

---

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**  
**PROGRAMA DOCTORAL**  
**“INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO Y LAS**  
**ORGANIZACIONES ESCOLARES”**



**RETOS Y NECESIDADES DE COORDINADORES DE**  
**PROGRAMAS EDUCATIVOS DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN**  
**SUPERIOR**

**Tesis Doctoral**

Presentada por

Ariel Elías Ceballos Mijangos

Dirigida por

Dra. Edith Cisneros Cohernour

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada.Tesis Doctorales  
Autor: Ariel Elías Ceballos Mijangos  
ISBN: 978-84-9125-400-3  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/41556>

## Agradecimientos

A Quien todo debo y por Quien soy:

“Dios mío, con lindas palabras me llamaste, y yo acepté tu invitación. Eres más fuerte que yo, y por eso me convenciste”. Jeremías 20:7(a) Versión: Traducción en lenguaje actual (TLA). Copyright © 2000 by United Bible Societies

A las dos universidades y a los directores de carrera que me permitieron entrar a sus instalaciones, entrevistarlos y trabajar con ellos. ¡Muchas gracias!. Queda claro que de no ser por ustedes, esto no se hubiera logrado.

A mis padres, Pedro (El Chato) Ceballos y Rosita Mijangos, (si tú supieras...), quienes de niño me dieron ejemplo de gusto por leer y de trabajo, dedicación y superación constante.

A Diana Álvarez, mi linda esposa, sin su apoyo, no lo hubiera logrado. Eres mi fortaleza, gracias por tu respaldo incondicional. A mis hijos(as) Arely, Cecy, Dianilla y Abe, sus vidas son un impulso para continuar avanzando y a mis nietas Dayane, Ivonne e Ivi Arianna. A todos mis hermanos, Isra, Chabe, Willy, y Pancho, ¡Dios les bendiga mucho!. A mis cuñados y cuñadas y toda la “sobrinada”. ¡Gracias por los ánimos brindados!

A la Dra. Edith Cisneros-Cohernour. Su guía, su entusiasmo, su paciencia, son solo algunas de sus virtudes. Mi español queda corto para decirle ¡Gracias Doctora!.

Al Dr. Melquisedec Chan Noh y a la Iglesia Vida Abundante de Alton, Tx.,. Gracias por sus oraciones y apoyo. ¡Son mi familia!.

A la Universidad del Atlántico, especialmente al Rector. QFB Jesús Pedraza Chaverri y al Dr. Nester Contreras Piña, su respaldo está grabado en mi corazón. ¡Dios los bendiga grandemente!

## Contenido

---

Capítulo 1. Problema de Investigación. ....	1
1.1. Antecedentes.....	1
1. 2. Problema de Investigación.....	3
1.2.1. Definición del problema.....	3
1.3. Justificación.....	4
1.4. Contribución de esta Investigación al Campo de Conocimiento.....	6
1.5. Objetivo de la Investigación.....	7
1.6. Delimitación Conceptual.....	7
1.6.1. Administración educativa.....	7
1.6.2. Gestión educativa.....	8
1.6.3. Dirección escolar.....	11
1.6.4. El director o directivo escolar. ....	13
1.6.5. Formación profesional del directivo escolar.....	14
1.7. Alcance y delimitación del estudio. ....	15
1.8. Descripción de la integración de la investigación. ....	16

### **PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO.**

#### **Capítulo 2. La Organización.**

2.1. La Educación. ....	20
-------------------------	----

---

2.2. Las Organizaciones. ....	21
2.2.1. Definición.....	21
2.2.2. Teoría organizacional.....	24
2.3. Modelos organizacionales.....	28
2.4. La Organización del Siglo XXI.....	31
2.4.1. Características .....	31
2.5. La Universidad.....	33
2.5.1. Definición.....	33
2.6. La Universidad como Organización.....	34
2.6.1. Características. ....	34
2.6.2. Estructura de gobierno.....	36
2.6.3. Tendencias en formas de gobierno universitario.....	42
 <b>Capítulo 3. Liderazgo.</b>	
3.1. Definición de Liderazgo.....	48
3.2. Teorías y Modelos de Liderazgo.....	49
3.3. Directivo Escolar como Líder.....	59
3.4. El Líder Pedagógico.....	66
3.5. El Líder Administrativo.....	69
.6. Consideraciones finales .....	75

---

**Capítulo 4. La dirección escolar universitaria.**

4.1. La Dirección Escolar. Definición.....	77
.2. Investigaciones Sobre Dirección Escolar .....	79
4.2.2. Sobre la Función Administrativa.....	82
4.3. Modelos de Dirección Escolar.....	84
.4. Administración o Gestión escolar.....	86
4.5. Director / Directivo Escolar. ....	88
.6. La Formación del Director Escolar.....	99
4.7. Modelos de Formación de Directivos. ....	104

**Capítulo 5. Sistema Educativo Mexicano**

5.1. Antecedentes .....	108
5.2. Educación en la Época Prehispánica .....	109
5.2.1. Educación azteca.....	109
5.2.2. Educación maya .....	110
5.3. Educación en la Era Colonial.....	113
5.4. Educación en el México Independiente.....	114
5.5. Educación en el México del Siglo XX.....	115
5.6. Estructura del Sistema Educativo Mexicano.....	122
5.7. Sistema de Educación Superior Mexicano .....	123
5.7.1. Educación Superior pública .....	123



---

6.3.5. Quinta sección: Reactivos de respuesta abierta.....	150
6.3.6. Validez y confiabilidad.....	151
6.4. Entrevistas.....	151
6.4.1. Grupo de Enfoque .....	153
6.4.2. Entrevistas Individuales.....	157
6.5. Análisis Documental.....	160
6.5.1. Revisión de documentos internos de las instituciones.....	160
6.5.2. Revisión de curriculums vitae de los directivos.....	161
6.6. Triangulación de Datos.....	162
6.7. Aspectos Éticos. ....	163
6.8. El Investigador.....	163
6.9. Análisis de los Resultados de la Investigación.....	165
6.10. Comparación de Resultados. ....	165
6.11. Procedimientos para el Tratamiento de la Información.....	167
<b>Capítulo 7. Instituciones Estudiadas.</b>	
7.1. Institución de Educación Superior Privada 1.....	172
7.1.1. Historia.....	172
7.1.2. Valores institucionales.....	173
7.1.3. Organigrama .....	174
7.1.4. Población.....	176



7.1.5. Plantilla Docente y Matrícula Estudiantil.....	177
7.1.6 Campos de Conocimiento Ofertados.....	177
7.1.7. Infraestructura y Equipo.....	178
7.1.8. Consideraciones generales.....	180
7.2. Institución de Educación Superior Privada 2.....	181
7.2.1. Historia.....	181
7.2.2. Valores institucionales.....	182
7.2.3. Organigrama: .....	184
7.2.4. Población.....	187
7.2.5 Plantilla docente y matrícula estudiantil.....	188
7.2.7 Infraestructura y Equipo .....	188
7.2.8. Consideraciones generales.....	190

## **Capítulo 8. Resultados De La Institución de Educación Superior Privada**

### **Número 1**

8.1. Resultados de la encuesta .....	191
8.1.1. Retos.....	191
8.1.2. Preparación profesional antes de ocupar el puesto.....	194
8.1.3. Experiencias de aprendizaje sobresalientes .....	198
8.1.4. Áreas en las que les gustaría estar mejor preparados .....	202

---

8.1.5. Utilidad de la preparación previa antes de ser director de Carrera.....	203
8.1.6. Comentarios, observaciones y/o sugerencias. ....	204
8.2. Resultados de los grupos de enfoque .....	205
8.2.1. Diferencias encontradas entre administradores educativos y de otras organizaciones. ....	205
8.2.2. Necesidad de conocimientos de pedagogía, docencia y administración.....	206
8.2.3. Necesidades de formación consideradas necesarias para ser directivo escolar.....	207
8.2.4. Áreas prioritarias en un proceso de formación para ser administrador escolar.....	208
8.2.5. Aspectos a considerar en un(a) candidato(a) a directivo(a) escolar. ....	208
8.3. Resultados del Análisis documental.....	209
8.3.1. Misión, Visión y Valores .....	209
8.3.2. Modelo educativo.....	211
8.3.3. Reglamentación.....	212
8.3.4. Plan de desarrollo Institucional.....	213
8.3.5. Análisis de los curriculums vitae de los directivos investigados..	213
8.3.6. Consideraciones finales sobre el análisis documental.....	216

8.4. Entrevistas con los jefes inmediatos de los directivos objetos de estudio .....	218
8.4.1. Procedimiento para contratar/ubicar directivos en la IES privada 1.....	218

## **Capítulo 9. Resultados De La Institución de Educación Superior Privada**

### **Número 2.**

9.1. Resultados de la encuesta.....	221
9.1.1. Retos.....	221
9.1.2. Preparación profesional antes de ocupar el puesto. ....	224
9.1.4. Experiencias de aprendizaje sobresalientes .....	227
9.1.5. Áreas en las que les gustaría estar mejor preparados .....	231
9.1.6. Comentarios, observaciones y/o sugerencias.....	232
9.2. Resultados de la técnica de Enfoque grupal .....	233
9.2.1. Diferencias encontradas entre administradores educativos y de otras organizaciones.....	233
9.2.2. Necesidad de conocimientos de pedagogía/ docencia y administración. ....	234
9.2.3. Necesidades de formación consideradas necesarias para ser directivo escolar. ....	235
9.2.4. Áreas prioritarias en un proceso de formación para administrador escolar.....	236

---

9.2.5. Aspectos a considerar en un(a) candidato(a) a director(a) escolar. ....	237
9.3. Resultados del Análisis documental.....	237
9.3.1. Visión, Misión y Valores Organizacionales.....	237
9.3.2. Modelo educativo.....	241
9.3.3. Reglamentación. ....	242
9.3.4. Plan de desarrollo Institucional.....	242
9.3.5. Análisis de los curriculums vitae de los directivos investigados. ....	243
9.3.6. Consideraciones finales sobre el análisis documental ...	245
9.4. Entrevistas con los jefes inmediatos de los directivos objetos de estudio.....	247
9.4.1. Procedimiento para contratar/ubicar directores de carrera	
<b>Capítulo 10. Conclusiones.....</b>	<b>251</b>
Referencias Bibliográficas .....	266
Referencias bibliográficas de internet .....	273

## Lista de Gráficos Usados en la Tesis

Gráfico 1. Resumen de los principales enfoques organizacionales adaptado de Ahumada (2001) .....	27
Gráfico 2. Estructura del Sistema Educativo Mexicano.....	124
Gráfico 3. Organigrama funcional de la Subsecretaría de Educación Superior.....	134
Gráfico 4. Secuencia de las actividades realizadas en el estudio.....	144
Gráfico 5. Organigrama funcional interno de la IES1.....	176
Gráfico 6. Croquis general de la IES privada 1.....	180
Gráfico 7. Organigrama funcional interno de la IES2.....	186
Gráfico 8. Croquis general de la IES privada 2. ....	189
Gráfico 9. Procedimiento de contratación / ubicación de directivos de carrera, IES privada 1.....	191
Gráfico 10. Procedimiento de contratación / ubicación de directores de carrera, IES privada 2.....	222

## Lista de Tablas empleadas en la Tesis

Tabla 1. Principales teóricos y teorías de la organización administrativa.....	29
Tabla 2a. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo.....	52
Tabla 2b. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa).....	53
Tabla 2c. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa).....	54
Tabla 2d. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa).....	55
Tabla 2e. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa).....	56
Tabla 2f. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa).....	57
Tabla 3. Adaptación de la tipología de liderazgo según Leithwood, Begley, y Cousins, (2005).....	93
Tabla 4. Experiencias de aprendizaje más sobresalientes.....	149
Tabla 4a. Experiencias de aprendizaje más sobresalientes.....	150
Tabla 5. Datos demográficos de la IES privada 1.....	177
Tabla 6. Datos demográficos de la IES privada 2.....	187
Tabla 7. Retos enfrentados por los directores de carrera.....	192
Tabla 7a. Retos enfrentados por los directores de carrera. (Continúa).....	194
Tabla 8. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto.....	195
Tabla 8a. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente	

---

preparados antes de ocupar el puesto. (Continúa).....	196
Tabla 8b. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto. (Continúa).....	197
Tabla 9. Retos enfrentados por los directores de carrera.....	222
Tabla 9a. Retos enfrentados por los directores de carrera.....	224
Tabla 10. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto.....	225
Tabla 10a. Retos enfrentados por los directores de carrera.....	226
Tabla 11. Retos encontrados.....	252
Tabla 11a. Retos encontrados. (Continúa).....	254
Tabla 12. Preparación Previa. ....	256
Tabla 13. Preparación Previa. (Continúa).....	258

## Resumen

El propósito del estudio fue identificar los retos y necesidades de desarrollo profesional de administradores académicos en dos instituciones de educación superior privadas en el sureste de México. El estudio fue cualitativo en la modalidad de estudio de casos. La recolección de datos se llevó a cabo por medio de una encuesta, grupos de enfoque y análisis documental.

Los resultados indican que los administradores enfrentan importantes retos relacionados con equilibrar las demandas externas con las internas, capacitar al personal docente, coordinar los procedimientos internos, generar proyectos de mejora escolar y gestionar recursos para la operatividad de las instituciones.

En relación con la formación de los profesores, se encontró que tienen necesidades de formación en administración escolar en particular y en pedagogía en general, ya que su tipo de contratación enfatiza primordialmente la formación disciplinar.

Los administradores indicaron interés por recibir formación en áreas como la legislación escolar, las dinámicas operativas internas y el establecimiento de relaciones humanas positivas.

Se encontró también que los directores de carrera, y los directivos de la alta gerencia, coinciden en la relevancia otorgada al desarrollo humano del director, como elemento central para su desempeño e incluso como área de formación principalmente en cuanto a coherencia, consistencia, valores y humanismo, entre otros.



## **Capítulo 1.**

### **Problema de Investigación.**

#### ***Introducción.***

En este capítulo se presentan los antecedentes, el problema de investigación (con las preguntas respectivas), la justificación, así como su aportación al campo de conocimiento, el objetivo de la investigación, la base conceptual, los alcances y límites del estudio y la descripción de todos los capítulos de la presente tesis.

#### **1.1. Antecedentes.**

La educación del siglo XXI se encuentra ante uno de sus más grandes desafíos: renovarse o volverse una actividad teórico-práctica sumergida en entornos tecnológicos que la amenazan con convertirla también en una acción humana aislada y autónoma, con lo que puede perder impacto social. En prácticamente todo el mundo existe un movimiento de revisión y análisis de los sistemas educativos, sus bases, sus estructuras y funciones, a la luz de sus resultados y de las necesidades de todo tipo, de las sociedades modernas. La Organización para el Desarrollo Económico y de Cooperación (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), indican que se deben analizar los sistemas educativos de cada país e iniciar un proceso de cambio para mejora de los mismos (OCDE, 2006; Prieto, 2006; WBI, 2008 y Rogero, 2010). Todos estos discursos, se enfocan a todo el espectro de la multicompleja actividad educativa.

Entre todos los elementos centrales del funcionamiento adecuado de las escuelas, uno destaca por su importancia: la administración educativa, de ahí que reciba atención por parte de todas estas voces internacionales. Los análisis se dirigen a toda la acción de la administración educacional, pero también realzan a la persona del director escolar de cualquier nivel educativo. La literatura sobre la dirección escolar establece como eje central del funcionamiento eficiente y eficaz de las instituciones escolares a los directores de las mismas (Haar, 2007; Delgadillo, 2010; Anderson, 2010).

Existe un gran número de investigaciones sobre el tema. En este sentido, los estadounidenses llevan una larga tradición en análisis de la persona del director. De hecho, desde 1875, ya existía interés por analizar el comportamiento del “maestro principal” como ellos le llamaban originalmente (García, 2004). En el resto del mundo, fue en el siglo XX cuando iniciaron a darle la importancia que reviste la administración escolar y particularmente al director.

En México, los trabajos sobre administración educativa iniciaron en el siglo pasado (García, 2004). Sin embargo, aún no existían esfuerzos concretos en cuanto a la formación de los directores escolares.

Este estudio pretendió partir de la actividad in situ de directores de carrera de escuelas de nivel superior en universidades privadas. La intención fue descubrir desde su propio reducto laboral, que es lo que perciben como necesidades de formación sobre administración escolar, que desafíos enfrentan, si su formación previa les ayuda para su función o no, entre otros temas que se detallan en el capítulo dos de esta investigación.

Las universidades públicas poseen esquemas de selección para ocupar un cargo directivo de alguna facultad, escuela, instituto, etc. En el ámbito de la educación privada, los puestos son ocupados de acuerdo a lo que cada institución ha implementado como procedimiento para tal efecto. De tal manera que existen tantos procedimientos como universidades privadas.

Los hallazgos de esta investigación servirán para aportar conocimiento al campo de estudio existente, ya que en la particularidad que este estudio aborda, la literatura actual es escasa. Los datos obtenidos se utilizarán también para facilitar la generación de esquemas de formación sobre dirección escolar a futuros directivos universitarios de instituciones privadas.

También tiene como fin otorgar a las universidades investigadas, propuestas de mejora para una mejor selección de directores / coordinadores de carrera.

Se presenta a continuación el problema e interrogantes de investigación.

## **1. 2. Problema de Investigación.**

### **1.2.1. Definición del problema.**

El director escolar, de cualquier nivel, enfrenta una serie de problemáticas, para las que se espera tenga la formación y la capacidad de solucionarlas, es decir, que sea un directivo profesional (Gairín, 2004; Castro, Gairín, Rodríguez y Del Arco, 2011). Sin embargo, en el nivel superior, estas áreas adquieren un matiz diferente que el resto de los otros niveles educativos. Particularmente en la educación superior mexicana y aún mucho más específico en instituciones privadas. Para ello, quisimos saber cuáles son los

retos que enfrentan en el desempeño de sus funciones los directores de las licenciaturas de universidades privadas en Yucatán, México.

Partiendo de ahí, se quiso conocer, en qué medida la formación previa es adecuada para que los directores resuelvan los problemas que enfrentan en su ámbito laboral. Para ello se formularon las siguientes preguntas que dirigieron este proyecto de investigación.

1.2.1.1. ¿Cuáles son los retos que enfrentan en el desempeño de sus funciones los directores de licenciaturas de dos universidades privadas en Yucatán, México?

1.2.1.2. ¿Cuáles son las necesidades de formación de los directores de carrera en universidades privadas en Yucatán, México?

1.2.1.2.1. ¿Cuáles son las áreas de formación que requieren los directivos de las universidades privadas?

1.2.1.2.2. ¿Cuál es la perspectiva de los mismos directivos en cuanto a las necesidades de formación para administrar la educación en este nivel educativo y tipo de universidad?

### **1.3. Justificación.**

La gestión de las organizaciones escolares ocupa un lugar preponderante en los tiempos actuales. Por ello, como se mencionó anteriormente, diversos organismos mundiales tanto económicos como culturales, le otorgan atención en sus discursos sobre la educación.

La realidad de las actividades diarias en los centros escolares, es tan compleja como la sociedad misma (Gairin, 2004; Chirinos, Figueredo, Goyo, Méndez y Rivero, 2009). De ahí que sea necesario, conocer desde adentro y de la voz de sus mismos actores aquello que constituye su ambiente inmediato. Es ineludible saber los diversos problemas con los que se enfrentan y, sobre todo, en que forma los solucionan y los conocimientos en que se apoyan para tal acción.

Ya desde el siglo pasado, Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), diversos autores e investigaciones destacan la centralidad del director para una operatividad eficaz y efectiva de sus respectivas escuelas

La actividad de los directores escolares constituye un elemento de análisis, que va en aumento cada día por especialistas y científicos, del campo de la educación, de la administración, de la evaluación, de los estados, de organismos financiadores, y también de una amplia diversidad de entidades públicas y privadas (OCDE, 2006; WBI, 2008 y Anderson 2010). Esta importancia concedida se refleja en las palabras de Sandoval-Estupiñán, Quiroga, Camargo-Abello, Pedraza, Vergara y Halima (2009), quienes al referirse al director afirman que "...todo lo que haga o deje de hacer tiene una consecuencia en la formación de las personas, en la proyección institucional y en la reconfiguración social" (p. 15).

Las investigaciones realizadas abarcan diversos aspectos de la administración educativa; desde la selección de directores, hasta los resultados de sus gestiones como líderes escolares. Dentro de este espectro de análisis, uno de los que ha llamado la atención de los estudiosos, como se ha visto

---

anteriormente, es el de la formación de directores (Molina y Contreras, 2007 y Sandoval, *et al.* 2009).

Este interés se dirige a la detección de las necesidades de los directores en su desempeño, y que en su formación constituyeron elementos propios de su capacitación previa e inicial, así como los de su desarrollo profesional permanente y de algún tipo de especialización en el campo de la administración educativa (López, García y Slater, 2007).

#### **1.4. Contribución de esta Investigación al Campo de Conocimiento.**

Las políticas que sobre el sector educativo se han establecido en relación a la investigación, fomentan la generación de estudios que aborden las diversas problemáticas educativas mexicanas. La realización de esta investigación responde a las demandas que sobre educación superior ha formulado el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND, 2013), para este gobierno en vigencia.

Esta investigación aportará sus resultados al campo de la investigación de la dirección escolar, en donde se han hecho destacados avances en el campo teórico. Sobre todo en cuanto a la necesidad de formación previa para ocupar un puesto de esta índole, y particularmente en los centros educativos privados de estudios superiores.

Los estudios detectados en esta área, mencionan que la formación recibida es importante (Juárez Martínez, 2006 y Sandoval, *et al.* 2009). La mayoría de estos estudios se han hecho en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas. En el sector privado, si bien se han hecho

investigaciones, poca ha sido la aportación al campo de la administración educacional.

Por ello se hace necesario que un estudio como este aborde el tema, ya que incrementará la literatura que sobre el tópico en particular se ha generado.

