autoridades educativas, los docentes a su

cargo, los alumnos, los padres y madres de familia y la comunidad, es importante para poder identificar los espacios en donde puede ejercer su labor pedagógica hacia los docentes en beneficio de la escuela en su conjunto.

En este capítulo se revisa también la importancia del trabajo en equipo como apoyo a su compleja función directiva, para poder impulsar de manera más adecuada el logro de la calidad educativa, pues se considera que es el directivo quien la garantiza al conocer de manera total el funcionamiento de la escuela, entendiendo como calidad educativa “[...] como aquella que implica las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad (INEE, 2003: 41).” (SEP, 2010: 54)

El capítulo II aborda a qué responde la RIEB 2009 y cuáles son sus principales características, estructura y objetivos generales, así como sus implicaciones para los actores de la educación y para la función directiva. También se describe en éste capítulo la estructura y los objetivos generales del diplomado para maestros de primaria impartido por el IISUE-UNAM, que surge del planteamiento de la SEP al considerar como estrategia inicial, la formación académica en el marco de la RIEB 2009, a docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos.

En el capítulo III se entra de lleno al estudio de caso sobre los directivos del Estado de Hidalgo, en donde se explican las características del trabajo final solicitado como parte de las actividades realizadas durante el diplomado, así como su análisis. Se explican y analizan las entrevistas realizadas a los directivos de escuela primaria de Hidalgo, que permitieron conocer la trayectoria profesional, la formación académica, la participación en

reformas, así como conocer si el Diplomado aclaró el enfoque por competencias planteado en la RIEB 2009. A partir de la revisión de los trabajos finales y de la realización de las entrevistas conocer cuál es el aspecto que más se le dificulta al director para intervenir pedagógicamente con los docentes a su cargo, pues se vuelve relevante que el directivo apoye al maestro para ayudarlo a cambiar de actitud ya que “Como consecuencia del cambio en la actitud del maestro, podemos esperar un perfeccionamiento de la enseñanza primaria en general, pero la chispa inicial que ha de producir la llama debe nacer en el aula, porque ese milagro no se operará por medio de leyes de enseñanza, modificadas e impuestas por los gobiernos. El perfeccionamiento de un sistema educacional depende fundamentalmente del maestro de grado, de lo que él es y de la forma en que procede.” (Sperb, 1965: V), dentro de la escuela en su conjunto apoyado pedagógicamente por el director.

Este trabajo no pretende abordar de manera exhaustiva todos los temas que convergen en torno a la función directiva en el marco de la RIEB 2009, pretende hacer un acercamiento a la realidad de los directores de escuela para comprender su labor y a partir de ahí, en las reflexiones finales abrir puntos particulares hacia donde enfocar investigaciones más profundas que puedan ayudarlos en su labor pedagógica.

Cómo directivo se considera específicamente al director escolar de la escuela primaria.

I. LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA

“La pedagogía es proyecto, está sostenida por una verticalidad irreductible frente a todos los saberes de quienes observan, controlan y verifican” (Meirieu, 1998: 93)

En este capítulo se describirán y analizarán la figura del director escolar, así como la función directiva para conocer y comprender sus actividades y responsabilidades en la estructura formal del sistema educativo y en su realidad cotidiana, pues según Villegas “[...] uno de los actores que mayor trascendencia tiene para el funcionamiento y alcance de objetivos educativos, es sin duda el director de escuela primaria” (Villegas de Santiago, 2008: en <http://www.upn25b.edu.mx>)

El modelo neoliberal fue permeando en la educación, esto se evidencia por el énfasis de las últimas décadas en la evaluación¹ y en la rendición de cuentas, por lo tanto la función supervisora tanto interna como externa de la escuela se hizo más necesaria ya que “A medida que aumentaban las exigencias para con la educación, crecía también la necesidad de una labor de supervisión más intensa y directamente vinculada con el problema de mejorar la enseñanza.” (Sperb, 1965: 170)

El director escolar dentro del sistema educativo reporta al supervisor escolar y es acompañado académicamente por el asesor técnico pedagógico (ATP).

¹ “La evaluación es empleada, en este fin de siglo, no sólo con la aspiración de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también en un claro proyecto para justificar la exclusión –o negación de oportunidades- de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación. Indudablemente, la evaluación tiene un papel estrechamente asociado al desarrollo del pensamiento neo-conservador que campea en Occidente, el triunfo de las leyes del mercado, la exacerbación de la competencia [...]” (Diaz Barriga, 2007: 80)

Las dependencias educativas de los gobiernos federales y estatales coordinan el control administrativo y técnico pedagógico de las primarias a través del supervisor escolar quien es el enlace entre las autoridades educativas y las escolares, y tiene a su cargo la vigilancia desde un ámbito más amplio y externo de la propia escuela que es el gubernamental (SEP, 2010 : 19), otra figura de gestión que surge en la década de los 90's es el asesor técnico pedagógico (ATP), quien tiene a su cargo la función asesora de docentes y directivos. El ATP es un docente elegido normalmente por la autoridad escolar la cual le imparte cursos que luego el ATP debe transmitir al resto de los profesores (López (coord.) 2006: 13,14)

El director de escuela, es la primera autoridad en cada plantel educativo y es el enlace entre esta supervisión externa y el ámbito interno, particular y local de la escuela en sí. La figura del directivo escolar, en su origen, surge directamente de las teorías generales de organización y administración aplicables a las empresas pues se consideraba que “Igual que en cualquier otra empresa, los servicios escolares se estructuran y operan basándose en propósitos ciertos y determinados, aun cuando las concepciones de la filosofía y la política educacional se elaboren en forma conceptual muy amplia.”(Filho, 1965: 43) y diferente.

El directivo es reconocido como líder de la organización educativa, así como la importancia de que ejerza un liderazgo positivo que movilice a la institución hacia mejoras sustanciales que beneficien a todos los participantes de la acción educativa pues “Hasta el presente, todos o casi todos, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad educativa estuvieron focalizados en el aula: formación y perfeccionamiento de los maestros, el diseño de nuevos métodos y tecnologías educativas [...]” (Pozner, 2008:

27), entendiendo a la docencia como una profesión solitaria en donde la didáctica solo competía al maestro el cual se sentía vigilado y controlado más que apoyado, pues el director escolar ha tenido como principal función, la vigilancia y la supervisión, además de la responsabilidad del correcto funcionamiento de la organización escolar.

Las funciones del directivo desde el inicio de la educación pública se han enfocando principalmente a la mera gestión administrativa, dejando de lado el aspecto pedagógico, aún en la actualidad de alguna manera se sigue haciendo énfasis en la habilidad administrativa ya que según documentos elaborados por los mismos directivos, manifiestan que “[...] las actividades administrativas y las organizativas prevalecen de las actividades técnico – pedagógicas o académicas” (Villegas de Santiago, 2008: en <http://www.upn25b.edu.mx>) , por otro lado la UNESCO considera que “Hay que velar pues porque la dirección de los establecimientos escolares se confíe a profesionales calificados que posean una formación específica, particularmente en cuestiones de administración” (Delors, 1997: 167), evidenciándose así la fuerte influencia del modelo neoliberal en la educación.

Si bien las funciones del director escolar se derivan en su origen del ámbito administrativo, “Hasta el presente, la tarea fundamental asignada a los directivos de escuelas es la ejecución de las reglamentaciones provenientes del poder central (en el caso de México, la SEP). Simultáneamente a este mandato se le atribuye al directivo responsabilidad por los resultados institucionales, léase relevancia y pertinencia de los aprendizajes esperados” (Pozner, 2008: 7), existe una dimensión pedagógica fundamental para el buen funcionamiento de la escuela, pues son o

deberían de ser los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumno, la razón de ser de la institución escolar.

Sin embargo siguen prevaleciendo las funciones directivas asignadas desde hace más de 40 años, pues ya en el texto de Sperb encontramos las siguientes funciones del director de escuela (Sperb, 1965: 60);

1. Organizar y dirigir.
2. Crear un ambiente favorable y contribuir personalmente al perfeccionamiento constante del plan de estudios
3. Merecer la confianza y la colaboración del cuerpo docente y demás personal subalterno
4. Merecer el respeto y la confianza de los alumnos.
5. Merecer el respeto y la colaboración de la comunidad
6. Delegar autoridad y responsabilidad.
7. Desarrollar y perfeccionar su propia capacidad
8. Tomar parte en asuntos de interés para la comunidad.
9. Tomar decisiones y fijar normas de trabajo.
10. Suministrar informes a las autoridades superiores y colaborar con ellas.
11. Ejecutar lo que se ha decidido realizar.

Sperb considera que a las funciones anteriores es necesario agregar el mantener actualizados sus conocimientos acerca de la labor educativa, analizando lo anterior se encuentra que la importancia de la formación directiva en el ámbito pedagógico para poder intervenir de manera adecuada no es algo novedoso en nuestros días.

Si bien ciertas funciones son fundamentales para la gestión educativa, entendiendo esta como “ [...] las formas de trabajo y de organización para asegurar no sólo el acceso a la escuela, sino la permanencia y el logro educativo de todos los estudiantes.” (SEP, 2010: 58) y no es posible modificarlas por la propia naturaleza de la institución escolar, si sería conveniente resignificarlas y redistribuirlas para liberar el tiempo del directivo hacia funciones de acompañamiento pedagógico al docente. No

obstante en la actualidad “las funciones primordiales de los directivos escolares –al igual que las de cualquier otro directivo- han sido las de planificar, organizar, ejecutar y controlar” (Pozner, 2008: 99)

Entonces hay incongruencia entre la necesidad de formar un directivo en lo pedagógico y lo que sigue siendo su práctica cotidiana, pues “Su accionar se presenta como similar a las tareas que realiza cualquier otro directivo, cualquiera que sea el tipo de empresa. En definitiva, su tarea es administrar lo que existe y los objetivos que le son suministrados por otros estratos o niveles de poder” (Pozner, 2008: 99)

De acuerdo con Pozner, las funciones que ocupan un lugar central en las tareas directivas son la planificación, el control, la ejecución y la organización, y como se puede observar, la función pedagógica sigue sin estar presente.

Para Pastrana Flores la gestión escolar se compone de “cuatro dimensiones interconectadas: social, pedagógica, laboral y administrativa” (Pastrana, 1997: 63) , es en esta última donde radica el interés del presente trabajo, “Esta dimensión cobra cuerpo sobre las condiciones de trabajo coexistiendo penosamente y hasta compitiendo con la atención a las exigencias administrativas del sistema” (Pastrana, 1997: 63) , por lo tanto, es necesario tratar de transformar la práctica directiva hacia un aumento de actividades pedagógicas. Orientar procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes, se considera como una de las actividades del director de la escuela primaria ya que “Bajo el esquema tradicional por mencionarlo de esta manera, la función directiva tiene baja presencia en el aspecto académico” (Villegas de Santiago, 2008: en <http://www.upn25b.edu.mx>)

En el contexto actual en donde se requiere de un trabajo colaborativo de todos los actores que participan en la educación, directores, maestros, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, es importante que el maestro se sienta acompañado y apoyado, esta necesidad de dar un giro de *control a colaboración* debería modificar las funciones y prioridades del directivo, pues actualmente se exige tanto de las organizaciones escolares como de sus directivos, métodos completamente diferentes para lograr el objetivo principal de la escuela que es dar sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje para así alcanzar la calidad educativa, soportando pedagógicamente al docente a través de la función directiva pues “La supervisión y la asistencia al maestro en ejercicio son una de las mayores garantías en la lucha contra la rutina y la búsqueda del perfeccionamiento de la enseñanza. Si bien difícil, la supervisión es inseparable de la función directiva total y debe por eso, ser encarada seriamente por los que asumen cargos directivos.” (Sperb, 1965:168)

El aumento de las actividades pedagógicas supone un reto para el sistema educativo, requiere de la comprensión de la labor directiva y de que se brinden espacios al director para poder apoyar a los docentes en su formación pedagógica.

1.1 Problemáticas y tensiones del directivo escolar

La dimensión social, pedagógica, laboral y administrativa mencionadas en el punto anterior, compiten por el tiempo y atención del director haciendo de su tarea directiva una actividad sumamente complicada y generando problemáticas y tensiones que ocupan una parte central de su labor, de ahí la importancia de identificarlas para tener una mayor comprensión de su complejo quehacer.

Entre las principales tensiones se identifican principalmente la falta de formación específica para el puesto, la prevalencia de lo administrativo por encima de lo pedagógico con toda la tramitología burocrática impuesta por la SEP, la complejidad y diversidad de las relaciones del directivo con los diferentes actores como; maestros, padres de familia, comunidad, alumnos, supervisión, SEP, así como la complejidad de la organización escolar y en muchos casos la precariedad de las condiciones materiales de los centros educativos, entre otras tensiones y problemáticas menos identificables.

El tema sobre la necesidad de que el directivo escolar requiere de una formación específica, no es nuevo, en los años sesentas ya se mencionaba que “el director de escuela necesita una preparación *sui generis*, inconfundible con la que hace su colega en la dirección comercial un gran ejecutivo” (Sperb, 1965: 57-58) y esto se debe en gran parte a las características de sus funciones dentro de una organización que es sumamente compleja pues “Pocas organizaciones deben dar respuesta a tantos requerimientos y expectativas” (Antúnez, 1991: 21), es de estos requerimientos y expectativas de donde parten las principales tensiones, pues su labor es compleja, imprevisible, cambiante y exigida, es el actor

escolar que tiene que ver con las problemáticas más diversas, pues es el responsable del funcionamiento escolar ante las autoridades educativas quienes le confieren una gran cantidad de responsabilidades y funciones, complejas no solo por su diversidad sino por su delicado manejo y aplicación.

Los lineamientos contenidos en el Acuerdo 96² (SEP, 1982), marcan de manera ambigua las responsabilidades y funciones dejando un amplio margen a una gran diversidad de situaciones, en este Acuerdo se encuentran también contenidos acciones de vigilancia, control y aplicación.

En el Acuerdo 96 Artículo 14, la SEP designa al directivo como máxima autoridad responsable del correcto funcionamiento en el más amplio sentido, tanto organizativo como operacional y administrativo.

El Artículo 16 determina lo que le corresponde al director de escuela y en 26 puntos enuncia de manera breve lo que la SEP considera las funciones y responsabilidades del directivo en todo lo referente a lo administrativo, pedagógico, cívico, cultural, deportivo, social y recreación. Es importante destacar que toda ésta carga de funciones diversas abonan de manera directa a las tensiones con las que se enfrenta el directivo, pues él es además responsable total de atender absolutamente todos los aspectos cotidianos y de normatividad ante la SEP. El Acuerdo 96 es básicamente enunciativo de actividades y responsabilidades, no da una idea de cómo puede hacer el directivo para manejar tantas y tan diversas tareas.

