

ACOMPÑAMIENTO PARA LA FORMACIÓN DE DIRECTORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

Acompanhamento para a formação de diretores iniciantes no ensino médio do México

Accompaniment for the formation of the beginners directors in secondary education in Mexico

CORONA, Claudia Navarro¹
ARROYO, Graciela Cordero²
HERNÁNDEZ, Rosa María Torres³

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as condições organizacionais que têm que ser consideradas no sistema de educação mexicano para implementar um programa de orientação para o início de formação de diretores de ensino secundário no estado de Baja Califórnia, no México. Quatro diretores de nível secundário e com experiência na função foram entrevistados e os dados das entrevistas analisados a partir de uma abordagem interpretativa. As conclusões a que se chega, levando em conta as recomendações dos diretores entrevistados, indicam que é necessário: (a) criar equipes de trabalho constituídas de um tutor para cada grupo de um a três diretores iniciantes; (b) estabelecer objetivos e delinear o conteúdo de formação com base nas necessidades de formação diagnosticadas; (c) contar com um grupo de especialistas que possam assessorar o tutor; (d) incluir visitas desse tutor à escolas dos diretores iniciantes. Conclui-se também que implementar esse esquema de formação requer negociações junto às autoridades responsáveis pelas políticas públicas de educação e com os próprios diretores, com o objetivo de flexibilizar as diversas regras no sistema educacional que, porventura, possam prejudicar o bom andamento do processo de formação dos diretores.

Palavras-chave: Diretores iniciantes; Treinamento para funções de liderança; Tutoria.

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar las condiciones organizacionales que tendrían que tomarse en cuenta en el sistema educativo mexicano para implementar un programa de mentoría para la formación de directores principiantes de educación secundaria en el Estado de Baja California, México. Se entrevistó a cuatro directores experimentados del nivel secundario y se analizó desde un enfoque interpretativo. Se concluye que para poder tener un programa de mentoría se requiere atender las siguientes recomendaciones de los directores experimentados: (a) establecer equipos de trabajo integrados por un mentor y de uno a tres directores principiantes, (b) establecer objetivos y diseñar el contenido formativo basado en las necesidades formativas diagnosticadas, (c) contar con un grupo de especialistas que asesoren al mentor, (d) incluir las visitas del mentor a la escuela del principiante. Se concluye también que implementar este esquema formativo de los directores de escuela requiere también de negociaciones con autoridades educativas y con los propios directores con la finalidad de flexibilizar diversas normas en el sistema educativo.

¹ Doctorante en Ciencias Educativas, Maestría en Ciencias Educativas, tanto por Universidad Autónoma de Baja California (UABC)/México. Profesora de español en educación secundaria, Investigadora asistente en Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo/Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: <ccoronan@hotmail.com>.

² Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación por Universidad de Barcelona, Master en Educación por Harvard University, Licenciatura en Pedagogía por Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora y Directora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC. E-mail: <gcordero@uabc.edu.mx>.

³ Doctorado en Pedagogía, Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. E-mail: <rrmth2000@gmail.com>.

Palabras clave: Directores principiantes; Formación para la función directiva; Mentoría.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the organizational conditions that have to be taken into account in the Mexican education system to implement a mentoring program for beginners principals of secondary education in the state of Baja California, Mexico. Four experienced principals were interviewed and data was analyzed from an interpretative approach. In conclusion in order to have this kind of program some recommendations must be taken into consideration: (a) establish work teams consisting of a mentor and one to three beginners principals, (b) set goals and design training content based on the training needs diagnosed, (c) have a group of experts to advise the mentor, (d) include visits of mentoring in school of beginners principals. In conclusion, to implementing this scheme also requires negotiations with education authorities and the own managers for the purpose of reconsider some strict rules in the system.

Keywords: Beginners principals; Training for leadership roles; Mentoring.

*

INTRODUCCIÓN

En México, desde 1973, el ascenso al puesto de director en las escuelas secundarias se da por medio del cumplimiento de diferentes factores escalafonarios, entre los que se incluyen la antigüedad en el puesto, la disciplina y la puntualidad. También hay un rubro de conocimientos, pero no exige una formación enfocada a la función directiva. Participar en programas de formación para profesores en servicio es optativo y vinculado a escalafón; de igual forma, es la elección de la temática de los cursos y se pueden seleccionar gestión, enseñanza, uso de las tecnologías o cuidado del medio ambiente. En cualquier de estos casos, se obtienen puntos escalafonarios.

Para los directores que ya tienen una plaza, las ofertas formativas aprobadas para cada ciclo escolar se dan a conocer en todo el país mediante el Catálogo Nacional de Formación Continua y, en cada uno de los estados de la República Mexicana, por medio del Catálogo Estatal de Formación Continua. Para el ciclo 2011-2012 se aprobaron a nivel nacional 32 cursos y 27 diplomados; además de diez especialidades y nueve maestrías en gestión, administración y otras áreas relacionadas con la dirección escolar (SEP, 2011a).

En Baja California, se retomaron en el catálogo estatal para el ciclo 2011-2012, seis cursos para la profesionalización de directores. Además, se hizo una reconsideración de la importancia de la formación en gestión escolar, por lo que se colocó el tema de gestión como prioridad número seis (SEP, 2012).

Existe, asimismo, una oferta formativa específica para Carrera Magisterial. Para el ciclo 2011-2012 se aprobaron a nivel nacional veinte cursos para la formación de directores. Sin embargo, este número puede variar en cada entidad federativa (SEP; SNTE, 2011). Por medio de la acreditación de los cursos, los directores obtienen 20 por ciento del puntaje necesario para promoverse en alguno de los cinco niveles salariales de este sistema.