Al mismo tiempo estos resultados ayudarán a conformar estrategias de acción para la formación de directores, que puedan ser considerados para otros escenarios, en el entendido de que cada centro educativo es único, e irrepetible.

### **1.5. Objetivo de la Investigación.**

Identificar los retos que enfrentan en su funcionamiento los directores de las licenciaturas de dos universidades privadas, y cuáles son sus necesidades de formación.

### **1.6. Delimitación Conceptual.**

#### **1.6.1. Administración educativa.**

La literatura revisada sobre administración educativa por lo general se dirige más hacia conceptos que abordan cuestiones prácticas, que a elementos teóricos.

La dirección escolar es considerada un área de otro campo de estudio más amplio, llamado Administración Educativa. Primeramente se establece la definición de administración educativa para posteriormente definir la gestión educativa y la dirección escolar.

Existe una variada gama de definiciones de administración educativa. La gran mayoría de los recientes trabajos, artículos, investigaciones, etc., se dirigen más hacia la gestión que a la administración (García, 2004, Pp. 13-17).

Sin embargo, es posible encontrar aproximaciones sobre la definición de administración educativa como la que sugiere González (2002), quien afirma que esta disciplina, es el proceso de “facilitar la enseñanza y el aprendizaje... a través de actividades concretas” (p. 31), con el involucramiento de todos los integrantes de una institución escolar.

Para fines de esta investigación se define la administración educativa, como el arte de potencializar a sus máximos niveles de calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través del manejo adecuado de la totalidad de los recursos en una institución educativa. En otras palabras, es la actividad que coordina racionalmente todos los recursos y procesos de un plantel educativo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de la educación superior, la administración se torna más compleja y por tanto la definición es más comprehensiva. En este sentido, y para propósitos de este trabajo, se define a la administración educativa universitaria como el conjunto de procesos académico-administrativos, desarrollado en varias dependencias institucionales, que potencializan el aprendizaje, desarrollo y avance del alumno y de la institución.

### **1.6.2. Gestión educativa.**

Si bien existen discrepancias teóricas en cuanto la sinonimia de Administración y Gestión Educativa (IPE, 2003; García, 2004), a continuación



plasman algunos conceptos que sobre gestión escolar se han encontrado en la revisión de la literatura.

Elizondo en el 2001 definió gestión escolar como la:

“Conducción y dirección del sistema educativo hacia el logro de procesos educativos de calidad, donde la administración escolar y los cuerpos docentes se avocan a privilegiar las tareas académicas que implica la realización del proceso enseñanza- aprendizaje, como fin principal de la educación” (p. 83).

Gimeno Sacristán (1992, citado por García, 2004), definió la gestión escolar como: “El conjunto de servicios que prestan la personas dentro de las organizaciones dedicadas al empleo, que se diferencia de las actividades no relacionadas con los componentes no humanos de la organización, como los locales, finanzas y equipamientos” (p. 66).

Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, considera a la gestión educativa desde dos vertientes: la pública y la particular, entendiendo la primera como la correspondiente a la labor del estado y la segunda la relacionada con los planteles escolares de todo el país.

1. “Gestión educativa: Gobierno y toma de decisiones sobre la educación” (SEP, 2003).

2. “Conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa” (SEP, 2003).

Botero Chica (2009), la define como "...el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación" (p. 2). Por su parte, Martínez (2012), en su libro "Administración Educativa", define a la gestión educativa como la:

"...capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo de liderazgo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada, así como la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea" (p. 21).

Como se puede observar el término gestión es usado por la mayoría de los autores en un sentido grupal, de conjunto, de una serie de elementos procedimentales. Se percibe como un concepto incluyente, ya que abarca los diversos elementos derivados de la implementación de los procesos de gestión.

La gestión desde esta perspectiva se convierte en una técnica. En una de las tantas acciones del administrador. En la administración se requiere de análisis más profundos para la toma de decisiones, ya que es mucho más holística.

Para fines de este trabajo, se entiende la gestión educativa como "la acción de coordinar todo el conjunto de procesos y actividades, tendientes a mejorar el funcionamiento de todo el plantel educativo".

A nivel superior, la gestión es mucho más compleja. La multiplicidad de profesiones, culturas profesionales, estructura organizacional, responsabilidad

social, gobernanza, plantilla docente, planes de estudio, enfoques pedagógicos, alumnado, y una larga lista de etcéteras, integran todo un entramado de funcionalidad que hacen a las Instituciones de Educación Superior (IES), diferentes a los otros niveles educativos. En este sentido, la definición de gestión universitaria adquiere matices interesantes.

En este sentido Bonnefoy, Cerda, Peine, Durán y Ponce (2004), definen a la gestión universitaria como: “la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización” (p. 66).

La gestión universitaria es considerada por el autor de este trabajo, como la serie de procesos tendientes a agilizar el funcionamiento de las diversas dinámicas procedimentales, funcionales, relacionales y de consecución de metas.

### **1.6.3. Dirección escolar.**

La dirección escolar es considerada más que una ciencia o teoría, una actividad o función a realizar. En ese sentido giran las diversas definiciones que se han generado sobre el tema. Elizondo (2001), en un concepto más compartido, presenta a la dirección escolar como el proceso de conducción del “colectivo escolar para que consigan determinados objetivos educativos en un esfuerzo conjunto y de colaboración” (p. 63).

Por su parte Zorrilla y Pérez (2006), la definen como “...el lugar de autoridad y liderazgo que permite darle coherencia al gobierno, la organización y el funcionamiento de la institución escolar” (p. 114).

Ambas definiciones se alejan de la idea individualista que se ha tenido sobre la dirección, para ubicarse en aspectos más funcionales y de tipo cooperativo, como actualmente se entiende, en el campo de la administración educativa.

Para fines de este trabajo se define a la dirección escolar como el proceso sistemático y conjunto de integración de todos los esfuerzos, acciones y actitudes de los componentes de un centro educativo para el logro de los fines institucionales.

En el caso de la administración educativa universitaria, no se puede hablar de un director como tal. El más alto grado jerárquico en una universidad es conocido como rector, o rectora. La terminología empleada es diversa, se habla de vicerrector, rector asociado, rector adjunto, etc. Para los mandos medios, se habla de directores, coordinadores, gerentes, muchas de las veces estando en el mismo nivel, si se comparan varias estructuras organizacionales universitarias.

En las universidades estudiadas, las estructuras organizacionales incluyen a los coordinadores o directores de carrera, por lo que la definición para los propósitos de esta investigación, adquiere una característica particular.

Para el autor de este trabajo, una coordinación/dirección de licenciatura es el área universitaria encargada de organizar la operatividad y dinámicas académico-administrativas de la implementación de un plan de estudios de nivel de licenciatura en una institución de educación superior privada (IESP).

#### **1.6.4. El director o directivo escolar.**

Sergiovanni (1984), afirmó que el director o directivo escolar es el “responsable de coordinar, dirigir y apoyar el trabajo...de acuerdo con objetivos definidos, evaluar el desempeño, proveer o gestionar recursos, construir un clima psicológico adecuado, resolver conflictos de los profesores, etc.” (pps. 14-15).

Por su parte, González (2002), entiende al director como la “persona que influye en los demás, para conseguir lo que él desea por verdadera voluntad de quienes reciben las indicaciones o disposiciones” (p. 67). Aunque esta definición se asemeja a la de un líder, la intención del autor es plasmar su concepción de un director-guía.

En la misma línea de pensamiento Elizondo Huerta y colaboradores (2001), dicen que el directivo escolar es “quien realiza las tareas de gestión, que apoyen los cambios y las transformaciones necesarias ante nuevos contextos educativos” (p. 62).

Para fines de este trabajo se define al directivo escolar, como el funcionario que coordina racional e intencionalmente, todos los recursos y procesos de un plantel educativo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de las universidades privadas estudiadas, el concepto “directivo”, se refiere a los directores / coordinadores de carrera. La definición propuesta es la siguiente: funcionario que coordina racional e intencionalmente todos los recursos y procesos de una IESP, en la aplicación de un plan de

---

estudios de nivel licenciatura, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de tal programa universitario.

### **1.6.5. Formación profesional del directivo escolar.**

El término “formación” es definido por la Real Academia Española (RAE, 2012), como “acción y efecto de formar o formarse”, y proviene del latín *formatio, -ōnis*.

Dos dimensiones se deben considerar como parte de la definición de este término. Primeramente la laboral, ya que se forma para un ejercicio profesional específico, en un contexto de trabajo, en un marco organizacional. En segundo lugar la educativa, ya que es una acción que genera conocimiento y fomenta la práctica, es decir, el saber para el hacer.

Casanova (2003), afirma que “la formación para el trabajo (o profesional) tiene por finalidad principal el preparar a las personas para el trabajo” (p. 9). El contexto actual demanda que esta serie de actividades formadoras trasciende el centro de trabajo por lo que es considerada al mismo tiempo formación para el trabajo y para ser parte de una comunidad social.

Existe sin embargo una definición de este término, ampliamente aceptada a nivel mundial:

“...la formación profesional es una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria. De acuerdo con OIT (1975, citado por Casanova, 2003), quienes participan de actividades de formación profesional deberían poder comprender

individual o colectivamente, cuánto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos” (p. 12).

Parafraseando a Casanova (2003), la formación profesional como acto educativo, se le define como un ejercicio didáctico, con componentes teórico-prácticos, que privilegian la praxis, más que la teoría, enmarcada en elementos tecnológicos y que permite la inserción en los entornos laborales (p. 11).

En este trabajo se entiende formación profesional, en el contexto de la dirección escolar, como el desarrollo de la personalidad y profesionalidad de los directores escolares con fundamentos teórico-prácticos, tendientes a potencializar su ejercicio como director de escuela en beneficio de su comunidad educativa.

En el caso de los directores de carrera estudiados la definición propuesta por el autor es muy semejante. Se trata del desarrollo de la personalidad y profesionalidad de los directivos de carrera con fundamentos teórico-prácticos, tendientes a potencializar su ejercicio como coordinador/director de carrera en beneficio de su comunidad universitaria.

### **1.7. Alcance y delimitación del estudio.**

El presente estudio tiene los siguientes alcances. Primeramente se trabajó con todos los directores de dos universidades privadas, tanto de pregrado como de grado. Esto implica que se obtuvo la totalidad de las opiniones de los responsables de las coordinaciones de programas educativos en estos centros.

Con ello se asegura la participación de todos los directivos de las universidades, otorgándole mayor confiabilidad a los resultados.

Asimismo, la investigación tuvo las siguientes limitaciones y delimitaciones:

Instituciones privadas. Se realizó en dos instituciones privadas lo cual limita el alcance de los resultados a escuelas de esta misma característica. Sin embargo, el trabajo se circunscribe dentro del paradigma interpretativo de investigación.

Las instituciones pertenecen a familias del medio social del estado en Yucatán. Un buen porcentaje de universidades privadas que se han asentado en suelo yucateco, pertenecen a consorcios y empresas nacionales y transnacionales, lo que ocasiona un diferente enfoque administrativo. En el caso de los planteles estudiados, pertenecen a familias yucatecas, lo que le da el giro hacia una administración de empresas familiares.

Sólo se trabajó con directivos. Se considera que la opinión del personal de apoyo de los directivos estudiados, puede otorgar una visión más amplia sobre las necesidades de formación de los directivos, y que por falta de tiempo y recursos no se pudo realizar. Se investigó a profundidad con los directivos de alto nivel y con los que constituyen el objeto de estudio.

### **1.8. Descripción de la integración de la investigación.**

El presente trabajo se compone de tres secciones. En la primera parte se desglosa el marco teórico y está integrado por los capítulos uno, dos, tres, cuatro y cinco. En la segunda parte se desarrolla la metodología empleada



para esta investigación y agrupa los capítulos seis y siete. Finalmente en la tercera parte del trabajo, se presentan los resultados de cada universidad privada estudiada, en los capítulos, ocho y nueve y un ejercicio comparativo integrador, en el ejercicio de análisis y discusión de la información hallada, en el capítulo diez. .

Inicialmente en el capítulo uno se abordan los antecedentes, la definición del problema de investigación, las preguntas que rigen este estudio, la justificación del trabajo, la aportación al campo de la administración escolar y del directivo educativo, el objetivo perseguido, la delimitación conceptual y los alcances y fronteras de esta investigación.

En el capítulo dos se trata el tema de la educación como práctica teórica y sus fines como ejercicio humano. Se plasma la teoría sobre organizaciones que existe actualmente, los modelos organizacionales existentes, las tendencias para el presente siglo sobre el mismo tema, así como las características necesarias de las organizaciones del futuro y se cierra con lo que menciona la literatura sobre las universidades, sus particularidades organizacionales y sus estructuras de gobierno, como instituciones sociales.

Por su parte el capítulo tres desarrolla el tema del liderazgo del directivo universitario, como elemento central para su relación con los integrantes de la comunidad escolar. Se discuten teorías y modelos de liderazgo aplicados al directivo de institución de educación superior y el liderazgo pedagógico y administrativo.

El capítulo cuatro se centra en la dirección escolar universitaria, su concepto, sus funciones, la aplicación de políticas, la influencia sobre la misma del entorno político-económico-social, modelos de dirección escolar de educación superior, el directivo escolar universitario como persona y su formación para el puesto.

En el capítulo cinco se describe al Sistema Educativo Mexicano (SEM), de una manera breve y concisa. Se presenta su origen, desarrollo y estructura actual. Se enfatiza a la educación superior, particularmente a la privada, hasta llegar a la educación particular de nivel superior en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán, lugar donde se ubican las universidades estudiadas

El capítulo seis por su parte, detalla la metodología empleada para la realización de este estudio. Se enumera la justificación del porqué se diseñó y usaron estas tácticas y estrategias, la secuencia de las acciones realizadas, el procedimiento para el levantamiento de información, de la triangulación de datos, del tratamiento de los mismos, los aspectos éticos presentes en la investigación, el investigador como componente integral de todo este estudio y su influencia recíproca en el diseño, ejecución y evaluación de todo el trabajo y finalmente un ejercicio comparativo de resultados.

El capítulo siete presenta a profundidad las características de cada una de las instituciones, a fin de comprender el entorno inmediato y mediato, que enmarca la actuación de los directivos universitarios empleados. Para ambas instituciones se presenta su historia, axiología institucional, análisis del logo, organigrama, población, plantilla docente, matrícula estudiantil, campos de

conocimiento abordados en las instituciones, su infraestructura y equipo y se cierra con unas consideraciones generales sobre cada una de ellas.

El capítulo ocho detalla los resultados obtenidos en la institución de educación superior número 1, a través de las diversas estrategias de levantamiento de información, a saber, el cuestionario, el enfoque grupal, el análisis documental y las entrevistas con los jefes inmediatos de los directivos objetos de estudio.

El capítulo nueve, a su vez, detalla los resultados obtenidos en la institución de educación superior número 2, a través de las diversas estrategias de levantamiento de información, a saber, el cuestionario, el enfoque grupal, el análisis documental y las entrevistas con los jefes inmediatos de los directivos objetos de estudio.

Finalmente en el capítulo diez se presenta una comparación de los datos obtenidos. Esto, en función de dos vertientes, una interna y otra externa. Asimismo, se analizan y discuten los resultados, en el marco de la teoría existente sobre los mismos. Este trabajo es abordado desde la perspectiva de las preguntas detonantes del estudio, a saber, los aspectos problemáticos, lo relativo a la formación para administrar la educación superior privada, los hallazgos no presupuestados en el trabajo dentro del marco de las diferentes técnicas empleadas y se cierra con los resúmenes de cada uno de los aspectos más relevantes y las propuestas finales de acción e investigación sobre el tema abordado en esta tesis.

## **PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO.**

### **Capítulo 2.**

#### **La Organización.**

##### ***Introducción.***

##### **2.1. La Educación.**

La educación es un fenómeno que descansa en la participación activa de seres humanos. Sea desde el ámbito de la planeación, de su realización o de su evaluación, son las personas las que llevan a cabo estos procesos. Docentes o alumnos, cada uno en su momento y esfera de actuación, intervienen de manera dialéctica y recíproca en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un segundo plano, la administración escolar constituye un elemento importante para que el fenómeno educativo tenga sus tres mejores momentos, planeación, realización y evaluación.

Este acto administrativo escolar también es realizado por seres humanos en el marco de una organización, la escuela, o acercándonos al tema de esta tesis, la universidad.

Se educa como respuesta a una responsabilidad social, nacional y global. Se educa como una respuesta a la necesidad de desarrollo individual (alumno). Se educa como respuesta a la necesidad de realización individual (docente).

---

Las sociedades de cada nación han generado la necesidad de institucionalizar la educación. Para ello, han creado toda una estructura organizacional que facilite la implementación de toda la filosofía y fines educativos que posee cada país. Este esquema necesariamente es operado por personas. En el caso de las organizaciones escolares, son los directivos quienes se encargan de dirigir toda la operatividad de los sistemas educativos.

Los directivos escolares a su vez, trabajan en el marco de instituciones creadas exprofeso para este fin.

## **2.2. Las Organizaciones.**

En este capítulo se aborda el concepto de las organizaciones como elemento introductorio para ir acercándonos al de organización escolar, específicamente en instituciones de educación superior, ámbitos de actuación de los directivos educativos.

### **2.2.1. Definición.**

La palabra organización tiene su raíz etimológica en el griego “organon”, instrumento, herramienta útil y funcional (Reyes, 1994, p. 276).

La Real Academia Española define *organización*, presentando las siguientes acepciones: “Acción y efecto de organizar u organizarse”, “Asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines”, “Disposición, arreglo, orden” (RAE, 2012).

En el primer caso se le menciona como actividad y como resultado; en la segunda se le presenta como la consecuencia de una acción humana deliberada, y que conlleva elementos normativos, procedimentales y de

---

propósitos; la tercera describe algunas de las características resultantes/presentes en una organización.

Las organizaciones han sido objeto de estudio desde diversos ángulos, como la sociología, la administración, la antropología, la economía, por mencionar algunos (Ruíz, 2007, p. 12). De estos análisis ha surgido lo que se conoce como teoría organizacional y que ha aportado mucho conocimiento en cuanto al estudio de las mismas.

Las definiciones sobre organización son variadas y se presentan algunas de ellas:

Para Chiavenato (2014), la organización es *como una entidad social*, en la cual las personas interactúan entre sí para alcanzar objetivos específicos. Es una empresa humana moldeada intencionalmente para alcanzar determinados objetivos.

Otra acepción del término organización es entenderla *como función administrativa* y parte del proceso administrativo. En este sentido... significa ordenar, estructurar y asignar los recursos, definir los órganos encargados de su administración y de establecer las atribuciones y las relaciones entre ellos.

Robbins, Decenzo y Moon (2009) definen organización como: grupo de personas ordenadas de forma sistemática, reunidas para cumplir un propósito específico. Agrega que toda organización tiene tres elementos esenciales, metas, estructura y personal.

---

Jones y George (2010) entienden a las organizaciones como grupos de personas que trabajan juntas y coordinan sus acciones para alcanzar una amplia diversidad de metas o resultados futuros deseados.

Robbins (2004, p. 4), afirma que la organización es una “unidad social coordinada deliberadamente y compuesta por dos o más personas, que funciona más o menos continua, para alcanzar una meta o unas metas comunes”.

En un enfoque más sociológico, Ruíz (2007) emite lo que denomina una *definición operativa* y que dice:

“Una organización es la coordinación racional de las actividades de un cierto número de personas, que intentan conseguir una finalidad y objetivo común y explícito, mediante la división de las funciones y del trabajo, y a través de una jerarquización de la autoridad y la responsabilidad” (p. 27).

Ramírez y Flores (2006, p. 251) afirman que una organización social se caracteriza por un conjunto de personas que se relacionan entre sí para lograr determinados propósitos.

Martín (1998), después de presentar una serie de definiciones de teóricos que han disertado sobre las organizaciones, emite su propia definición y dice que la organización es:

“...una respuesta común a estímulos diferentes, donde debe observarse la presencia de un grupo, metas, responsabilidad, normas, trabajo, relaciones, cooperación, información-comunicación. La organización es una formación

social, una totalidad articulada en la que se observan esos conceptos enunciados con una relación entre sí” (p. 19).

Los elementos en común en todas estas definiciones es que se considera a la organización como un grupo de personas, estructuradas con una meta en común.

Si bien se pueden incorporar más definiciones, el autor de este trabajo define a la organización como la agrupación consciente y racional de personas en un orden y estructura diseñadas para el logro de ciertos objetivos trazados previamente.

### **2.2.2. Teoría organizacional.**

El desarrollo social humano ha ocasionado la aparición de las organizaciones como entidades sociales con la tarea de satisfacer ciertas necesidades derivadas de la agrupación de personas. Organizaciones civiles, deportivas, políticas, económicas, militares, religiosas, educativas, mercantiles, etc., son producto de estos agrupamientos humanos con el fin de lograr ciertas metas establecidas por ellos mismos. De hecho no se puede comprender los tiempos actuales, ni a las sociedades modernas sin considerar la estructura social y organizacional de que están compuestas (Ramírez y Flores, 2006, y CEO, 2007).

Consecuentemente estas mismas organizaciones se han constituido en elementos de empuje y desarrollo de las mismas sociedades que las crearon.

La teoría organizacional es ese conjunto de conocimientos elaborados a partir del estudio de las organizaciones, inicialmente de la preocupación por la



---

aparición de las fábricas y la era industrial (CEO, 2007). Su evolución ha sido constante desde que se iniciaron los análisis de las agrupaciones humanas y se ha diversificado hacia varios campos de estudio (Ruíz, 2007).

Es en el campo empresarial en donde han surgido los principales conceptos teóricos sobre la organización. Las teorías clásicas se fundaron sobre la observación de lo ocurrido en las fábricas e industrias. Los primeros teóricos emitieron sus postulados que han sido las bases para el estudio de la ciencia de la administración.