² Ver anexo No. 1

La autoridad educativa considera como fundamental y muestra de una buena gestión directiva todo lo relacionado con el cumplimiento en tiempo y forma de las demandas administrativas y “Aunque los formularios son enviados con escaso margen para ser devueltos, las reglas del sistema hacen de su entrega puntual, una condición ineludible para la sobrevivencia como director. Esta exigencia ocupa buena parte de la jornada directiva.” (Pastrana, 1994: 101)

Villegas de Santiago (2008) nos muestra cómo la exigencia de la autoridad educativa hacia el directivo escolar y la realidad de su acción cotidiana, supera en número, en diversidad y en complejidad las planteadas como funciones y responsabilidades del directivo de escuela primaria (sin considerar todas las situaciones imprevistas que el directivo tiene que resolver de manera cotidiana) por la SEP en el Acuerdo 96, en cuanto a lo administrativo³ y organizacional⁴ y por la parte Técnico Pedagógica⁵ también se ve exigido a participar, sin embargo ¿hasta qué punto esta exigencia realmente lo forma y lo ayuda para comprender el ámbito pedagógico? Cuando “La dinámica escolar adquiere existencia por intermedio de sus protagonistas. En las realidades heterogéneas los procesos y prácticas que posibilitan el funcionamiento regular de una escuela son constituidos por los maestros y el director sobre un espacio social e institucional previamente definido.” (Pastrana, 1994: 6) , es decir, cada escuela tiene particularidades y características propias, lo que vuelve más complicada la adaptación de las actividades y responsabilidades planteadas al directivo en el Acuerdo 96.

³ Ver anexo No. 2

⁴ Ver anexo No. 3

⁵ Ver anexo No. 4

Los mismos directivos resienten la escasa formación pues manifiestan “En una percepción generalizada de los que participamos en la convocatoria para obtener la clave 21 conocida como plaza de Director (es el caso en educación primaria), se ha demostrado que la mayoría, los directivos de escuelas asumimos nuestras funciones, sin haber sido formados específicamente para ello.” (Villegas de Santiago, 2008: en <http://www.upn25b.edu.mx>), lo cual hace que se vaya formando con experiencia, sin que eso sea en muchas ocasiones lo más adecuado pues “La falta de formación de los directivos escolares ha llevado a que los estilos de conducción de la escuela sean extremadamente dependientes de las características personales de los directivos.” (Pozner, 1995: 101), en detrimento de la calidad educativa ya que se llega a ésta por azar más que por un compromiso y formación adecuados.

El paradigma organizacional tradicional considera las acciones del directivo principalmente en el ámbito administrativo, parecido al que se requiere para diversos servicios, los docentes se consideran como parte de lo administrable, el director se considera un planeador de la administración y organización escolar que reporta a las autoridades educativas, que son quienes determinan, impulsan y dirigen y controlan la gestión educativa que incide directamente en las aulas, por lo tanto las autoridades educativas están más enfocadas a sus propias necesidades técnicas que a responder y a comprender las necesidades de la vida escolar, por eso las propuestas actuales para modernizar la acción directiva siguen fragmentando lo pedagógico y lo administrativo (Pozner, 1995: 98-99), si bien es cierto que en México ha habido un proceso de descentralización educativa importante, el directivo continúa atrapado entre la tensión administrativa-organizativa-pedagógica de las cuales a él se le exigen cuentas.

Las relaciones simultáneas que el directivo debe mantener con padres y madres de familia, alumnos, maestros, comunidad, autoridades educativas, entre otros, le requieren de habilidades para relacionarse diariamente de manera efectiva, si el directivo no cuenta con esta capacidad o no sabe cómo desarrollarla, estas relaciones se vuelven una tensión negativa permanente que se refleja en toda la institución escolar.

Cuando las condiciones materiales del local que alberga a la institución educativa son precarias, se agregan tensiones y problemáticas adicionales a resolver por parte del directivo pues “El ambiente de trabajo es, ante todo, el clima social que se construye con sujetos precisos, es un lugar determinado para cumplir con un cometido específico. En tanto construcción social este clima no es ajeno a su base material: las condiciones para el trabajo y la configuración física del local están presentes en las relaciones laborales.” (Pastrana, 1994: 36)

Es muy importante que el director tenga en cuenta la importancia de su papel formador dentro de la escuela pues “Su rol como directivo se da en una continuidad profesional. Por ser directivo no deja de ser educador, más aún, es un educador de la institución toda.” (Pozner, 1995: 119) y es en este contexto complejo de tensiones y problemáticas donde el directivo escolar debe abrirse paso diariamente, para poder participar de manera efectiva tanto en la formación docente como en la calidad educativa de su centro escolar teniendo en cuenta que “[...] es imprescindible que toda nueva agrupación humana cree espacios de formación, sensibilización y diálogo para desarrollar una nueva cultura del trabajo en equipo.” (Pozner, 1995: 61), pues es de este trabajo en equipo del que puede apoyarse y en el que pueden apoyarse los docentes para darle la importancia que requiere el

ámbito pedagógico de la gestión escolar, la cual no puede ser ajena al enorme esfuerzo y energía que el directivo debe invertir en los ámbitos administrativo y operativo.

1.2 La importancia del trabajo en equipo en la función directiva y su relación con la calidad educativa

“Tanto maestros como autoridades señalan que el estilo directivo deja su huella en el funcionamiento escolar. En efecto, la autoridad del director está jerárquicamente definida, pero no es el único detentador del poder institucional ni el único capaz de tomar decisiones que afectan la vida escolar. Dicha jerarquía puede servir de soporte al manejo del personal pero no siempre resulta una estricta determinación. La autoridad formal ha de ser convertida en autoridad real, legítimamente constituida en el encuentro diario entre maestros y director.” (Pastrana, 1994: 62-63)

El directivo escolar de la escuela primaria en México, debe abrirse paso en un contexto difícil, tensionado y complejo, a partir de esta situación en la que vive, es positivo hacer conciencia de la necesidad de un liderazgo colaborativo y de una cultura de trabajo escolar en equipo que se retroalimente de la experiencia directiva y de la experiencia docente para poder adecuar al contexto específico de cada escuela, las exigencias impuestas desde el exterior, es decir, desde las autoridades educativas, y que se privilegie a la acción educativa pertinente y de calidad hacia el interior de la escuela.

Como se evidencia en el punto 1.1, la máxima carga laboral del directivo son los trámites ante la supervisión y todo el manejo administrativo y operativo de la escuela, sin embargo, es necesario reconocer que “La autoridad burocrática del director no basta para dirigir una escuela con sentido educativo, organizarla distribuyendo lo más equitativamente posible

las responsabilidades, orientar el trabajo y manejar al personal. Estas tareas demandan un esfuerzo creativo, habilidad persuasiva y sobre todo impulso para no ceder ante las constantes y apremiantes exigencias de la administración.” (Pastrana, 1994: 99)

Es importante que el directivo se asuma como educador responsable de la vida escolar y como el que da la pauta de las características de la escuela, ya que él es quien garantiza “ [...] la calidad y [...] la coherencia entre las acciones educativas y de la enseñanza en la unidad educativa.” (Pozner, 1995: 118) y para esto requiere de una autoridad compartida, por lo tanto de decisiones compartidas e incluyentes de la experiencia, opiniones y realidades de los docentes, orientando su trabajo a través de un liderazgo democrático.

Entonces es a través de un liderazgo democrático y participativo que permita el trabajo en equipo, en donde los docentes sean tomados en cuenta y apoyados más que controlados y calificados, como se pueden sentar las bases de la calidad educativa entendiendo que “[...] la calidad en la escuela más que controlarla hay que construirla, en uno o varios procesos en los que intervienen múltiples actores.” (Pozner, 1995: 63)

A pesar de las dificultades que enfrenta, el directivo debe estar consciente de su papel formador dentro de la escuela, debe tener claridad del tipo de ayuda que debe brindar al docente para comprender las reformas educativas y ayudarlo a adaptarlas a su contexto específico en la comunidad, la escuela y el aula.

1.3 La formación docente como parte de la función directiva

“Una garantía de éxito en la supervisión es tratar de encontrar a los maestros exactamente en el punto en que se hallan, y ayudarlos desde allí en su tarea de realizarse plenamente, brindándoles oportunidades de reconocer sus capacidades y suministrándoles situaciones en que puedan aplicarlas.” (Sperb, 1965: 181)

Por la importancia de su papel como educador de la escuela en su conjunto, y partir de sus condiciones de trabajo particulares, el directivo puede desarrollar una estrategia colaborativa de formación docente que no sólo ayude al trabajo solitario en el aula, sino que a partir de su comprensión general de la institución educativa, ayude a cada docente en específico a construir los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en las características particulares del contexto y de las necesidades específicas de los alumnos.

Esta estrategia debería de partir del trabajo diario pues “[...] es ahí, en las escuelas de “todos los días”, en sus redes de trabajo, que radica un importante potencial para la transformación de la práctica docente y la función directiva.” (Pastrana, 1994: 127)

Leithwood (1992) hace énfasis en considerar que los docentes no son recipientes vacíos que sólo reciben las estrategias para su desarrollo propuestas por los directivos, pues el recurso principal con el que cuentan los docentes para su desarrollo formativo son sus saberes previos, por lo tanto el directivo debe construir sus estrategias de desarrollo docente basadas en un diagnóstico cuidadoso de los conocimientos relevantes que los docentes poseen, y a partir de estos puedan dar significado a las nuevas

prácticas propuestas en la RIEB 2009 que el directivo considere deben comprender y aplicar mejor.

Una evaluación objetiva sobre lo que los docentes saben, tendría que construirse entre ambas partes, docentes y directivos, para tomar en cuenta los puntos que se consideran relevantes para su formación. Leithwood (1992) considera que el desarrollo docente es un proceso paulatino que se construye sobre las actitudes, conocimientos y habilidades con las que cuentan los docentes, pues ellos mismos son objetos e instrumentos para su propio desarrollo.

Es necesario considerar la pesada carga administrativa y operativa con la que tiene que lidiar en el día a día el director escolar, no se puede perder de vista y pensar que por su responsabilidad en la parte pedagógica se tenga que olvidar de lo demás, aquí es necesario comprender la situación y en este sentido me parece muy importante la idea de Leithwood (1992) que considera que las estrategias informales en el día a día, son las que realmente pueden influir positivamente en la formación docente, más que cursos complejos y elaborados que se alejan de la necesidad real de apoyo al docente y le quitan objetividad al directivo en su intención de formar.

Por otro lado si la reforma se ha hecho sin tomar en cuenta las necesidades reales de cada escuela en particular y de la opinión de los docentes y directivos, entonces a partir de estrategias sencillas pero consistentes partiendo de las capacidades, conocimientos y estrategias que los docentes tienen previamente, se puede ayudar a que la reforma baje a la práctica cotidiana adaptándose a situaciones reales y legitimándose a partir de la compenetración de los saberes docentes previos con los propuestos.

Leithwood (1992) señala que si se considera que los directivos no pasan mas de diez minutos en una sola tarea, y deciden alrededor de 150 diferentes situaciones en promedio a lo largo del día, es necesario que usen su creatividad y momentos creados naturalmente por la demanda de su trabajo, hacia la formación docente con actividades sencillas pero significativas entonces el problema se convierte en solución.

II. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2009 Y EL DIPLOMADO PARA MAESTROS DE PRIMARIA

“[...] las dificultades no estriban en la cuestión de qué hacer, sino de cómo hacerlo. Y esta cuestión pertenece ya a la técnica pedagógica.” (Makarenko, 1935: 619)

En este capítulo se revisa de dónde surge la RIEB 2009 y cuales son sus principales características, estructura y objetivos generales, así como sus implicaciones para la función directiva. También se revisa en éste capítulo la estructura y los objetivos generales del diplomado para maestros de primaria impartido por el IISUE-UNAM, que surge del planteamiento de la SEP que considera como estrategia inicial, la formación académica en el marco de la RIEB 2009, a docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos.

Las reformas a gran escala como ésta, por ser a nivel nacional, son sumamente complejas, por todo lo que implican, la RIEB 2009 sustituye al plan de estudios 1993 y esto significa modificar prácticas docentes arraigadas y culturas escolares plenamente establecidas, para lo cual es necesario involucrar a la sociedad en general y así ayudar a que el enfoque por competencias vaya siendo comprendido, aplicado y legitimado en las aulas.

Las reformas siempre causan incertidumbre, por lo tanto su aplicación y generalización en la práctica fue paulatina, se implementó la etapa piloto en el ciclo escolar 2008-2009 en 4,723 escuelas primarias en 1º y 6º, posteriormente en el ciclo escolar 2009-2010 se aplicó de manera generalizada, en las 98,225 escuelas primarias de todo el país, los

programas de estudio de 1° y 6° grados en sus versiones revisadas. Asimismo, durante ese mismo ciclo escolar se pusieron a prueba los programas para 3° y 4° grados, y se implementó una segunda fase de prueba en aula para los grados de 2° y 5°.

El presente trabajo se enfocará a la 1era fase, es decir a su implementación en 1° y 6° grados, específicamente a lo que el Diplomado aportó a la Función Directiva Pedagógica y a lo que los directivos comprendieron del enfoque por competencias de la RIEB 2009 a partir de Diplomado impartido por el IISUE-UNAM.

2.1 ¿A qué responde la RIEB 2009?

La globalización ha influido en el ámbito económico, político y cultural de los países. El caso de la educación en México, no es la excepción, desde hace ya varias décadas, las políticas públicas en materia educativa, están permeadas por referentes de organismos internacionales como el BID, OCDE, UNESCO, entre otros.

La RIEB 2009, parte desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, en dónde se planteó la necesidad “[...] de una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional [...]” (SEP, 2011:7) y baja desde el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y los acuerdos 181, 494, 540 y 592 (SEP, 2011: 4), respondiendo a la necesidad de una reforma centrada en un modelo educativo basado en competencias y considerando que a través de éste enfoque se alcanzará más fácilmente la calidad y el logro educativos, así como al bienestar

ciudadano y desarrollo nacional. Respondiendo también a las exigencias globales de la actualidad, México ha impulsado reformas educativas en todos los niveles de la educación básica, desde el preescolar en el 2004 hasta la secundaria en el 2006 y ahora primaria en el 2009.

La RIEB 2009 busca integrar el enfoque por competencias a la educación primaria para articular la educación básica que engloba al preescolar (Acuerdo 348), primaria y secundaria (acuerdo 384). “Durante el ciclo escolar 2008-2009 se implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio de 1º, 2º, 5º y 6º grados en 4,723 escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización; esto considerando que el 1º y el 6º grados de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria.” (SEP, 2009^a: 4), esta primera etapa permitió la revisión y ajustes necesarios, al programa, a los materiales así como la identificación de los aspectos a fortalecer para así llegar al Acuerdo 592 que se traduce en el Plan de estudios 2011 y que concentra los planes y programas de estudio para preescolar, primaria y secundaria

Probablemente al ser la RIEB 2009 una reforma que responde a las exigencias de la globalización pueda en un mediano y largo plazo legitimarse, a través de directivos y docentes formados profesionalmente en esta nueva propuesta, ayudados por la experiencia y conocimiento de directivos y docentes que conocen el contexto mexicano y la realidad de las aulas para ir adaptándola poco a poco con más continuidad que las reformas anteriores.

