**RELACIÓN ENTRE LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE DIRECTIVOS Y NIVEL DE LOGRO DE LAS ESCUELAS QUE DIRIGEN**

**Alicia Rivera Morales**

**Mayra Rocha Balcázar**

***Universidad Pedagógica Nacional Ajusco***

**Resumen:**

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio realizado en escuelas de la Ciudad de México, Durango, Oaxaca y Sonora. Aquí se expone la trayectoria formativa de 60 directivos de secundarias con alto logro (AL) y Bajo Logro (BL) académico, ubicadas en las cuatro entidades mencionadas. Dichas escuelas fueron seleccionadas de acuerdo con los resultados de la prueba ENLACE. Para llevar a cabo la indagación sobre los trayectos formativos se aplicó un cuestionario mixto a los directivos seleccionados. El análisis cuantitativo permite observar diferencias importantes entre los dos grupos: Más de la mitad de los directivos de escuelas de AL presentan una formación inicial en la normal superior y universidad pública; la mayoría cuenta con grado de maestría; en los últimos cinco años han tomado más de dos cursos de actualización sobre el campo de la gestión, liderazgo y el desarrollo humano. Sobresale que la gran mayoría tanto de AL como BL cuenta con grado de maestría. Son menos quienes poseen doctorado y una ligera mayoría son de BL.

**Palabras clave**: Trayectoria formativa, directores, de alto y bajo académico

**Introducción**

En México hay pocas investigaciones que abordan las trayectorias formativas de docentes y directivos, una de las más recientes es la que emitió el INNE en 2011 “La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja”.

No obstante., los estudios de trayectorias ofrecen una amplia alternativa metodológica que permiten analizar la articulación entre la formación profesional y los recorridos laborales, entre actividades profesionales y laborales, así como profundizar en los aspectos que determinan la adscripción de los individuos a distintos trayectos. Asimismo, este tipo de investigaciones permiten visualizar un panorama general de las condiciones que viven los sujetos, así como la identificación de casos particulares que caracterizan por condiciones laborales idóneas para unos o desfavorables para otros. (Jiménez, 2009)

El documento se estructura de la siguiente manera: 1) antecedentes teòricos; 2) Mètodo; 3) Hallazgos y, 4) Conclusiones

**1) Antecedentes**

La formación según Ferry (1990: 50) es percibida como una función social de transmisión del saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otra perspectiva, la formación es considerada "como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias."

La formación profesional es una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria. En función de ello, es posible afirmar que la formación profesional es simultáneamente tres cosas: (Casanova, 2003: 10)

* Es una actividad de tipo educativo, que se orienta a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñarse en el mercado de trabajo, sea en un puesto determinado, una ocupación o un área profesional. Actúa a su vez de forma complementaria a las otras formas de educación, formando a las personas no sólo como trabajadores sino también como ciudadanos.
* Es una actividad vinculada a los procesos de transferencia, innovación y desarrollo de tecnología. La propia transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas implica de por sí un tipo de transferencia tecnológica a los trabajadores y, a través de ellos, a las empresas. También, y en la medida que el conocimiento es la base fundamental de los procesos de innovación y desarrollo tecnológico, la formación profesional es una herramienta estratégica sin la cual aquellos procesos difícilmente podrían desarrollarse.
* La formación profesional es un hecho laboral y, como tal, posee un lugar indiscutible dentro de las relaciones de trabajo. Ella concita el interés creciente de gobiernos, empresarios y trabajadores, en la medida que se percibe cada vez con mayor claridad la importancia de su aporte a la distribución de las oportunidades de empleo y de trabajo en general, a la elevación de productividad y la mejora de calidad y la competitividad, al logro de condiciones apropiadas y saludables de trabajo, así como en su potencial como espacio de diálogo social a diversos niveles

La formación permanente como un proceso implica la acción profunda sobre la persona, orientada a crear condiciones para la emergencia del sentido que tiene para los sujetos el conocimiento, las relaciones e interacciones con los otros y su existencia misma. Por lo tanto, la construcción de identidades de formación permanente integra las identificaciones vinculadas al ejercicio de la profesión y (Catañeda, 2009)

La identificación vinculada al ejercicio se refleja a través de profesionalización de la función directiva es una estrategia para mejor la calidad educativa de las instituciones. Se argumenta que no basta ser maestro para ocupar un cargo directivo, ya que la función demanda competencias técnicas diferentes al ejercicio docente y, para ello, se requiere formación (Antúnez y Villalain, en Aguilera, 2003)

Antúnez y Gairín (2000) explican la función directiva como un conjunto de tareas imprescindibles en un grupo organizado que incluye la motivación, la coordinación del equipo y la conducción del grupo de acuerdo a las decisiones que se han tomado.