La organización puede ser vista desde tres formas: como un acto, como una “*estructura y como ámbito de reflexión y especulación*” (Gairín, 2004). Este autor afirma también que esta postura es una manera de analizar el mismo objeto, desde tres visiones, lo “*práctico, lo tecnológico y lo teórico*”. Si bien se han impreso innumerables cantidades de papel con respecto a la organización como una actividad y como estructura, es en la conceptualización de la misma como una entidad, en donde los análisis no están al mismo nivel de cantidad que las dos anteriores. Es, justamente aquí en donde la teoría organizacional ha aportado conceptos que han guiado el análisis organizacional desde perspectivas diversas como la que propone Robbins (2004) en su clásico libro sobre comportamiento organizacional, en el que propone estudiar desde tres niveles, el individual, el grupal y el organizacional.

A estos enfoques se les debe agregar todas las teorías basadas en la administración y que apuntan, principalmente, a la dinámica de las organizaciones.

Ahumada (2001), presenta en su trabajo sobre el aprendizaje organizacional una síntesis de todas estas teorías, a las que denomina “enfoques paradigmáticos” y que enlista de la siguiente manera: El enfoque económico – administrativo, el enfoque de sistemas, el enfoque interaccionista y el enfoque político.

Las teorías que engloba el primer enfoque, el económico-administrativo, pretenden establecer los elementos organizacionales necesarios para la operatividad exitosa de las empresas. Así, postulan que se debe seleccionar lo imprescindiblemente funcional, procesos, materiales, capital, tecnología, estructuras de trabajo, etc. De acuerdo a Ahumada, estas teorías son la de los costos de transacción, del equilibrio, de la racionalidad limitada y evolutiva de la firma.

El segundo enfoque presentado por Ahumada es el sistémico que descansa en la teoría de sistemas. De acuerdo con las posturas englobadas en esta perspectiva las organizaciones son entendidas como sistemas ecológicos abiertos a sus entornos sociales. Las teorías englobadas son, la de los sistemas abiertos, de los sistemas autopoieticos y autoreferentes y la de los sistemas poblacional ecológicos.

El tercer enfoque presentado por el multicitado Ahumada (2011), abarca las teorías que realzan la importancia de los significados otorgados a las relaciones y procesos por los diversos integrantes de las organizaciones. La realidad es co-construida por cada miembro organizacional. Estas posturas enfatizan el análisis del lenguaje, de la cultura, de la interpretación, del énfasis en la subjetividad por parte de los integrantes. Las perspectivas teóricas que

abarca este enfoque son: teoría de la acción y de la interacción social, del lenguaje y de la comunicación y, finalmente, las culturales.

El último conjunto de teorías propuesto por Ahumada, es lo que denomina el enfoque político en las organizaciones. Las perspectivas teóricas enfatizan el análisis de las relaciones y juegos de poder, en el que los influyentes organizacionales pretenden tomar las decisiones centrales de la empresa. Las posturas teóricas abarcadas son las teorías del poder, las de los procesos decisorios y las de la negociación.

Por considerarlas un excelente aporte al estudio de las organizaciones desde perspectivas macro, a continuación se presenta un gráfico que resume a estos enfoques y a sus principales teorías organizacionales, de acuerdo con Ahumada:

Gráfico 1. Resumen de los principales enfoques organizacionales adaptado de Ahumada (2001) , Pp. 35, 46, 60 y 71.



---

En términos generales se observa que, dentro de estos grandes enfoques se encuentran las teorías sobre la forma de *estructurar* los componentes, integrantes y áreas existentes; aquellas que atienden el proceso de *coordinar* las dinámicas internas procesuales y de relación de los integrantes de las organizaciones y, aquellas que se preocupan por la *consecución de metas* como elemento esencial de las organizaciones.

### **2.3. Modelos organizacionales.**

Los modelos organizacionales se refieren a las diversas formas de estructuramiento interno que las organizaciones han implementado hacia adentro de sí mismas. Las teorías administrativas han impuesto sus perspectivas sobre cómo se deben esquematizar los departamentos, áreas, personas y procesos.

No es propósito de este trabajo profundizar al detalle en cuanto a la teoría organizacional y la vasta literatura existente sobre las teorías y modelos organizativo-estructurales internos de las organizaciones. Baste con presentarlas como referentes para la conformación del marco teórico sobre los propósitos de la tesis.

Dependiendo del énfasis que se busca en el ideal teórico del proponente es que la teoría aportada tiene sus lineamientos. De tal forma que, dependiendo de lo que se considere más importante es que la estructura interna de la organización adquiere su forma.

Se presenta a continuación a manera de resumen una tabla con los principales teóricos y teorías de la organización administrativa.

Tabla 1. Principales teóricos y teorías de la organización administrativa.

Adaptado de Chiavenato, 2014, P. 11.

Teórico	Teoría	Énfasis
Frederick W. Taylor	Administración científica	La práctica
Henry Fayol	Clásica	
Peter Drucker	Neoclásica	La estructura
Max Webber	De la Burocracia	
	Estructuralista	
Elton Mayo	De las relaciones humanas	
Hebbert A. Simon	Del comportamiento organizacional	La gente
Douglas McGregor, John Paul Jones	Del desarrollo organizacional	
James D. Thompson, Amitai Etzioni	Estructuralismo	
Paul Lawrence y Jay Lorsh	De la contingencia	en las estructuras
Joan Woodward	De la contingencia tecnológica	La Tecnología
Diversos autores	Nuevos enfoques	La competitividad

Como se puede observar, el inicio de las teorías organizacionales giraban sobre el “hacer bien” el trabajo organizacional correspondiente, por lo que se enfatizaba el “como” hacer las cosas para tal o cual función. Es decir, apuntaban más hacia la actividad constante y correcta, lo cual estaba en consonancia con el enfoque mecanicista de la época.

Estas ideas evolucionaron hacia la estructura y sus espacios que soportaban las diferentes funciones. Es decir, el armazón, el esqueleto organizacional, se convirtieron en los ideales de estas teorías administrativas.

De acuerdo con estas posturas, las funciones correctas se manifestaban en las estructuras adecuadas.

En el siguiente grupo de teorías, destaca la preocupación por los trabajadores. El interés es sobre quien hace funcionar a la organización, la gente. Sus necesidades, sus características, sus motivaciones, su gestión, y en una doble vertiente interna – externa, sus ambientes, sus culturas, son algunos de sus los prismas con que se abordó a este elemento de las empresas, para incrementar el avance organizacional.

Las posturas que abordan la centralidad de los elementos tecnológicos aparecieron en el escenario teórico organizacional. La tecnología como base para el desarrollo de las organizaciones, intenta describir el papel preponderante de las tecnologías en todos los ámbitos organizacionales.

Finalmente, de acuerdo a lo presentado, las posturas teóricas actuales giran en torno a la competitividad que las empresas deben manifestar para su permanencia en sus ámbitos sean o no, comerciales.

Se observa un desarrollo teórico organizacional en lo presentado por Chiavenato (2014), que parte desde la praxis cotidiana interna, hasta elementos de tipo social y ecológico y que las organizaciones deben considerar. Estas teorías descansan en el supuesto del deber ser. Es decir, si las organizaciones desean permanecer deben aplicar sus postulados a fin de lograr su supervivencia.

## **2.4. La Organización del Siglo XXI.**

La organización del siglo XXI presenta una serie de características que la hace distinta de sus predecesoras. El avance tecnológico, la profundidad en los cambios sociales, el desarrollo científico y el replanteamiento de los intereses del ser humano en su totalidad, están afectando a las organizaciones de manera total, tanto interna como externamente.

### **2.4.1. Características.**

Desde los albores de la presente centuria diversos autores (Siliceo, Cásares y González, 2000; Useche y Queipo, 2005; Camisón, 2008; Cuervo García, 2008; Calvo y Rodríguez, 2013), afirmaban que las organizaciones del presente siglo poseerán ciertas características acordes a la nueva realidad del presente siglo. En este sentido, ellos decían que la empresa u organización del futuro debe ser:

- Una entidad que aprende
- Claridad en rendición de cuentas e información a la sociedad
- Eficiente
- Buen gobierno corporativo
- Competitiva.
- Cooperativa.
- Inteligente, creativa e innovadora
- Humana

- Intangible y de calidad.
- Responsable y comprometida social y ecológicamente
- Ética empresarial y social
- Sostenible.
- Capacidad de reacción inmediata ante el cambio en todos los órdenes y la proacción de la competencia, basados en su flexibilidad. Aspecto que debe de modificar para no ser reactiva sino, proactiva.
- Atención diacrónica y asincrónica a sus clientes e inclusive globalmente, basadas en la virtualidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Atención personalizada a sus clientes/usuarios
- Organigramas más planos y diseñados en forma de redes
- Administración del capital intelectual de la organización
- Gestión de la incertidumbre, del cambio
- Implantación de sistemas de evaluación de procesos, desempeños y resultados
- Adaptación constante y empleo de la tecnología emergente
- Incorporación a redes de conocimiento y relaciones de alianza
- Alta rotación de personal
- Gestión especializada del recurso humano



Como se puede observar la diferencia entre las organizaciones del siglo pasado y las del futuro, son tan profundas como diversas. Sería inconcebible para un empresario del siglo pasado diseñar una empresa con solamente cinco personas y considerar tener alcance mundial como puede ser ahora.

Las organizaciones del siglo XXI configuran el sistema social presente y determinan mucho de las vivencias de sus integrantes. El desarrollo humano, concepto polisémico y de aplicación diversa, descansa en la pertenencia o no a alguna agrupación. El sistema económico vigente está integrado por organizaciones de todo tipo, que regulan la producción y satisfacción de las personas, sea cual fuere el área de interés de la gente (Camisón, 2008).

## **2.5. La Universidad.**

La Universidad es una organización que, en primera instancia, tiene como propósito finalizar la formación de los integrantes de un sistema educativo mucho más amplio que comprende el preescolar hasta la educación superior. Es quien se encarga de otorgar a la sociedad a los profesionistas instruidos en sus aulas y continuar así con el desarrollo social.

### **2.5.1. Definición.**

La universidad es parte de una institución social, la educación. Los sistemas educativos de los países, contienen en sus niveles una sección correspondiente a los estudios de nivel superior. Se encarga de culminar todo el proceso educacional y entregar a la sociedad correspondiente a los profesionistas que se encargarán de continuar con el desarrollo social.

---

Universidad viene del latín *universitas*, que significa una comunidad o gremio, concepto aplicable entonces, a cualquier agrupación sea de artesanos, obreros o como en este caso de maestros y de alumnos (Kerdel, 2006; Rodríguez, 2008 y Mendoza, 2010).

La Real Academia Española (RAE, 2012), define a la universidad como una “Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.”.

Para propósitos de este trabajo, se define a la universidad como la “institución educativa que imparte educación para formar profesionistas, otorgándoles algún grado académico, con la idea de incorporarlos a la sociedad en la que esté inmersa, o más allá de sus fronteras”.

## **2.6. La Universidad como Organización.**

### **2.6.1. Características.**

La universidad como organización social ha sido objeto de atención. Se han realizado innumerables análisis y estudios por parte de diversas instancias tanto privadas como particulares, grupales e individuales, estatales, nacionales e internacionales (UNESCO, IBM, OCDE, BID, por mencionar algunos). En México el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y algunas instancias de universidades estatales mexicanas, como la

---

Universidad Autónoma de Baja California (UABC), e instancias privadas y civiles, por mencionar los más conocidos.

La historia de la universidad refiere que desde un principio se requirió de orden y estructura para organizar los nacientes centros de estudios superiores (Cárdenas, 2004; Rodríguez, 2008 y Mendoza, 2010). Inicialmente su enfoque era dar estudios especializados sobre algún tema. Si bien la historia de grupos de personas reunidas para estudiar sobre temas considerados de nivel superior se remonta hasta antes de la edad media, con los árabes como protagonistas, es en Europa en donde estas asociaciones de gente estudiosa se estructuran en universidades, siendo la de Bolonia, la considerada como la primera en obtener este nombramiento de *Universidad* (Cárdenas, 2004; Rodríguez, 2008 y Mendoza, 2010).

La Universidad ha existido como organización educativa antes, incluso, que los mismos sistemas educacionales nacionales (Arocena y Sutz, 2001; Cárdenas, 2004; Rodríguez, 2008 y Mendoza, 2010).

Como organización cuenta con los elementos mínimos necesarios para ser considerada como tal. Está conformada por gente, tiene estructura y cuenta con metas (ofrecer servicio educativo acorde a las demandas sociales de su entorno). Además contiene otras dimensiones organizacionales como legislación, política, economía, administración, cultura, higiene, formación, liderazgo, etc.

Actualmente las universidades son muy diversas en su tamaño, infraestructura, equipo, tecnología, personal, economía, filosofía educativa,

---

axiología institucional, procesos y estructura de gobierno. Existen además otras dimensiones menos tangibles como lo son, la influencia, el prestigio, reconocimiento social, impacto socioeconómico, etc. Todo ello nos da una idea de la tremenda complejidad y diversidad existente en la actualidad con respecto a las instituciones de educación superior. Para los fines de esta tesis, se enfoca en una de las centrales divisiones, las universidades privadas.

### **2.6.2. Estructura de gobierno.**

De acuerdo con (Rodríguez, 2008), los modelos y estructuras de gobierno de las universidades han variado a lo largo de su historia. En sus primeras manifestaciones organizacionales, las instituciones de estudios superiores se estructuraban alrededor de dos agrupaciones con el mismo nombre “universitas” sea de maestros (*magistorum*) o de alumnos (*universitas scholarum*).

Estos dos grupos propugnaban por tener una educación de calidad, unos como transmisores de conocimientos y los otros como receptores de los mismos. Para ello, apelaban a diversas instancias para lograr financiar los costos derivados de estas prácticas educativas. De ahí que acudieran a la monarquía, o a la nobleza o a la iglesia misma, para obtener fondos y con ello continuar con su labor. Es en esta coyuntura donde estas universidades incipientes se estructuran bajo formas de gobierno en donde las más altas autoridades a las que acudieron se convirtieron en decisoras para la gobernanza y administración de las mismas. Inicialmente, de manera paradójica, eran los estudiantes quienes contrataban a los maestros, en función de su “autoridad epistemológica y deontológica” (Escotet, 2005, p. 136)

Así, las universidades europeas medievales se van agrupando alrededor de la iglesia, de la monarquía o de la nobleza. Sin embargo, a raíz de las sacudidas producidas por la reforma y contrarreforma, en toda Europa, las universidades se fueron decantando por el modelo parisino de gobierno, de la Universidad de la Sorbona, en donde la iglesia era quien gobernaba la universidad (Cárdenas, 2004; Escotet, 2005; Rodríguez, 2008 y Mendoza 2010).

Con el paso del tiempo otras formas de gobierno fueron incorporándose a las instituciones de educación superior. Los claustros académicos fueron tomando importancia en las decisiones y rumbo de sus universidades. Con la participación de ellos, inicia un proceso de democratización del gobierno universitario.

Las estructuras de gobierno no han variado mucho en cuanto a su estructura esencial. Un dirigente máximo, rector y/o director general y todo un cuerpo de funcionarios de varios niveles, que apoyan el trabajo de la alta gerencia, estructurados en vicerrectorados, secretarías, directores de área, jefes de departamento, constituyen el organigrama general de las universidades públicas o privadas. Las diferencias radican en las formas de distribución y los propósitos de las mismas.

Otros estudiosos del tema han aportado sus conclusiones sobre las formas de gobierno universitario. En Europa, de acuerdo a un reporte de Eurydice del 2008, las formas de gobierno encontradas en un estudio realizado, fueron clasificadas de la siguiente manera:

---

- Gobierno de tipo externo. Es decir, universidades con una fuerte (casi determinante) influencia de los aparatos de gobierno civil o de agencias y/u organismos que monitorean el desempeño de las universidades (Eurydice, 2008).

- Gobierno de tipo institucional. Las IES están apegadas al estilo tradicional en donde se han gestionado por académicos, investigadores o expertos según cuerpos colegiales (Eurydice, 2008). En Suecia, Noruega, se encuentran universidades con este tipo de gobernanza universitaria. Alemania, Bulgaria y Chipre, también.

- Gobierno de tipo mixto de los anteriores. Principalmente en IES de tipo privado. En ellas confluyen ambas formas de gobierno, institucionales y externos. Países como Polonia, Finlandia y Noruega, poseen universidades con este tipo de gobierno (Eurydice, 2008).

Otra forma de esquematizar los modelos de gobierno universitario es la que aporta el “Informe Universidad 2000”, para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), elaborado por Josep M. Bricall quien presenta sus aportaciones de la manera siguiente:

- Forma colegial. Que consiste en el trabajo colegiado y en la toma de decisiones (Eurydice, 2008). Estos grupos académicos son heterogéneos y representativos de los diferentes grupos que componen a la universidad y se privilegia el consenso mayoritario.

- Forma profesional. Se refiere al tipo de gobierno o administración ejercida por personal especializado en administración o con amplia trayectoria

ejecutiva o de liderazgo. Es decir, se trata de una especialización profesional para el oficio de directivo universitario (Eurydice, 2008).

- Gobierno disciplinar. En esta forma de gobierno, las estructuras de gobernanza universitaria tienen las líneas disciplinares del conocimiento, lo que dio por resultado la creación de campos especializados en tal o cual disciplina donde se estudian todas las carreras correspondientes a ese campo científico y se emiten los títulos correspondientes. En otras palabras, es lo que se ha conocido por campus y facultades disciplinarias (Eurydice, 2008).

- Gobierno por funciones. En este esquema, el gobierno o administración universitaria descansa sobre la naturaleza del servicio prestado. Es decir, los diferentes órganos, organismos, departamentos y/o áreas de la universidad se ubican en un solo espacio o se crean redes, cuyos directivos y/o coordinadores monitorean los procesos correspondientes en aras de brindar servicios de alto nivel de calidad, sean estos académicos, de investigación, de gestión, de apoyo estudiantil, o de cualquier otra índole (Eurydice, 2008).

- Gobierno de tipo matricial. En este formato de gobierno los académicos se agrupan en “función de su especialización científica” (Eurydice, 2008), aunque de campo disciplinar distinto. Esta perspectiva multi y transdisciplinar ofrece diversas formas de estructurar los departamentos y áreas a fin de lograr que el estudiante tenga una formación con estas características de flexibilidad y apertura, pero cumpliendo con algunas de las características necesarias estipuladas por las diversas academias y agrupándolas en espacios comunes. Se requiere para este tipo de gobierno, personal especializado en administración que pueda conjugar la multi y la

trans-disciplinarietà, así como a los especialistas en esquemas administrativos coherentes, efectivos y eficientes (Eurydice, 2008). Como complemento, en este tipo de gobierno, el currículo flexible es el que más se adapta a esta modalidad de gobierno.

- Gobierno por prestación de servicios. Esta forma de esquematizar el gobierno universitario, no es propiamente tal. La idea para nombrarla así, de acuerdo con el autor, es el hecho de que las IES se adapten a las necesidades personales de los estudiantes. Con esta visión se pretende darles a los alumnos una atención y servicio personalizado, incluyendo el otorgamiento de un “valor añadido”. Sin embargo, esta idea más que modalidad de gobierno es una forma de presentación de servicios. De hecho, diversas IES existen con la firme intención de adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Este es el caso de las universidades para los trabajadores, las de turnos nocturnos, las de turnos mixtos, las que se trabajan a distancia con sus pupilos, etc. Esta variedad descansa más en la posibilidad de acercar los estudios universitarios a quienes por causa laboral o alguna otra no pueden estar en los sistemas escolarizados tradicionales, pero su gobierno, aún puede ser de tipo tradicional, es decir, colegial, profesional, disciplinar (Eurydice, 2008).

De acuerdo con Sánchez (2012) los modelos de gobierno universitario son a lo largo de la historia, básicamente los siguientes:

- Modelo colegiado. Las instituciones se consideran colectividades de expertos y es la comunidad académica que se autogobierna con una toma de decisiones participativa. El avance radica en el consenso.



- Modelo político. Afirma que las instituciones están formadas por grupos con diferentes intereses y valores que compiten para controlar procesos y resultados. Las decisiones se producen en negociaciones apoyados en alianzas
- Modelo Burocrático. Se caracteriza por la creación de jerarquías y líneas de autoridad establecidas y con metas definidas.
- Modelo de Mercado. Esta se basa en modelos empresariales, privilegian la autonomía y el emprendurismo.

La organización, es decir, la distribución y arreglo interno de los departamentos y áreas responde a los modelos clásicos de administración escolar institucional, entendida como la actividad local y no correspondiente a la autoridad educativa de tal o cual país.

La organización escolar ha sido objeto de análisis, en todos los niveles educativos, principalmente en los niveles básicos de la educación (Gómez, 1996; Martín 1998; Gairín, 2004; Gordillo, Licona y Acosta, 200); Lorenzo, 2011 y Cantón, Pino 2014).

En el caso de la Universidad los estudios sobre organización escolar, han adquirido mucha mayor importancia a raíz de la implementación del modelo de mercado, que privilegia los resultados por encima de los procesos, que, deben ser realizados con lo estrictamente mínimo y necesario de recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos.