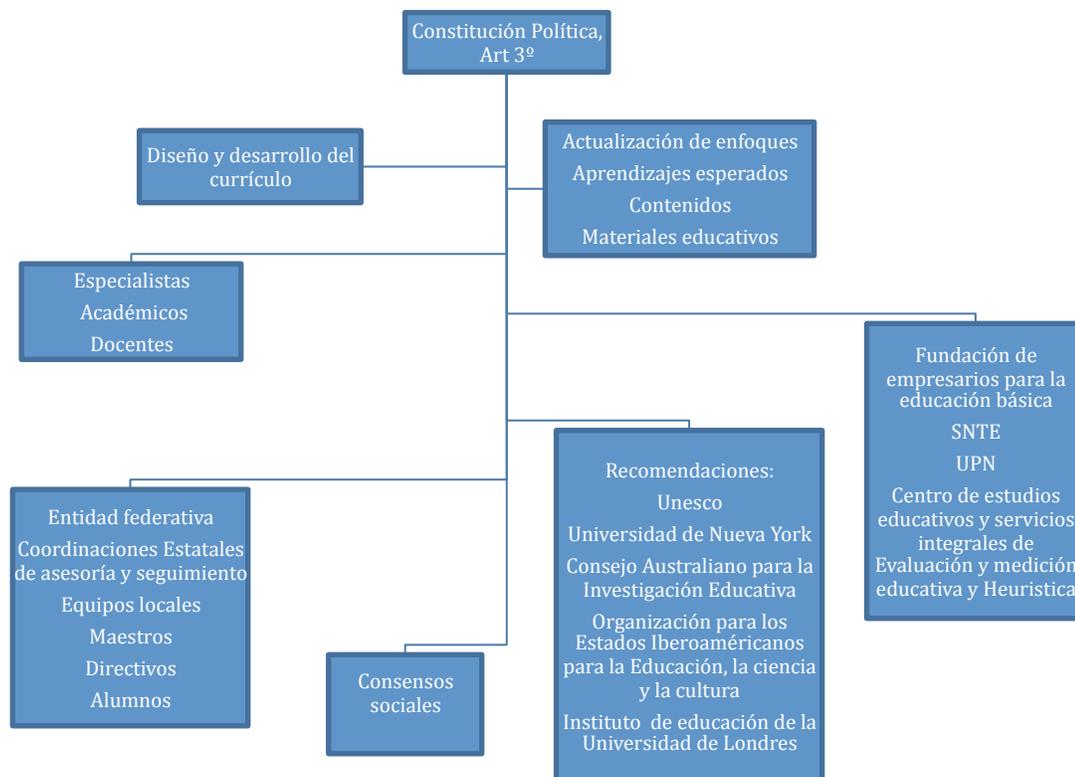
2.2 Proceso de construcción de la RIEB 2009

Teniendo en cuenta la necesidad de articular a la educación básica en su conjunto, se tomaron como referentes las reformas de preescolar 2004 y secundaria 2006, para de este modo definir el perfil de egreso de la educación básica. “A partir de este ejercicio se identifica un conjunto de competencias relevantes para que éstos (jóvenes de 15 años) puedan lograr una vida plena y productiva, con base en el dominio de los estándares orientados hacia el desarrollo de dichas competencias [...]” (SEP, 2011a: 11)

Una vez definidas las competencias fue necesaria la construcción de materiales educativos necesarios para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de maestros y alumnos.

Para la construcción de la reforma de la educación básica en su conjunto, intervinieron diferentes niveles del sistema educativo nacional, de la comunidad académica, de organismos internacionales, docentes, alumnos y directivos.

En el siguiente cuadro se muestran actores y elementos que dan origen a la construcción de la Reforma.



La construcción de la Reforma se basa en principios pedagógicos que le dan sentido, estos son:

- Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje
- Planificar y potenciar el aprendizaje
- Generar ambientes de aprendizaje
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

- Evaluar para aprender
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
- Incorporar temas de relevancia social
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo
- La tutoría y asesoría académica a la escuela

Se puede observar cómo la reforma hace un fuerte énfasis en el proceso de aprendizaje e implica al directivo de manera indirecta en el trabajo colaborativo y de manera directa en la reorientación del liderazgo y en la tutoría y asesoría académica a la escuela.

2.3 Objetivos, estructura curricular de la RIEB 2009

Para comprender mejor las características de la RIEB 2009 es necesario revisar sus objetivos y estructura curricular, para entender mejor como se articula con el preescolar y la secundaria.

Uno de los objetivos principales de la RIEB 2009, es mejorar la calidad educativa e integrar el enfoque por competencias, pues considera que de este modo los niños lograrán “ [...] saber, conocer, saber hacer y aplicar conocimientos; saber convivir en una sociedad democrática y saber ser hacia la autorrealización personal.” (SEP, IISUE, UNAM, 2009: 5), en este nuevo planteamiento se pretende darle un nuevo sentido al aprendizaje para que los conocimientos adquiridos sean significativos y aplicables en la vida cotidiana.

El mapa curricular “[...] plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias [...] a través de espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular.” (SEP, 2011).

Campos formativos: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia.

Estos campos formativos a su vez se subdividen para adaptarse al grado educativo al que están dirigidos.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1er PERIODO ESCOLAR			2° PERIODO ESCOLAR			3er PERIODO ESCOLAR			4° PERIODO ESCOLAR		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria			
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²			
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ⁴			Tecnología I, II y III
										Historia ⁴			Geografía de México y del Mundo
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social						Formación Cívica y Ética ⁴			Asignatura Estatal			
													Formación Cívica y Ética I y II
							Educación Física ⁴			Tutoría			
						Educación Artística ⁴			Educación Física I, II y III				
Expresión y apreciación artísticas									Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

(SEP ,2011: p.41)

1. Lenguaje y comunicación; para el preescolar se traduce en la adquisición y el desarrollo de habilidades de pronunciación, ampliación de vocabulario y comunicación entre otras, en el caso de primaria y secundaria se entra de lleno a la asignatura de español teniendo como principal objetivo “[...] el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.”(SEP, 2011a:36), así como el inglés como segunda lengua.

2. Pensamiento matemático; para el preescolar, se pretende que los niños usen los principios del conteo, reconozcan la importancia y utilidad de los números, y se favorezcan nociones espaciales, en el caso de primaria y secundaria, aprender a resolver y formular preguntas que involucren herramientas matemáticas.

3. Exploración y conocimiento del mundo natural y social; para preescolar se divide en, exploración y conocimiento del mundo y desarrollo físico y salud, para primaria en los grados de 1° y 2° exploración de la naturaleza y sociedad, para 3° ciencias naturales y la entidad donde vivo, para 4°,5° y 6°, se divide en ciencias naturales, geografía e historia. En secundaria se divide en tecnología I, II y III y biología, física y química para 1°,2° y 3° respectivamente, y en geografía de México y el mundo para 1° grado, así como la asignatura estatal, para 2° y 3° grados en historia I y II. “Este campo integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos” (SEP, 2011a: 42) sentando las bases del pensamiento crítico

4. Desarrollo personal y para la convivencia; para preescolar se divide en desarrollo personal y social y expresión y apreciación artísticas. Para primaria se divide en formación cívica y ética, educación física y educación artística, y para secundaria en tutoría, educación física I, II y III y artes I, II y III (música, danza, teatro o artes visuales). “La finalidad de este campo de formación es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor

de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos.”(SEP, 2011a: 46)

Las competencias son el elemento pedagógico que articula a la RIEB 2009, y que a su vez se encuentra en las diferentes reformas educativas a nivel mundial “[...] respondiendo a una exigencia actual en las que se busca que el estudiante, en su formación para ser ciudadano y miembro de una sociedad, desarrolle de manera conjunta conocimientos, actitudes y habilidades para enfrentar situaciones inéditas que le corresponderá vivir en el mundo del mañana.” (SEP, IISUE, UNAM, 2009a: 47)

La articulación tiene el propósito de lograr el perfil de egreso planteado en la educación básica, que de manera general busca que el alumno logre adquirir competencias lingüísticas, matemáticas, sociales, humanas, tecnológicas y artísticas entre otras, que le permitan enfrentar con éxito diversas tareas durante su trayectoria profesional y su desarrollo humano integral.

2.4 El papel de los actores de la educación en el marco de la RIEB 2009

Por ser esta una reforma centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias, modifica de manera sustancial el papel de los actores de la educación, entendiendo a estos como los maestros, alumnos, padres de familia, autoridad educativa, directores, supervisores y ATP's entre los principales.

Del maestro se requiere de un papel activo y creativo para poder identificar las necesidades de sus alumnos y poder planificar el aprendizaje atendiendo a la diversidad e incorporando temas de relevancia social.

El alumno como el centro de este proceso de aprendizaje con características individuales y con un papel activo.

Las autoridades educativas requieren comprender la realidad y el contexto de cada escuela para poder adaptar los aprendizajes esperados a la situación particular de cada escuela.

El papel formador del directivo escolar es inherente a sus funciones, su labor es fundamental ya que es el personaje que más conoce la complejidad de la organización en su conjunto. Es por esta razón que parece sumamente relevante la propia formación pedagógica del directivo y su comprensión de la RIEB 2009, la cual plantea una función directiva que ejerza un liderazgo horizontal, así “desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.” (SEP, 2011b: 37)

Para que la reforma realmente aterrice y se legitime es necesario que todos los actores participen y comprendan de qué se trata, el directivo en este sentido tiene un papel esencial ya que es a partir de la comprensión pedagógica y compleja de la reforma que puede ayudar a los docentes a apropiársela poco a poco, a través de su práctica cotidiana, del ensayo y del error. Retomado lo que se dijo en el capítulo I, dada la enorme carga burocrática que tiene el directivo y de las actividades imprevistas y cambiantes que tiene que atender, es mucho más factible que sus interacciones sean breves hacia el docente y que partan de la comprensión, del apoyo y del profundo conocimiento pedagógico de lo que la reforma implica.

“El cambio sustancial comporta procesos complejos, que son intrínsecamente ricos en problemas.” (Fullan, 1997: 40), el directivo debe ser consciente de que esta situación es parte natural de su práctica diaria.

2.5 Diplomado para maestros de primaria.

Los principales actores educativos son los docentes y los alumnos, pues es a ellos a quienes les corresponde la práctica educativa cotidiana, sin embargo no son los únicos, los directivos tienen un papel muy importante pues son quienes ayudan a que la organización escolar funcione de manera integral, por ser esta una organización sumamente compleja y dinámica.

La RIEB 2009, necesita de todos los actores que intervienen en la educación para poder ser comprendida y aterrizada en las aulas para que el alumno finalmente se beneficie. La formación directiva y docente es sumamente importante para la plena comprensión del enfoque por competencias. La SEP “[...] (planteó) como estrategia inicial, la formación académica a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos mediante un Diplomado de 120 horas de estudio, estructurado en tres módulos de 40 horas cada uno que [...] (permitió) a los docentes conocer: los contenidos de la reforma y su propuesta pedagógica; los avances que existen en el campo de la investigación educativa, en particular los vinculados con los problemas de enseñar a aprender, y una visión metodológica coherente con la propuesta pedagógica de la reforma, que considere los conocimientos y experiencias de cada docente.” (SEP, IISUE, UNAM, 2009a: 7)

El diplomado se impartió a nivel nacional a 157 629 docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos (ATP) y supervisores e incluyó a educación especial, 112 723 participantes fueron acreditados (IISUE).

Para que el diplomado pudiera llegar a nivel nacional, fue dirigido a los docentes que constituyeron el Grupo Académico Nacional (GAN) así como los Grupos Académicos Estatales (GAE), estos dos grupos recibieron la formación inicial y fueron los encargados de impartir el diplomado a docentes, directivos de primaria, ATP's y supervisores. (SEP-IISUE-UNAMa, 2009: 7)

El diplomado impartido por el IISUE-UNAM tuvo como principales objetivos que los directivos y docentes desarrollen las competencias necesarias para trabajar contenidos, basados en problemas cotidianos, que les signifiquen a los alumnos y a su vez ayuden a la comprensión. Los directivos y docentes necesitan vivir el sentido de la reforma para que a partir de su experiencia logren estrategias didácticas más acordes con el enfoque por competencias y a su realidad particular.

Esta comprensión es paulatina, requiere de la consideración de la experiencia previa de los directivos y docentes, a la cual el diplomado hace mucho énfasis en su importancia, no se trata de borrar todo lo anterior para empezar de cero, esto sería hasta ingenuo considerarlo, incluso esa experiencia será la base para la comprensión personal de la reforma pues,

“ [...] es indispensable reconocer que a cada maestro le corresponde la tarea de traducir los principios que orientan la reforma a propuestas concretas en el salón de clases, esto es:

- Realizar una planeación de sus actividades didácticas en concordancia

con los enfoques de cada asignatura.

- Reconocer la manera como pueden instrumentarse en una escuela, en un contexto específico, con un grupo de alumnos con características particulares desde la reflexión de su propia experiencia como docente.
- Establecer actividades de aprendizaje y las formas de evaluación que articulen este nuevo enfoque en la tarea docente, desde los planes y programas de estudio apoyadas en los materiales educativos.

Reconocer la importancia de que los maestros que participan en el Diplomado aprecien la experiencia de lo que significa formar en competencias. Desde el punto de vista metodológico, ésta es su mayor riqueza.” (SEP, IISUE, UNAM, 2009c: 8)

Cada situación didáctica es única, particular e irrepetible, ya que involucra a personas diversas, que le dan un matiz particular a los procesos de enseñanza y aprendizaje, “[...] el enfoque por competencias implica un cambio considerable en el trabajo escolar, el cual necesita partir de la identificación de situaciones que emerjan de contextos reales dado que desarrollar una competencia significa lograr una articulación entre información, desarrollo de una habilidad y resolución de una situación inédita, por ello se considera que el trabajo se debe centrar en el alumno, con el apoyo de técnicas que se desprenden de los modelos activos de enseñanza (Perrenoud, 1999).” (SEP, IISUE, UNAM, 2009b: 36)

Si el directivo tiene la oportunidad de empaparse de las realidades de alumnos y docentes de su escuela en específico sería más fácil identificar las competencias pertinentes a desarrollar, por ejemplo si una escuela esta en un lugar de difícil acceso se tendría que partir de la necesidad de que esos niños se muevan de manera autónoma y segura, aprendan a cuidarse, a leer señales y letreros, a aprenderse caminos y rutas más cortas y seguras a organizarse en grupo para trasladarse, este tipo de

conocimientos implican competencias transversales que se pueden trabajar dentro de la escuela.

ESTRUCTURA DEL DIPLOMADO

1. Módulo UNO. Elementos básicos. Se trata de un preámbulo sobre las necesidades que dieron origen a la Reforma, el Plan y Programas de estudio 2009 y los libros de texto, con el propósito de que el docente reconozca su importancia y los elementos que la caracterizan.
2. Módulo DOS. Desarrollo de competencias en el aula. En este módulo se presentan las bases teóricas sobre el enfoque de competencias, sus características y la importancia en el desarrollo del aprendizaje del alumno.
3. Módulo TRES. Evaluación y estrategias didácticas. Una vez que el docente esté familiarizado con la Reforma, sus planes, programas de estudio, libros de texto y el enfoque pedagógico que orienta a la nueva propuesta, este módulo le permitirá implementar una planeación y evaluación pertinentes a la Reforma, considerando su experiencia y el entorno de la escuela en donde se desempeña.

Fuente: SEP, IISUE, UNAM, 2009a: 10

La estructura del diplomado hace posible contextualizar a los directivos y docentes el *desde donde, el cómo, el porqué y el cuando* de la RIEB 2009, aspectos todos importantes ya que al conocerlos les permite comprender mejor la influencia y la tendencia internacional en educación para así enfocarse en la planeación y partir de ahí para la comprensión y análisis del desarrollo de las actividades, apoyándose en la evaluación formativa pues, “[...] la planeación o preparación de clase debe convertirse en un momento de reflexión intelectual para el docente a partir del cual puede crear situaciones que inviten al alumno a aprender y, al mismo tiempo, generar nuevas actividades educativas.” (SEP, IISUE, UNAM, 2009b: 41)

El diplomado les permitió también conocer y experimentar la planeación por competencias, a través de ejemplos, trabajo en equipo y reflexión individual, en donde se hizo énfasis de la importancia de la experiencia previa.