En el Estado de Baja California, el Informe sobre la situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica señala que los cursos, talleres y diplomados carecen de una adecuada vinculación con las prácticas reales desarrolladas en el interior de las escuelas y con las necesidades formativas de los sujetos. Se afirma que la capacitación y actualización no han logrado el impacto esperado en las prácticas (SEE, 2003).

Las características y las exigencias del cargo de director hacen necesaria una formación específica que sirva como proceso de iniciación o inserción en el puesto, ya que, los cursos y talleres ofrecidos no discriminan entre las necesidades formativas de directores principiantes y experimentados.

En México a diferencia de países como Estados Unidos, España y Argentina, no se cuenta con una formación de inducción al cargo directivo. Aun cuando la Secretaría de Educación Pública en el Acuerdo 592 - por el que se establece la articulación de la educación básica - considera la asesoría como una estrategia formal de acompañamiento para la formación de los profesores sobre los contenidos curriculares y para la "resignificación de conceptos y prácticas", no lo dispone así para la formación de los directores (SEP, 2011b, p. 30).

Dada la desvinculación de las ofertas formativas y las prácticas, la ausencia de programas dirigidos a la formación de los directores principiantes y la falta de propuestas de acompañamiento formal para la profesionalización de los actores educativos, el objetivo de este trabajo es identificar las condiciones organizacionales en las que trabajan los directores y plantear consideraciones para la instrumentación de un programa de acompañamiento como una etapa de formación estructurada para la profesionalización de los directores principiantes. El objetivo se aborda desde la perspectiva de directores expertos en sus puestos y con larga trayectoria en las funciones directivas.

MENTORÍA Y COACHING PARA LA FORMACIÓN EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Schvarstein (1998) indica que al ingresar al puesto, el sujeto principiante recibe una inducción por parte de compañeros más experimentados. Por medio de socialización se reconocen las normas, las estructuras simbólicas, las formales y varias funciones del empleo (GOODSON, 2004). En esta etapa, los sujetos son altamente perceptivos al aprendizaje, esta condición, además de permitirles adquirir el conjunto de valores vigentes en la organización y las habilidades para desempeñarse en el puesto específico, les posibilita construir un esquema sobre el mismo a partir del cual, en oportunidades futuras, pondrán en práctica los conocimientos y las destrezas adquiridas (CROW, 2006; GIL, 1994; STATON, 2008; SCHVARSTEIN, 1998; 2003; WIENDLING; DIMMOCK, 2006).

Los procesos de inducción pueden ser informales o formales. Los primeros, son procesos no oficializados, generalmente se basan en la consejería, apoyo o incluso las pruebas y retos que otros miembros de la comunidad impongan al novato en el proceso de socialización, esto es, se abordan desde la socialización de los sujetos. Los formales poseen una estructura definida y generalmente aprobada por la institución (CROW, 2006; STATON,

2008; SCHVARSTEIN, 1998). Pueden ir desde ofertas desarrolladas fuera de la práctica como cursos, talleres y especializaciones hasta modalidades que se desenvuelven en estrecha vinculación con el campo de trabajo, es el caso de la supervisión clínica, el análisis de la práctica a partir de diseño de casos y los procesos de entrenamiento y acompañamiento (ACHESON; GALL, 1980; LÓPEZ YAÑEZ; SÁNCHEZ MORENO, 1996; MORILLO; PEÑA, 2008). De acuerdo con la literatura, estos últimos son los programas formales de mayor vinculación con la práctica y se denominan, mentoría y *coaching*.

Tanto los procesos informales como formales se han estudiado y desarrollado, principalmente, en Estados Unidos, pero también se existen estudios en Australia, Reino Unido, Gales y España. En América Latina la literatura registra iniciativas recientes para la formación de profesores por medio del acompañamiento. Algunos ejemplos son Chile, Brasil y Argentina (CORNEJO, 1999; REALI *et al.*, 2012; INOSTROZA, 2008; NÚÑEZ *et al.*, 2011; TRIOLLO; ZEBALLOS, 2008). En México no hay una estructura formal donde se desarrollen el entrenamiento o la mentoría para la formación de principiantes. Por tanto, en la literatura tampoco existen registros sobre iniciativas de formación desarrolladas en alguna de estas modalidades.

Tanto la mentoría como el *coaching*, se desarrollan en el campo de trabajo de los principiantes, mientras son apoyados por compañeros expertos. En este esquema los directores aprendices se benefician con el acompañamiento de una figura de apoyo, empatía y motivación, que les brindan asesoramiento en las actividades del puesto; esto permite el desarrollo de habilidades para, el cargo, la organización e incluso en la obtención de materiales. También los mentores se benefician con el desarrollo de habilidades para el trabajo colegiado, de actitudes colaborativas y con la oportunidad de intercambiar ideas con otros profesores (HANSFORD *et al.*, 2003; WORTMANN *et al.*, 2008).

Coaching y mentoría pueden llevarse a cabo en un esquema individualizado - uno a uno - o grupal, con un experto en un grupo pequeño de principiantes. Las reuniones entre los involucrados, las visitas a las escuelas del director en formación y la observación de la práctica, pueden ser algunas de las actividades que guíen el aprendizaje (KILTZ *et al.*, 2005; MALONE, 2001).