Específicamente, la política sobre la profesionalización de los maestros y autoridades educativas, busca garantizar que quienes dirigen los centros escolares sean seleccionados de forma adecuada; además de estar debidamente formados. Plantea también la necesidad de que los directivos, reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de los estudiantes (SEP-SNTE, 2008).

Tal como ya se ha señalado, las funciones de los directivos escolares son variadas y complejas. Por ello, en casi todos los países se exige, o por lo menos se considera necesaria, la preparación previa de los profesores candidatos a estos puestos. Por ejemplo, en Estados Unidos, se cuenta con programas específicos que proveen formación y entrenamiento a los aspirantes a ser directivos de escuela (Debón, 1996).

Contrario a lo anterior, en México el proceso de promoción a los puestos directivos no incluye una formación previa de los aspirantes que sea acorde a los conocimientos, habilidades y actitudes que demandan las distintas funciones directivas (Murillo, 2005). No existe una política para que los docentes que ocupen las plazas de directores, tengan como requisito, una formación profesional para la gestión de centros escolares, por el contrario, algunos pueden acceder al cargo con estudios de posgrado no relacionados con la gestión de los centros escolares.

**2) Método:**

Está investigación se estructuró bajo el enfoque cuantitativo ya que se basa en técnicas estructuradas para la recolección y análisis de datos. Es descriptiva porque a través de la aplicación de cuestionarios se especifican los perfiles profesionales de los directivos que forman parte de la muestra. Es una investigación comparativa porque la muestra se ha seleccionado de tal manera que se puedan identificar los elementos de contraste en las trayectorias profesionales de directivos de escuelas de alto y bajo logro académico.

El estudio se llevó a cabo en 45 escuelas secundarias ubicadas en cuatro entidades de la República Mexicana, seleccionadas de acuerdo con los puntajes de ENLACE.

Se aplicó un cuestionario que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández, 2006: 310), en este caso fueron las siguientes: Datos generales del directivo y centro de trabajo, estudios profesionales (grados académicos), estudios de profesionalización en la función directiva (actualización, capacitación o superación). Este instrumento fue respondido por 60 diretivos de las escuelas selecionadas; 57.7% del género masculino y 42.3% del feminino.

El 58% de ellos es mayor a los cincuenta años de edad,

El 54% de los directivos dirige escuelas de AL

**3) Hallazgos**

El análisis de los datos se llevó a cabo con el uso del programa SPSS a partir de las variables previamente establecidas en el instrumento aplicado. En este apartado se presentan los resultados de las trayectorias formativas de los directivos.

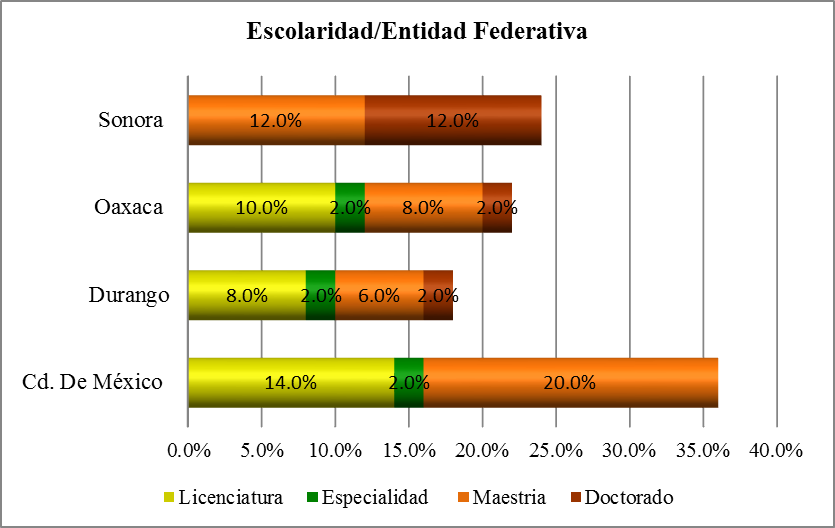
Tal como se ve en la gráfica 4 casi la mitad de los directivos (50.9%) tienen una formación inicial en el campo de la educación, mientras que la otra mitad (49.1%) se distribuye en disciplinas diversas (Ciencias Sociales, ingeniería, matemáticas, etc.) Lo que podría suponer que cuentan con conocimientos suficientes para abordar problemáticas educativas en sus respectivas escuelas.