El en último módulo se clarificó la importancia de la evaluación formativa para el aprendizaje entendiéndose que “La evaluación requiere ser concebida como un aliado del trabajo docente que permita impulsar con mayor eficacia las tareas para que los alumnos desarrollen su aprendizaje, lo que significa ajustar estrategias didácticas, el programa, los recursos materiales.” (SEP, IISUE, UNAM, 2009c: 13) La evaluación como apoyo más que como fiscalización es muy importante, si no queda claro como evaluar, no se aprovecha su sentido pedagógico y formativo. (SEP, IISUE, UNAM, 2009c: 13)

III. ESTUDIO DE CASO DIRECTIVOS DEL ESTADO DE HIDALGO

“Un científico no es necesariamente un hombre sabio. Porque sabio no es el que aplica teorías, sino enseñanzas sacadas de experiencias vividas.” (Villoro, 2008: 226)

En este capítulo se explican las características del trabajo final solicitado como parte de las actividades realizadas durante el diplomado, así como su análisis. Se presentan también las entrevistas realizadas a los directivos de escuela primaria de Hidalgo, las cuales permitieron conocer la trayectoria profesional, la formación académica, la participación en reformas, así como conocer si el diplomado aclaró el enfoque por competencias planteado en la RIEB 2009, para de este modo, conocer cual es el aspecto que más se le dificulta al director escolar para intervenir pedagógicamente con los docentes a su cargo.

3.1 El Estado de Hidalgo

El estado de Hidalgo fue uno de los estados participantes en el diplomado para maestros de primaria; se escogió este estado para su análisis por ser un estado accesible en cuanto a la ubicación y tamaño para poder realizar el análisis de los trabajos finales y las entrevistas a directivos .

Hidalgo es uno de los 31 estados que integran la República Mexicana, se encuentra en la región centro oriental del país y esta integrado por 84 municipios. Tiene una superficie de 20,846.45 km² y una población de 2,665,018 habitantes, el 52% de la población es urbana y 48% rural, su densidad de población es de 128 personas por kilómetro cuadrado. En el 2009 el INEGI reporta que Hidalgo cuenta con 3,237 escuelas primarias y 608 escuelas primarias indígenas (INEGI, 2011).

La población de 6 años de edad es de alrededor de 53 000 niños y niñas, que están en edad de cursar el 1º de primaria. La población de 11 años es de alrededor de 54 000 niños y niñas en edad de cursar el 6º año de primaria, según datos del INEGI.

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) reporta en el 2010 a un 42.5% de la población con *pobreza moderada* y a un 12.3% con *pobreza extrema*. De acuerdo a este mismo organismo, el rezago educativo de la población entre 6 y 15 años en la entidad paso del 13.1% en 1990 al 7.3% en el 2000 y a 3.8% en el 2010 (CONEVAL, 2010).

2.3.6 CARACTERÍSTICAS DEL SECTOR EDUCATIVO, 2010/2011 Fuente: INEGI 2011					
NIVEL EDUCATIVO	ESCUELAS	ALUMNOS (miles)	MAESTROS	ALUMNOS POR MAESTRO	LUGAR NACIONAL a/
Entidad	8 341	878.8	44 588	19.7	23º
Educación Básica b/	7 779	627.5	30 426	20.6	13º

Nota: de

a/ Se determinó a partir del concepto "alumnos por maestro" con base en un criterio de menor a mayor, es decir los datos más bajos corresponden a los primeros lugares.

b/ Comprende preescolar, primaria y secundaria

Fin

La educación básica es uno de los niveles educativos con mayor matrícula en el sistema educativo nacional. En el caso del estado de Hidalgo se observa un incremento de la matrícula de alrededor de un 4% en relación del año 2000 al 2009

Existencia de alumnos de educación básica en el estado de Hidalgo

Total estatal	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Existencia preescolar	80825	79141	77018	79123	83276	98204	105080	113972	114898	115823
Existencia primaria	373895	372814	372798	368731	362710	355659	349668	345843	343781	346000
Existencia secundaria	136214	140284	144888	147383	150211	153264	155519	158236	159691	158093

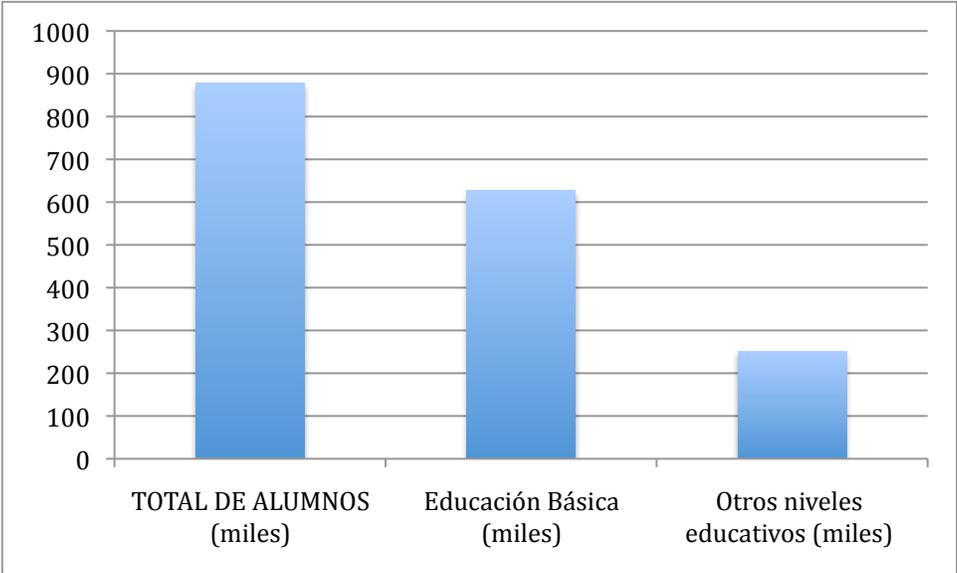
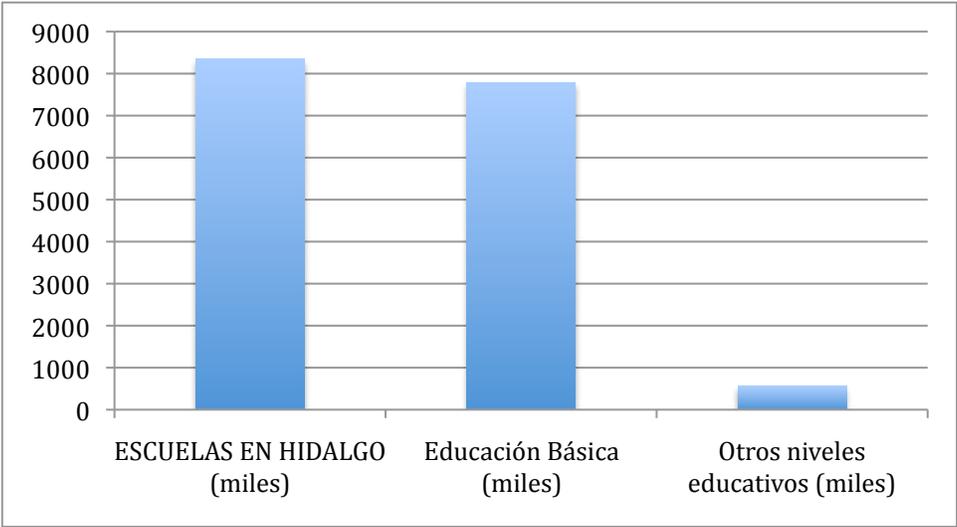
En el caso del egreso se observa una disminución del 50% en relación a la existencia.

Alumnos egresados de educación básica en el estado de Hidalgo

Total estatal	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Egresados preescolar	50636	48269	47283	46283	48255	52019	53153	55530	55094	55941
Egresados primaria	56952	55956	57533	57093	58263	58777	58920	58326	55464	53697
Egresados secundaria	40087	40081	43506	43689	43275	46304	46706	47899	48908	50539

Cuadro realizado en base a información tomada del INEGI. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/default.aspx#A> El día 18 de octubre del 2012

De acuerdo a las siguientes gráficas, se puede observar cómo la Educación Básica ocupa un lugar mayoritario en el sistema educativo del Estado de Hidalgo, si consideramos que la primaria de 1° a 6° ocupa el 50% de los años requeridos para completar la escolaridad básica, se vuelve especialmente relevante que los directivos de escuelas primarias en este Estado comprendan la RIEB 2009 para a su vez apoyar a los docentes.



3.2 Metodología

Para efectos de redacción y facilidad de comprensión, se ha usado durante todo el trabajo el término “directivo” o “director” independientemente del género de los directivos entrevistados.

En el diplomado que impartió el IISUE-UNAM sobre la RIEB 2009, sólo del Estado de Hidalgo, participaron cerca de 3 600 docentes y figuras de gestión, de estos últimos participaron 218 directivos, de los cuales acreditaron el trabajo final solicitado en el diplomado presentando, al menos 2 de los tres rubros requeridos para acreditar, 105 directores de Escuela Primaria General.

En el presente trabajo se tomarán en cuenta sólo los trabajos finales de los 218 directivos que participaron.

De los 218 directivos que participaron, se hizo un análisis, para tener claro cuáles fueron los criterios para evaluarlos y acreditar o no el trabajo final solicitado en el diplomado.

De los 105 directores de Escuela Primaria que acreditaron el Diplomado, se seleccionó a 10 de ellos para hacerles una entrevista semi estructurada presencial que ayudara a conocer de manera cualitativa su trayectoria profesional hasta la dirección de la escuela, su formación docente y sus estudios pedagógicos, así como su participación y experiencia en reformas educativas.

Por otro lado la entrevista también ayudó a dar cuenta de qué tanto se comprendió y se aplica el diplomado sobre la RIEB 2009, así como conocer su función directiva en la práctica y en el marco de la RIEB 2009.

Para estructurar la entrevista se definieron cinco categorías de las cuales se desprendieron indicadores para poder plantear las preguntas pertinentes⁶ y poder elaborar la guía de la entrevista⁷, con un carácter abierto y flexible pues es importante dar “[...] al informante libertad para responder las preguntas planteadas en el orden que le resulte más cómodo o lógico. [...]”. La idea, en resumen, es lograr un equilibrio entre la necesidad de darle cierto orden o estructura a las entrevistas, y la necesidad de lograr el mejor *rapport* o comunicación posible.” (Farías & Montero, 2005)

Para el análisis de las entrevistas se usaron las siglas D1, D2....D10, para identificar a los directivos entrevistados y resguardar la confidencialidad de los datos personales.

Para poder llevar a cabo las entrevistas se seleccionaron a 19 directivos que acreditaron el diplomado, se consiguieron citas en 4 escuelas que contaban con servicio telefónico, 3 de ellas en Pachuca la capital del Estado de Hidalgo y una en Mineral del Monte, Hidalgo. Para concertar la cita se les explicó a los directivos que se les solicitaba una entrevista relacionada con el diplomado que impartió el IISUE-UNAM sobre la RIEB 2009, para una investigación académica como parte de una tesis de licenciatura.

⁶ Ver anexo 5.

⁷ Ver anexo 6.

Para el resto de las entrevistas, se visitó directamente a las escuelas, para lograr las 6 entrevistas faltantes se visitó a 10 escuelas en diversos municipios, de las cuales 4 directivos no fueron localizados.

Sin excepción, los directivos encontrados fueron muy amables y dispuestos a pesar de sus apretadas agendas y labores cotidianas. En general se percibe un gran respeto a la Universidad Nacional Autónoma de México como Institución Educativa.

Estas entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento previo de los entrevistados y posteriormente fueron transcritas para su análisis.

3.3 Análisis de trabajos finales del diplomado de los directivos

Durante el diplomado, tanto a docentes como figuras de gestión (Supervisores, ATPs y Directores) se les solicitaron diversos trabajos que les permitieron profundizar conceptos y aplicar lo aprendido en los módulos del diplomado, hacer comparaciones y retroalimentarse de la experiencia de los otros directivos y docentes participantes, así como de la propia experiencia.

A ambos (Figuras de gestión y docentes) se les solicitó un trabajo final que junto con los demás trabajos solicitados les permitiera acreditar el diplomado. A los directivos, supervisores y ATP's específicamente, el trabajo final consistió en que de manera individual eligieran una actividad en la que hayan asesorado a un docente o a una escuela en alguno de los siguientes aspectos;

- Elaborar una propuesta de planeación
- Definir una estrategia didáctica
- Desarrollar una secuencia de evaluación para el aprendizaje

Se les pidió definir las características de la asesoría, los criterios para establecerla y las referencias utilizadas, presentando evidencias que

identificaran el trabajo de los docentes o de la escuela, mostrando el desarrollo, el proceso y cierre de la actividad diseñada.

La rúbrica para la evaluación de los trabajos finales de los directivos fue la siguiente:

Matriz de valoración para la evaluación de trabajos finales

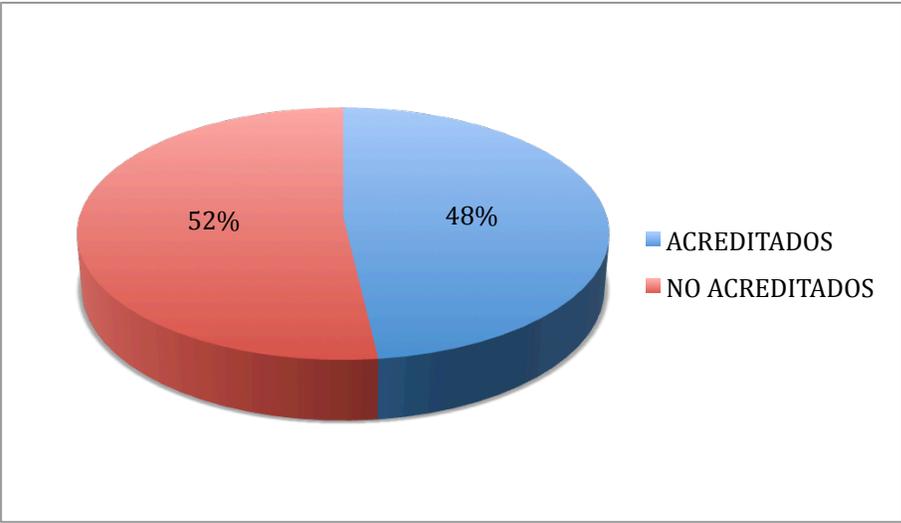
Criterio	Muy Bueno	Bueno	No suficiente
Secuencia didáctica	La secuencia didáctica es pertinente con el aprendizaje esperado enunciado. Y las acciones a realizar demuestran un sentido didáctico	La secuencia didáctica no establece una relación congruente con el aprendizaje esperado que se enuncia, pero las acciones a realizar sí presentan cierto sentido didáctico	No presenta secuencia didáctica. Sólo presenta una lista de las acciones a realizar en el aula que no tienen relación con el aprendizaje esperado que se enuncia, ni demuestran un sentido didáctico
Evaluación	Enuncia con claridad el tipo de evaluación que empleará (diagnóstica, formativa o sumativa), y recurre a diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje (rúbrica, examen, observación) de acuerdo al tipo de contenido y aprendizaje manejado. Las estrategias de evaluación empleadas, son estrategias con un sentido didáctico, para el aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados, y se aplican a las evidencias presentadas	Las estrategias de evaluación empleadas, son estrategias de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados, y se aplican a las evidencias presentadas, pero no enuncia el tipo de evaluación que empleará (diagnóstica, formativa o sumativa), ni recurre a diferentes alternativas de evaluación (rúbrica, examen, observación, entre otros), de acuerdo al tipo de contenido y aprendizaje manejado	No enuncia el tipo de evaluación que empleará (diagnóstica, formativa o sumativa), ni recurre a diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje (rúbrica, examen, observación) acordes al tipo de contenido y aprendizaje manejado. sólo enuncia una propuesta de evaluación, que nada tiene que ver con el aprendizaje esperado por lo que no puede precisarse su sentido didáctico y si es una evaluación para el aprendizaje. Y no existen evidencias de la aplicación de las mismas.
Evidencias	Las evidencias están vinculadas a con el aprendizaje esperado, la secuencia didáctica y la estrategia de evaluación.	Las evidencias presentadas corresponden parcialmente con el aprendizaje esperado, la secuencia didáctica y la evaluación definida.	No presenta evidencias. Si las hay no corresponden con la propuesta de planeación presentada

Un trabajo acreditado será aquel que cumpla con 2 o mas criterios valorados como buenos o muy buenos.