En este marco, la universidad como organización educativa desarrolla sus actividades sustantivas, apoyada en estructuras organizacionales que

también han sido objeto de análisis. Toda IES tiene como funciones claves tradicionales, la docencia, la investigación, y la vinculación con la sociedad en general. Es con base a estas actividades que las IES se organizan, para una mejor administración y gobierno. Si bien, las tendencias apuntan hacia a un nuevo enfoque en la administración universitaria (Didriksson, 1994; Escotet 2005 y Kogan y Bleiklie, 2007)

Desde el siglo pasado, algunos analistas (Clark, 1991) han establecido que los procesos de gestión universitaria, se arropan en torno a las tres grandes influencias de las IES, el Estado, el colegiado académico y el mercado. En esta línea, estos modelos de organización (similares a las formas de gobierno universitario) son tres, el burocrático, el colegial y el empresarial. Cada uno de ellos guarda semejanza con lo descrito por Sánchez (2012). Así, se tiene que la organización burocrática enfatiza la autoridad y las jerarquías, lo que genera rigidez y lentitud. El modelo colegial, descansa sobre la colectividad académica y las áreas y departamentos se crean y distribuyen en función de los cuerpos colegiados. Finalmente, el empresarial o de mercado, se organiza considerando las tendencias del mercado laboral, los requisitos empresariales y las necesidades específicas que como trabajadores los egresados universitarios deben poseer, de acuerdo al sistema productivo del país (Didriksson, 1994 y Alanís, 2008).

### **2.6.3. Tendencias en formas de gobierno universitario.**

Kogan y Bleiklie (2007), describen algunas de las tendencias en cuanto a gobierno universitario se refiere. Primeramente establecen que debemos dejar de entender a las IES como “repúblicas de académicos”, y

comprenderlas como “organizaciones de personas con fines económicos” (p. 1). Se puede entender que el origen de estas ideas está en el enorme peso que las ideas económicas basadas en el neoliberalismo ejercen sobre el mundo político, económico y social. Esto trae como consecuencia que las universidades privilegien la producción y generación de recursos económicos por encima de la verdadera actividad educativa de las IES.

Una de las tendencias que mencionan estos autores es que este modelo, está siendo imitado por un creciente número de universidades a lo largo y ancho del globo. Las tendencias que estos autores señalan son:

- Mayor rol de las autoridades centrales universitarias para determinar el rumbo de la universidad. Debido al énfasis en presentar resultados, las autoridades centrales universitarias se esforzarán por cumplir las metas establecidas, principalmente aquellas que aseguren el ingreso de recursos. Por ello, son los altos directivos quienes intervendrán en todas las áreas universitarias para impulsar y promover la consecución de metas.
- Cambio de estructuras escolares a estructuras de gestión. La organización interna será sujeta a rediseños que aseguren la eficacia y eficiencia en los procesos, en búsqueda de resultados. La gestión como herramienta productiva se convertirá en una actividad central en la consecución de recursos para la permanencia y desarrollo de la IES.
- Incorporación de la mentalidad empresarial a las juntas de gobierno universitario. Generación de recursos, transparencia, disminución de costos, presencia social, responsabilidad y conciencia ecológica y/o ambiental, todo, con el mínimo de personal en organigramas planos y reducidos, son algunas

de las características que la mentalidad neoliberal fomenta entre las empresas y que están siendo adoptadas por las universidades. En este punto coinciden con Didriksson (1994) y Escotet (2005).

- Aumento de la autonomía de gobierno universitario, al enfocarse en los objetivos y resultados. El logro de los objetivos institucionales requerirán de personal altamente especializado en gestión, mercadotecnia, tecnologías de comunicación e información como herramienta publicitaria, relaciones industriales, conexiones políticas, manejo eficiente de las finanzas y efectividad comunicacional. Estas serán las herramientas para estos directivos. Con estas habilidades y herramientas y la consecución de resultados, adquirirán autonomía (y poder) para su gobierno y administración. Igualmente, tanto Didriksson (1994) como Escotet (2005), coinciden en estas apreciaciones.

En el continente americano la situación con respecto al gobierno universitario y su estructura, también ha sido objeto de estudio. Principalmente en los Estados Unidos es donde se han realizado este tipo de análisis.

El Centro de Medición de Desempeño de las Universidades (Center for Measuring University Performance), o MUP, por sus siglas en inglés, es un organismo investigador dedicado a estudiar a las IES estadounidenses, en relación a su competitividad en el contexto nacional explícitamente sobre sus productos y procesos de investigación. Desde el año 2000 emiten su clasificación de las mejores universidades en diversos tópicos relacionados con las actividades investigadoras. En el año 2002, Lombardi, Craig, Capaldi y Gater presentan un reporte sobre las diversas estructuras de gobierno de las IES de todo Estados Unidos. En este documento, argumentan que en ese país

existen 19 modelos de estructuras de gobierno (p. 6). Los autores los engloban en tres grupos:

1. Los directivos locales son quienes gobiernan directamente el campus
2. Múltiples campus universitarios (inclusive con diferentes nombres) son gobernados por una junta estatal
3. Los directivos de un solo campus son representantes del estado, sea este un individuo o de una junta especialmente creada para eso

Las estructuras de gobierno universitarias de los Estados Unidos, intentan adecuarse a la tendencia marcada por las empresas con enfoque capitalista, que demandan eficiencia, eficacia y producción, de resultados económicos altos, con menor inversión. De hecho se considera a las universidades estadounidenses quienes marcan la pauta en estas líneas y tendencias (Kogan y Bleiklie, 2007).

En el caso de América Latina, las universidades fueron creadas con el sistema de gobierno de sus antecesoras españolas. Es decir, con gobiernos centralizados y casados con tal o cual ideología o sistema de creencias (Arocena y Sutz, 2001). Destaca, el hecho de que la Universidad de Santo Domingo, la primera en el continente americano, copió el modelo de la de Alcalá de Henares, una estructura de tipo eclesiástico, lo que respondía a intereses particulares. En el caso de las universidades de México y Lima, se acoplaron al modelo de la Universidad de Salamanca, que promulgaba un servicio dirigido más a la nación, aunque en esos tiempos, era a la monarquía (Arocena y Sutz, 2001).

Los modelos de gobierno y organización universitaria respondieron así a las necesidades de su época. Por ello, en el devenir histórico de las universidades latinoamericanas las estructuras gubernamentales y de arreglo interno, han deambulado entre los modelos colegiado, burocrático, con mayor énfasis en el político y recientemente, en una interesante y compleja mezcla, se dirigen hacia el modelo de mercado, sin renunciar tajantemente a los tradicionales (Kandel, 2008).

Este cambio, no ha estado exento de resistencias para mantener las estructuras existentes. De hecho, las IES son quienes más se resisten a las transformaciones (Ordorika, 2001).

Por su parte, Marquis (2010) emite un concepto similar, al mencionar que en las universidades de América Latina se han cambiado estructuras pero no formas de gobierno. En el fondo se sigue con las dominancias tradicionales. Se sigue manteniendo el poder y el control por parte de un grupo elite, sean los rectores, o los representantes de las autoridades civiles.

Sin embargo, las transformaciones hacia modelos mercantiles en los tipos de gobierno universitario, son un hecho. Seguidas cada vez más por las IES de la región. En este sentido, las universidades latinoamericanas han seguido (o más bien obedecido) los señalamientos del neoliberalismo empresarial, dejando a un lado su esencialidad de servicio educativo, por una sobrevivencia basada en elementos econometristas, es decir, de resultados fortalecedores y potencializadores del mundo de los negocios. En esta línea de pensamiento Ares, ya señalaba en 1996 que las IES pueden volverse en “meros eslabones de un típico proceso de producción mercantil” (p. 14).

Didriksson (1994), también compartía esta idea al referir que el objetivo de las universidades latinoamericanas no es ya la eficacia social de la educación, sino la eficiencia interna de las mismas frente a las demandas externas.

Siguiendo con las líneas de pensamiento acordes a las tendencias mencionadas anteriormente, los gobiernos universitarios latinoamericanos, al adoptar estas mentalidades mercantiles, están “tomando nuevas formas y sentidos, relacionados con la permanencia de su poder Didriksson (1994). Es decir, si el directivo entrega resultados, se asegura su permanencia en el puesto. Por su parte el funcionario universitario, intentará conservar estos espacios de poder e influencia, al menos al seno de sus instituciones.

En el caso de las universidades privadas, las formas de gobierno se asemejan a las de las empresas, siguiendo el modelo de mercado como se ha visto anteriormente. En México, estas modalidades gubernamentales siguen las mismas tendencias. Si bien las estructuras organizacionales y los títulos son semejantes a los de las IES públicas, se tienen a los cuerpos de gobierno, juntas directivas, accionistas, inversores, dueños, que son quienes toman las decisiones de mayor envergadura de la organización y exigen resultados a favor.

Es en este marco de gobernabilidad en donde los directivos de carrera se desempeñan.

## **Capítulo 3.**

### **Liderazgo.**

#### ***Introducción.***

En este capítulo tres se desarrolla el tema del liderazgo del directivo universitario, como elemento central para su desempeño efectivo y eficiente dentro de la organización escolar y el establecimiento de relaciones interpersonales exitosas con los integrantes de la comunidad escolar. Se discuten teorías y modelos de liderazgo aplicados al directivo de institución de educación superior y el liderazgo pedagógico y administrativo.

#### **3.1. Definición de Liderazgo.**

Las definiciones sobre liderazgo han sido tan diversas como numerosas. Leithwood y Riehl en el 2003, emitieron un reporte sobre lo que se sabía del liderazgo escolar exitoso en el que afirmaban que el punto central de todas las definiciones de liderazgo se reducen a dos funciones, proveer dirección y ejercer influencia. Los líderes movilizan y trabajan con otros para conseguir metas compartidas.

Por su parte Lorenzo (2004), define liderazgo como: “función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p. 196).

Robins, DeCenzo y Moon (2009) definen al liderazgo como la acción de influencia realizada por una persona sobre otros, basada en una autoridad de tipo formal (p. 294).



Jones y George (2010), afirman que el liderazgo es el “proceso por el que un individuo ejerce influencia sobre otras personas e inspira, motiva y dirige sus actividades para ayudar a lograr las metas de grupo o de la organización” (p. 497).

Chiavenato (2014), define el liderazgo como la “influencia interpersonal entre un grupo de seguidores y un individuo, surgida en una situación, basada en una relación funcional, que permite el logro de objetivos específicos” (p. 104).

Los elementos coincidentes en estas definiciones son, influencia, un individuo, seguidores, acción, dirección, entorno y logro de objetivos.

Para fines de este trabajo, el autor considera al liderazgo como la competencia personal que le permite influir en otras personas, generando acciones adecuadas a una situación, para la consecución de determinados objetivos.

### **3.2. Teorías y Modelos de Liderazgo.**

El liderazgo se ha constituido como uno de los temas más investigados y estudiados de las últimas décadas. Numerosos estudios, libros, investigaciones se han escrito sobre el asunto.

Las teorías elaboradas para la comprensión y explicación del liderazgo son abundantes. Desde el siglo pasado la figura del líder fue objeto de admiración y análisis.

Los primeros estudiosos de la ciencia de la administración señalaron la presencia del personaje que conduce los esfuerzos y motivaciones de las personas y los consideraron como seres extraordinarios y escasos.

Posteriormente se fueron conformando otros enfoques sobre el liderazgo, apareciendo incluso un cuerpo sólido de estudiosos del líder, quienes sentaron las bases para el establecimiento de las teorías sobre liderazgo.

A manera de resumen, se presenta a continuación, una matriz que concentra las diversas teorías sobre liderazgo que se han desarrollado hasta tiempos recientes. La tabla resultante identifica cuatro grandes grupos de teorías, los postulados teóricos que contemplan a estos grupos, su énfasis y los teóricos que las propusieron.

Se presenta la Tabla 2 con el resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo presentados en algunos clásicos autores de libros y de investigaciones sobre el tema. Este concentrado elaborado por el autor de la tesis, se basa en las obras de Lupano, y Castro (2007); Gómez-Rada (2009); Robbins, Decenzo y Moon (2009); Jones y George (2010) y Chiavenato (2014).

Tabla 2a. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo

No.	Enfoques	Teorías	Énfasis	Teóricos
1	Teorías del "gran hombre"	Rasgos de la personalidad	Características distintivas de la personalidad del líder -Carismático, tradicional y legal -Coercitivo, autoritario, afiliativo, democrático, marcapasos, coaching	Max Weber (1921) presentada en una obra póstuma), Daniel Coleman (1995).
		Estilos de liderazgo.	Maneras y estilos de comportamiento adoptados por el líder - Explotador-autoritario, Benevolente-autoritario, consultivo, participativo -Cuatro claves del liderazgo efectivo -Autocrático, Democrático, Laissez-Faire	Rensis Likert (1961), Warren Bennis y Burt Nanus (1994), Kurt Lewin, (1938)
		De la X y Y	En polos opuestos de un liderazgo autocrático y participativo, y que se pueden complementar.	Douglas McGregor, (1960)

Tabla 2b. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa)

No.	Enfoques	Teorías	Énfasis	Teóricos
2	Conductista		El primero enfatiza los procesos, las tareas, los resultados, las metas a lograr, como grupo. Su labor es empujar para que se alcancen estos objetivos.	
		Centrado en el trabajo y centrado en las personas	El segundo se preocupa por las relaciones con sus seguidores, sus personas, sus familias, su bienestar y desarrollo, a fin de que estando plenos y felices puedan lograr las metas del grupo.	Universidad de Michigan (1958)
			Por lo general se presentan ambas posturas en un líder, siendo una dominante.	
		Estructura inicial y la Consideración del seguidor	Enfatiza el rol de diseñador de la función, tarea y el método, del líder. La segunda está basada en relaciones mutuas de confianza, respeto y entendimiento entre el líder y los trabajadores	Universidad de Ohio (1957)
		Grid Administrativo	Enfatiza los valores, opiniones y sentimientos de una persona, relacionando la eficacia en el trabajo y la satisfacción humana como un programa formal de desarrollo de la gerencia	Robert Blake, Jane Mouton (1964)

Tabla 2c. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa)

No.	Enfoques	Teorías	Énfasis	Teóricos
3	Situacional	Situaciones del liderazgo	Adaptación del comportamiento del líder a las circunstancias	Paul Hersey, Kent Blanchard (1974)
		De la contingencia	La relación entre la influencia y el poder del liderazgo. Tres factores situacionales, basados en la contingencia de buenas relaciones entre el líder y el seguidor, estructura de los procesos y tareas, y la posición de poder del liderazgo.	Fred Fiedler (1967)
		Del camino meta	La eficacia del líder descansa en el acercamiento y clarificación del sistema de recompensas a sus seguidores, basadas en el logro de los objetivos trazados, sea a nivel grupal o individual.	Robert House (1971)
		Del sustituto del liderazgo	En algunas situaciones el liderazgo individual se diluye, al contar con un cuerpo de seguidores maduro, experto, capaz, con procesos definidos, y metas claras. El liderazgo se traslada entonces del sujeto al grupo.	Steven Kerr, John M. Jermier (1978)
		De la Decisión normativa	Se enfoca en los ambientes y situaciones que propician la toma de decisiones por parte del liderazgo. El liderazgo puede ser individual o grupal	Victor Vroom, Philip Yetton (1973)

Tabla 2d. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa)

No.	Enfoques	Teorías	Énfasis	Teóricos
3	Situacional (Continúa)	De los recursos cognitivos	Afirma que ciertos ambientes o situaciones del líder, del grupo, o de ambos en su interacción, pueden afectar la manifestación de los recursos cognitivos de todos los miembros.	Fred Fiedler, J. E. García (1987)
		Del triángulo de interacción, (líder, ambiente y seguidor).	El impacto del líder se basa en su habilidad, o la de sus seguidores, para realizar las tareas, la motivación, roles definidos y precisos y en un ambiente propicio	Jerry C. Wofford (1982)
4	Teorías Transformacionales	Carismático	La habilidad que tienen los líderes para influir extraordinariamente en sus seguidores, apoyándose en elementos carismáticos, proveyendo ideales de cambio en quienes les siguen.	Robert House (1977)
		Liderazgo Transaccional y transformacional	Identifica los anhelos, expectativas y preferencias de sus seguidores, a fin de apoyarles en la consecución de las mismas. El transformacional procura inspirar a sus seguidores para obtener metas más amplias y valiosas de las que inicialmente se plantean. Con ello, se obtendrán resultados positivos para todos.	James M. Burns, Kenneth L. Bennis, (1993)
5	Otros enfoques	Atribucional	La función analítica del comportamiento de los seguidores, para posteriormente adaptarse a esas conductas y llevarlos a la consecución de las metas. La atribución de rasgos y características inherentes a ambos, líder y seguidor, es la que determina el avance o estancamiento en el logro de los objetivos.	James L. Gibson, John M. Ivancevich y James H. Donnelly (1989).

Tabla 2e. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa)

No.	Enfoques	Teorías	Énfasis	Teóricos
5	Otros enfoques (Continúa)	Relaciones Humanas	La forma de relacionarse con los seguidores en ambas direcciones, en función de obtener los resultados planeados.	George B. Graen, Mary Uhl-Bien, (1995)
		Liderazgo sustentable (Sustained leadership).	El liderazgo con miras lejanas. Es decir, el líder debe fomentar acciones profundas, extensas y duraderas.	Andy Hargreaves y Dean Fink (2003)
		Liderazgo persuasivo	La acción del líder se basa en cuatro elementos: optimismos, respeto a la individualidad, confianza e intencionalidad	Louise Stoll y Dean Fink, (1999)
		Liderazgo facilitador	Se ejerce el liderazgo a través de los seguidores, lo que promueve la colectividad en el trabajo. Particularmente en las instituciones escolares para adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados.	Larry Lashway (1995)
		Liderazgo Distribuido / Democrático	Distribución de las acciones y toma de decisiones entre la alta gerencia, mandos medios y el nivel operativo.	James P. Spillane, Richard Halverson, John B. Diamond, (2001)

Tabla 2f. Resumen de las diferentes teorías sobre liderazgo. (Continúa)

No.	Enfoques	Teorías	Énfasis	Teóricos
5	Otros enfoques (Continúa)	E-Leadership	Influencia en la sociedad a través de los medios de comunicación actuales y las redes sociales, buscando con ello, transformar a la misma.	Bruce J. Avolio, Surinder Kahai, George E. Dodge, (2000)

Como se puede observar, cada una de estas teorías enfatiza alguna parte del espectro de acciones, rasgos y características de lo que se ha conceptualizado como líder. Esta diversidad hace complejo el intentar definir tajantemente lo que es un líder.

De estas teorías se han derivado diversos modelos de actuación de los líderes y que se han analizado en diversas investigaciones a lo largo del Siglo XX y a lo ancho de todo el planeta.

La mayoría de estos enfoques apuntan hacia efectos y fenómenos ya experimentados por los líderes investigados o analizados. Sin embargo, estamos ante la complejidad del Siglo XXI, que está marcado por el cambio constante, la inmensidad de la cantidad de información, la globalización comunicativa y comercial, la integración de lo local con lo foráneo, el avance impetuoso de la tecnología y la ciencia, el crecimiento en el interés por conservar al planeta, y el énfasis en los valores sociales.



Las sociedades enteras están siendo sacudidas por estos elementos. Las organizaciones no pueden estar ajenas a estos cambios.

Como se ha visto en el capítulo anterior es indudable que la realidad actual de las organizaciones requiere de ciertas características en los líderes de las empresas del siglo xxi. En este sentido, Siliceo, Cásares y González (2000), ya desde los albores de la presente Centuria afirmaban que las organizaciones del Siglo XXI poseerán algunas o todas las siguientes características:

- Una entidad que aprende
- Inteligente
- Flexible
- Molecular
- Proactiva
- De alianzas
- Virtual
- Socialmente responsable

En este marco de acción organizacional, estas entidades requieren de liderazgos acordes a estos factores. Siliceo, Cásares y González (2000), afirman que estas organizaciones del hoy, demandan “nuevos estilos de dirigir el esfuerzo humano y lograr mayor efectividad de las personas, grupos y organizaciones” (p. 34). Es decir, se requiere de nuevos liderazgos acordes a las tendencias organizacionales del futuro.

Siliceo, Cásares y González (2000), refieren también que los ejecutivos necesarios para estas organizaciones del hoy deben saber promover nuevos valores y deseos de desarrollo y crecimiento constante, en el marco de una comunicación de información compleja generada en el mundo tecnológico

actual y que se encuentra en cambio permanente. Aún más, estos autores identificaron las siguientes características de un líder del Siglo XXI:

- Serán más democráticos y concertadores
- Se encontrarán en todos los niveles y todas las áreas de las empresas e instituciones
- Fomentarán el talento, la creatividad y la corresponsabilidad
- Se comprometerán con el trabajo en equipo y con personas en búsqueda de mayor calidad de vida
- Se caracterizarán por una mayor conciencia ética y corresponsabilidad con el medio ambiente y con las comunidades con las que interactúa

Es notorio que el tipo de liderazgo requerido para este tiempo está muy lejos de los tipos de líderes al que se acostumbraba en tiempos pasados. Tan es así que las tareas esperadas para los líderes de la presente centuria, son muy diferentes al del siglo pasado.

La aplicación de todas estas nuevas características y realización de tareas por parte de los líderes en el marco de las organizaciones, requiere forzosamente de un nuevo sistema de costumbres, creencias, valores, ritos, normas, operaciones, procesos y búsqueda de resultados. En pocas palabras el líder debe considerar como su responsabilidad, es decir, la construcción de la cultura organizacional (Siliceo, Cásares y González, 2000).

Chiavenato (2014), un autor reconocido por sus trabajos en relación a la administración afirma que el administrador debe ser un líder de equipos, un verdadero constructor y creador de equipos de alto desempeño.

Asimismo, el administrador debe conocer la motivación humana y saber conducir a las personas, a fin de convertirse en un líder. Aspecto central para empujar a los seres humanos a la acción.

Las diversas teorías de liderazgo apuntan hacia todo funcionario o ejecutivo de cualquier organización o empresa. De este campo teórico se han tomado diversos enfoques para aplicarlos a los directivos escolares.

### **3.3. Directivo Escolar como Líder.**

Por el hecho de ser directivo en una organización escolar, se adquiere el estatus de líder, al menos desde el punto de vista formal o legal.