Existe tres elementos que diferencian ambos tipos de esquemas formativos:

- (1) El *coaching* tiene como principal propósito el entrenamiento del sujeto en las funciones que ha de desempeñar; se trata de la acepción más técnica del "acompañamiento" (PORTNER, 2005). La mentoría además, provee al aprendiz un apoyo psicosocial que le permita construir y asumir su rol ante la comunidad escolar. Es una alternativa formativa en donde se atiende al sujeto de manera integral (STRONG, 2009).
- (2) En el *coaching* la figura del experto es asumida por una autoridad educativa o por un sujeto de mayor experiencia proveniente de una zona escolar distinta; por tanto, no existe una relación entre el experto y el aprendiz hasta la formalización del programa. En la mentoría, el mentor es una figura cercana al sujeto.
- (3) El *coaching* es una estructura formativa siempre formal e institucionalizada. La mentoría puede trastocar el plano personal de los

sujetos involucrados, por lo que una de sus variantes puede ser situada en la inducción informal (WORTMANN *et al.*, 2008).

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El estudio se realizó en uno de los municipios del Estado de Baja California, México. El proceso metodológico se dividió en cuatro etapas: (1) búsqueda e identificación de los participantes, (2) recolección de información en el campo de estudio y (3) registro de la información - en el trabajo de campo - y (4) análisis de los datos.

BÚSQUEDA E IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Se buscaron directores de secundaria con las siguientes características: (a) que fueran altamente experimentados en el puesto de la dirección escolar en secundaria, (b) que contaran con reconocimiento de la comunidad de profesores de la zona y ante las autoridades educativas por su desempeño en la dirección de sus escuelas y (c) que pudieran dar cuenta, a partir de su propia experiencia o de las experiencias observadas en otros directivos, de los procesos formativos en los que participan los directores en los primeros años de trabajo en el puesto.

Tres directores de distintas zonas del municipio contaban con particularidades establecidas para el estudio; dos de ellos pertenecen al sistema federalizado y uno del estatal. Fueron contactados telefónicamente. Se les garantizó la confidencialidad de sus datos personales, por tanto, para mantener el anonimato se asignaron pseudónimos.

MAGDA y JAIME (directores del sistema federalizado) tenían el grado de maestría en educación en el área de docencia; JORGE (director del sistema estatal) es doctor en educación y participó en estudios con enfoque de investigación-acción, lo que le dio una perspectiva académica de la problemática del trabajo de los directores. Todos contaban con más de treinta años de servicio, eran reconocidos por su trabajo en gestión escolar tanto por las autoridades del Sistema Educativo Estatal (SEE) como por los profesores de sus respectivas zonas. Además, se entrevistó a una de las autoridades del SEE en el municipio. ALEJANDRO se había desempeñado por más de tres años como jefe de nivel secundario y tenía más de veinticinco años de trabajo en escuelas secundarias.

TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se desarrolló en los meses de febrero y abril de 2011. La recolección de la información se hizo desde un enfoque interpretativo, mediante entrevistas semiestructuradas que permitieron profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes. Los temas centrales de la guía de entrevista fueron: (a) las ofertas formativas para la capacitación de directores, (b) el aprendizaje de los directivos en sus primeros años de trabajo en el puesto, (c) la caracterización y las condiciones necesarias para diseñar y poner en marcha un programa formativo para los directores principiantes, apoyado por compañeros expertos. Todas las entrevistas fueron audio-grabadas y transcritas. Se obtuvieron 384 minutos de grabación y 120 páginas de transcripción.

Si bien en cada entrevista se aplicó la misma guía, las aportaciones de cada participante fueron diversas. Magda y Jaime aportaron información referente a la problemática del puesto y a los procesos de aprendizaje de los directores en sus primeros años de trabajo; así como, sobre consideraciones estructurales y sociales que deben ser tomadas en cuenta para el diseño de un programa apoyado por directores expertos en el puesto. Jorge, dio cuenta de las relaciones sociales de los directores de su zona escolar, como grupo profesional. Desde su experiencia en el desarrollo de proyectos, su principal aportación consistió en la caracterización y diseño del programa. La entrevista con Alejandro, además de aportar información referente a las consideraciones estructurales del sistema, permitió conocer las características de los directivos como integrantes de alguno de los dos subsistemas bajo los cuáles se desarrolla la educación básica pública en Baja California, México, estatal y federalizado.

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Se realizó un análisis especulativo, en el que se efectuaron reflexiones de carácter tentativo y comentarios iniciales sobre la información. Este paso permitió incluir temas emergentes y profundizar en los temas tratados. El análisis posterior se desarrolló mediante la codificación inductiva de las entrevistas. Se obtuvieron 54 códigos que fueron agrupados en tres categorías generales: características contextuales del sistema educativo y de los sujetos; antecedentes de la formación vinculados a la práctica directiva; el acompañamiento de directores para el aprendizaje de la función directiva.

CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LOS SUJETOS

Considerar la implementación de un programa formativo para directores principiantes guiado por directores expertos requiere del conocimiento y comprensión de las condiciones en las que se realiza la práctica directiva.

El servicio educativo público en Baja California, México está administrado desde dos estructuras de sostenimiento, de las 459 escuelas secundarias, 61% son de sostenimiento estatal, mientras que 39%, son federalizadas (GOBBC, 2012). Las estructuras administrativas caracterizan la organización de las escuelas, la normatividad a la que los directores deben sujetarse y la cultura de trabajo de los sujetos de cada subsistema de pertenencia. Los entrevistados sugirieron que para trabajar con directores principiantes apoyados en su práctica por expertos es necesario tomar en cuenta características y procurar que mentor y aprendiz pertenezcan al mismo subsistema.