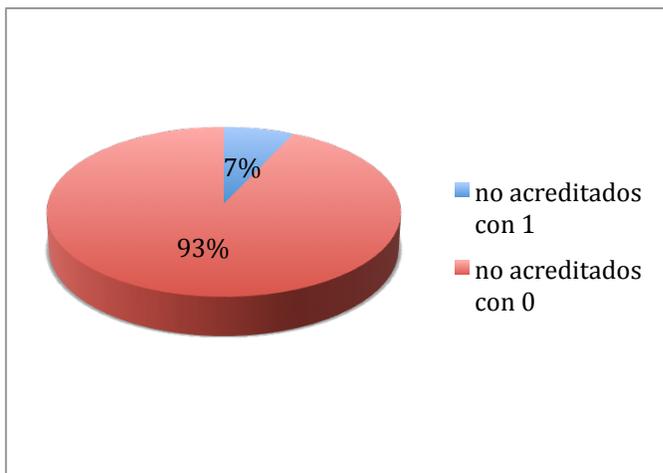
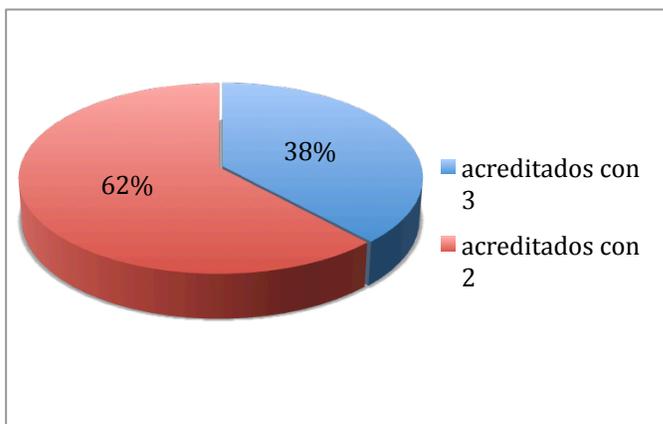
Fuente: IISUE-UNAM

El trabajo final entregado por los directivos se evaluó de manera cualitativa, de acuerdo también al enfoque por competencias, lo que hace congruente esta forma de evaluar con lo que los directores aprendieron en el Diplomado, pues de este modo se ayuda a identificar los puntos que se han comprendido y cuales faltan por aclarar y profundizar, haciendo de la evaluación, una herramienta de apoyo.

Del total de los trabajos recibidos 105 directivos acreditaron el trabajo final y 113 no acreditaron el trabajo final lo que representa el 48% y el 52% respectivamente.



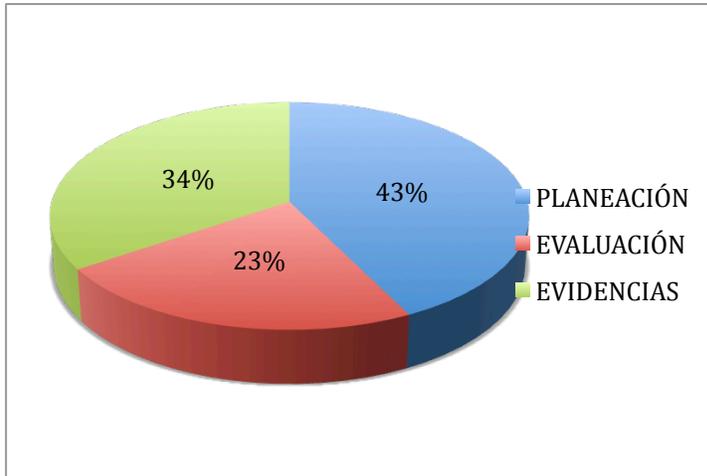
40 directivos acreditaron presentando satisfactoriamente los 3 rubros solicitados, es decir, la secuencia didáctica, la evaluación y las evidencias. 65 directivos acreditaron presentando satisfactoriamente 2 de los 3 rubros solicitados, lo que representa el 38% y 62% respectivamente.



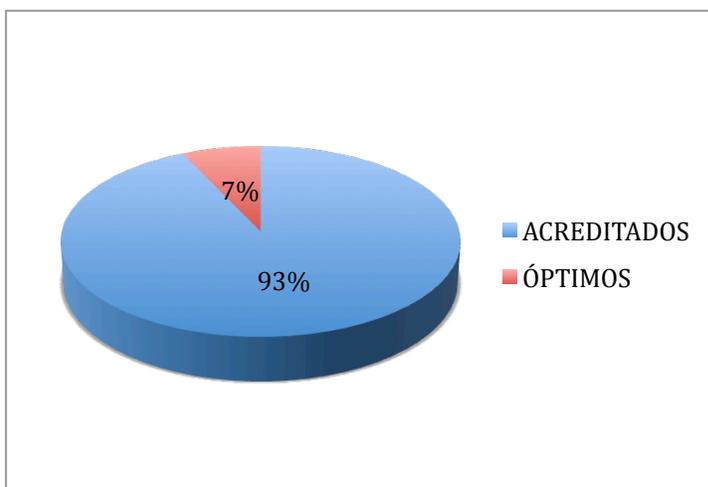
105 directivos que no entregaron satisfactoriamente ninguno de los 3 rubros solicitados y 8 presentaron solo 1 lo que representa el 93% y el 7% respectivamente. Las razones más frecuentes por las que no se acreditaron los trabajos fueron entre otras:

- Las planeaciones o asesorías no correspondían ni a 1º ni a 6º de primaria
- Las evidencias no mostraban el carácter de la asesoría ofrecida
- Las evaluaciones no correspondían a lo planteado a la RIEB 2009
- En algunos casos los trabajos estaban duplicados
- En numerosos casos se presentó una planeación sin evidencias ni evaluación.
- En numerosos casos se presentaron como trabajo final, actividades de los módulos solicitadas durante el Diplomado.

Se observa que en los trabajos finales entregados por los directivos, donde hubo menor comprensión fue en la evaluación, pues fue el punto que con mayor frecuencia entregaron como no suficiente.



De los 218 trabajos entregados por los directivos se recibieron 110 planeaciones, 59 evaluaciones y 89 evidencias satisfactorias.



De los 105 trabajos acreditados solo se recibieron 7 trabajos con alguno de los rubros óptimo y solo uno con los tres rubros óptimos.

Los trabajos finales entregados por los directivos fueron una oportunidad para poner en práctica lo aprendido en el Diplomado a partir de la experiencia personal, por ser un trabajo de características cualitativas, independientemente de haberlo acreditado o no, les aportó elementos de reflexión para la comprensión de la RIEB 2009.

3.4 Entrevistas a directivos

Del total de las 10 entrevistas se hicieron tres entrevistas en la ciudad de Pachuca de Soto, capital del Estado de Hidalgo, una escuela de 596 alumnos y 18 docentes, otra de 658 alumnos y 20 docentes y la última de 620 alumnos y 19 docentes.

Estas primarias generales son de organización completa, urbanas y con horario de 8:00 am a 1:00 pm, con grupos de entre 35 y 40 alumnos. El acceso a estas escuelas fue muy fácil ya que se encuentran en la capital del Estado de Hidalgo y las carreteras, caminos y calles de acceso están asfaltados y señalizados. En la primera escuela se había concertado una cita a las 8:30 de la mañana con la directora, una vez que entraron los niños a su jornada escolar, la directora fue muy amable y dispuesta durante la entrevista.

La segunda entrevista fue en una de las escuelas más grandes por sus instalaciones y matrícula, no fue posible contactar al director por teléfono, sin embargo al llegar aunque estaba ocupado atendiendo maestros y padres de familia, fue muy dispuesto y le concedió el tiempo necesario a la entrevista.

En la tercera escuela en Pachuca de Soto, por la hora en que se dio la entrevista los alumnos estaban en el recreo y una parte de los maestros en junta en la dirección, por el altavoz llamaron todos los maestros a una pequeña reunión dentro de la dirección y poco a poco se fueron acercando, posteriormente salieron de la oficina y se fueron yendo a los salones con los niños. Habíamos varias personas esperando ser atendidas por el director, quien al terminar la junta concedió la entrevista en un ambiente de mucho trabajo y ruido con mucha disposición para platicar y responder a la entrevista.

Una entrevista en el municipio de Mineral del Monte, con 348 alumnos y 13 docentes, con grupos desde 20 a 34 alumnos por grupo, con horario de 9:00 AM a 2:00 pm. Esta escuela se encuentra en una de las calles principales

del poblado y este cuenta con una carretera asfaltada desde Pachuca. Su ubicación fue fácil, la directora fue muy amable y dispuesta aun cuando se encontraba en su hora de descanso, no le importó interrumpir su refrigerio para atender a la entrevista, la cual se dio en su oficina en un ambiente cordial y tranquilo.

Una entrevista en el municipio de Zimapán, escuela primaria general rural con 104 alumnos y 6 docentes. Esta ranhería se encuentra en una zona donde no hay caminos asfaltados ni letreros en las calles. La escuela no cuenta con teléfono por lo cual al llegar, me comunicaron que el director ese día iría directamente de su casa a la supervisión, al explicarle a una de las maestras de que se trataba la visita, le llamó por celular y me solicitó esperarlo una hora que fue el tiempo que hizo de su casa a la escuela. El director se mostró amable y dispuesto durante el tiempo que duro la entrevista.

Dos entrevistas en el municipio de Tasquillo, la primera es una escuela primaria general rural de organización completa con 87 alumnos y 6 docentes la cual se encuentra en una ranhería de muy difícil acceso, no solo por los caminos de terracería, sino porque el centro del poblado por donde se accesa más fácilmente se encontraba en obra, fue una de las escuelas de más difícil localización. Al llegar, la jornada escolar ya había concluido y la directora se encontraba en una aula junto con la tesorera de la escuela haciendo cuentas. Al explicarle de que se trataba la entrevista, accedió muy dispuesta y dedicó el tiempo necesario a la entrevista. La directora hizo mucho énfasis de sus logros en la prueba Enlace y orgullosamente nos relató como es que esta en 4º lugar a nivel Estado en dicha prueba. También hizo mucho énfasis en la importancia de la

actualización permanente y que en su plantilla docente ha tenido a maestros con maestría. El Aula en donde nos atendió lleva el nombre de aula “Ángel Díaz Barriga”, comentó en una entrevista posterior (D6, entrevista personal, Jueves 31 de mayo 2012) , que fue su hija quien trabajaba en la escuela la que sugirió este nombre ya que para ellas son muy importantes los autores actuales que participan en las reformas.

La segunda entrevista en el municipio de Tasquillo fue en la escuela primaria general rural de organización completa con 89 alumnos y 5 docentes, directivo con grupo. Esta escuela se visitó dos veces ya que la directora fue contactada previamente por teléfono, sin embargo me encontraba cerca y decidí pasar, sin encontrar a nadie ya que ese día no hubo clases por que tuvieron una visita a otro poblado.

La contacté posteriormente por teléfono, me informaron que la directora se encontraba en la supervisión y que no sabían a que hora regresaba, decidí pasar, la jornada escolar había terminado unos 30 minutos antes, esperé un rato a la directora la cual llegó caminando de la supervisión junto con otra maestra, le explique que no había podido pasar el día de la cita y amable y dispuesta me concedió la entrevista, incluso tiro la paleta helada prácticamente entera que venia comiendo en el camino.

Fue muy amable y participativa incluso al terminar la entrevista comento que las maestras estaban con mucha expectativa de la visita de alguien de la UNAM, querían pedir sugerencias y opciones de material para trabajar en con el enfoque de competencias que plantea la RIEB 2009. Al finalizar la entrevista me pidió firmar su libro de visitantes con algún comentario para la escuela.

Dos entrevistas en el municipio de Chapatongo, una en la escuela primaria general rural multigrado, bidocente en donde el directivo atiende a un grupo conformado por 27 alumnos de 3º, 4º y 5º y otro docente que atiende a 15 alumnos de 1º, 2º y 3º grados. Es una escuela con caminos de terracería y de difícil localización. Al llegar el director con grupo se encontraba dando clases, salio del salón y al explicarle de que se trataba se mostró muy dispuesto incluso a interrumpir su clase para otorgar la entrevista, le dije que yo lo podía esperar al receso.

Al terminar la clase pasamos a una aula con computadoras en donde no había alumnos y en un ambiente tranquilo se realizó la entrevista. Esta escuela cuenta con tres aulas y un patio central y se encuentra en uno de los poblados más chicos de los que se visitaron.

La otra entrevista en el municipio de Chapatongo fue en la escuela primaria general rural multigrado tridocente con 49 alumnos, en donde el directivo atiende a grupo. La maestra que fue directora de esta escuela se encuentra al momento de la entrevista como Asesora Técnico Pedagógica, por lo tanto fue localizada en la supervisión escolar en donde nos concedió de manera amable la entrevista.

Una entrevista en el municipio de Alfajayucan, en la escuela primaria general rural de organización completa con 143 alumnos y 7 docentes. El acceso a esta escuela es por caminos asfaltados, la directora se encontraba en uno de los salones y explicó que ese día se había aplicado el examen Enlace, se le explicó de que se trataba la entrevista y accedió de manera amable, la entrevista se realizó en su oficina en un ambiente tranquilo.

3.5 Análisis de casos

Se visitaron 10 escuelas en el Estado de Hidalgo para entrevistar a sus directivos, las características de las escuelas visitadas se resumen en el siguiente cuadro.

	DIRECTIVO 1	DIRECTIVO 2	DIRECTIVO 3	DIRECTIVO 4	DIRECTIVO 5	DIRECTIVO 6	DIRECTIVO 7	DIRECTIVO 8	DIRECTIVO 9	DIRECTIVO 10
CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA	Urbana de organización completa	Urbana de organización completa	Urbana de organización completa	Semiurbana de organización completa	Rural, organización completa	Rural organización completa	Rural multigrado	Rural multigrado tridocente	Rural organización completa	Rural de organización completa
Nº ALUMNOS	596	658	620	348	104	84	42	49	143	89
Nº MAESTROS	18	20	19	13	6	6	2	3	7	5

Tres de los directivos visitados, están a cargo de escuelas urbanas con matrículas superiores a los 500 alumnos, a pesar de sus múltiples ocupaciones y complejidad por el tamaño de las escuelas, los directivos se mostraron siempre amables y dispuestos haciendo un espacio entre todas sus actividades para atender de manera atenta e interesada la entrevista.