El directivo escolar, como se ha asentado previamente es el funcionario que coordina racional e intencionalmente, todos los recursos y procesos de un plantel educativo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La presencia del liderazgo educativo en la investigación, tiene bastante tiempo (Horn y Marfán, 2010). Las investigaciones sobre el director escolar se derivaron del movimiento originado en los Estados Unidos en el primer tercio del siglo pasado, al dársele importancia al comportamiento de los líderes organizacionales (Murillo, 2006).

Del terreno de la administración los teóricos se dirigieron a estudiar a los líderes escolares. Como afirma Murillo, en la década de los sesentas de la centuria pasada, las investigaciones sobre el liderazgo escolar comienzan a desarrollarse fuertemente y de manera autónoma entre las décadas de los 60 y 70 e inicialmente se basaron en estudios más generales sobre liderazgo.

---

Desde entonces, al directivo escolar se le ha estudiado desde una amplia gama de enfoques, con una diversidad de propósitos y atendiendo a toda la compleja esfera de sus, casi, ilimitadas funciones. Diversos teóricos e investigadores han observado y reflexionado sobre las características, estilos de gestión y condiciones del rol directivo. Los enfoques han sido tan diversos, como los propósitos. A manera de ejemplo, se presentan a continuación los siguientes estudios:

- En una investigación de corte cuantitativo, realizada por Casani, y Rodríguez (2012), cuyo objetivo fue comprender cuales son las mejores competencias necesarias para su función como directivos universitarios españoles, desde la percepción de ellos mismos. La intención final fue proponer un esquema de formación para los funcionarios de educación superior en España. Implementaron cuestionarios para analizarlos factorialmente de manera exploratoria y detectar los componentes principales. Encontraron seis elementos que necesitan ser capacitados los directivos de universidades españolas, considerados como competencias necesarias: 1. Transformación organizativa 2. Liderazgo firme 3. Dirección de los recursos humanos 4. Resultados persistentes en las personas 5. Reflexión teórica previa a la acción y 6. Gestión del cambio. El tema central fue la detección de competencias (p. 1).
- El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005), por Lorenzo, Sola y Cáceres, (2007), España, cuyo objeto de estudio fue el género femenino en la dirección escolar.

- Transformando el quehacer de nuestra escuela: el liderazgo directivo y las metas, elementos claves para la mejora, en voz de la comunidad educativa (Ortega, 2009), México. Elemento estudiado el liderazgo directivo y las metas.
- Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México (Bastarrachea y Cisneros-Cohernour 2006). Tema el contexto sociocultural como factor de influencia en el liderazgo.
- Clima organizativo y liderazgo. Estudio hecho por Barrera-Corominas, Bengoa, Guedes de Rezende, Rodríguez, Tejera, y Vázquez en el 2011. Elementos de estudio, el clima organizacional y el liderazgo.
- The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009). El tema central de la investigación fue el impacto del liderazgo del directivo en el desempeño estudiantil.
- Leithwood y Riehl (2003), cuyo título de su investigación es "What we know about successful school leadership". Philadelphia, PA., Laboratory for students success, Temple University. En donde se presentan diversas conclusiones hechas sobre los resultados de investigaciones sobre directivos exitosos.

Como se puede observar, los trabajos de investigación son de diversa índole y, por supuesto con variado enfoque.

Estos estudios sobre el director escolar, han generado diversas tipologías del mismo. En 1989, Stephen Ball, profesor británico, presentó su libro "Micropolítica en la escuela", que se ha convertido en un clásico de la

administración de instituciones educativas. Describe en su obra cuatro estilos de liderazgo en la función directiva en las escuelas: interpersonal, administrativo, político antagónico y político autoritario.

En términos generales, de acuerdo con Ball, el director que resalta las relaciones interpersonales, y la calidad de las interacciones cara a cara entre los componentes de la escuela, pertenece al estilo interpersonal.

El administrativo tiene por consigna trabajar con las estructuras organizacionales y siguiendo todos los procesos formales correspondientes. Se basa en su equipo de trabajo y valora todo lo relacionado con los correctos y adecuados trámites de la escuela.

El director político antagónico, siente atracción por el debate, la confrontación argumentativa, la discusión. Apela a la responsabilidad de sus colaboradores para comprometerlos y persuadirlos a que se sometan a sus ideales sean educativos o administrativos.

Finalmente Ball, menciona al director político autoritario. Este tipo de liderazgo del directivo escolar es el que enfatiza, quien está en control, él. Trata de imponerse por cualquier forma. No acepta ideas ajenas y siempre enfatiza que solo lo autorizado por él es legal y se debe de acatar por todos los integrantes de la escuela

Sergiovanni (1984), formula cinco estilos del liderazgo del directivo escolar, en función del aspecto predominante: El líder técnico, el humanista, el educativo, el simbólico y el líder cultural.

El líder técnico, se basa en las técnicas administrativas para su desempeño y operatividad. El humanista considera centrales las relaciones interpersonales, se interesa en los elementos sociales y es muy cuidadoso del sentido humanístico de sus colaboradores. Por su parte el liderazgo educativo, funciona sobre su conocimiento experto sobre pedagogía y operatividad académica. A su vez, el líder simbólico se preocupa por solucionar la problemática de la escuela, en el contexto de la percepción subjetiva de sus colaboradores. Finalmente el líder escolar de tipo cultural se preocupa por construir una cultura en la organización escolar, de acuerdo con el autor mencionado.

El directivo universitario por la esencia de su puesto ejerce el liderazgo formal, desde un punto de vista legal otorgado por la institución y/o por las autoridades correspondientes.

Su trabajo como líder de una institución educativa es “sui géneris”. Característica que se suma a toda una serie de competencias del funcionario escolar y que, para el Siglo XXI, se revisten e inclusive se vuelven más complejas. En esta línea de pensamiento Álvarez (2010), presenta las competencias necesarias para el directivo escolar del siglo XXI, la de poseer pensamiento estratégico, la de la gestión del aprendizaje, la de la relación con las personas y la que facilita la creación y animación de estructuras organizativas.

Se puede observar en esta tipología presentada que tres de las cuatro tienen connotación administrativa.

Por su parte, González (2002), entiende al director como la “persona que influye en los demás, para conseguir lo que él desea por verdadera voluntad de quienes reciben las indicaciones o disposiciones” (p. 67). Aunque esta definición se asemeja a la de un líder, la intención del autor es plasmar su concepción de un director-guía. En este sentido, se aleja del dinamismo y de las tendencias en gobierno de las instituciones de educación superior.

De acuerdo con Navarro (2002) y González (2002), la labor del directivo escolar como líder será que los integrantes del plantel se sumen al proyecto institucional y alcancen los objetivos trazados como metas de manera colegiada. Debe lograr que todo el personal participe de manera comprometida con la misión y visión de la escuela.

Bolívar (2011), refiere a su vez otras cuatro competencias, que el Decreto 155/2010: art. 36.5, sobre la dirección escolar en Cataluña, establece como requisitos para su ubicación: “

- a) Gestión y dirección de equipos humanos en el contexto educativo.  
Liderazgo pedagógico.
- b) Planificación, control y calidad en los ámbitos curricular y de gestión general de los centros educativos.
- c) Gestión de recursos económicos y de procedimientos de contratación en el contexto del centro educativo.
- d) Habilidades directivas y de conducción de grupos humanos de carácter general” (p. 260).



En el reporte presentado por Pont, Nusche y Moorman (2009), presentan cuatro elementos centrales y precisos para un buen liderazgo escolar (pp. 45 – 64):

- a) Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente;
- b) Fijar metas, evaluación y rendición de cuentas, en cuanto establecen una dirección estratégica, el diseño de planes escolares y metas para verificar el progreso;
- c) Una administración estratégica de gestión de recursos humanos y económica y
- d) La colaboración con otras escuelas, con otros agentes del entorno escolar y de su comunidad

Como se puede observar la importancia del liderazgo del director es central. Esto ha sido asentado y demostrado por diversidad de estudios. (Delgadillo, 2010; Anderson, 2010).

La literatura revisada, presenta una transición de una función de líder a una de liderazgo. Es decir, la acción de “liderar” deja de ser monopolizada por una sola persona, para trasladarse a un grupo de personas. En el caso de las escuelas, se refiere la transición de las acciones escolares del director a los docentes y alumnos. Esto es, la implementación de un liderazgo más democrático o distribuido (Murillo, 2006; Pont, Nusche y Moorman, 2009; y Bolívar, 2011).

Hablar de las diversas funciones del líder educativo es realizar todo un proceso de investigación. Para efectos del presente trabajo, el análisis de la

literatura se concentrará en dos dimensiones del liderazgo educativo universitario, en específico en instituciones privadas y que son el pedagógico y el administrativo, por considerarlos los más elementales de la acción de este funcionario escolar.

### **3.4. El Líder Pedagógico.**

El énfasis en los directivos escolares al día de hoy, está en los procesos administrativos y en el privilegiar los resultados como indicadores de éxito y desempeño ejemplar (Brunner, 2011; De Puelles, 2009).

Las presiones, exigencias y demandas del mundo empresarial han sido trasladadas a los ámbitos escolares de todos los niveles. Este fenómeno, por lo inherente a ser empresas particulares, es más evidente en las instituciones educativas particulares.

Diversas investigaciones, teóricos y organismos interesados en la educación han aportado ideas en cuanto que la escuela exitosa se logra con directivos que enfatizan lo pedagógico como elemento central de su comportamiento en la institución (Bush 2008 y Horn y Marfán, 2010),

La labor pedagógica del directivo tiene diversos matices adquiridos en la evolución social, científica, tecnológica, e incluso los personales al seno de su escuela, y, por supuesto, en enfoques educativos, lo que la hace totalmente distinta al de hace algunos años.

El trabajo directivo escolar se reviste entonces de elementos que conllevan un conocimiento actualizado de las diversas teorías pedagógicas, en el entorno de los avances mencionados en los aspectos citados previamente,

con el propósito final de promover el aprendizaje de sus alumnos, una labor efectiva de sus maestros, la implementación adecuada del plan de estudios y la aplicación adecuada de la filosofía educativa institucional.

Sverdlick (2005), mencionó que el líder pedagógico debe estructurar toda la operatividad del centro escolar en un modelo educativo en el que los docentes sean partícipes y promotores, debido a su compromiso con el directivo, con el esquema educacional propuesto y con la educación en general. Bush en el 2008, se refirió al liderazgo pedagógico considerándolo como más importante que la administración. Para este autor el énfasis del liderazgo escolar contemporáneo debe enfocarse en el aprendizaje.

La importancia del liderazgo pedagógico es señalada por Garay y Uribe (2006), al mencionar que los directivos escolares exitosos enfatizan los aprendizajes de sus estudiantes, atendiendo a sus estilos de aprendizaje y con expectativas en la capacidad de los alumnos, en el marco de procesos pedagógicos definidos.

Bolívar (2011) se encuentra en el mismo sentir, al resaltar de manera importante el liderazgo de tipo pedagógico del directivo escolar. Los trabajos en esta línea tienen largo tiempo en los procesos de investigación y han girado en torno a las funciones e impacto de un líder educativo

Horn y Marfán (2010), mencionan en el primer párrafo de sus hallazgos, que el liderazgo educativo es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar que promuevan la calidad de los aprendizajes. Afirmación derivada de sus estudios del sistema educativo chileno.

---

Day, *et al.* (2009), están en la misma línea al encontrar la relación entre el liderazgo escolar y el desempeño académico de sus estudiantes.

Cuesta en el 2002, en su tesis doctoral asienta la relación entre la dirección escolar y la enseñanza universitaria. Los hallazgos de su investigación fueron que los docentes más experimentados y capacitados se sienten motivados a servir a sus compañeros.

Ruíz (2013), se refiere a la acción educativa del director de la escuela al afirmar que éste, “ayuda a crear las condiciones óptimas para una enseñanza eficaz”.

Pont, Nusche, y Moorman (2009), en sus conclusiones presentadas ante la OCDE, menciona una serie de funciones que el directivo escolar debe realizar y que describen lo que es un liderazgo pedagógico, ya que su intención es “...mejorar la eficiencia y la equidad de la educación” (p. 9). Agrega además que en el seno de cada institución escolar el liderazgo puede “...contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes al moldear las condiciones y la situación en las que ocurren la enseñanza y el aprendizaje”, lo cual sin lugar a dudas, se refiere a un liderazgo pedagógico.

Leithwood, y Riehl (2003), identificaron las características de los directivos escolares exitosos. Lo que señalaron fue que el éxito de los funcionarios escolares investigados, se fundamenta en lo pedagógico.

Esta función del directivo escolar es central en sus acciones (Gento, *et al.* 2012), proponen la idea de que su ejercicio es considerado un predictor de la calidad educativa.

### **3.5. El Líder Administrativo.**

La otra faceta básica del liderazgo escolar es la administrativa o la gerencial. Las influencias actuales del neoliberalismo económico, han establecido diversas formas de entender a la educación. Su propuesta es que el educador, sea docente o directivo, y la institución escolar por ende, deben de rendir cuentas de sus acciones, a fin de justificar su existencia como parte de un sistema escolar determinado (Brunner, 2011; De Puelles 2009).

En esta línea de pensamiento, los directivos escolares son exigidos en cuanto a la entrega de resultados en función de los recursos asignados por la sociedad en el caso de las IE públicas. Esto implica que deben tener conocimientos y habilidades empresariales, para conducir en parámetros e indicadores de eficiencia y efectividad, a su centro escolar (Brunner, 2011; De Puelles 2009; Castillo, 2005 y Pont, Nusche y Moorman, 2009).

Esta demanda se hace evidente principalmente en los centros educativos públicos de cualquier nivel escolar. En el caso de las IE privadas, por la esencia misma de ser una organización particular que ofrece un servicio, las exigencias en cuanto a resultados son aún mayores. Intervienen factores tales como, la competencia, la oferta, el mercado meta, precios, mercadotecnia, etc. Elementos que, desde la óptica de los resultados, impactan y determinan muchas veces el comportamiento del directivo. De ahí, la necesidad de la rendición de cuentas, en este caso a los dueños o a la empresa.

En el mismo tenor Castillo (2005) comenta que:

“El director escolar debe tener una visión clara del liderazgo administrativo, las teorías, los procesos y los principios que utilizará como base para atender todas las situaciones que se le presenten. Su responsabilidad mayor es la de implantar los planes operacionales aplicando los procedimientos administrativos descentralizados” (p. 2).

El director de escuela como líder administrativo tiene esta función para facilitar la labor de los docentes llevando a cabo todos los procesos necesarios para que se pueda mejorar la calidad de la educación.

El liderazgo administrativo del directivo escolar, se encuentra en la palestra de la observación, de la investigación, del análisis de los resultados obtenidos, y las luces de los reflectores han aumentado de manera importante sobre estos funcionarios educativos.

Organismos públicos y privados, investigadores, teóricos de un buen número de campos del saber humano, educadores, políticos, han emitido su opinión sobre lo que se espera del director escolar, enfocándose principalmente en la parte gestora y/o administrativa de estos funcionarios.

La OCDE ha enfatizado la importancia del liderazgo del director, pero en sintonía con el énfasis en lo administrativo (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

La función administrativa de manera general, busca la eficiencia y eficacia en los procesos internos de la organización, con el propósito de lograr los objetivos y metas institucionales.

---

La literatura sobre el tema, ha sido profusa en estos tiempos recientes. Inicialmente, durante décadas era lo pedagógico lo que primaba para considerar el trabajo del director. En los Estados Unidos, el título de “maestro principal”, deja ver la centralidad de lo educativo por sobre la administración escolar, que era la forma en que se consideraba antes la labor del director. Actualmente, esto ha dado un giro de 180 grados, ya que es la función administrativa lo que más se valora en un directivo escolar.

Las investigaciones sobre las funciones administrativas del directivo escolar abarcan prácticamente todo el espectro del ámbito de la administración *per sé*.

El estudio sobre este funcionario, ha sido paralelo al de la administración y gestión educativa (García, 2004; Viñao, 2004 y Murillo y Gómez, 2006). Es a raíz de estos estudios, que el directivo escolar sale a los reflectores como el responsable del funcionamiento del centro de enseñanza-aprendizaje. Paulatinamente, los grandes organismos económicos internacionales, iniciaron a enfocar su atención en el directivo escolar (BM, 1996; BID, 1997; OCDE, 1997 y 2009 y UNESCO, 1998).

Es en medio de todo este proceso de análisis, que se ha enfatizado sobremanera el trabajo administrativo que el directivo escolar debe tener. En este sentido, las investigaciones son de diversa temática (López, García y Slater, 2007 y Barrientos y Taracena 2008).

En México, por ejemplo, en un reporte que Santizo (2009) elaboró para la OCDE, se afirma que el director escolar mexicano de educación básica

deberá (entre otras cosas) "...ejercer un liderazgo... organizativo-administrativo..., para la transformación de la comunidad escolar" (p. 21).

Asimismo se plantea como parte de las responsabilidades del directivo escolar la planeación de metas, estrategias y políticas de operación, la solución de problemas pedagógicos y la supervisión y monitoreo del trabajo docente. A pesar de la existencia de diferencias importantes, estas recomendaciones aplican, por supuesto, al directivo universitario.

Por su parte Bravslavsky (2006), argumenta que el director escolar del siglo XXI, debe desempeñarse como un funcionario que valora la función sustantiva de la escuela, esto es, formar tanto a sus alumnos como a su personal, establecer el sentido, es decir, la visión, misión, metas y objetivos de su plantel y finalmente la búsqueda de eficiencia y efectividad por parte de los integrantes de la institución.

La función administrativa es la más observada en la actualidad. Las tendencias en este sentido son de mayor valoración y, a la misma vez, exigencia a los directivos escolares de todos los niveles. Este factor ha sido señalado por varios estudios sobre administración escolar (Bush, 2005 y Vázquez, 2013).

Al administrador escolar se le pide que cumpla con sus funciones administrativas tradicionales y con las que se vayan enfatizando por los directivos de alto nivel de las IES, sean proyectos de los administradores estatales de la educación, o derivados de las políticas educativas nacionales de cada país, o por resultados de investigaciones, o por modas pedagógicas, etc.



Brunner (2011), en un excelente artículo sobre gobernanza universitaria, realiza un análisis de los cuatro tipos de gobierno que han existido en la universidad pública, y los ubica en un cuadrante para su clarificación.

Los estilos de gobierno universitario referidos por Brunner (2011), son:

En el primero, ubicado en la parte superior izquierda, es el burocrático (I) que responde a la clásica estructura y gobernanza proveniente de los inicios de la IES (p. 6).

En el segundo cuadrante (II), el del lado superior derecho, se ubica el llamado colegial, que representa “el modelo más antiguo e ideológicamente apreciado por la academia” (p. 7). En él se valora el gobierno que descansa en los académicos. Son los eruditos quienes tienen el control de la institución, a la que consideran una “república autogobernada” por el conocimiento y los conoedores.

Para los propósitos de este estudio, se detallan las aportaciones con respecto a los dos últimos cuadrantes del análisis de Brunner (2011), el III, denominado “Partes interesadas” p. 8, y el IV nombrado “Emprendimiento privado” p. 10.

En relación al tercer cuadrante las reflexiones de Brunner apuntan hacia un giro de las universidades públicas hacia mentalidades de tipo empresarial, en las que las IES, “mercantilizan sus funciones y cuya misión se vería reducida a la generación de ganancias” p. 9.

En este marco, el liderazgo de los directivos universitarios, específicamente los de la universidad pública, se torna centralmente

---

administrativo, puesto que sus funciones son ampliadas aquellas, diversificadas unas e incorporadas otras. Así, se le demandan el manejo de indicadores y estándares de desempeño, presentación de resultados y el impacto de los mismos, reducción de personal, énfasis en la calidad del servicio, orientación al cliente y, énfasis en la efectividad y eficiencia. Todas estas acciones solicitadas sin descuidar el trabajo pedagógico, es decir, manteniendo un equilibrio en ambas funciones centrales.

En el cuarto y último cuadrante de su propuesta de análisis, Brunner (2011), se dirige hacia el sector particular en la educación superior. Menciona el modelo que él llama, *Emprendimiento Privado*. Según este autor, esta forma de gobierno privilegia los procesos de gestión y/o de administración por encima de los académicos, quienes ocupan un puesto secundario y hasta terciario en algunas ocasiones. En este sentido, este enfoque de gobierno, de acuerdo con el multicitado escritor, describe (tomadas a su vez de un clásico del estudio de las IES, Burton R. Clark, 1998), cinco condiciones para poseer un gobierno universitario en este enfoque:

1. Liderazgo basado en el cambio constante
2. Estructura organizacional comprometida con la mentalidad emprendedora.
3. Incremento de los trabajos de vinculación y extensión hacia la sociedad, basados en la producción académica.
4. Conformación de una base diversificada de ingresos.
5. Conformación de una cultura emprendedora

Los diversos estudios sobre liderazgo organizacional, como se ha visto antes, tanto en empresas como en centros escolares, confirman estas ideas. Esto es, los líderes universitarios deben trabajar en estos conceptos, dadas las demandas actuales en la gestión universitaria.

El liderazgo administrativo del directivo escolar universitario, queda remarcado pues, como de mayor importancia (Bolívar, 2011), si bien habla de la importancia del liderazgo pedagógico, sus ideas sobre el líder educativo, giran más en torno a competencias de tipo gerencial.

### **3.6. Consideraciones finales.**

El liderazgo del directivo universitario es central para el avance de su centro escolar (Anderson, 2010). Asimismo, se ha encontrado que el liderazgo del administrador universitario, a pesar de su complejidad, se basaba en dos elementos fundamentales: el pedagógico y el administrativo.

Sin embargo, el liderazgo del directivo universitario va más allá de lo pedagógico y lo administrativo. Ahora, se habla de que todo funcionario escolar debe interesarse por aspectos medioambientales, y más que nunca debe participar en aspectos sociales y, principalmente, enfatizar valores.