En cuanto a la formación inicial de los directivos se observa que el 40.3% son egresados de la Normal Superior y dirigen escuelas tanto de AL (21.1) como de BL (19,2%). Por su parte, los egresados de Universidades Públicas (principalmente Autónomas) gestionan en mayor medida secundarias de AL (23.1%). Una pequeña parte 3.8% provienen de universidades privadas y lideran escuelas de AL del sector público.

En lo general, los datos anteriores muestran que la mayoría de los directivos cuentan con maestría (44.2%), 30.8% con licenciatura y el 15.4% con doctorado.

Es interesante observar que del total de quienes tienen grado de licenciatura, casi las tres cuartas partes (23%) dirigen escuelas de AL: Mientras que el 23% del total de quienes tienen grado de maestría gestionan escuelas de BL. Por su parte, los que cuentan con estudios de doctorado están insertos en el sector público tanto en escuelas de BL (9.6%) como de AL (5.8%).

Estos datos sugieren que no existe una relación significativa entre el grado académico de los directivos y los niveles de logro de las escuelas.



En cuanto a la formación de directivos por Entidad Federativa destaca que los de Sonora el 12.5% tienen grado de maestría y el mismo porcentaje tienen doctorado. En la Cd. de México observamos que en su mayoría (20%) tienen maestría frente a un 14% que tienen licenciatura. En Oaxaca y Durango es más heterogéneo sobresaliendo en ambos casos el grado de licenciatura con 10% y 8% respectivamente.

Los datos muestran que la mitad de los directores que constituyen la muestra han cursado entre uno y dos cursos en los últimos cinco años (28.9%) de escuelas de AL y (21.1%) de BL. Mientras que alrededor del 30% ha priorizado más en este aspecto al concluir entre tres y cinco cursos en el mismo lapso de tiempo. Finalmente, es evidente que un pequeño pero significativo porcentaje de los directivos de escuelas de BL ( 13.5%) no hayan tomado cursos.

En lo que se refiere a la actualización, los directivos prefieren cursos relacionados con las temáticas inherentes a la función directiva tales como: gestión, dirección y liderazgo (27.9%), desarrollo humano y asuntos relacionados con la convivencia escolar (12.4% cada uno) estrategias de enseñanza ( 11.3%)

**Conclusiones:**

Las conclusiones que se presentan en este apartado son preliminares ya que el estudio está en fase de culminación. No obstante, a partir de los datos se observa una ligera tendencia, entre mayor grado académico menor nivel de logro en las escuelas que estos directivos dirigen. Casi las tres cuartas partes de quienes tienen estudios de licenciatura dirigen escuelas de AL, y un porcentaje mayor de quienes tienen grado de maestría y doctorado gestionan secundarias de BL. Resalta que todos los directivos del Estado de Sonora de este estudio poseen grados arriba de maestría, mientras que los de la Cd. De México, Durango y Oaxaca en su mayoría son licenciados y maestros. Finalmente, podemos mencionar que los directivos prefieren profesionalizarse o actualizarse en temáticas relacionadas con su labor, entre los más significativos se encuentran gestión, liderazgo y gestión y los relacionados con las relaciones humanas. Llama la atención que un porcentaje importante cuenta con formación inicial en el campo de la educación y dirigen escuelas BL.

**Referencias**

Aguilera, M. A. (2011). La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja. México: INNE. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdeInvestigacion/P1C143cuaderno35.pdf

Antúnez, S. y Gairín J. (2000) La organización escolar. Práctica y fundamentos. Barcelona, España: Grao.

Casanova, F (2003) Formación profesional y relaciones laborales. Montevideo: CINTERFOR. Disponible en http://www.oei.es/etp/formacion\_profesional\_relaciones\_laborales.pdf

Debón, S. (1996). La dirección escolar en la Unión Europea y EE. UU. Hacia una mayor profesionalización

Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.

Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en Latinoamérica. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional. Revista proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

SEP – SNTE (2008). Alianza por la calidad de la educación. México.