Un director con grupo de escuela semiurbana de organización completa y más de 300 alumnos. Dos directores de escuela multigrado con grupo, estas escuelas cuentan con alrededor de 40 alumnos en total por lo que su organización es multigrado, al ser el director con grupo junto con otro docente (bidocente) quienes se hacen cargo de los grupos, atienden a un grupo de 1º, 2º y 3º de primaria y a otro grupo de 4º, 5º y 6º de primaria. Esta organización hace aún más complejo el apropiarse de la reforma en este caso RIEB 2009, ya que es una reforma bastante distante de la realidad en

que estas escuelas funcionan, no solo por su organización multigrado, sino por sus condiciones materiales, sociales y geográficas.

Tres directivos de escuelas rurales de organización completa con matrícula entre de 80 y 140 alumnos, una de estas escuelas de 89 alumnos el directivo atiende al grupo de 6º grado lo que hace todavía más compleja su labor y le resta tiempo para poder ejercer su función pedagógica.

Las categorías e indicadores para las entrevistas realizadas se estructuraron a partir de los temas tratados en los capítulos I y II, así como en la revisión de los trabajos aprobados de los directivos que asistieron al Diplomado que impartió el IISUE-UNAM, a partir de la identificación de estas categorías e indicadores se elaboró el guión de la entrevista para poder dar respuesta a las preguntas de investigación, que motivan el presente trabajo.

¿Qué es lo que interesa conocer a través de las entrevistas?

Saber cuál es la trayectoria profesional de los directivos de Educación Básica en el Estado de Hidalgo, pues como se menciona en el capítulo I, la mayoría de los directivos llegan a ese puesto después de la docencia, más por su capacidad de resolver problemas que por una formación específica para el puesto ¿Es la misma situación con los docentes entrevistados?, su formación académica ¿fue específica para el puesto directivo?

La RIEB 2009, ¿es algo novedoso para ellos o ya han vivido otras reformas y cómo han podido ayudar a los docentes a hacerla propia?

La segunda parte de la entrevista nos permite conocer si el Diplomado aclaró el enfoque por competencias planteado en la RIEB 2009 y qué parte de la misma se les dificulta o se les facilita más para intervenir pedagógicamente con los docentes.

Al platicar con los directivos también se identificó cuál consideran el principal obstáculo para su intervención formativa docente.

3.5.1 Trayectoria y formación profesional

Directivo	Trayectoria Profesional	Formación Profesional	Años como Director
1	39 años 9 docente	Maestro Normalista.	31
2	40 años 5 docente	Maestro Normalista Licenciatura de Español para Secundaria.	35
3	25 años 11 docente	Maestro Normalista	14
4	43 años 39 docente	Maestro Normalista.	4
5	+20 años ¿? docente	Maestro Normalista	19
6	39 años 29 docente	Normal Básica para Primaria Normal Superior para Secundaria.	11
7	9 años 7 docente	Maestro Normalista.	2 directivo con grupo
8	12 años 2 docente	Lic. en Educación Primaria Maestría en Campo y Práctica educativa.	10 directivo con grupo
9	26 años 16 docente	Maestro normalista	10
10	39 años 32 docente	Maestro normalista Normal superior, Especialidad en lengua y literatura españolas	7 directivo con grupo

El cuadro resumen, sin excepción muestra que los 10 directivos primero fueron docentes, 5 de ellos tienen una trayectoria profesional mayor a

treinta años, el de menor trayectoria profesional tiene 9 años, tres de ellos más de veinte años de trayectoria profesional y uno doce años. Como se puede observar, para llegar a la dirección escolar se requiere, al menos en el caso de estos directivos, una amplia trayectoria profesional, no solo en la docencia y dirección, sino que muchas veces tienen varios cambios de escuela de un poblado a otro incluso en lugares de difícil acceso.

“ [...] me inicié en una comunidad, [...] no muy lejos, hacíamos una hora caminando, una hora [...] de ida y una hora de venida. Posteriormente me cambiaron a una escuela a bordo de carretera, (en) Velasco (Omitlán de Juárez, Hidalgo), y empecé en el Paso (San Antonio el Paso, Omitlán de Juárez, Hidalgo), [...], después en Velasco y posteriormente llegue aquí a la escuela, en esta escuela tengo alrededor de, estuve como maestra de grupo como unos 30 años, aquí, atendiendo 5º y 6º, si y desde hace tres años ya ahorita con este ciclo escolar cuatro, que me hice cargo de la Dirección [...].” (D4, entrevista personal 30 de mayo de 2012)

En el caso de este directivo, cuenta con una amplia experiencia en la docencia, por lo que transmite en la entrevista mucho respeto por el trabajo docente, explicando que la mejor forma de llevar a cabo su función pedagógica como directivo es a través del trabajo colaborativo, lo cual es sumamente importante para su labor formadora.

La dirección escolar es una actividad compleja que requiere del conocimiento de la estructura escolar en general, al tener estos directivos una larga trayectoria profesional como docentes y luego como directivos, tienen una comprensión desde dentro de las necesidades y de la cultura escolar, ya que ellos mismos forman parte de su construcción desde diferentes ámbitos, como maestros y como directivos. El tercer directivo

entrevistado nos cuenta como empezó como docente y luego como directivo atendiendo además a dos grupos.

“Bueno, yo inicié en el año de 1987 y soy egresado de (...) Benito Juárez, una Normal básica todavía en ese tiempo en el Plan 84, [...], estuve trabajando en una Comunidad llamada Mogotes en el Municipio Tizayuca, Hgo., era una Escuela tridocente, ahí inicié, [...] (en) 1ro y 2do grado, después al siguiente ciclo escolar, pase a una Escuela de organización completa, ahí mismo en Tizayuca en la Cuenca Lechera, ahí estuve 11 años, de ahí me ofrecieron ya una, una Dirección Comisionada y me fui ahí a una Primaria que se llama Olmos, tenía yo la Dirección y 2 grupos, de ahí se dio la oportunidad que me dieran [...] la clave (21) y un cambio de Escuela de organización completa, llamada El Cid, y ya de el Cid se dio la oportunidad del cambio aquí a Pachuca [...]” (D3, entrevista personal, 29 de mayo de 2012)

De los directivos entrevistados dos de ellos tienen más de treinta años como directivos y son los que se encuentran en las escuelas urbanas con matrículas mayores a 500 alumnos y dirigen entre 18 y 20 docentes.

Los directivos con una trayectoria profesional mayor a 20 años son los que se encuentran a cargo de escuelas de organización completa (urbana o rural), los maestros de menor trayectoria son los que ocupan la dirección de escuelas multigrado en donde además de la dirección tiene un grupo a su cargo.



Respecto a su formación profesional se puede observar que nueve son maestros normalistas, algunos de ellos además de la normal básica tienen la normal superior y uno de ellos es Licenciado en Educación Primaria además de una maestría en campo y práctica educativa.

Es importante la trayectoria profesional, sin embargo también es importante la formación específica para el puesto directivo, pues por ser una tarea compleja, la formación en este sentido daría más certidumbre a su labor pedagógica de formación docente, considerando que es el proceso de aprendizaje centrado en el alumno, la razón de ser de la institución escolar.

Las funciones del puesto directivo están directamente relacionadas con lo que la Secretaría de Educación Pública les exige como directivos, sin embargo se requiere de un gran conocimiento de la cultura escolar y de sus diferentes actores, como alumnos, maestros, padres y madres de familia y autoridades escolares, para llevar a cabo su función adecuadamente.

3.5.2 Formación directiva

DIRECTIVO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FORMACIÓN PARA EL PUESTO DIRECTIVO	Gestión Escolar con más Enfoque Hacia lo Administrativo	Gestión Escolar Enseñanza de las Ciencias Naturales y Matemáticas	Gestión Escolar; Función Directiva en Todos los Ámbitos, Técnico-pedagógico	Carrera Magisterial Ningún Curso para el Puesto Directivo	Ninguno	Cursos PARE	Actualización Docente Ninguno para el Puesto Directivo	Gestión Escolar con Enfoque a lo Administrativo	Cómo ser Líder, Aspecto Administrativo y Pedagógico	Gestión Escolar Liderazgo

Como se revisó en el punto anterior, nueve de los diez directivos entrevistados son maestros normalistas, y por los cursos que han tomado los diferentes directivos la formación para el puesto directivo no es un requisito para ocupar la dirección escolar.

Cinco de los diez directivos entrevistados han tomado al menos un curso de Gestión Escolar, dos de ellos expresan que el enfoque de esos cursos es predominantemente administrativo, “En relación a, [...] todo lo relacionado a administración de la Institución, documentación que se entrega a supervisión escolar,[...] la elaboración de lo que es, el Plan Anual de Trabajo en conjunto con los docentes, [...] los [...] consejos de participación, pero todo en cuestión administrativa” (D8, entrevista personal, 6 de junio de 2012)

Uno de los directivos comentó que el curso de gestión educativa sí abarcó todos los ámbitos que involucra la dirección escolar “(el curso de Gestión educativa) permea todo, precisamente este último estuvo muy bueno porque nos habla de la función del Directivo en todos los ámbitos, pero dándole mayor realce al técnico-pedagógico.” (D3, entrevista personal, 29 de mayo de 2012)

Los directivos entrevistados, en general están conscientes de la importancia de lo pedagógico, sin embargo, expresan que la gran carga administrativa, hacen que desvíen su atención “Mire, es lo que siempre yo he comentado, que la gestión escolar pues está enfocada a lo pedagógico, pero de verdad nos quita mucho tiempo, tantas dependencias con las que hay que estar, [...] tratando y nos envían que concursos y todo eso, entonces si desviamos un poquito la atención.” (D1, entrevista personal, 29 de mayo de 2012)

Otro directivo expresó que los cursos de Gestión Educativa están “Bueno más que nada, enfocado [...] a elevar la calidad, [...] de (la) educación de los niños, del aprovechamiento de los niños, [...] nos dicen que gestión no nada más es enfocarse a las actividades organizativas administrativas de una escuela, sino que más que nada primordialmente, es enfocarse al aprendizaje de los niños.” (D10, entrevista personal 7 de junio de 2012), aquí se encuentra ya el enfoque al aprendizaje según lo visto en el diplomado por los directivos.

Otro directivo comentó que ha tomado cursos sobre liderazgo “Pues el primero de: cómo ser líder, fue un curso que tomé, [...] se enfocaba más, [...] (a) nosotros como Directivos, [...] como que somos todo, o sea, todo, desde intendente, maestro, [...] asesor de los papás, [...] asesor de los

maestros, ahora sí (tenemos), que ver todo, pues todo lo que se refiere a la Institución, todo lo que es mobiliario, [...] remodelación, construcción, hay que hacer solicitudes, [...] y más que nada en lo pedagógico, pues acompañar a los maestros, sus planeaciones, sus actividades que ellos hacen.” (D9, entrevista personal, 7 de junio 2012), se evidencia en la respuesta de este directivo, como las actividades administrativas y de operación diaria siguen prevaleciendo y quitan un espacio importante a la función directiva pedagógica, como se menciona en el primer capítulo.

Sin embargo la importancia de lo pedagógico esta presente en el discurso del directivo; “Bueno, lo más importante yo creo que es esto pedagógico, pero, bien importante también lo administrativo, porque tenemos que sacar lo que es la papelería.” (D5, entrevista personal, 31 de mayo de 2012) siendo el llenado de formularios y papelería, todavía, una de las principales funciones del directivo.

La mayoría ha tomado cursos de actualización docente y carrera magisterial, sin embargo cuatro de ellos declara no haber tomado ningún curso formativo para la función directiva en específico, aún cuando llevan desde 2 años hasta 19 años como directivos.

3.5.3 Participación y experiencia en Reformas Educativas

Por la larga trayectoria profesional de la mayoría de los directivos entrevistados, seis de ellos han participado en tres reformas educativas, la del '72,'93 y esta que nos ocupa que es la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, que tiene entre sus fines articular a la educación Primaria con el Preescolar y la Secundaria, con el enfoque en competencias.

Dos de ellos les han tocado dos reformas educativas la del '93 y la RIEB 2009, y a dos de ellos les toco formarse en una y llegar a trabajar al poco tiempo con otra, "En la primera (reforma) iba yo egresando, entonces yo me formé con una, un tipo [...] de reforma y entrando al servicio viene el cambio y, si me costó [...] trabajo porque uno sale con un perfil, entonces hay que adaptarse al nuevo, y creo que me involucre, si me involucre, pero no fue tan de lleno porque hay una debilidad también muy grande, como bajan la información, yo soy un convencido de que las personas que reciban las capacitaciones, como vienen en cascada, deben [...], de buscar un perfil muy idóneo que permita que hasta abajo nos llegue de una manera muy clara y sustantiva, porque de otra manera cada quien lo hace como lo entiende [...]" (D3, entrevista personal, 29 de mayo de 2012)

Algunos directivos entrevistados viven las reformas en toda su complejidad, además de su ya pesada carga administrativa y de coordinación de la organización escolar, muchas veces son ellos los encargados de multiplicar los cursos impartidos por las autoridades educativas hacia otras escuelas de la zona, entonces tienen una doble responsabilidad, la de formar a sus propios maestros y a los de su zona escolar, "Como directivo pues le digo, [...] asistiendo y participando también, bueno pues porque de alguna manera, nosotros hemos tenido que impartir, a veces, o más bien multiplicar algún curso, por ejemplo, nosotros somos escuela piloto de la RIEB, entonces [...] teníamos que asistir a capacitación y de ahí impartirlo a nivel zona." (D10, entrevista personal, 7 de junio de 2012)

Las reformas educativas en México siempre han respondido a intereses de Estado, sin embargo es necesaria la participación de los diferentes actores de todos los niveles, las reformas no solo se deben o se pueden dictar

desde arriba o desde abajo, es necesario que haya interacción hacia todos los sentidos “El proceso de cambio se vuelve sumamente complejo, cuando uno se da cuenta de que es la combinación de individuos y organismos sociales la que marca la diferencia.” (Fullan, 1997: 55)

Las percepciones que los directivos expresan acerca de las reformas que han vivido, son diversas, siempre aceptando el cambio en el discurso, sin embargo una de las principales funciones del directivo, sigue siendo responder en tiempo y forma la papelería.

Si existe en reconocimiento implícito o explícito de la incertidumbre que causan los cambios, sobre todo en el caso de las escuela multigrado, pues además es necesario adecuar el programa ya que esta dirigido a escuelas de organización completa “Pues [...] como en todos los cambios creo yo, en un inicio, así como con una cierta incertidumbre [...] de si no nos va a funcionar las nuevas mecánicas, las nuevas reformas para trabajar si no nos van a funcionar, el cómo, el cómo trasladarlo de, [...] nuestro plan de estudios [...] a nuestro grupo en general, y más porque, bueno nosotros tenemos [...] que planear como somos multigrados y bueno así le llamamos, tenemos que planear [...] con un amplio material, [...], un amplio panorama de material, puesto que, bueno pues nuestros planes (RIEB 2009) [...] vienen por grados [...]” (D7, entrevista personal, 6 de junio de 2012)

3.5.4 RIEB 2009 y diplomado IISUE-UNAM

El diplomado que impartió el IISUE-UNAM se planteó como parte de la estrategia inicial de la SEP para la formación académica de docentes y directivos, como se explica en el punto 2.3 del presente trabajo.

En este apartado se pretende analizar a partir de las entrevistas realizadas a los directivos del Estado de Hidalgo, cómo vivieron el diplomado que impartió el IISUE-UNAM ya que fue el primer diplomado que les proporcionó información acerca de la RIEB 2009 y que abarcó 1º y 6º de primaria, grados educativos que se consideran articuladores con el preescolar y secundaria respectivamente.