Además de lo anterior, la literatura actual enfatiza la importancia del liderazgo enfocado al aprendizaje del alumnado y de la necesidad de hallar el equilibrio entre lo pedagógico y lo administrativo. Como afirma Borden (2002), “el trabajo del director es administrar su escuela de manera ética y desempeñarse como líder y administrador” (no como líder o administrador” (p. 5).

Por su parte Ruiz (2013), afirma que las investigaciones han demostrado que un buen líder administrativo, “crea las condiciones óptimas para una enseñanza eficaz” (p. 90). Es decir, conforma un entorno pedagógico que potencializa el aprendizaje.

Otra tendencia en los estudios de liderazgo educativo es que se ha pasado de una noción centrada en lo individual, a una conocida como “sistema de liderazgo” (Hopkins, 2009). Esto es, ya no se considera que quien conduce el destino de la organización es una sola persona, como un ente aislado. Sino que el liderazgo se concibe como colectivo, como un sistema de liderazgo distribuido.

---

## Capítulo 4.

### La dirección escolar universitaria.

#### **Introducción.**

Este capítulo se centra en la dirección escolar universitaria, su concepto, sus funciones, su importancia en diferentes ámbitos, los modelos de dirección escolar de educación superior, el directivo escolar universitario como persona y su formación para el puesto. Están los elementos teóricos que soportan el estudio y que se refieren a lo que la literatura menciona sobre dirección escolar y la formación de directores escolares, y de directivos/coordinadores de programas universitarios.

#### **4.1. La Dirección Escolar. Definición.**

La dirección escolar es considerada una actividad o función a realizar, más que una teoría. Su conceptualización radica dentro de una disciplina más amplia que es la Organización Escolar (Egido, 2006).

En ese sentido giran las diversas definiciones que se han generado sobre el tema. Elizondo y Torres (2001), en un concepto más comprehensivo, presentan a la dirección escolar como el proceso de conducción del “colectivo escolar para que consigan determinados objetivos educativos en un esfuerzo conjunto y de colaboración” (p. 63).

Por su parte Zorrilla y Pérez (2006), la definen como “...el lugar de autoridad y liderazgo que permite darle coherencia al gobierno, la organización y el funcionamiento de la institución escolar” (p. 114).

Ambas definiciones se alejan de la idea individualista que se ha tenido sobre la dirección, para ubicarse en aspectos más funcionales y de tipo cooperativo, como actualmente se entiende.

En este trabajo se define a la dirección escolar como el proceso de coordinación, sistemático y conjunto que integra todos los esfuerzos, acciones y actitudes de los componentes de un centro educativo para el logro de los aprendizajes de los alumnos y de los fines institucionales.

La universidad no opera bajo la figura de “dirección” entendida como en los diferentes niveles educativos. Como se asentó en el capítulo 2 el sistema de gobierno de una universidad tiene sus propias características. Normalmente como figura central se encuentra la del “Rector” y su oficina es conocida como la “Rectoría”. El énfasis de este trabajo son los directivos o coordinadores de carrera, que, dependiendo de la estructura organizacional de cada institución se encuentran en los niveles inferiores.

Las funciones de estos administradores son similares a las de otros directores, aunque su responsabilidad es sobre los planes de estudio de cada carrera que coordinan, en tanto que en los directores de educación básica se centran en un solo currículo para toda su población estudiantil.

Por ello, se propone la definición de la dirección/coordinación de carreras universitarias, como el proceso sistemático y conjunto que integra todos los esfuerzos, acciones y actitudes de los componentes de las diferentes áreas de la IES para el logro del aprendizaje de los estudiantes y los fines de la(s) carrera(s) e institución.

## **4.2. Investigaciones Sobre Dirección Escolar**

Las investigaciones sobre dirección escolar, de acuerdo con Murillo, Barrio, y Pérez-Albo (1999), eran escasas a finales del Siglo XX. Actualmente, se aprecia un incremento en los estudios en esta área de especialidad en el país ibérico (Antúnez, 1999; Doménech y Viñas, 1999; Gairín, 2004; Lorenzo 2011; Cantón y Pino, 2014).

Los resultados de este incremento en las investigaciones es que se han generado diferentes enfoques teóricos, pretendiendo cubrir todo el espectro de acciones y funciones del director escolar. Sin embargo, la gran mayoría de los estudios se han realizado en centros escolares de educación pública y del nivel básico. Las instituciones educativas privadas también están siendo estudiadas, de manera incipiente, en todas sus áreas y dimensiones, aunque no se han centrado en los directores de programas educativos o de carrera (Catalán, 2006; Elizondo, 2011).

### **4.2.1. Sobre la función pedagógica.**

Tanto Lorenzo (2004) como Sverdlick (2005), comentan que el liderazgo del director escolar debe abarcar centralmente la función pedagógica. El director debe ser el máximo exponente del modelo educativo local. Es quien debe comprender plenamente las diversas teorías pedagógicas implícitas en las acciones que se implementan en la institución.

Como directivo escolar se debe poseer un conocimiento pleno de lo que constituye el campo de la pedagogía. Teorías de la educación, planeación de procesos educativos, didáctica, evaluación de los aprendizajes y en general del

currículo, son algunos de los elementos esenciales que debe manejar en su papel de director (Gento, Palomares, García, y González, 2012).

Puede parecer obvio que un directivo escolar sea del ámbito docente, sin embargo, en el nivel superior, esto no siempre es así.

Es evidente que la función sustantiva de las organizaciones escolares es el fenómeno enseñanza – aprendizaje. Por ello se espera del directivo escolar, que domine la dimensión pedagógica de su trabajo, sea en educación preescolar, básica, media superior y superior (Rodríguez, 2011). Como afirma Sverdlick (2005), “La función directiva..., aparece... como uno de los elementos principales para vertebrar el funcionamiento de las escuelas y cohesionar a los docentes alrededor de la propuesta educativa que ofrecen” (p. 8).

Sverdlick también refiere que el líder pedagógico debe estructurar toda la operatividad del centro escolar en un modelo educativo en el que los docentes sean partícipes y promotores, debido a su compromiso con el directivo, con el esquema educacional propuesto y con la educación en general.

Cuesta en el 2002, en su tesis doctoral asienta la relación entre la dirección escolar y la enseñanza universitaria. Los hallazgos de su investigación fueron que los docentes más experimentados y capacitados se sienten motivados a servir a sus compañeros, por lo que se ofrece como líder pedagógico.

Pont, Nusche, y Moorman (2009), en sus conclusiones presentadas ante la OCDE, menciona una serie de funciones que el directivo escolar debe



---

realizar y que describen lo que es un liderazgo pedagógico, ya que su intención es "...mejorar la eficiencia y la equidad de la educación" (p. 9). Agrega además que en el seno de cada institución escolar el liderazgo puede "...contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes al moldear las condiciones y la situación en las que ocurren la enseñanza y el aprendizaje" (p. 10). Esto, sin lugar a dudas, se refiere a un liderazgo pedagógico que es central en su comportamiento. De acuerdo con Gento, *et al.* (2012), el ejercicio del liderazgo pedagógico del director es un predictor de la calidad educativa.

En el contexto actual de rendición de cuentas basada en el desempeño, los criterios de buen trabajo, son considerados relevantes solamente si ellos pueden demostrar el mejoramiento del aprendizaje de sus estudiantes Leithwood (2005, p. 2).

Maureira (2006), por su parte, enfatiza que el trabajo pedagógico del administrador escolar debe ser hecho con eficacia, facilitando el trabajo educativo de docentes y alumnos, en un marco de gestión de la información y el conocimiento.

En el nivel superior, los trabajos sobre el papel de los administradores (en cualquier nivel de la estructura organizacional) en relación con el aprendizaje de los alumnos son escasos, por lo que se abre aquí una línea potencial de investigación.

En el caso de los directores de universidades y en especial de las privadas, esta es un área donde se requieren mayores y más profundos estudios.

#### **4.2.2. Sobre la Función Administrativa.**

La función administrativa es la otra parte del binomio funcional básico de todo directivo escolar. Es obvia la inferencia de que esta idea se refiere a toda la función administrativa y de gestión en la escuela. En el caso del funcionario universitario en el marco de las circunstancias actuales esto involucra, tanto lo educativo como en lo organizacional y principalmente lo social.

El trabajo de dirigir los procesos administrativos de todo el centro, es una parte crucial del funcionario escolar.

La literatura sobre el tema, ha sido profusa en estos tiempos recientes. Durante décadas era lo pedagógico lo que primaba para considerar el trabajo del director. En los Estados Unidos, el título de “maestro principal”, deja ver la centralidad de lo educativo por sobre la administración escolar, que era la forma en que se consideraba antes la labor del director.

Actualmente, esto ha dado un giro de 180 grados, ya que es la función administrativa lo que más se valora en un directivo escolar.

Numerosos estudios han examinado las funciones del administrador escolar (López, García y Slater, 2007, Barrientos y Taracena, 2008).

En México, en un reporte que Santizo (2009) elaboró para la OCDE, afirma que el director escolar mexicano de educación básica deberá (entre otras cosas) “...ejercer un liderazgo... organizativo-administrativo..., para la transformación de la comunidad escolar”, P. 21. Asimismo, se plantea como parte de las responsabilidades del director escolar la planeación de metas, estrategias y políticas de operación, la solución de problemas pedagógicos y la

---

supervisión y monitoreo del trabajo docente. Esto aplica también, al director universitario.

Por su parte Bravslavsky (2006) argumenta que el directivo escolar del siglo XXI, debe desempeñarse como un funcionario que valora la función sustantiva de la escuela. Esto es, formar tanto a sus alumnos como a su personal, establecer la visión, misión, metas y objetivos del centro y finalmente la búsqueda de eficiencia y efectividad por parte de los integrantes de la institución (Bush, 2005; Vázquez Toledo, 2013).

Las investigaciones sobre las funciones administrativas del directivo escolar abarcan prácticamente todo el espectro del ámbito de la administración *per sé*. Al directivo escolar se le pide que cumpla con sus funciones administrativas tradicionales y con las que se vayan enfatizando por los directivos de alto nivel de las universidades, sean proyectos de los administradores estatales de la educación, o derivados de las políticas educativas nacionales de cada país, o por resultados de investigaciones, o por modas pedagógicas, etc.

Las funciones que un directivo escolar ejerce al día de hoy son diferentes a lo que realizaba uno hace apenas una década. Estas acciones directivas se pueden encuadrar en esquemas de actuación que los estudiosos han presentado como “modelos”.

En relación a los modelos de dirección o gobierno escolar de nivel universitario, se detallan en el capítulo dos de este trabajo. Sin embargo y para efectos complementarios del tema de la dirección escolar abordado en este

capítulo, se presentan los siguientes modelos que principalmente se han estudiado en el nivel básico.

#### **4.3. Modelos de Dirección Escolar.**

Es necesario establecer una diferencia entre la dirección escolar y el gobierno universitario. En el caso de la primera, el concepto se maneja más en los niveles educativos básicos, en donde es un solo plantel, con una reducida plantilla de docentes, alumnos sin injerencia en la administración de la escuela, ubicados en una sola localidad y existe la figura de un director como norma común.

Con respecto al gobierno universitario, éste descansa en la idea de una comunidad amplia, con capacidad de opinar y con formación incluso superior al directivo. En la educación superior, al menos en el sistema público, se habla de gobierno considerando la participación de diversos órganos.

Sin embargo, salvando las distancias, en ambos escenarios el concepto y práctica de la administración escolar es común. Con sus respectivas circunstancias, sus condicionantes, su pros y sus contras, pero en el fondo es un trabajo con alumnos, docentes, planes de estudio y fomento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, en relación a la administración educativa y la dirección escolar, su evolución como campos de análisis inicia desde el siglo XIX, pero los programas de formación en esta área no han seguido el mismo sendero. Inicialmente, los contenidos a transmitir se fueron agrupando en ciertos temas encuadrados en las mismas prácticas administrativas de los enseñantes.

Luego, los contenidos conformaron guías de actuación por parte de los egresados de los programas sobre dirección escolar, y que los estudiosos del tema han estructurado en modelos de dirección escolar.

En este sentido, hablar de estos esquemas de dirección educativa es referirse principalmente a aquellos derivados de la ciencia de la administración. En un primer acercamiento, se puede hablar del autocrático, del democrático, del “laizez – faire”, del burocrático y del basado en el liderazgo del directivo (Owens, 1976; Gairín, 2004; Elizondo, 2001; González, 2002).

Otra clasificación de los modelos de dirección escolar es la que aportó Estruch (2002), quien adoptó un enfoque de tipo nacionalista,. Es decir, incluye criterios regionales y señaló que existen tres grandes modelos de directivos europeos: el Modelo británico que entiende al directivo como líder del centro y el gestor de recursos. El Modelo francés, que asienta que el director es el representante de la institución y gestor de recursos ante las autoridades educativas del estado. Finalmente, Estruch presenta al Modelo escandinavo, en el que el directivo es el líder del centro y gestor del currículo.

Estos modelos marcan las formas de actuación de los directivos escolares en sus respectivos planteles, sea que se adopte cualquiera, consciente o inconscientemente, de alguno de estos esquemas.

Se debe aceptar, sin embargo, que cualquier modelo de dirección escolar no es estático, ni rígidamente delimitado, sino que en la práctica se encuentran mezclados y adaptados según las necesidades particulares de cada centro escolar y director/a. En este sentido, Vásquez y Angulo, 2006,

afirman, “Al igual que no hay un modelo de dirección tampoco podemos decir que existe un modelo de ejercicio de la función directiva, sino tantos como directores y directoras...” (p. 8).

En esta línea de pensamiento, aportar recetas definitivas para funcionar como director/a escolar carece de sentido, en virtud de la complejidad de cada institución educativa.

En la mayoría de las IES privadas, los directivos se ubican en alguno de los modelos presentados, ya que son parte de una estructura organizacional que descansa sobre un enfoque empresarial, por lo que se siguen los esquemas organizativos tradicionales, que se basan en el tradicionalismo de la organización universitaria pública y de la empresa.

#### **4.4. Administración o Gestión escolar.**

Al ser conceptualizada la actividad directiva escolar como función, surgió un debate entre los teóricos educativos. Esta discusión se basó más en cuestiones semánticas sobre los conceptos de gestión y administración.

La gestión escolar como concepto teórico ha tenido un desarrollo reciente. La literatura revisada, afirma que hasta fines del siglo pasado, la gestión es considerada como una parte de las actividades del directivo (García, 2004). Como afirma este autor, existe una diferencia entre administración y gestión. Este último término ha llegado a convertirse en sinónimo del primero. Las escuelas teóricas de administración escolar estadounidense y europea, tienen diferentes matices que es conveniente revisar.

Para los norteamericanos, la administración es más bien un conjunto de actividades para el logro de objetivos, lo cual se acerca más a actividades gestoras que administrativas. Por su parte, para los europeos, la administración se refiere la conducción de todo el plantel y no únicamente a acciones y actividades para el logro de tal o cual meta. La gestión es entendida como la serie de funciones propias del administrador. Por lo tanto, la gestión escolar europea es muy similar en el concepto y práctica de los administradores educativos de los Estados Unidos (García, 2004).

Es decir, la perspectiva europea sobre administración escolar es mucho más comprehensiva e incluye a la gestión como parte de su trabajo.

A manera de complemento, Estruch (2002, p. 79), dice que dos son las funciones centrales del directivo escolar: “la de (ser) responsable de la institución educativa y la de gestor de la organización escolar”, haciendo así, la distinción entre la administración y la gestión escolar, como más teórica la primera y más práctica la segunda.

La administración está ligada con la alta gerencia, la gestión más propia de los mandos medios. A pesar de ello, en tiempos recientes las publicaciones giran más en torno a la gestión, que a la administración (Gairín, 2004; Azzerboni, Harf, 2003). Esto quizás se deba a la fuerte influencia sobre el saber hacer y a un enfoque de competencias, que es más pragmático.

Se partió de la concepción de la administración como un ejercicio tradicional, obsoleto, centralizado, aislado, y burocrático (IIPE, 2003).

---

En su lugar se nombró a la gestión como la acción más acorde a las tendencias recientes surgidas de la idea de una administración escolar, más “moderna”, futurística, compartida, cercana a todos los integrantes de las instituciones y con estructuras organizacionales, más cortas y flexibles.

Se puede argüir en favor de esta idea, la natural evolución social, del pensamiento humano, de la lingüística, etc.

Sin embargo, se asienta como parte de la visión del autor de esta tesis, que la administración es mucho más amplia y comprehensiva, en tanto que la gestión, se refiere a procesos más delimitados y enfocados.

#### **4.5. Director / Directivo Escolar.**

Como se escribió anteriormente el director/ directivo escolar es el funcionario que coordina racionalmente todos los recursos y procesos de un plantel o área para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las investigaciones sobre el director escolar se derivaron del movimiento originado en USA en el siglo pasado, al dársele importancia al comportamiento de los líderes organizacionales (Murillo, 2006). Los teóricos se centraron en estudiar a los líderes escolares y, como afirma Murillo: “.../la investigación sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo comienza a desarrollarse con fuerza y de forma más autónoma entre las décadas de los 60 y 70 y bebe, inicialmente, de la investigación más general sobre liderazgo” (p. 3).

Desde entonces, al directivo escolar se le ha estudiado desde una amplia gama de enfoques, con una diversidad de propósitos y atendiendo a



toda la compleja esfera de sus, casi, ilimitadas funciones, como se ha asentado en el capítulo previo.

Se presenta a continuación una relación de trabajos que se han centrado en las características personales de los administradores escolares:

- Exploring Aspiring Principals' Perceptions of Principalship: A Slovenian Case Study, Trnavcevic y Vaupot (2009), estudio realizado en Eslovenia.
- The Perceptions of New Principals Regarding the Knowledge and Skills Important to Their Initial Success, investigación hecha por Petzko en el 2008, en los Estados Unidos.

También existen trabajos que se enfocan en las políticas educativas de diferentes naciones. Particularmente, en la generación y aplicación de políticas por los directores escolares.

- Transformando el quehacer de nuestra escuela: el liderazgo directivo y las metas, elementos claves para la mejora, en voz de la comunidad educativa, realizado en México por Ortega (2009).
- Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad, elaborado por Álvarez (2003).
- School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership. Realizado en Finlandia por Hargreaves, Gábor y Pont (2007).

Asimismo se les ha estudiado por la influencia bidireccional del entorno político-económico-social, que reciben.

- Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. Hecho por Bastarrachea y Cisneros-Cohernour, en el 2006.
- Leading schools in poor communities, What do we know and how do we know it?. Realizado en United Kindom por Harris y Thomson en el 2006.
- Cross-national Comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China. Investigación hecha por Johnson, Møller, Jacobson y Cheung en el 2008.

A nivel superior, se presentan algunos estudios sobre el directivo:

- El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada, España, entre 1990-2005. Hecho por Lorenzo, Sola y Cáceres en el 2007.
- Estudio Exploratorio: Necesidad de Formación en Gestión Académica, a Directivos Universitarios, realizado en Chile por Catalán en el 2006.
- Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias, elaborado por Elizondo en el 2011 en México.
- Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. Este es un estudio analítico sobre las políticas educativas en México, en

donde se incluye a la Educación Superior, hecho por Alcántara en el 2008.

- Prioridades, políticas y educación superior, realizado en México por Hernández en el 2011.
- La Pertinencia en las Políticas Educativas Internacionales para la Educación Superior: Sugerencias para su Operatividad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en donde Saldívar (2006), estudia cómo las administraciones universitarias son impactadas por estas políticas de carácter mundial.

Como se puede observar, en términos generales, la producción de estudios en este tema de investigación es muy diversa. Las investigaciones realizadas aportan elementos repetidos unos y novedosos otros (Caminero, 2012).

La mayoría de las investigaciones se dirigen desde diversos ángulos, perspectivas, enfoques, países, y propósitos hacia aspectos funcionales de la dirección. Sin embargo, como se ha presentado aquí, también se han abordado, otras dimensiones de la dirección escolar.

Otra forma de agrupar las características de los directivos escolares es la que presentaron, Leithwood, Begley, y Cousins (2005), quienes hablaron de los tipos A, B, C y D:

Tabla 3. Adaptación de la tipología de liderazgo según Leithwood, Begley, y Cousins (2005).

Directivo escolar	Características
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis en las relaciones interpersonales</li> <li>• Establecimiento de un clima de cooperación dentro de la escuela</li> <li>• Creación de una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales</li> <li>• Actividad más dirigida a tareas determinadas en sus centros</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar</li> <li>• Utilizan diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de los otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo)</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado en los programas y en la eficacia de los mismos, por lo que desarrolla procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguran su éxito.</li> <li>• Mejorar las competencias del personal docente</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención hacia lo que se califica como administrativo (las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro)</li> <li>• Se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás</li> <li>• Escasa toma de decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o una demanda concreta</li> </ul>

Por su parte Elizondo y Torres (2001), agrupan sus conclusiones sobre el comportamiento del directivo en tres categorías: habilidades técnicas, habilidades conceptuales, y habilidades humanísticas que se desempeñan en contextos particulares, por hombres y mujeres que le agregan sus

características personales, en momentos socio-histórico-políticos determinados, por lo que cada comportamiento es único e irrepetible. Estas clasificaciones sobre el comportamiento del director escolar están en constante crecimiento (Elizondo, 2001; González, 2002; Campo, 2006).

La literatura revisada dice que el director debe poseer o activar una serie de características que abarcan las dimensiones pedagógica, social, política y la administrativa (Elizondo, 2001), a las que, de acuerdo con la documentación analizada, los resultados de las investigaciones y la aportación de otros autores, se le debe agregar la dimensión personal.

Cada una de estas áreas de funcionamiento del director tiene sus propias y peculiares demandas, lo que hace más compleja la labor del directivo (Elizondo, 2001; Navarro, 2002; Azzerboni, Harf, 2003; Gairín, 2004).