La entrevista con el Jefe de nivel secundario aportó información que ayuda a distinguir a los sujetos que trabajan en uno y otro subsistema de sostenimiento. En las entrevistas, los directores no hicieron referencia explícita a dichas características; sin embargo, sus declaraciones pueden corroborar algunas afirmaciones del jefe de nivel: “sí hay una diferencia en comportamientos, actitudes y organización de un subsistema a otro” (ALEJANDRO/0211/10). Se encontraron las siguientes distinciones:

- (a) El registro de documentos probatorios. Debido a la organización de los sistemas escalafonarios, en el subsistema estatal, a diferencia del

federalizado, los profesores tienen mayor facilidad para registrar documentos probatorios de cursos tomados en distintas instituciones. Por medio de documentos probatorios, los directores logran obtener puntos escalafonarios que les permiten ascender en la estructura laboral. A su vez, esta característica incide en el grado de la participación en las ofertas formativas. Alejandro plantea que:

Los [directores] del subsistema estatal les gusta más prepararse, les gusta más estudiar. Los del subsistema estatal siempre los ves tú en diplomados, en cursos y casi todos tienen algún grado ya o andan en otro posgrado y pues bueno, ¡les gusta! Que si vienen los exámenes de carrera magisterial se juntan, hacen grupos y todas esas ondas y los directivos federalizados, no. Los del subsistema federalizado como que es más individualizado o egoísta el trabajo. (ALEJANDRO/0211/10).

(b) La ubicación de las vacantes. Existe una distribución geográfica particular de los nuevos directivos en cada tipo de sostenimiento. De acuerdo a los lineamientos de la Comisión Mixta de Escalafón, las vacantes se cubren por “corrimiento”; esto es, quienes tienen mayor antigüedad en el puesto tienen derecho a solicitar su traslado a las escuelas que tienen una plaza disponible (SNTE-SEBS, 1990; SNTE-SEP, 1973). Las plazas vacantes que son ocupadas por los directivos de reciente incorporación son aquellas que liberan los directores que han solicitado un traslado y que generalmente están en la periferia. En las escuelas estatales, es común que la movilidad sea en el interior del municipio; mientras que en las federalizadas, los movimientos se llevan a cabo en todo el estado, esto genera un fenómeno de distribución desigual en los subsistemas.

(c) La distribución de las vacantes. La distribución facilita las reuniones con directores estatales, ya que estos están situados en cada municipio. No ocurre así con los directivos federalizados, quienes se encuentran ubicados en distintas comunidades del estado con distancias que pueden ser de más de 500 kilómetros.

(d) Las jornadas laborales y las responsabilidades de los directivos. Las escuelas secundarias estatales que son de doble turno emplean a dos equipos directivos: un subdirector y un director para cada turno. No así en las federalizadas, en donde se tiene sólo un equipo directivo: un director de doble jornada y un subdirector para cada turno. Además, esta condición incide en el número del personal que se tiene a cargo en uno u otro subsistema.

Las condiciones contextuales y laborales, como lo indica Alejandro, podrían incidir en la disposición y el modo en que los directores perciben los programas formativos. Según la carga de trabajo pueden conceptualizarlos como una oportunidad formativa y de superación o como una pesada responsabilidad. Desde luego, la postura en la que se sitúen afectaría el grado de participación de los directores en un programa formativo mediante mentoría.

Las características contextuales identificadas permiten considerar que en Baja California los directivos estatal, parecen tener condiciones más apropiadas para participar en una experiencia formativa apoyada por expertos, sea mediante acompañamiento o por entrenamiento. A diferencia de los federalizados, están situados en áreas geográficas de menor

extensión, esto posibilitaría el trabajo grupal-presencial como estrategia formativa.

Según los entrevistados, los directores estatales tienen mayor disposición a participar en programas de formación; esto parece estar relacionado a la naturaleza del sistema que regula la promoción laboral en el subsistema estatal. Las jornadas laborales de menos horario también les posibilitan una mayor participación en la formación que a los federalizados. Es verdad que dentro del sistema estatal existen directores que trabajan doble turno por estar empleados en más de una escuela; por lo tanto existe un conjunto de consideraciones no incluidas en la voz de los entrevistados, que tendría que incorporarse si se decidiera instrumentar un programa formativo de acompañamiento.

RELACIONES ESTABLECIDAS ENTRE LOS DIRECTORES

Los entrevistados afirman que las relaciones establecidas a nivel personal sirven de antesala para el asesoramiento o acompañamiento informal en el aprendizaje de los principiantes. Se hace necesario considerar los vínculos relacionales que los directores establecen, ya que puede obstaculizar o facilitar el proceso de maduración del aprendiz en el desarrollo de sus funciones (HANSFORD *et al.*, 2003).

Jorge narró, sobre las relaciones entre los directores de la zona escolar a la que pertenece, lo siguiente:

Las zonas se han centralizado, se unen y se bloquean así automáticamente, se hacen tipo "bunker". Los directivos tratamos de quedar en la misma zona, que no nos muevan y no nos movemos y nos auto-ayudamos y nos reunimos permanentemente tres veces a la semana unas cuatro horas, de manera espontánea y no permitimos que ningún otro directivo de allá que... [venga de otra zona a ésta, quede]. ¿Qué directivo es el que va a llegar?, sabemos ya su *record* de cómo ha trabajado, qué es lo que ha hecho. Llega alguien no con muy buena imagen, automáticamente es perseguido por todos. Es observado por todos de la misma zona hasta que lo van haciendo: o lo mejoran o lo expulsan o se expulsa. [...]. La única zona que trabaja y que trabaja fuerte, es donde estoy yo (JORGE/0311/8).

Jorge dice que esta manera de trabajar no es común en otras zonas escolares. Sin embargo, su testimonio permite observar que las relaciones establecidas entre los directores influyen de manera importante en el proceso de aprendizaje de los novatos. Este factor debe considerarse en la organización de los participantes en el programa de acompañamiento, ya que supone que las posiciones que ocupen el novato y el mentor dentro del grupo pueden allanar o dificultar la formalización del programa, el desarrollo y los resultados.