Lo que interesa conocer es hasta qué punto el diplomado aclaró la planeación, el desarrollo y la evaluación por competencias, ¿cómo han podido asesorar a sus docentes en este sentido? y ¿qué aspecto ha sido más difícil de comprender y de asesorar?

En el caso del directivo con grupo de escuela multigrado , tuvo la oportunidad de ir combinando la teoría con la práctica, apoyándose también de su compañero maestro, él piensa que el diplomado modificó su práctica pues ahora puede manejar más fácilmente la transversalidad, expresa que al principio no fue fácil la comprensión, sin embargo el poder combinar la teoría vista en el diplomado en su práctica cotidiana en el aula para después comentar los resultados de su praxis en las sesiones del diplomado “[...] yo podría decir que mi práctica docente no era tan mala, pero (el diplomado) vino a modificar varios elementos que como mínimo a mis niños [...] les han permitido, [...] pues como que apropiarse (del nuevo enfoque) , y ellos ya

tienen más o menos [...] la mecánica de cómo realizar las actividades [...]" (D7, entrevista personal, 6 de junio de 2012)

El ser directivo con grupo en un inicio, de cierto modo es una ventaja ya que se está apropiando de manera práctica de la nueva propuesta, sobre todo por que uno de los directivos expresó que los maestros recién egresados, los mandan a escuelas multigrado, sin embargo esto no sustituye la formación directiva específica, ya que por las reformas que ha habido, muchos de los docentes con mayor trayectoria profesional, les ha tocado ser docentes con un programa distinto al actual y a algunos les han tocado hasta tres reformas.

Otro de los directivos sin grupo considera "Bueno, sí se aclararon algunas, se aclaró la mayoría de cosas, pero le digo, a ver, el factor tiempo, el que no nos permitía hacer las cosas como tienen que ser, como que requeríamos de más tiempo, para ir haciendo las cosas bien [...], a lo mejor con más tiempo pues se aprovecha más."(D5, entrevista personal, 31 de mayo de 2012) Considera que con más tiempo y sin tanta carga de cursos diversos, sería mucho más fácil para todos, maestros y directivos, apropiarse de la reforma.

Para los directivos fue importante el diplomado porque les permitió acercarse y conocer el enfoque por competencias, a la planeación por competencias; "[...] porque nos dieron los elementos que ahora tenían que darse para poder hacer una planeación desde los aprendizajes esperados, conocer, cuáles eran los campos, [...] formativos, trabajar con los niños de acuerdo al enfoque por competencias." (D3, entrevista personal, 29 de mayo de 2012)

El enfoque por competencias les causaba inquietud, expresó uno de los directivos entrevistados “[...] nuestra preocupación en un inicio es cómo, cómo por competencias, pero bueno, pues ya a raíz de que todos han tomado el Diplomado pues juntos hemos estado, este, pues trabajando en colaborativo para poder salir.” (D6, entrevista personal, 31 de mayo de 2012) El trabajo en equipo es un elemento importante para los directivos porque hace de este modo más fácil su intervención al repartir la carga formativa y dando espacio a la retroalimentación.

Uno de los aspectos que de manera generalizada mostró en las entrevistas mayor dificultad para la comprensión, fue la evaluación, siete de los diez maestros entrevistados expresaron dificultad para la comprensión y aplicación de la evaluación por competencias. En este sentido existe una contradicción entre lo planteado como evaluación en la RIEB 2009 y lo que realmente sucede en la práctica, “La evaluación, [...] que muchas ocasiones no nos quitamos la idea del examen, y a final de cuentas somos evaluados mediante un examen [...], el Enlace, Olimpiada del conocimiento, entonces como que siempre se nos habla de que hay muchas, muchas estrategias para evaluar [...], muchas; listas de cotejo, observaciones, libretas, en fin todo, pero no nos quitamos todavía, [...] el exámen (tradicional)” (D1, entrevista personal, 29 de mayo de 2012)

Es visible el esfuerzo por trabajar de acuerdo a lo aprendido en el Diplomado sin embargo parece que en el caso de la evaluación, hace falta más que la teoría-práctica-adequación, pues sería necesario contar con una política educativa en materia de evaluación congruente con el enfoque por competencias, que tome en cuenta las particularidades de cada escuela y no tratar de homogeneizar conocimientos a través de la aplicación de la

prueba ENLACE⁸, que es un a prueba estandarizada contraria al enfoque por competencias, pues cada escuela tiene condiciones sociales, económicas, materiales y educativas sumamente diversas.

La complejidad de la función directiva se agrega a la problemática de la comprensión de la evaluación formativa que plantea el enfoque por competencias pues independientemente de las tensiones que provocan las diferentes pruebas que se aplican constantemente por parte de la SEP, uno de los directivos expresa que “La evaluación es un problema [...] yo trato [...]de ubicar mis listas de cotejo, trato de sacar, este, no se, mis observaciones, mis registros, es muy complicado, le soy honesto, es muy, muy complicado, no es justificación, pero es muy complicado, en lo personal, por todas las funciones que tenemos que desempeñar [...], que el director, que el conserje, [...] entonces es muy complicado llevar un registro tal [...] de todos mis alumnos, [...] para mí, se me hace muy complicado todavía, [...] el poder tener algunos instrumentos de evaluación que me digan, estos son así como que los que me van a permitir a mi realizar una evaluación precisa de cómo se encuentran mis alumnos en la Escuela.” (D7, entrevista personal, 6 de junio de 2012) , entonces se evidencia como interfiere en este caso la excesiva carga impuesta al directivo con grupo con la problemática de la evaluación.

En el caso de escuelas de gran matricula, la evaluación formativa planteada también genera dificultades “Son grupos muy numerosos, entonces se supone que nos deberían de dar elementos para las rúbricas, entonces los maestros intentan construir sus [...] rúbricas y bueno pues la estrategia que

⁸ Exámen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.

se utiliza es; bueno, hago mi rúbrica pero yo no puedo ir revisando a 40 chicos, tengo que ir cotejando, a lo mejor hoy revisar a 5 ó 10, dependiendo la actividad y cuál es mi intención y después voy complementando para poder hacer intervenciones más cercanas y tratar de homogeneizar los aprendizajes.” (D3, entrevista personal, 29 de mayo de 2012) Por ser grupos numerosos, sigue habiendo la intención de la homogeneización que también se opone al enfoque por competencias, pues las diferencias en grupos grandes se vuelven más difíciles de evaluar y se viven más como un problema que como una oportunidad de enriquecimiento del aprendizaje.

Un directivo expresa dificultad también en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y en historia; “Segue siendo un problema el razonamiento de las matemáticas [...], siempre se conflictúan ahí con los niños, yo observo como directivo que también el transmitir conocimientos de historia, en la historia se estancan un poquito, más cuando el docente no lo domina, no los motiva, no lo transmite con interés, y si no es algo como vivencial, la historia no da resultado, y si no hay razonamiento en matemáticas, el alumno se bloquea, se estanca, [...]” (D2, entrevista personal, 29 de mayo 2012)

3.5.5 Función directiva pedagógica

En los directivos entrevistados existe el convencimiento de la importancia de su función directiva pedagógica, aquí se vuelve a evidenciar la problemática de la falta de tiempo por los múltiples asuntos que el directivo debe atender, complicándose más para el directivo que además atiende a un grupo, sabe que su labor es de asesorar, formar y acompañar, sin embargo es muy

difícil “Pues ese es de acompañamiento [...] y apoyo, [...] pero ahora [...] da la casualidad que ya tengo 2, 3 cursos con este, con grupo, entonces ya no [...] nada más estoy [...] con mis compañeros, sino que ahora a veces no hay tiempo, ese tiempo que dicen que uno debe de estar con los compañeros porque uno tiene que atender también un grupo y luego la función directiva , bueno combinar esto es un tanto, [...] complicado.” (D10, entrevista personal, 7 de junio de 2012)

A partir del diplomado se percibe también una modificación en la función pedagógica directiva en donde el trabajo en equipo resulta un elemento de apoyo importante para los directivos “[...] me incluyo, [...] más con los maestros y con los niños, por ejemplo, en los proyectos que hacen, como que ahí los analizamos, o sea, el maestro me dice: pues mire, como ve mi proyecto, ya los revisamos entre los 2 o entre el Consejo Técnico, y sobre eso, yo siento como que, que si hay más participación.” (D9, entrevista personal, 7 de junio de 2012)

Cuando los docentes también tomaron el diplomado, para el directivo es más fácil asesorar, sin embargo también existe la posibilidad que el docente trabaje de manera más aislada ya que en este caso el directivo considera que ya los docentes saben qué hacer “Pues los Maestros en su totalidad ya han asistido al diplomado, [...] y con el programa que sacaron de carrera magisterial, uno como director ya no se ve en la necesidad de estar detrás de los maestros para decir que hagan su planeación o que trabajen de acuerdo al programa, ellos tienen que conocer su programa, tienen que ver su programa para que puedan hacer sus planeaciones, para que puedan trabajar frente a grupo [...]” (D6, entrevista personal, 31 de mayo de 2012)

El que el Directivo haya tenido acceso al diplomado fue muy bueno ya que al poder conocer lo planteado por la RIEB 2009 y ser esta también novedosa para los docentes “Bueno, ahorita, creo que todos nos estamos formando al mismo tiempo, [...] yo como Directivo, pues entre la 1ra etapa [...] del Diplomado de la RIEB 2009 y obvio era importante para que yo tuviera elementos para poder acompañar a mis compañeros, a mis compañeros de 1ro y 6to y, e ir formando incluso, ya dándoles tips a los de 2do a 5to, porque así lo íbamos trabajando a pesar de que ellos todavía no estaban en el Diplomado, preocupados se acercaban a ver, a ver cómo son los nuevos libros, a ver cómo es el nuevo plan, [...] qué podíamos hacer, y lo incluíamos en los trayectos de actualización al interior de la Escuela.” (D3, entrevista personal, 29 de mayo de 2012)

Como ya se ha dicho a lo largo del presente trabajo el directivo es un personaje clave, no solo para el adecuado funcionamiento de la organización escolar en sus dimensión administrativa sino para la formación docente, pues a partir de su conocimiento de la cultura escolar particular de la que forma parte, puede ser un líder que a través del trabajo en equipo, de manera individual, colegiada o durante el tiempo disponible por más mínimo que sea, es de vital importancia conozca el trabajo de los docentes a su cargo, desde una sólida formación pedagógica.

En el caso de la RIEB 2009, es a través del Diplomado que los directivos tuvieron la oportunidad de acercarse a la propuesta de manera teórica y práctica, elaborando el trabajo final y luego a través de su praxis pedagógica directiva. Aún cuando no dispongan periodos prolongados para profundizar su asesoría docente, el conocer la propuesta es el principio fundamental e indispensable para que paulatinamente la reforma se

comprenda, los directivos aprecian lo visto en el Diplomado pues consideran que les ayudo a “ [...] conocer los enfoques, bueno primero en conocer todos los materiales, [...] los nuevos libros, [...] el nuevo programa, me ayudo, [...] pues ya a ir conociendo los materiales, [...] pues cómo está dividido, ahora que viene que hay que trabajar por ámbitos, enfoques, proyectos, entonces eso es lo que siento [...] que me ha ayudado para estar más cerca de ellos.” (D9, entrevista personal, 7 de junio de 2012)

Se sintieron tomados en cuenta ya que el Diplomando los consideraba desde su estructura, apoyándose siempre de su experiencia previa poniendo en movimiento sus saberes previos “[...]conocer con más profundidad el contenido de los programas, los nuevos programas, conocerlos, para pues, de alguna manera, en algún momento apoyar a nuestros compañeros.” (D1, entrevista personal, 29 de mayo de 2012)

REFLEXIONES FINALES

El Diplomado que impartió el IISUE-UNAM sobre la RIEB 2009 para 1º y 6º grados, fue sumamente importante ya que para los directivos entrevistados fue el primer acercamiento con la reforma, esto los hizo sentirse participes y al conocer los antecedentes, de dónde surge, porqué surge, y cual es la propuesta, tuvieron herramientas, cómo ellos mismos lo dicen, para poder acompañar, asesorar y trabajar en equipo junto con los docentes.

Al entrevistar a los directivos se percibe como consideran el trabajo colaborativo y en equipo como algo fundamental para el adecuado trabajo docente y aprendizaje de los niños.

El que los directivos antes de llegar al puesto hayan sido docentes, es un punto positivo, ya que los hace comprender a la organización escolar de manera compleja. Sin embargo la falta de formación específica para el puesto, dificulta su labor sobre todo la pedagógica, ya que se percibe poca claridad de cómo bajar realmente una reforma que viene de arriba y que muchas veces es ajena a su contexto.

Es interesante observar cómo a pesar de que la RIEB 2009 es una reforma que plantea los procesos de enseñanza y aprendizaje como cualitativos, significativos y con una evaluación formativa, en donde se requiere que los actores de la educación adquieran un compromiso activo a partir de su experiencia y que se reconoce al director de escuela como una figura importantísima, sigan prevaleciendo sobre sus funciones la carga administrativa por encima de la pedagógica.

La formación directiva aunque sí esta planteada por la SEP, no todos los directivos tienen acceso a la misma, ya sea por su complicada función directiva, o por falta de tiempo, un punto importante a investigar ¿Por qué la formación directiva no es un requisito para ocupar el puesto?, ¿Cuáles son las necesidades de formación didáctica del director de acuerdo a sus posibilidades de intervención pedagógica?

En los diez directivos entrevistados que forman parte del 48% de los directivos que aprobaron el trabajo final solicitado por el Diplomado, aunque no dominan a fondo los temas tratados en el mismo, lo que si se puede observar es su gran compromiso con su labor educativa, el proceso de comprensión y apropiación de una reforma de gran escala no puede darse de manera automática ni inmediata, el Diplomado les abrió la posibilidad de

ir conociendo paulatinamente a través de la práctica este enfoque por competencias.

Es importante la combinación de modalidades de intervención directiva pedagógica, ya sea a través de espacios colegiados, individuales, espontáneos, o breves. Que el directivo considere los saberes previos de los docentes, su propia experiencia y respete la individualidad de cada docente y de cada grupo, fomenta el equilibrio de la cultura escolar, creando un espacio de confianza donde se vuelve más fácil comprender y aplicar lo visto en el Diplomado acerca de la RIEB 2009.

Cuando se trabaja en equipo de manera colaborativa, consiguiendo mayor participación y retroalimentación pedagógica, la carga para el directivo en este aspecto es menor, no quiere decir que se desentienda por que sus docentes trabajan solos, si no que se reparte la carga, pues es notorio como la función administrativa y los imprevistos que aparecen de manera constante en la organización escolar, siguen ocupando un lugar central en la atención del directivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S. (1991). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- CONEVAL. (2010). Obtenido el 24 de abril de 2012, de: www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/pobreza_2010.es.do
- Díaz Barriga, Ángel (2007). "Organismos internacionales y política educativa". En: Alcántara, A., Pozas, R., y C. A. Torres (Coords.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI Editores, pp. 79-91.
- Delors, J. (1997). *La educación o la utopía necesaria, Horizontes, De la comunidad de base a la sociedad mundial y De la educación básica a la universidad*. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, pp. 9-66 y 125-154. México: UNESCO/Dower.
- Farías, L., & Montero, M. (2005). *De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa*. Carácas, Venezuela.
- Filho, L. (1965). *La realidad de la organización y administración escolar*. En: *Organización y administración escolar*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 3-26,27-50.
- Fuentes González, B. (2002). Historia de la Supervisión de Educación Primaria. *Educación 2001*, pp.19-25.
- Fullan, M. (1997). *La complejidad del proceso de cambio*. En *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal, pp. 33-100.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- INEGI. (2010). Obtenido el 2 de junio de 2011 de: cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P
- INEGI. (2011). Obtenido el 24 de abril de 2012 de: www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-hgo.pdf
- Leithwood, K. A. (1992). The Principal's Role in Teacher Development. En M. FULLAN, & A. HARGREAVES (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* London; Washington, D.C. Falmer Press, pp. 86-120.