Las aportaciones de investigadores y diversos autores que se revisaron arrojan una serie de dimensiones en las que el director escolar debe desempeñarse atendiendo a la propia particularidad de su centro y que, siguiendo la propuesta de Elizondo (2001), son:

- Pedagógica. Tema abordado previamente y que se refiere a la conducción y supervisión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con todos sus elementos tanto humanos, como técnicos, metodológicos y curriculares. Es la atención de cada necesidad del alumno y el docente a fin de encontrar estrategias de ayuda para mejorar las respectivas tareas de cada uno de ellos (Ezpeleta, Furlán, 2000; Elizondo 2001; Navarro, 2002 y González, 2002),

- **Administrativa.** Igualmente presentado con anterioridad, este tema incluye la gestión y el liderazgo. En la gran mayoría de los países el papel del director ha estado estructurado y determinado por una función más administrativa que pedagógica Maureira (2006). La dimensión administrativa se refiere a la actividad que coordina racionalmente todos los recursos y procesos de un plantel educativo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, será necesario tener una perspectiva holística e integral de la institución dirigida. Cada decisión, cada implementación, cada cambio afecta todo el funcionamiento de la escuela. La investigación, la vinculación, la docencia la innovación y la gestión, son áreas de alto nivel que la administración educativa atiende (Elizondo, 2001, Navarro, 2002 y Gairín, 2004). Particularmente en el área de la gestión su labor consiste en acercar todos los diferentes recursos que la institución e integrantes requieran. Propiciar los diferentes ámbitos de cooperación, discusión, y mejora. Como líder, su labor será que los integrantes del plantel se sumen al proyecto institucional y alcancen los objetivos trazados como metas de manera colegiada. Que todo el personal participe de manera comprometida con la misión y visión de la escuela (Navarro, 2002; González, 2002).

- **Social.** Habla de la responsabilidad que tiene con su comunidad inmediata y mediata. La escuela como ente social posee una relación de dos vías con su entorno. Influye y es influida por la sociedad. No es ajena a sus problemas inclusive es partícipe de ellos. Por ello, el directivo escolar tiene que estar en constante atención a lo que sucede e incluso anticiparse a los posibles fenómenos sociales que se gesten al seno de la comunidad (Bastarrachea y

---

Cisneros- Cohernour, 2006; Harris y Thomson, 2006; Johnson, Møller, Jacobson y Cheung 2008).

- Política. Esta área habla de la necesidad de participar en los diferentes fenómenos de política que se dan en el seno de las sociedades. Las diferentes corrientes ideológicas pueden lograr cambios sustanciales en todas las áreas de interés social. Salud, trabajo, educación, vivienda, economía, etc., son sólo algunas de las áreas en las que la política puede influir decisivamente. De ahí que el director debe de estar atento a todas las tendencias independientemente de su afiliación política. Su razón principal no es su partidismo político, sino lo que es mejor para la comunidad y en ese sentido apoyar la participación política de los ciudadanos (Campo, 2006; Egido, 2006).

- Personal. Esta dimensión constituye una de las áreas conceptuales y prácticas del directivo escolar, de mayor importancia. La persona del director, es un tema relacionado con la educación en valores, con los aspectos éticos y humanísticos. Asimismo, su formación contribuye decisivamente en su desempeño y la experiencia adquirida en sus años de vida académico-profesional. Lo humanista en un director se refiere a los aspectos que le dan sentido humano al comportamiento del directivo. Su asertividad, su comprensión, sus valores, su paciencia, el manejo de la inteligencia emocional, son algunos de los elementos que componen este factor (Navarro, 2002). Por su parte Álvarez (2003), menciona el liderazgo resonante o afectivo, que Goleman y Boyatzis (2002), presentaron, como una de las tendencias en la dirección escolar del siglo XXI.

---

La formación recibida durante la trayectoria académica – profesional del directivo es de alta importancia para el funcionamiento efectivo del director, específicamente la del funcionario universitario. La carrera profesional otorga a este tipo de directivo el bagaje necesario para el sustento de los procesos académicos y administrativos. De ahí su trascendencia, sin demeritar los cursos sobre administración y pedagogía Andrade (2003).

En relación a la experiencia obtenida, esto es, el cúmulo de vivencias, conforma una riqueza interna que todo individuo posee. El adecuado empleo de éstas puede mejorar el desempeño humano. Particularmente en los trabajos previos realizados, lo vivido en la formación profesional y aún en la cotidianidad, relacionado o no con la administración y la pedagogía, permiten dar una visión distinta a los directivos (Gimeno *et al.* 1995; Allison, 1996).

En el caso de la experiencia académica, se pueden contabilizar todos los años de escolaridad, los diferentes maestros que influyeron en él, tareas realizadas, entorno, cursos, talleres, foros, asignaturas, y una serie de factores más, que inciden en la conformación de lo que se conoce como experiencia de vida. Si a ello sumamos, los trabajos realizados, los compañeros conocidos, los jefes, los colaboradores, el entorno del trabajo, etc., la experiencia es también es un factor a considerar cuando se le visualiza como equipaje inherente a la persona y particularmente al directivo (Gimeno *et al.* 1995).

Finalmente, está la experiencia personal, la familiar, la cotidiana, la comunitaria, la social, los viajes, las amistades, el trasfondo económico, la religión, etc., todo ello es parte de ese cuerpo integrado llamado “experiencia de vida” y que influye en el comportamiento del director escolar Navarro (2002).



Estas diferentes esferas de acción (pedagógica, administrativa, social, política y personal) de los directores escolares demandan que posean una formación adecuada para desempeñarse con acierto en sus respectivos centros educativos.

En relación a las IES, las áreas funcionales del directivo son similares a las mencionadas anteriormente (pedagógica, administrativa, social, política y personal). Existen, sin embargo, otras dimensiones operativas que son particulares al nivel superior. Por ejemplo, la vinculación con el sector productivo, la extensión de la cultura y la investigación, el servicio social estudiantil, la identidad profesional de cada carrera, la diversidad profesional de los docentes, el diferente nivel académico de los maestros, etc.

La actuación de los directivos/coordinadores en las dimensiones pedagógica y administrativa, se ha discutido en el Capítulo 2 de este trabajo, en donde se abordó el tema del liderazgo, por lo que las dimensiones restantes, es decir la social, la política y la personal, se abordarán a continuación.

La dimensión social constituye un elemento complejo en el comportamiento del directivo. La influencia sociocultural se encuentra en el seno de la institución y es rodeada por ella. Es decir, se ubica como una entidad de análisis social y de generadora de propuestas de mejora para la sociedad, en donde está inserta, aunque contribuya de manera directa a las diversas problemáticas sociales existentes. Esto la posiciona en un ámbito de responsabilidad social, en cuanto a algunas vertientes que inciden en la

dinámica económica, laboral, profesional, aportando soluciones a diversas problemáticas socio-urbanas.

En este sentido, la participación de los directivos se debe dirigir hacia las necesidades del entorno y también a la gerencia interna (Villela, 2010).

En relación a la dimensión política las IES se constituyen en elementos importantes para las dinámicas relacionales y de gobierno entre el pueblo y los gobernantes y sus ideales sociales. La universidad es considerada elemento importante en la vida política de cualquier nación, estado o ciudad. La opinión de sus directivos causa impacto en la dinámica política de las sociedades, por lo que se entiende que los directivos universitarios ejercen una función política (Hernández, 2011).

En relación a la dimensión personal, el directivo universitario no ha sido estudiado en abundancia. Las características de la personalidad de estos funcionarios, han sido abordadas de manera indirecta a través de los estudios sobre los perfiles para la funcionalidad y actuación de estos líderes universitarios (Elizondo, 2011; Casani y Rodríguez, 2012).

En esta dimensión de la personalidad, la experiencia de vida y profesional, son consideradas un factor importante para la ubicación de puestos directivos, especialmente en los de mayor importancia o de más alto rango organizacional (Casani y Rodríguez-Pomeda, 2012).

A continuación se presenta lo que la literatura e investigaciones sobre la formación de directores y de directivos/funcionarios universitarios, ha arrojado.

#### 4.6. La Formación del Director Escolar.

Hoy en día, la dirección escolar goza de reconocimiento como campo de estudio, merced a la abundante producción literaria existente y al creciente aumento en investigaciones sobre el tema, aunque tenga una historia relativamente reciente. Por el contrario en los Estados Unidos de América (USA), la administración escolar como área de análisis, tiene una antigüedad de más de un siglo García (2004). De acuerdo con este autor, fue William Harold Payne, superintendente escolar de Adrian, Michigan quien en 1875, escribió el primer libro sobre la dirección educativa, aunque relacionada más con la supervisión, *Chapters on school supervision*. Como se puede observar, el señor Payne la distinguía como área de importancia para la dinámica escolar.

En 1889 Payne crea el primer curso de administración educativa, dirigido a los “headteachers” o “principal teacher”. Posteriormente, se instituyó el segundo en 1897 por James Rusell, decano del Teachers College de la Universidad de Columbia García (2004, p. 19).

Partiendo de esta base, el siglo XX fue la consolidación de esta disciplina como objeto de estudio, de tal forma que en la década de los cuarentas, algunos organismos sobre administración educativa se crearon en el país norteamericano, inicialmente el Consejo Cooperativo en Administración Educativa (CPEA), auspiciado por la Kellogg Foundation. Posteriormente surgió el UCEA (por sus siglas en inglés) en 1956, que es el Consejo Universitario de Administración Educativa, el cual agrupó a 36 universidades que ofrecían el doctorado en administración educativa (Sergiovianni 1984; García (2004).

---

A mediados del siglo XX, los temas enseñados en estas áreas, se han dirigido más hacia la solución de problemas sustentados en las experiencias de los supervisores o directores de escuelas con largo y reconocido historial directivo (García, 2004). Posteriormente se fueron incluyendo asignaturas de tipo preventivo y mucho más académico, conforme la investigación se fue desarrollando a lo largo del tiempo (Murillo, 2007).

En Europa cada país desde los orígenes de sus sistemas educativos comenzó a considerar la presencia de un responsable del centro escolar, particularmente a raíz de la Revolución Francesa. Sin embargo, no se le daba la atención necesaria para ser considerada esta actividad como objeto de análisis. En España las primeras referencias de la existencia de un director se encuentran ya desde el siglo XIX, aunque relacionado con sus funciones más que como objeto de estudio (Viñao, 2002).

Particularmente, García, Poblete y Villa (2006) refieren que fue en la Universidad de Deusto, en el Instituto de Ciencias de la Educación, en julio de 1971, donde se dio el primer curso específico para directores de centros educativos en España.

En México, los primeros libros que se escribieron y de los que se tiene registro, sobre un tema relacionado con la administración escolar, la supervisión, fueron el de Luis H. Monroy, publicado en 1941 y titulado *Organización escolar* y los de Rafael Ramírez, *Supervisión de la escuela rural*, y *Organización y administración de las escuelas rurales* (García, 2004).

En cuanto a la formación de directores escolares en el país azteca, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1979, marca un hito en la gestión educativa al abrir los primeros programas de licenciatura y maestría en administración educativa (García, 2004).

Actualmente prácticamente en todo México, existen programas de pregrado, y posgrado en cuanto a la administración y gestión educativa. En un reporte realizado por Aguilar y Schmelkes, en el 2001, para la UNESCO, se presentan un total de 111 programas de pregrado y posgrado, relacionados con la formación en administración educativa.

En el estado mexicano de Yucatán, donde se realizó el estudio, algunas instituciones educativas ofrecen programas de administración y gestión escolar de manera explícita o como salidas alternas a sus cursos ofrecidos en postgrado. Por ejemplo, la Universidad Autónoma de Yucatán, ofrecía el grado de maestría en el 2004 (UADY, 2005). La Universidad del Mayab, ofrecía el nivel de maestría en el 2002 y de doctorado, en el 2006 (UniMayab, 2010), y la Universidad de Valladolid, ofrecía el grado de maestría en administración en el 2010 (UVY, 2010).

La formación ofrecida en estos programas, atiende a aspectos que se pueden resumir en tres vertientes: habilidades directivas, habilidades pedagógicas y características personales.

La formación de los directores escolares la investigación se ha realizado desde diversas perspectivas y propósitos, y en prácticamente todo el mundo. El interés por la formación de los directores escolares de todos los niveles y

sistemas educativos, ha producido un amplio número de estudios. A continuación se presentan algunas de las investigaciones encontradas en relación a la formación de directivos escolares.

Propuestas de programas y proyectos de formación.

- El Proyecto Eskolaberri: Formación de directivos escolares para la innovación educativa con nuevas tecnologías en la educación primaria Correa y Blanco (2004), hecho en España.
- Good Principals Are the Key to Successful Schools: Six Strategies To Prepare More Good Principal Bottoms, O'Neill, Fry & Hill (2003), realizado en USA.
- Propuesta para la formación de directivas y directivos de educación secundaria, con perspectiva de género como un elemento que facilite su gestión pedagógica y coadyuve a la transformación de su proyecto de vida. Pérez y Saucedo, México (2005).

Estudios sobre detección de necesidades de formación y capacitación continua:

- Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación Molina y Contreras (2007), hecho en Venezuela.
- Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Sandoval, Quiroga, Camargo-Abello, Pedraza, Vergara y Halima (2008), realizado en Colombia.

- Primary teachers: initial teacher education, continuing professional development and school leadership development, McNamara, Webb and Brundrett (2008), realizado en England.
- An analysis of principal`s formal training in special education Davis (2001), elaborado en USA.
- The Training and Development of Principals in the Management of Educator. Mestry y Grobler, realizado en el 2002, en SouthAfrica.
- Training principals for inner-city schools Ogletree, Rowe (2001), hecho en USA.
- Formación gerencial para la eficacia escolar, estudio hecho en México por Juárez en el 2006.
- Determining the Competences and Professional Development Needs of Educational Administrators in the Southeast of Mexico (Cisneros-Cohernour, Barrera y Aguilar (2014).

Enlistar los programas de formación de directivos y las investigaciones realizadas supera los propósitos de este trabajo, dada la abundante cantidad existente de tales esfuerzos formadores y estudios hechos sobre el tópico, principalmente en los directivos de instituciones educativas de nivel básico.

En el nivel superior, el panorama es que prácticamente existe un programa de formación por cada institución educativa, tal y como sucede con los diversos modelos formativos. Las investigaciones que se han hecho sobre el tema, giran en diversos aspectos relacionados con sus funciones, perfiles,

---

necesidades de formación y prácticas administrativas (Catalán, 2006; Casani y Rodríguez, 2012; Mentado, Rodríguez, 2011).

Como se puede observar, en diferentes partes del mundo, estudiando diversas temáticas, empleando incluso varios enfoques, las investigaciones abordan aspectos que inciden directamente en la formación recibida antes de ser directivo y también durante su ejercicio. De ahí han surgido, programas como los mencionados anteriormente y se han generado modelos de formación, de lo cual damos cuenta a continuación.

#### **4.7. Modelos de Formación de Directivos.**

Los programas de formación y desarrollo de directivos, pueden clasificarse básicamente en dos tipos: las actividades en el trabajo y las que se desenvuelven fuera de éste (Juárez, 2006). De acuerdo a este autor (quien se apoya en teoría administrativa propuesta por Chruden y Sherman en 1977), las actividades en el trabajo a las que se refiere son:

- Consejería.
- Asignaciones substitutas.
- Rotación y promociones laterales.
- Asignaciones en proyectos y comités.
- Reuniones de Staff.

En relación a las que se realizan fueran del entorno laboral, menciona:

- Cursos de entrenamiento en la organización.
- Juegos Gerenciales.



- 
- Desempeño de papeles.
  - Lecturas Profesionales.
  - Organizaciones educativas y profesionales.

Este tipo de programas de capacitación, se presentan de manera amplia y general, con respecto a lo que puede ser entrenado cualquier profesional que ocupe puesto directivo.

En el caso de los directores escolares, las diferentes investigaciones y aportaciones de modelos y programas de formación existentes y a los que se tuvo acceso, permiten configurar una clasificación de tales esquemas formativos.

- Basado en los contenidos. Esta categoría es producto de la creación de programas basados en consideraciones de los diseñadores del plan de estudios, atendiendo únicamente a asignaturas relacionadas con exigencias mercadológicas, opiniones personales o localistas y repetición de programas similares, como ha sido el caso en América Latina, especialmente en el ámbito de la educación privada (Braslavsky y Acosta 2001; Sandoval *et al.* 2008).
- Basado en las necesidades de los directores. Esta categoría de programas de formación es la que tiene un mayor impulso de manera reciente. La revisión de la literatura permite inferir que es el esquema con mayor impulso reciente. Los planes de curso se elaboran en función de los resultados de procesos de detección tanto locales como nacionales e incluso a nivel internacional. Este modelo se

potencializa por el hecho de surgir de la operatividad diaria de los directivos escolares participantes de tales esfuerzos de diagnóstico.

En esa línea están los siguientes autores: Poggi, (2001); Andrade (2003) ; Bottoms, O'Neill, Fry, Hill y David (2003) ; Bris (2003) ; Correa y Blanco (2004); García (2004); Pérez y Saucedo (2005); Molina y Contreras (2007); Estupiñán *et al.* (2008). Además diversas tesis sobre formación de directivos han surgido y en ellas también se habla de realizar diagnósticos de necesidades de formación de directores Escamilla (2006), Molina y Contreras (2007), quienes presentan sus trabajos sobre necesidades de formación de los directivos escolares.

- Basado en políticas locales, nacionales y/o exigencias internacionales. Esta categoría de modelos de formación abarca todos los esfuerzos por cumplir con ciertas demandas surgidas de las propias necesidades internas de cada centro educativo, así como de las necesidades por cumplir con las políticas educativas emitidas por las autoridades del sector o por organismos internacionales Braslavsky y Acosta (2001); Mestry y Grobler (2002); Pérez y Saucedo (2005); Millar (2007); Alberta Education (2009); Bonilla (2009); Center for the Future of Teaching and Learning at WestEd (2009).

Estas categorías descansan en el supuesto de que en la práctica se mezclan unas con otras respondiendo así a los objetivos y metas de los impulsores de tales programas de formación.

La revisión de la literatura permite arrojar algunas consideraciones finales, en el ámbito del marco teórico. La dirección escolar es tan antigua como la misma escuela, compleja, descuidada teóricamente durante mucho tiempo, incomprendida pero recientemente valorada y ubicada dentro de su dimensión de importancia que requiere. Tan es así que actualmente la formación de directivos consiste en una práctica generalizada, sustentada teóricamente y con un sólido avance hacia su profesionalización.

En el caso de la educación superior y específicamente la privada, los procesos y modelos de formación de directivos no gozan de mucha popularidad. Salvo en las universidades privadas de mayor tamaño y consolidación, las demás no practican este ejercicio formativo y la ubicación/contratación de directivos se hace, en función de las necesidades enmarcadas en enfoques empresariales.

---

## Capítulo 5.

### Sistema Educativo Mexicano.

#### **Introducción.**

En este capítulo se describe al Sistema Educativo Mexicano (SEM), de una manera breve y concisa. Se presenta su origen, desarrollo y estructura actual. Se enfatiza a la educación superior, particularmente a la privada, hasta llegar a la educación particular de nivel superior en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán, lugar donde se ubican las universidades estudiadas

#### **5.1. Antecedentes**

La educación en México ha existido desde el asentamiento y posterior conformación de las sociedades indígenas.

Las principales culturas indígenas mexicanas la olmeca, la azteca y la maya, establecieron patrones de desarrollo y avance en diferentes campos del conocimiento obtenido por ellas mismas (Weinberg, 1984; Zárata, 2003; Becerra y Becerra, 2011; Quesada, 2011) La continuidad de estas sociedades demandaba de procesos educativos que permitieran la subsistencia de sus grupos sociales.

En el caso de la Olmeca, no se posee mucha información. Son las cultura azteca y maya, las que aportan información para conocer sobre sus formas educativas en sus respectivos tiempos y espacios.

Para fines de este trabajo se presentan de manera breve las estructuras educacionales de las principales y más conocidas culturas precolombinas, la azteca y la maya.

---

## 5.2. Educación en la Época Prehispánica

### 5.2.1. Educación azteca.

La cultura símbolo de México ha dejado algunas fuentes de información para conocer algunas de sus características. Como afirma Weinberg (1984), existen además otras vías elaboradas por los españoles conquistadores.

De acuerdo con este autor, la educación azteca tenía un marcado tinte que mezclaba lo religioso con lo bélico. Ambas esferas de acción social determinaban y marcaban la forma, estructura y beneficiarios del aparato educacional de esta sociedad. Poseía un alto nivel de disciplina, dureza y austeridad.

Otra característica es la acentuada división por géneros. Hombres y mujeres tenían, desde el nacimiento, bien demarcado el qué, el cómo, el dónde y el cuándo ser instruidos. Con esta práctica establecían el funcionamiento de sus ciudadanos (Weinberg, 1984; Zárate, 2003).

La diferenciación económica también era enfatizada. La educación era para todos, sí, pero cada clase social separada una de la otra. De hecho, esta separación determinaba la organización del aparato escolar azteca (Weinberg, 1984; Zárate, 2003)

La organización giraba en torno a tres espacios educativos:

1. Calmecac. Creada para los hijos de los nobles, tenía una duración de 3 a 5 años. Los planes de estudio giraban en torno a matemáticas, retórica, lectura, escritura, cantos sagrados. El propósito general era la formación de sacerdotes con amplios conocimientos y habilidades

de la milicia. En el caso de esta escuela sí se aceptaban a varones y mujeres, pero, de manera separada, en distintos horarios, espacios y contenidos (Weinberg, 1984; Becerra y Becerra, 2011).

2. Tepuchcalli. Esta era la escuela de los pobres. El propósito era formarlos para ser guerreros. Había uno en cada barrio; El currículo estaba compuesto de civismo, artes y oficios, historia, conservación de las tradiciones y cultivaban el hábito de la obediencia a la religión, así como el saber guardar continencia alcohólica y sexual. Al igual que en el Calmecac, se aceptaban a varones y mujeres, pero separadamente.
3. Existía también una escuela en donde se enseñaba danza, música y canto, la llamaban Cuicacalco, aunque algunos estudiosos afirman que se llamaban Cuicacalli (Weinberg, 1984; Zárata, 2003; Becerra y Becerra, 2011).