NEGOCIACIONES CON EL SISTEMA EDUCATIVO Y CON LOS PARTICIPANTES

Según las recomendaciones de los directores expertos y de la autoridad educativa, para formalizar un programa de formación en Baja California, México, es necesario contar con la autorización del SEE, de lo contrario "no sería factible que se realizara bien, porque yo director ¿cómo voy a salir y voy a meterme a otras escuelas si la autoridad no lo permite?" (MAGDA/0211/16). Además, las normas concretas y abstractas que regulan la función de los

directores, deja poco margen para la interacción con otros compañeros dentro de los espacios oficiales, por lo que debe negociarse su flexibilización.

La falta de autorización y la actual rigidez de las normas para los directores pueden obstaculizar su participación en el programa o el trabajo con otros directores. Abandonar la escuela durante la jornada de trabajo puede ser causa de problemas laborales y sindicales. "Puede ser que el director constantemente esté saliendo: se sale, se sale para acá, se sale para allá y que no sepan dónde anda o que no sepan a dónde fue" (ALEJANDRO/0211/16); incluso de consecuencias legales.

No nos podemos retirar porque te llama el ministerio público a ver qué pasó ahí, si se te lesiona alguna criatura o algo. "¿Dónde estabas?". Entonces tiene uno que justificar plenamente las salidas. [...]. Se van contra el director primero. Ya después se van deslindando responsabilidades; pero de primera mano el director. Así es que no nos podemos ausentar así. No, no (JAIME/0411/16, 17).

Además de la autorización, los entrevistados consideraron que se requiere de algún tipo de incentivo para que los directores accedan a participar. Creyeron que el programa formativo no sólo se experimenta de aprendizaje, sino una contribución al progreso laboral o económico de los participantes. A los directivos en general les interesa "no tanto la cuestión económica, pero sí la cuestión de un documento con valor escalafonario, eso es lo que más llama la atención" (JAIME/0411/16). El documento con valor escalafonario les permitiría, en un momento dado, concursar por un puesto de mayor rango mejorando su estatus laboral y su percepción económica.

Lo anterior es lo que Schvarstein (1998) denomina como la imposición de la racionalidad del *homo economicus*, en donde el deseo de los individuos es la obtención de elementos que permitan incrementar los valores económicos, éstos se imponen ante cualquier propósito organizacional. Su "satisfacción prima sobre el bien común" (SCHVARSTEIN, 1998, p.40).

ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN VINCULADOS A LA PRÁCTICA DIRECTIVA

La política en materia de formación de profesores en servicio se coordinan a través del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP). En el sistema se evalúan y aprueban cursos, talleres, diplomados y posgrados para la profesionalización de los actores educativos (SEP, 2011a).

Las ofertas más solicitadas por los entrevistados son los cursos. Sobre estas ofertas, señalan que se desarrollan de manera desvinculada a las tareas que realizan en la práctica directiva; por lo tanto las juzgan como poco enriquecedoras, inútiles e inoportunas.

Algunos de los entrevistados señalan que a mediados de la década de los noventa, se desarrolló "una capacitación intensiva de una, dos o tres semanas" (ALEJANDRO/0211/8). Se trató de una iniciativa que consistía en un ciclo de conferencias en donde ponentes, contactados por el SEE, exponían diversos temas propuestos por los propios directores asistentes. Aunque esta oferta de formación fue denominada como *Cursos de Inducción al Puesto*, no estaba diseñada ni dirigida exclusivamente para los directores principiantes. Sin embargo, para los directores que en esa época se iniciaban en la función,

representó una oportunidad valiosa de formarse en sus primeros años de práctica (MARCELO, 1995; STRONG, 2009).

Esta experiencia es un antecedente importante en el campo de formación de directores en el estado pues es la única referencia, en donde la propuesta surgió a partir de las necesidades de formación sentidas de los propios directores y que poseía una vinculación con la problemática que enfrentaban.

EL ACOMPAÑAMIENTO DE DIRECTORES PARA EL APRENDIZAJE DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

A pesar de que en la estructura organizacional no existe la figura de experto que guíe el aprendizaje de los directores principiantes, en la práctica cotidiana de los directores sí se presenta la imagen de un acompañante o consejero en la función. De acuerdo con los entrevistados, los directores interactúan con otros compañeros del mismo rango, pero más experimentados, para obtener consejería y orientación respecto al puesto en áreas de administración, manejo del personal y solución de conflictos políticos, tal como lo indica Jorge

Nos auto-capacitamos a través de las propias experiencias y qué le está pasando allá, y que pasó un problema, no pues: "hazle así, ¿te acuerdas de lo que sucedió en tal fecha que trabajamos esto?" - "no pues que el grupo fulano, es este grupo, operan de esta manera, todo este grupo, la corriente de estos maestros viene de tal línea y lo que quieren es dañar esta parte..." (JORGE/0311/8, 9).

Las relaciones se establecen por iniciativa de sujetos como una actividad emergente ante la ausencia de una formación formal satisfactoria. Cada director comenta "cómo le fue en la feria: puras cuestiones empíricas que ha pasado, que ha visto y más estos últimos años que no ha habido nada. Uno que otro cursito" (ALEJANDRO/0211/18).

La consejería informal entre directores es una *modalidad* frecuente de formación y una fuente de aprendizajes legitimada en la comunidad de directores. Jorge señaló que "lo único que nos va a modificar es algo de acción. Nosotros aprendemos mucho, pero cuándo nos reunimos" (JORGE/0311/8).

La búsqueda de expertos, según Jaime, se presenta con mayor énfasis en la etapa de incorporación al puesto, cuando el novato confronta los requerimientos del puesto con sus necesidades formativas. No obstante, otro de los entrevistados aseguró que esta disposición a ser auxiliado por el más experimentado, es en sí misma una competencia que se va adquiriendo en el ejercicio de la función.