- López Contreras Y. (coordinadora). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México. UPN.
- Makarenko, A. (1935). *Poema pedagógico*. México: Ediciones quinto sol.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Pastrana Flores, L. E. (1997). *Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria*. México: CINVESTAT.
- Pastrana Flores, L. E. (1994). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica/Leonor Eloina Pastrana Flores; directora Justa Ezpeleta*. México: CINVESTAT.
- Pozner de Weimberg, P. (2008). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares* (5ª edición ed.). Argentina: Aique.
- Pozner de Weinberg, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Sanmartín, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de antropología social*, 9, pp. 105-126.
- Secretaría de Educación Pública. (1982). Obtenido el 13 de octubre de 2011 de : www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-ac1a7021eb34/a96.pdf
- SEP. (2009a). Obtenido el 21 de febrero de 2012 de: basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/bases/PRIMARIA_2009.pdf
- SEP. (2009b). Obtenido el 21 de febrero de 2012 de: basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/normatividad/Acuerto494.pdf
- SEP. (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011a). Acuerdo 592. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011b). *PLAN DE ESTUDIOS 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP, IISUE, UNAM. (2009a). *Reforma Integral de Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Módulo 2: Desarrollo de competencias en el aula*. México.
- SEP, IISUE, UNAM. (2009b). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Modulo 3: Evaluación y estrategias didácticas*. México.
- SEP, IISUE, UNAM. (2009c). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Módulo 1: Elementos Básicos*. México.
- Sperb, D. (1965). *Dirección y supervisión en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Villegas de Santiago, C. (2008). Simposium Internacional Campos Emergentes en la Formación de Profesionales de la Educación. *La función directiva y la gestión escolar*. Zacatecas: UPN. Obtenido el 12 de octubre de 2011 de: <http://www.upn25b.edu.mx/portalupn/images/pdf/Simposium/MESAA/LosPECDirectoresyeducadoresopinan/FunciondirectivagestionCuauhtemoc.pdf>
- Villoro, L. (2008 [1982]). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

ANEXO 1
ACUERDO 96, SEP (1982)
CAPITULO IV Directores

ARTICULO 14.-El director del plante es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.

ARTICULO 15.-En sus ausencias temporales el director será suplido por el profesor de mayor antigüedad en la escuela y que atienda el grado más alto. En caso de que la falta exceda de una semana, lo suplirá la persona designada por la dirección o delegación general correspondiente.

ARTICULO 16.-Corresponde al director de la escuela:

I.-Encauzar el funcionamiento general del plante a su cargo, definiendo las metas, estrategias y política de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que le señalen las disposiciones normativas vigentes;

II.-Organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación del plantel:

III.-Acatar, difundir y hacer cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, emitidas a través de las autoridades competentes;

IV.-Representar técnica y administrativamente a la escuela;

V.-Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela, así como plantear ante las autoridades correspondientes, aquellos que no sean de su competencia;

VI.-Suscribir la documentación oficial del plante, evitar que sea objeto de usos ilegales, preservarla de todo tipo de riegos y mantenerla actualizada;

VII.-Elaborar el plan de trabajo anual de la escuela y presentarlo al inspector escolar y demás autoridades competentes dentro del primer mes de labores;

VIII.-Revisar y aprobar, en su caso, el plan de trabajo anual que, para desarrollar el programa de educación primaria vigente, elabore el personal docente, controlando que aquél se adecue a las técnicas pedagógicas aplicables;

IX.-Dictar las medidas necesarias para que la labor del personal docente se desarrolle ininterrumpidamente, de conformidad con el calendario escolar y los planes de trabajo autorizados;

X.-Proporcionar la información que, a través de sus autoridades competentes, le requiera la Secretaría de Educación Pública en el tiempo que ésta señale:

XI.-Tramitar, ante las autoridades competentes, el permiso necesario para la celebración de actividades didácticas, culturales o recreativas que se realicen fuera del plantel;

XII.-Autorizar la celebración de eventos y espectáculos públicos relacionados con las actividades propias del plante, previo permiso de la dirección o delegación general correspondiente. Los actos a que se refiere esta fracción no deberán causar gravamen económico al alumno;

XIII.-Organizar y coordinar el desarrollo de las actividades de inscripción, reinscripción, registro, acreditación y certificación de estudios;

XIV.-Dictar las medidas necesarias para garantizar la atención de los grupos que eventualmente queden sin maestro;

XV.-Elaborar y mantener actualizado el inventario de los bienes del activo fijo del plantel y notificar a las autoridades correspondientes las modificaciones que sufra el mismo;

XVI.-Cuidar de la conservación del edificio escolar y sus anexos, vigilando que los mismos reúnan las condiciones necesarias de seguridad, funcionalidad e higiene;

XVII.-Informar a las autoridades competentes acerca de las necesidades del plante, en materia de capacitación del material docente, ampliación del inmueble, equipos y materiales didácticos;

XVIII.-Supervisar la adquisición y distribución del material didáctico y el correcto uso de equipos y demás instalaciones materiales.

XIX.-Convocar a la integración, en su caso, del Consejo Técnico Consultivo de la escuela dentro de los primeros quince días del inicio del año escolar;

XX.-Formar parte del Consejo Técnico Consultivo de la zona, participar en su deliberaciones y dar cumplimiento a los acuerdos y recomendaciones que en éste se adopten;

XXI.-Aplicar las medidas disciplinarias a las que hace referencia este ordenamiento;

XXII.-Llevar un registro de entrada y salida del personal, así como uno en que se anoten recomendaciones del inspector escolar y otras autoridades competentes;

XXIII.-Supervisar el cumplimiento de la obligación de rendir honores a la bandera nacional los días lunes de cada semana, en los términos de las disposiciones legales aplicables:

XXIV.-Radicar en la comunidad donde preste sus servicios;

XXV.-Abstenerse de abandonar sus labores dentro del plantel, así como de disponer del personal o edificio y equipo escolar para atender ocupaciones particulares, Y

XXVI.-Realizar las demás funciones que siendo análogas a las anteriores le confieran este ordenamiento y otras disposiciones aplicables.”

ANEXO 2
Función Directiva Administrativa
Villegas de Santiago (2008)

1. Elaboración de diferentes oficios (plantilla del personal, inicio de labores, solicitud para la construcción de la barda perimetral llenado de anjiber, entre otros)
2. Recoger en la región las bibliotecas de aula y escolar
3. Recepción, revisión, realización y entrega de la documentación de oportunidades bimestralmente
4. Entrega de documentación
5. Recepción, entrega, recepción, revisión y envío de los formatos de listas de inicio escolar
6. Llenado del formato 911
7. Llenado y entrega de inscripción de carrera magisterial
8. Registro del primer movimiento (altas y bajas) de los alumnos
9. Asistencia de información del PEC
10. Elaboración formato del registro de evaluación p/alumno
11. Recepción, traída y distribución de material escolar de PAREIB para los Alumnos.
12. Compra y distribución de desayunos escolares cinco veces en el ciclo escolar
13. Compra de bandera y baquetas
14. Llenado de recibos de pago de los profesores (redes) y entrega al Asesor Técnico Rural.
15. Contratación de camión para asistir a la olimpiada deportiva en el saladillo
16. Elaboración de formatos para la preinscripción de alumnos que van ingresar a primer grado
17. Jornada de preinscripción de alumnas y alumnos que van ingresar a primer grado
18. Elaboración y entrega de informes cuatrimestrales a PAREIB
19. Trámite de CURP'S de los alumnos en la Presidencia Municipal de la Blanca,

Zacatecas

20. Reporte del concentrado de oportunidades
21. Registro del 2º movimiento (altas, bajas)
22. Reporte de la cooperativa, de la parcela escolar, del ahorro, de la asociación de padres de familia
23. Recepción, entrega y revisión de certificados
24. Elaboración de actas de buena conducta
25. Elaboración de Diplomas al desempeño escolar
26. Reunión en la supervisión escolar para información de la documentación final
27. Elaboración de fichas escalafonarias
28. Elaboración de concentrado de la evaluación de los maestros de Carrera Magisterial
29. Registro del tercer movimiento (altas, bajas)
30. Elaboración de oficios de liberación de los maestros del fin de cursos

ANEXO 3
Función directiva organizacional
Villegas de Santiago(2008)

1. Organización de la inscripción al inicio del ciclo escolar
2. Reunión para la distribución de comisiones del consejo técnico escolar
3. Reunión con el consejo técnico escolar para organizar el trabajo de inicio escolar
4. Toma de la SEC en apoyo de la reconsideración de REDES
5. Reunión para organizar a las madres de familia para la limpieza general de la escuela cada mes durante el ciclo escolar 2006 - 2007
6. Reunión de acuerdos para quienes se van a destinar las redes con el colectivo escolar
7. Reunión con las madres de familia
8. Convivió de bienvenida
9. Participación semanal en los honores a la bandera
10. Reunión con el supervisor de inicio del ciclo escolar
11. Reunión con los maestros para organizar lo de redes, 2 de noviembre, 20 de noviembre y PEC
12. Organización y desarrollo del día de muertos con la construcción del altar, composición de calaveras por parte de cada uno del colectivo escolar y concurso de disfraces por los niños de la escuela
13. Realización del desfile, festival y kermés del día 20 de noviembre
14. Reunión con los maestros para el Balance del desfile, kermés y festival
15. Organización y desarrollo de la fiesta por motivos navideños a los niños de la escuela con piñatas, tamales, ponche y bolos
16. Reunión con los maestros para analizar los diferentes eventos que están programados en lo que resta del ciclo escolar el primer día laboral del mes de enero de 2007
17. Reunión con los maestros para organizar las competencias deportivas de los niños
18. Realización de la preinscripción para los niños de primer grado que van ingresar

en el ciclo escolar 2007 – 2008

19. Participación en la olimpiada deportiva en la comunidad del Saladillo, General Pánfilo Natera, Zacatecas con una participación de treinta y cinco alumnos

20. Organización interna del parlamento de la niñez zacatecana 21. Traslado a la niña que participa en el parlamento de la niñez zacatecana a la comunidad del Saucito

21. Organización de la semana del día del niño

22. Organización interna de la olimpiada del conocimiento y ruta de la Independencia

23. Traslado de los niños que participan en las evaluaciones de la olimpiada del conocimiento y ruta de la Independencia

24. Organización y puesta en acción el festival del día de las madres.

25. Organización del acto de clausura y distribución de comisiones

ANEXO 4
Función directiva técnico pedagógica
Villegas de Santiago (2008)

1. Asistir a la capacitación para directivos de los Talleres Generales de Actualización en Ojocaliente por el Equipo Técnico Regional.
2. Coordinar los Talleres generales de actualización con las escuelas de organización completa de la zona 095.
3. Atender el grupo de 6º grado por incapacidad médica del maestro responsable del grupo.
4. Recibir información sobre el servicio de usar en la escuela
5. Recibir el Curso Estatal de Actualización en la ciudad de Zacatecas
6. Participación en el primer taller de REDES para directivos de escuelas de organización completa en el municipio de Ojocaliente.
7. Asistencia al taller de colegio de escuelas rurales de calidad (CERCA)

ANEXO 5

CATEGORÍAS, INDICADORES Y PREGUNTAS PARA ENTREVISTA

CATEGORÍA	INDICADORES	PREGUNTA
<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria y Formación Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel • Tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional hasta la dirección de la escuela? • ¿Cuánto tiempo tiene como director en esta escuela en específico?
<ul style="list-style-type: none"> • Formación directiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración • Docencia • Asesoría pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cursos formativos específicamente para el puesto directivo ha tomado? • ¿En qué área han sido?
<ul style="list-style-type: none"> • Participación y experiencia en reformas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuántas • Cuáles • Cómo 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En cuántas reformas educativas ha participado? • ¿En qué reformas educativas ha participado? • ¿Cómo ha sido esa participación? • ¿Cuál era su función directiva pedagógica principal en el plan 1993?
<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación RIEB 2009 y Diplomado IISUE-UNAM 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación • Desarrollo de actividades • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El Diplomado aclaró la planeación por competencias? • ¿El Diplomado aclaró el desarrollo de actividades por competencias? • ¿El Diplomado aclaró la evaluación adecuada a la planeación por competencias? • ¿Cuál de estos aspectos se le ha facilitado más? ¿Por qué? • ¿Cuál de estos aspectos se le ha dificultado más? ¿Por qué? ¿
<ul style="list-style-type: none"> • Función Directiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Utilidad y aplicación • Comprensión y manejo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo se ha modificado su función directiva pedagógica en la RIEB 2009? • ¿En qué sentido le ayudó el Diplomado para intervenir pedagógicamente con los docentes? • ¿Cuál considera el principal obstáculo para la intervención pedagógica del directivo? • ¿Cuál es el aspecto de la RIEB con más dificultad para asesorar a los docentes? • ¿Cuál es el aspecto que considera que domina para intervenir pedagógicamente con los docentes?

ANEXO 6

GUÍA PARA ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE PRIMARIA

Saludo, presentación y agradecimiento
Contextualización sobre el motivo y objetivo de la entrevista.
Preguntar al directivo si esta de acuerdo en que se grabe la entrevista
Una vez prendida la grabadora, decir en voz alta:

Estamos en la escuela primaria general (nombre de la escuela), con su director(a) (nombre del directivo), a quien le agradezco su disposición para realizar esta entrevista referente al Diplomado que impartió el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación sobre la RIEB 2009 y que se enfocó a 1º y 6º grados de primaria.

Preguntas;

- ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional hasta la dirección de la escuela?
- ¿Cuánto tiempo tiene como directivo en esta escuela en específico?
- ¿Qué cursos formativos específicamente para el puesto directivo ha tomado?
- ¿Cuál ha sido el área predominante de dichos cursos?
- ¿En cuantas y cuáles reformas educativas ha participado?
- ¿Cómo ha sido esa participación?
- ¿El Diplomado aclaró la planeación por competencias?
- ¿El Diplomado aclaró el desarrollo de actividades por competencias?
- ¿El Diplomado aclaró la evaluación adecuada a la planeación por competencias?
- ¿Cuál de estos aspectos se le ha facilitado más? ¿Por qué?
- ¿Cuál de estos aspectos se le ha dificultado más? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la importancia de la RIEB 2009 como articuladora con preescolar y secundaria?
- ¿Cuántos alumnos asisten a esta escuela?
- ¿Cuántos grupos integran la escuela?
- ¿Cuántos docentes están bajo su dirección?
- ¿Con cuantos alumnos por grupo trabaja cada docente?
- ¿Cuál era su función directiva pedagógica principal en el plan 1993?
- ¿Cómo se ha modificado su función directiva pedagógica en la RIEB 2009?
- ¿En que sentido le ayudo el Diplomado para intervenir pedagógicamente con los docentes?
- ¿Cuál considera el principal obstáculo para la intervención pedagógica del directivo?
- ¿Cuál es el aspecto de la RIEB con más dificultad para asesorar a los docentes?
- ¿Cuál es el aspecto que considera que domina para intervenir pedagógicamente con los docentes?

Agradecimiento y despedida.