Las experiencias de aprendizaje en los primeros años de trabajo en la dirección varían de acuerdo a la disposición de sujetos que les guiaron. Todos los directivos coincidieron en que el apoyo de expertos es relevante para el aprendizaje de la función. Ellos reportan que los directivos han tenido la iniciativa de sistematizar este tipo de relaciones formativas, que hasta ahora se han desarrollado de modo informal sin llegar a concretarlo.

La familiaridad que los directores tienen con el esquema formativo basado en el apoyo de expertos puede contribuir a la formalización de una propuesta

formativa con mayor vinculación con la práctica y desarrollada en el campo de trabajo de los directores principiantes.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL EXPERTO Y SU FUNCIÓN EN EL PROGRAMA

Hablar de un experto que sirva como asesor o guía, generó en los entrevistados ciertas expectativas. Con respecto a las características profesionales y su posición dentro de la estructura del SEE, los entrevistados señalaron que lo más conveniente sería que se tratara de un sujeto experto en la función directiva y que estuviera actualizado en la reforma educativa del nivel secundaria. Que estuviera asesorado por especialistas en la materia y que siguiera un programa con objetivos específicos. También señalaron como deseable que fuera un director jubilado, esto como una alternativa que permita asegurar la disponibilidad de horario del mentor para auxiliar a los principiantes.

En cuanto al tipo de relación entre el director experimentado y el director novato, los entrevistados consideran que el director experimentado debería funcionar como: asesor, amigo, compañero y modelo de prácticas. Un asesor que auxilie al nuevo director en su etapa de incorporación en esta parte complicada de ser director, donde se hace conciencia de las diferencias que existen entre ser maestro y ser directivo. Un compañero que tenga la capacidad de buscar en su relación con el principiante, el lado positivo, amable, afectivo y el compañerismo para dar confianza en el aprendizaje de la función. Un amigo que muestre capacidad para mantener una buena relación. Un modelo que ejemplifique la tarea y que trace el camino de aprendizaje. Por lo tanto, es relevante que sea un experto en su función y que sirva de ejemplo.

En síntesis, se espera que el experto esté bajo cierto grado de control del sistema educativo que permita garantizar un compromiso en el programa y con el aprendizaje del director principiante; que se trate de un conocedor de la función que demuestre una actitud amigable y de compañerismo y que propicie una relación entre iguales con características semejantes a la que se establecería en una relación interpersonal de carácter informal. Es decir que asuma un papel asociado al rol de mentor y no sólo al de *coach*.

LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DIRECTORES PRINCIPIANTES

Los entrevistados señalaron que existe una serie de necesidades formativas que requieren especial asesoramiento y apoyo. Éstas, se muestran en la CUADRO 1. A diferencia del análisis de las anteriores secciones, aquí se parte del conteo de frecuencias para jerarquizar las necesidades formativas mencionadas por los entrevistados. El orden se estableció tomando en cuenta el número de participantes que muestran preocupación por la necesidad formativa y el número de frecuencias totales.

A partir de esta organización, las necesidades formativas enlistadas por los participantes, se clasificaron en cuatro grupos en el siguiente orden: (1) tareas de organización y la planeación del trabajo en la escuela, (2) manejo de personal y las relaciones con los padres de familia y el conocimiento y aplicación de la normatividad, (3) desarrollo de actividades de apoyo a la tarea pedagógica de los profesores y (4) apoyo psicológico y emocional, así como, el desarrollo de habilidades para negociar y delegar tareas.

(1) Las habilidades y tareas de organización y la planeación del trabajo en la escuela, son referenciadas por todos los entrevistados, por lo que se consideran el grupo de necesidades más apremiantes. De acuerdo con los participantes, tener un plan de trabajo para la escuela permite hacer más eficiente el trabajo. Así lo considera Magda, “hay gente muy trabajadora que se cansa mucho, pero no tiene todo organizado, bien administrado y eso [el plan de trabajo] habría que retomarlo (MAGDA/0211/21).

CUADRO 1 - Frecuencias y jerarquía de necesidades formativas para los directores de enseñanza secundaria

Necesidad formativa	N.P.*	Fr.**
Organización y planeación del trabajo	4	6
Manejo del personal y padres de familia	3	12
Conocimiento y aplicación de la normatividad	3	8
Guía de la función en general	3	3
Tareas de apoyo pedagógico a los profesores	2	8
Tareas administrativas	2	3
Apoyo psicológico y emocional	2	3
Habilidad para negociar	1	3
Habilidad para delegar tareas	1	2

* N.P. - Número de participantes

** Fr. - Frecuencias

(2) El manejo de personal y las relaciones con los padres de familia y el conocimiento y aplicación de la normatividad. Son las necesidades de formación que preocupan a la mayoría de los entrevistados con una elevada frecuencia. Según los testimonios de los participantes, estas áreas incluyen la habilidad para establecerse como autoridad en la escuela, fijar límites a la conducta de los sujetos, transmitir una visión común a los integrantes de la comunidad escolar y establecer propósitos de trabajo.

(3) El desarrollo de actividades de apoyo a la tarea pedagógica de los profesores, son necesidades formativas mencionadas sólo por la mitad de los sujetos y no se profundiza en ello. Lo que indicar que la tarea pedagógica no ocupa un lugar preponderante dentro de las necesidades formativas, o bien, que es una preocupación pero no se puede argumentar el sentido de su importancia.

(4) La necesidad de apoyo psicológico y emocional, el desarrollo de habilidades para negociar y las habilidades para delegar, son necesidades formativas consideradas por sujetos que tienen una perspectiva panorámica del SEE. Tanto Jorge como Alejandro juzgan que son elementos indispensables en un programa de acompañamiento de los nuevos directivos. Jorge afirma que el nuevo directivo, en su etapa de aprendizaje, presenta problemas emocionales relacionados con la inseguridad personal que le provoca asumir un nuevo puesto y el trabajo con los profesores.

Las necesidades formativas señaladas contienen elementos centrados en conocimientos de la función, pero también en el desarrollo de habilidades

como la negociación, la delegación de funciones y el manejo de las emociones. Para atender estas necesidades sería preciso implementar un programa de acompañamiento o mentoría que posibilite atender esas zonas periféricas y no reducir la formación a un entrenamiento o *coaching*.

DISEÑO DE LA FORMACIÓN APOYADA POR DIRECTORES EXPERTOS

Ante la pregunta ¿Qué características debería cumplir un programa de formativo apoyado por directores expertos? Los entrevistados discurren que, un programa de mentoría debería cumplir las siguientes características específicas.

Primero. El programa formativo debería estar basado en las necesidades de formación que los principiantes identifican en sus prácticas de trabajo así como en la propia evaluación de estas necesidades por el director experto.

Segundo. La oferta formativa, como programa formal debería contar con una serie de objetivos específicos y un programa de trabajo diseñado para suplir las necesidades del directivo principiante.

Tercero. El desarrollo del programa debería incluir visitas del director experto al principiante en su escuela y reuniones en otros espacios en horarios que a éstos convengan.

Cuarto. El director experto debería ser asesorado por especialistas externos de quienes pueda apoyarse en la guía que ofrecerá al principiante.

Quinto. El proceso de aprendizaje estaría basado tanto en procesos de reproducción de las prácticas del director experimentado como en prácticas innovadoras originadas a partir del trabajo en conjunto entre el investigador, el experto y el principiante.

Sexto. Cada director experimentado debería trabajar con un grupo de tres o menos directores principiantes, con la finalidad de proporcionarle la atención que necesite.

CONCLUSIONES

Con base al análisis de la literatura enfocada a la formación de directores y a las entrevistas a directores expertos y una autoridad educativa, se encontró que la mayor parte de los programas para la formación de directivos se desarrolla de manera desvinculada a la práctica directiva. Aunque los directores bajacalifornianos actualmente participan de procesos de mentoría informal, la adquisición de competencias para el puesto es más un efecto colateral y ocasional que el principal propósito de las relaciones que se establecen.

Sin embargo, la existencia de este esquema informal de formación puede servir como antesala para el diseño y desarrollo de un programa formal de acompañamiento dirigido a la profesionalización de los directores principiantes por directores experimentados. En la formalización de estos procesos de formación no debe romperse el vínculo que, desde el plano de lo informal, hasta ahora han tenido con la práctica directiva. Una manera de lograrlo es partiendo de las necesidades formativas de los directores para el diseño del programa. Según los requerimientos expresados por los

entrevistados, es necesario atender a los principiantes no sólo en el aprendizaje de las tareas directivas - como se hace desde el entrenamiento - si no también, en el desarrollo de habilidades como el trato con el personal, la delegación de responsabilidades y el manejo de las emociones.

Estas observaciones, aunadas a las expectativas que los directores entrevistados expresaron sobre el mentor o experto - como asesor, amigo, compañero y modelo de prácticas -, permiten considerar que un diseño basado en la mentoría sería oportuno para la formación de los directores de reciente incorporación. Además, al tratarse de un esquema que resulta familiar a los directores, permite suponer que un programa de esta naturaleza contribuiría a una armonía de los sujetos a este método formativo.

Para implementar una fase de pilotaje o iniciación de la mentoría desde una estructura formal se recomienda partir de un diseño basado en las aportaciones de los directores expertos: (a) establecer equipos de trabajo integrados por un mentor y de uno a tres directores principiantes, (b) establecer objetivos y diseñar el contenido del programa con base en las necesidades formativas de los aprendices, (c) contar con un grupo de especialistas a los que el mentor pueda acudir en caso de requerirlo, (d) incluir las visitas del mentor a la escuela del principiante y combinar prácticas eficaces ya realizadas con innovaciones en la materia que contribuyan al desarrollo de un adecuado ejercicio de la función directiva.

Para iniciar la instrumentación del programa debe contarse con la autorización formal, procurando flexibilidad de las normas para permitir la entrada o salida de los participantes a las escuelas y las reuniones de trabajo dentro de horarios y espacios oficiales.

También deben hacerse las negociaciones necesarias con las instancias pertinentes para obtener el reconocimiento del programa de mentoría. De modo similar, acordar con los directores su participación requiere de negociación y del esclarecimiento de los beneficios profesionales y laborales con los que serán retribuidos.

Finalmente, es pertinente señalar las limitantes de este estudio. Dado el reducido número de entrevistados existen otras consideraciones no fueron recuperadas en las entrevistas. Un ejemplo es el caso de los directores con doble plaza, que también deberán ser considerados para la instrumentación de la mentoría como programa de formación formal para directores principiantes y que deberá ser tomada en cuenta en algún momento de proceso.

REFERENCIAS

ACHESON, Keith A; GALL, Meredith Damien. **Techniques in the Clinical Supervision of Teachers**: Preservice and Inservice Applications. New York: Longman, 1980.

CORNEJO, José. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, abr.1999. Disponible en: <<http://www.rioei.org/oeivirt/rie19a02.htm>>. Recuperado el 7 sep.2012.

CROW, Gary M. Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. **Journal of Educational Administration**, v.44, n.4, p.310-325, 2006.

GIL, Antón. **Los rasgos de la diversidad**: Un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM, 1994.

GOBIERNO DE BAJA CALIFORNIA - GOBBC. **Principales cifras estadísticas**. 2012. Disponible en: <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadísticas>>. Recuperado en el 13 de sep.2012

GOODSON, Ivor F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

HANSFORD, Brian C.; TENNENT, Lee; EHRICH, Lisa C. Educational Mentoring: Is it worth the effort? **Education, Research and Perspectives**, v.30, n.1, p.42-75, 2003. Disponible en: <<http://eprints.qut.edu.au/2259/1/2259.pdf>>. Recuperado el 30 sep.2012

INOSTROZA, Gloria. Formación de mentores de docentes principiantes de educación básica en Chile. En: I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. Sevilla 25-27 junio de 2008. Disponible en: <<http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/25.pdf>>. Recuperado el 3 sep.2012

KILTZ, Gary; HANNICUTT, Kay; HARGROVE, Betsy; DANZIG, Arnold. Purposeful mentoring as the foundation of administrator professional development. En: ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 2005. Montreal, Quebec: Paper presented at the April 11-15. 2005. Disponible en: <<http://www.asu.edu/educ/lcl/aera2005/mmentor3.pdf>>. Recuperado el 13 mar.2012.

LÓPEZ YÁÑEZ, J.; SÁNCHEZ MORENO, M. Formación de directores escolares basada en el análisis de su práctica. En AA.VV. **Revista del IICE**, n.9, 01 oct.1996. Disponible en: <<http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/julian/17.pdf>>. Recuperado el 01 sep.2012.

MALONE, R. **Principal mentoring**. 2001. Disponible en: <<http://www.ericdigest.org/2003-3/consejería.htm>>. Recuperado el 29 nov.2011

MARCELO, C. **Políticas de inserción a la docencia**: Del eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Informe para el PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina). 1995. Disponible en: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>>. Recuperado el 08 ago.2012

NÚÑEZ, Carmen Gloria; PINO, Mauricio; LÓPEZ, Verónica. Horizontes de posibilidad de la mentoría en Chile: Análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p.1149-1164. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a14.pdf>>. Recuperado el 3 sep.2012

PORTNER, Hal E. **Teacher Mentoring and Induction**: The state of the art and beyond. California: Corwin Press, 2005.

REALI, Aline M. de M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Programa de mentoría online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, mai./ago.2010. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009&lng=pt&nrm=iso&tng=pt>. Recuperado el 18 sep.2012.

SCHVARSTEIN, Leonardo. **Diseño de organizaciones**: Tensiones y paradojas. Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____. **Inteligencia Social de las Organizaciones**: Desarrollando Las Competencias Necesarias para el Ejercicio Efectivo de la Responsabilidad Social. Buenos Aires: Paidós, 2003.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - SEP; SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN - SNTE. **Factor formación continua cursos**: Vigésimo primera etapa ciclo escolar 2011-2012. Disponible en: <http://www.sep.puebla.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4312&Itemid=2593>. Recuperado el 30 oct.2012

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - SEP. **Catálogo Nacional**: Formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio. 2011a. Disponible en: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/CatalogoNacional/CatalogoNacional2011-2012_301111.pdf>. Recuperado el 18 ago.2012

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - SEP. **Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica**. 2011b. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo.pdf>. Recuperado el 15 oct.2012.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - SEP. **Catálogo Estatal para la Formación Continua y la Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio Baja California**,

2011-2012. Mexicali: Coordinación Estatal de Formación Continua de Maestros en Servicio de Baja California, 2012.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN - SNTE; SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA – SEP. Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. **Diario Oficial de la Federación**, 14 de Diciembre de 1973. Disponible en: < http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.htm >. Recuperado el 18 ago.2012.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN - SNTE; SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL - SEBS. Reglamento interno de la H. Comisión estatal mixta de escalafón, para los trabajadores de la secretaría de Educación y Bienestar Social. **Periódico Oficial**, n.22, 10 de ago.1990. (Tomo XCVII. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). Disponible en: <http://www.transparenciabc.gob.mx/wps/wcm/resources/file/ebdb06073002599/reglamento_interno_de_la_h_comision_estatal_mixta_escalafon-SEBS.pdf>. Recuperado el 20 abr.2011.

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL DE BAJA CALIFORNIA - SEE. **Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación Docente**. Informe sobre la situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, 2003. Disponible en: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/estados/bc/1diag_bc.pdf>. Recuperado el 30 ago.2012

STATON, Ann. Q. **Teacher Socialization**: The international Encyclopedia of Communication. Wolfgang Donsbach. 2008. Disponible en: <http://www.communicationencyclopedia.com/public/tocnode?id=g9781405131995_yr2012_chunk_g978140513199525_ss16-1#citation>. Recuperado el 13 nov.2012.

STRONG, Michael. **Effective teacher induction and mentoring**: assessing the evidence. New York: Teacher College Press, Culumbia University, 2009.

TRIOLLO, Fabián Luis; ZEBALLOS, Marcela. Los directores que acompañan y apoyan el desarrollo profesional de los profesores principiantes. En: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 1, 2008. Sevilla, 5-27 jun.2008. Disponible en: <<http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf/comunicaciones/66.pdf>>. Recuperado el 7 sep.2012.

WIENDLING, Dick; DIMMOCK, Clive. Sitting in the "hot seat": new headteachers in the UK. **Journal of Educational Administration**, v.44, n.4, p.326-340, 2006.

WORTMANN, Karly *et al.* **Online teacher support programs: mentoring and coaching models**. 2008. Disponible en: <http://www.inacol.org/cms/wp-content/uploads/2012/11/NACOL_OnlineTeacherSupportPrograms_2008.pdf >. Recuperado el 07 dic.2010.

Data da submissão: 24/02/2013
Data da aprovação: 09/05/2013