Esta escuela tenía un horario vespertino y asistían hombres y mujeres a la escuela aunque en sitios distintos dentro del mismo plantel (Reyes, 1984).

### **5.2.2. Educación maya**

Los mayas gozan de la fama de ser una cultura sofisticada en cuanto a conocimientos se refiere. Sus avances en astronomía, matemáticas, cronología, religión, milicia, por mencionar unas cuantas disciplinas, se han ido constatando con el paso del tiempo, por diversos investigadores y estudiosos del tema (Quesada, 2011).

Como afirma Madrigal (2011), los mayas valoraban tanto la educación que incluso, existen diversos términos mayas que hablan sobre la enseñanza, el aprendizaje, sus actores y algunas más que hablan sobre los procesos educativos. Este mismo autor, asienta los varios tipos de educación que entre los mayas se ejercieron, y que para fines de este trabajo se presentan de forma sucinta.

Los mayas tenían entre sus materias a enseñar sobre los valores derivados de su religión, así como toda su cosmogonía del universo, la tierra y el hombre, su propósito y destino. En este marco educativo, se infiere entonces la formación ética y moral. Asimismo se les enseñaba a escribir y a “interpretar el lenguaje sagrado” (Madrigal, 2011).

Como parte de su instrucción los mayas tenían el sacrificio y el auto sacrificio en aras de la guerra, como un medio de obtención de victoria para sus soberanos.

A los nobles mayas se les instruía para las negociaciones diplomáticas, para su correcta y adecuada participación en los consejos y en la forma de obtener consensos. Dentro de este grupo, las mujeres de la realeza eran educadas para propósitos de gobernanza, con los mismos contenidos que a los varones.

Existía entre los mayas también la educación artística y deportiva. Se enseñaban canto, escultura, música, teatro, pintura y otras disciplinas de carácter artístico. En cuanto al deporte, la educación giraba en torno a

conseguir un estado físico óptimo para la guerra y para el juego de pelota, tan importante para esta cultura (Madrigal, 2011; Flores, 2013).

La educación técnica entre los mayas se refería a la capacitación en los diferentes oficios de la sociedad maya. Se les enseñaba agricultura, albañilería, e incluso sobre aspectos botánicos en las propiedades de ciertas plantas.

La escuela como edificio era de escasa presencia social. De acuerdo con Madrigal (2011), la educación se daba en todas partes: “los palacios, templos, pirámides y plazas, campos de batallas, selvas y milpas se consideraban sitios educativos”. Es en el interior de los palacios donde, se localizaban áreas específicamente destinadas a la transmisión de saberes.

La educación en la época prehispánica giraba básicamente sobre los ejes de la religión, la guerra y agricultura. En relación a la educación superior, no se tenía en ese entonces una diferenciación entre los niveles educativos. Es decir, la formación del pueblo apuntaba a lo señalado anteriormente, oficios, religión, guerra y arte. Si bien, se puede argüir que el formar para el sacerdocio y para la milicia, puede considerarse como educación superior, el hecho es que ellos simplemente seguían lo que la sociedad maya en sí misma, pedía, seguir con las divisiones sociales existentes y continuar con lo establecido por la tradición (Madrigal, 2011).

Cabe señalar que la educación se puede considerar particular y privada, ya que solo podían acceder los nobles, los guerreros, los sacerdotes y sus familias (Madrigal, 2011).



### **5.3. Educación en la Era Colonial.**

Una vez culminada la conquista de los pueblos y culturas de América, inició la colonización por parte de los conquistadores. Esta acción trajo otras preocupaciones a la corona española. Se trataba ahora de “españolizar” a los habitantes del nuevo mundo, en el sentido de evangelizarlos (conforme a la cosmogonía cristiana española), socializarlos y, educarlos (Carrasco, 1991; Márquez, 2011).

La educación en México, en los inicios de la época colonial se circunscribía a lo religioso y a la enseñanza del idioma español (Márquez, 2011).

Destacan los religiosos de las órdenes de los franciscanos y jesuitas como responsables de los esfuerzos educativos e instruccionales a los nativos (Carrasco, 1991; Reyes, 1984; Bolaños, 2001; Márquez, 2011),

Con el transcurrir del tiempo la educación a los indios se convirtió en una actividad aceptada por los españoles. Incluso se sabe de financiamiento de escuelas durante esta época por parte de los hispanos, de pobladores acomodados y por las mismas ciudades (Maríñez, 2001).

La educación era una tarea que se realizaba en las urbes. Los indígenas de las zonas rurales no eran instruidos (Tanck, 2002). No existían edificios destinados como escuelas (Maríñez, 2001), Las clases tenían lugar en cualquier lugar, incluso en la casa del mismo instructor.

Los alumnos eran solo varones entre 6 y 12 años de edad y asistían a clases todo el año, y estaban divididos de acuerdo a la organización social

española, es decir, indios, mestizos y españoles. Las inasistencias se incrementaban en las temporadas de siembra y cosecha, y durante las fiestas del pueblo (Tanck, 2002; Maríñez, 2001).

La educación en la época colonial en México, se componía de dos sistemas, divididos a su vez en dos niveles: el de educación básica, cuyo estrato inicial era la enseñanza de la escritura, la lectura y el contar. En este punto, se podía dar por terminada la educación de los alumnos. El siguiente era el de la preparación para la universidad y se enseñaba, la cultura latina como base para los estudios superiores (Reyes, (1984).

En realidad el propósito de la educación en la época colonial, fue evangelizar, más que educar en el sentido moderno del término. De hecho los materiales didácticos estaban diseñados para la enseñanza de la fe católica (Márquez, 2011; Tanck, 2002), y para nada en pensar en independizarse de España (Bolaños, 2001).

#### **5.4. Educación en el México Independiente**

Al término de la colonia e inicio de la vida independiente como nación, los esfuerzos educativos siguieron en la misma línea de riguroso apego a la religión. De hecho, esta característica perduró por varias décadas (Castañeda, 2010).

La llegada al país de las ideas de la ilustración contribuyó al proceso de separación de las ideas religiosas del aparato educativo (Estrada, 2010).

Conforme los gobernantes demostraban estar cada vez más influenciados por estos pensamientos europeos, más se agudizaba la

separación de la iglesia de todo lo educativo. Sin embargo, esta no fue una tarea sencilla. De hecho, esta fue el principal problema al que se enfrentó el gobierno mexicano, la oposición de la iglesia a perder el monopolio de la educación.

Las luchas entre los pensadores liberales, que seguían las ideas ilustradas, y los conservadores, quienes pretendían que la iglesia siguiera al frente de la educación, fue enconada y continuamente había un cambio de poderes en el gobierno, entre estos dos bandos. Con cada facción en el poder, la educación asumía las características de una educación laica o religiosa (Sotelo, 2001; Estrada, 2010). Situación vigente hasta que el presidente Benito Juárez, promulgó las leyes de Reforma en donde se asentaba a la educación como laica, gratuita y sostenida por el gobierno (Bolaños, 2001).

La educación en el México independiente, siguió con la inercia del modelo colonial. Si bien, el gobierno intentó darle tintes más localistas, laicos y acordes al pensamiento europeo vigente en la época, esto solo se daba cuando los liberales ocupaban el poder, y más tarde cuando la influencia positivista se hizo sentir en el país.

### **5.5. Educación en el México del Siglo XX**

A finales del Siglo XIX, México como nación independiente, se enfrentó a una serie de luchas internas tendientes a estabilizar la vida cotidiana de la población. Cada enfrentamiento pretendía establecer por parte del grupo vencedor lo que ellos creían era lo mejor para el país (Weinberg, 1984).

A pesar de los avances en la legislación, administración y organización educativa, de la didáctica, del incremento de maestros en las escuelas normales (creadas exprofeso para la formación de docentes), la cobertura educativa seguía siendo limitada (Moreno y Kalbtk, 2011; Álvarez, 2011).

Desde fines del siglo XVIII y durante los inicios del recién culminado XIX, la educación se dirigió específicamente a las ciudades, descuidando así a la clase obrera y a los indígenas. Los procesos educativos estaban fuera del alcance de estos sectores demográficos. Esta situación continuó durante toda la centuria pasada. En este sentido, un ilustre pedagogo mexicano de la época Joaquín Baranda, apuntaló un dato contundente al afirmar que el 80% de la población infantil no acudían a las escuelas primarias (Castañeda, 2010; Moreno y Kalbtk, 2001).

El proceso de enseñanza aprendizaje en esta etapa es marcadamente influenciada por el positivismo que rompe con la poderosa influencia del colonialismo, aunque no la elimina en su totalidad.

Como una de sus consecuencias centrales, la educación en esta centuria incrementa la separación entre la clase dirigente y el pueblo, ya que solo las elites podían acceder a la escuela (Moreno y Kalbtk, 2011; Álvarez, 2011).

En los inicios del Siglo XX, el país se encontraba gobernado por el General Porfirio Díaz, etapa que se conoce como el porfiriato. En esta época, la nación disfrutó de un desarrollo importante en casi todos los aspectos de la vida nacional. La influencia del positivismo en los principales colaboradores del

mencionado militar, era tan fuerte, que se adoptó como frase de avanzada, “Libertad, orden y progreso”, semejante a la de los positivistas fundadores, “amor, orden y progreso” (Gómez, 2001).

La educación, por supuesto, también recibió influencia de los esfuerzos de estos seguidores de Comte. Si bien el impacto del liberalismo se dejaba sentir en buena parte de los políticos de la época, éstos cedieron a los postulados positivistas (Martínez, 2011).

El órgano administrador de la educación, entonces llamada Secretaría de Instrucción Pública, se encontró ante la problemática de la resistencia de caciques y líderes regionales para la implantación de la enseñanza en las zonas rurales (Moreno y Kalbtk, 2011; Álvarez, 2011).

Otras problemáticas existentes que obstaculizaron el desarrollo educativo en ese entonces, se refieren a cuestiones de deficiente infraestructura comunicativa, escaso interés de los padres de familia, principalmente en las zonas rurales, por la educación de los hijos, pocos docentes dispuestos a viajar a zonas de difícil acceso, abundantes centros educativos reacios a incorporarse al modelo educativo imperante, entre otros (Moreno y Kalbtk, 2011; Álvarez, 2011).

Sin embargo, se consideró como un triunfo que la legislación nacional considerara a la educación pública como una labor del estado, quien se encargaría de asegurar la obligatoriedad, laicidad y gratuidad (Moreno y Kalbtk, 2011; Álvarez, 2011).

---

Sin embargo, aún persistían las diferencias de tipo social y económico entre la clase rica de la nación y los pobres. Estas divisiones muy marcadas entre los habitantes, fueron ocasionando descontento generalizado, hasta que se inició un proceso conocido en México, como la “*Revolución*”, y que se fortaleció en los albores del Siglo XX (Bolaños, 2001; Moreno y Kalbtk, 2011; Álvarez, 2011).

La población rural (indígenas y campesinos), fue desprotegida y es en el desarrollo del germen revolucionario donde la educación adquiere lugar preponderante en los ideales de quienes quieren cambios sustanciales en el país. En la etapa conocida como el porfiriato este fenómeno es mucho más evidente (Espinoza, 2008; Moreno y Kalbtk, 2011; Álvarez, 2011).

Así, en 1910, estalla la Revolución Social Mexicana, una guerra civil, un hecho que marcaría profundamente al país, por la relevancia de la misma y cuyos efectos se sienten por todo el Siglo XX. Durante esta etapa, la educación se vio afectada grandemente, ya que se perdió la direccionalidad centralizada de la misma. Algunos estados del país, siguieron sus propias ideas sobre la educación de sus habitantes (Gómez, 2001; Méjía, 2001).

En este escenario de desorganización, varios modelos educativos copiados de otros países, fueron implementados en la nación (Espinoza, 2008).

Por el desorden imperante, la educación retrasó su avance y tuvo que esperar al término de este movimiento armado, para recuperar un desarrollo más sostenido. La revolución social culminó en 1917, con la promulgación, el 5 de febrero, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Un hecho relevante es que se aprueba una ley que descentraliza todo lo relativo a la instrucción, responsabilizando a los estados y municipios de esta actividad (Gómez, 2001). Sin embargo, esta acción tuvo pobres resultados, ya que los municipios y estados, no contaban con los recursos financieros, humanos y materiales para la adopción plena de la actividad educadora. Por ello, nuevamente la educación es asumida por el gobierno federal, como su responsabilidad y redefiniendo su organización y tarea, pero respetando los conceptos constitucionalistas de que la educación en México deber ser “laica, pública, gratuita y popular” (Espinoza 2008, Párr. 8), y se crea la Secretaría de Educación Pública en 1921, por el ilustre filósofo mexicano, Lic. José Vasconcelos. A raíz de esta acción el sistema educativo mexicano adquiere nuevo vigor y desarrollo.

Algunos modelos educativos fueron implementados en la educación del Siglo XX, de acuerdo con Espinosa (2008), los tipos de educación que se implementaron fueron:

- La escuela nueva o activa promovida por varios pedagogos extranjeros (Ferrer y Guardia, Dewey, fines del Siglo XIX-1940), que incluía la educación rural, la progresista, la socialista y la tecnológica.
- La escuela de la unidad nacional (1940-1958)
- La escuela para todos con la idea de la cobertura de (1959 – 1982)
- La escuela moderna y/o modernizadora (1983 - a la fecha)

Todos estos enfoques apuntaban a la mejora de la educación en México, lo cual se ha logrado de manera muy lenta, y, que aún en nuestra época, no ha llegado a su conclusión.

En la parte organizacional, la SEP se fue consolidando como dependencia de gobierno de mucha importancia. Sin embargo, la clase política tomó el control de quienes ocupaban el puesto de secretario de educación, por lo que los cambios de estos funcionarios fueron constantes, esto ocasionó que diversos proyectos educativos se quedaron trancos, a pesar de lo innovador y adecuado para las circunstancias nacionales, de algunos de ellos.

A estas alturas el SEM se había ido conformando en su estructura de manera paulatina. Así, el nivel preescolar y la primaria se consolidaron hacia fines de 1960, la secundaria en la década de los 80's y el bachillerato fue considerado como parte de la obligatoriedad educacional de manera reciente, en el año del 2012 (Espinoza, 2008; Olivera; 2008; Rodríguez, 2012).

Respecto a otras modalidades educativas se fueron incorporando al espectro de atención de la SEP, en algunos de ellos, y otros, a pesar de su existencia desde tiempo atrás, es hasta esta época que se les dio atención y reconocimiento. Se puede mencionar, la educación de indígenas, de adultos, de los trabajadores, de zonas rurales de difícil acceso, entre otros (Mejía, 2001).

La escuela tecnológica fue ampliada y se crearon diversos centros educativos desde el nivel de secundaria, hasta el de superior (Mendoza, 2001).



Asimismo, se establecieron otras instituciones que fomentaron esta modalidad educativa como el CECATI (Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial) y el CECATA (Centro de Capacitación para el Trabajo Agropecuario), como espacios para el adiestramiento técnico y tecnológico de personas que quieren incorporarse al sector laboral rápidamente (Mendoza, 2001).

Se fundó la Dirección General de Educación Técnica e Industrial como el organismo que atendiera todo lo relacionado con la enseñanza de la técnica. Otras direcciones surgieron de ésta, específicamente aquellas que tenían que supervisar lo relacionado con el ámbito agropecuario y forestal, con las ciencias marítimas, encargadas de supervisar las escuelas secundarias técnicas que encajan dentro de esas direcciones, y una que coordinara a todos los institutos tecnológicos del país.

Posteriormente todas estas secundarias técnicas se agruparon en una sola Dirección General de Educación Técnica (Mendoza, 2001).

En relación a la educación de personas mayores de 18 años que no tenían estudios básicos, se creó la opción del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA, 1981).

Para la educación en áreas de difícil acceso, se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2009), que tiene como tarea principal, acercar a las comunidades alejadas de las capitales de los estados, los servicios educativos que el gobierno ofrece.

Actualmente el Sistema Educativo Mexicano, ha alcanzado una especialización en su organización y estructura, que intenta otorgar educación a todos los sectores, incluso valiéndose de las nuevas tecnologías, por lo que existen áreas de varios niveles que emplean estas herramientas modernas, aunque esto no signifique que la mejora cualitativa en educación se haya alcanzado.

### **5.6. Estructura del Sistema Educativo Mexicano.**

En este apartado se presenta la estructura organizativa del sistema educativo mexicano. Esta disposición de los diversos niveles educativos es el producto de diversas fuentes ideológicas en los gobernantes de diferentes épocas. El modelo organizacional implementado está basado en el desarrollo etario de sus beneficiarios.

La estructura contempla, la obligatoriedad, el tipo, el nivel (con sus respectivos grados) y la modalidad; abarca a los sectores sociales más representativos del país. Esto es, la población urbana, rural e indígena. Se engloba la educación tecnológica y la de capacitación para el trabajo.

La estructura es la siguiente:

Gráfico 2. Estructura del Sistema Educativo Mexicano.

Legislación	Tipo	Nivel	Grados	Años	Alcance	Modalidades				
Opcional	Educación Superior	Doctorado	Variable	Variable	General	Profesionalizante	Investigación			
		Maestría				Profesionalizante	Investigación			
		Especialización								
		Licenciatura				3 a 5	Normal	Tecnológica	Universitaria	
		Técnico Superior				3		Tecnológica		
Obligatoria	Educación Superior	Bachillerato	3 o 6	2 o 3	General		Profesional Técnico	Profesional Medio		
	Educación Básica	Secundaria	3	3	General	Telesecundaria	Técnica	Trabajadores	Adultos	Capacitación para el trabajo
		Primaria	6	6	General	Bilingüe — — Bicultural	Adultos			
		Preescolar	3	3	General	Índigena	Cursos comunitarios	CENDI		
		Inicial		2 (Inicia a los 45 días de nacido)						

Como se puede observar, en esta estructura no se hace distinción entre la educación pública y privada. También se puede destacar que dentro de cada nivel del sistema educativo mexicano, existen subdivisiones y diversas ramas.

Profundizar en cada una de ellas rebasa el propósito de este capítulo y de la investigación en general.

## 5.7. Sistema de Educación Superior Mexicano

### 5.7.1. Educación Superior pública

En este apartado se presenta el desarrollo de la educación superior (ES), pública en México, como elemento central de todo el aparato educativo mexicano.

### **5.7.1.1. Antecedentes.**

No se puede hablar de educación superior como tal en la época prehispánica. Como se ha visto, la instrucción era más para capacitar en oficios, en la vida militar y sacerdotal. La Educación Superior (ES) en México es aquella que se imparte después del bachillerato (Subsecretaría de Educación Superior, 2013). Se encuentra conformada por tres niveles: el técnico superior, la licenciatura y el posgrado.

#### *5.7.1.1.1. Educación superior en la colonia.*

Durante la colonia la ES siguió con las directrices españolas (Reyes, 1984); Márquez, 2011; Jiménez, 2007). Al principio no tenían la facultad para emitir grados académicos, pero esto se modificó posteriormente, al igual que en el resto de América Latina. Posteriormente, se le otorgó la facultad de otorgar grados de bachiller, licenciatura y doctorado, valorados por el Papa y la monarquía española (Reyes, 1984; Marsiske, 2006).

La organización del currículo, era similar al que se implementaba en la Europa de la época. En este sentido Marsiske (2006), comenta: “La organización de los saberes en la Universidad colonial siguió el modelo tradicional de las universidades medievales europeas: cuatro facultades mayores Teología, Cánones, Leyes y Medicina y una menor de Artes” (p. 11). Reyes, 1984 y González y Sánchez (2010), coinciden con esta aseveración. La organización y la academia se conformaron con base en la Universidad de Salamanca.

La educación superior era dirigida a los españoles, sus descendientes y, en resumen, a toda la gente blanca de ese tiempo. La población indígena no era considerada para este nivel educativo en su gran mayoría, a excepción de unos cuantos (Tanck, 2002).

Los jesuitas implementaron un sistema de educación superior para las clases acomodadas de la región y se preocuparon porque ocuparan cargos eclesiásticos y de gobierno, por lo que la formación tenía como objetivo formar dirigentes (Carrasco, 1991; Morales, S/F; Márquez, 2011).

Durante esta etapa se funda la Universidad Real y Pontificia de México, en 1551, treinta años después de la llegada de los españoles a tierras mexicanas (Marsiske, 2006).

Los grados otorgados eran de bachiller, licenciado y doctor. Las clases eran impartidas en las iglesias y en los Colegios fundados expresamente para este servicio (Reyes, 1984).

De la Universidad dependían los Colegios Mayores. Estas eran instituciones que ofrecían casa y alimento a los estudiantes de bajos recursos, que estudiaban diversas disciplinas bajo la supervisión de un docente exprofeso (Reyes, 1984). Estos centros educativos fueron ubicados en varias ciudades importantes de la Nueva España (Reyes, 1984).

En términos generales, la educación superior en la época colonial puede ser considerada elitista y particular y con esbozos de privatización.

---

#### 5.7.1.1.2. Educación superior en el México independiente

La educación superior en el México postcolonial e independiente se vio influenciada por los tres grandes movimientos ideológicos de la época en Latinoamérica, el conservadurismo, el liberalismo y el positivismo (Jiménez, 2007). De acuerdo con Weinberg (1984), el primero con la firme intención de mantener la situación imperante hasta esa época, es decir, dominio de la iglesia y de todos los subordinados a la misma. Entiéndase toda la clase política, económica, pudiente y que controlaban todos los sectores sociales de una u otra manera. El segundo, como un intento de romper con aquella hegemonía eclesiástica en todos los órdenes sociales de la época, pero sin la intención de establecer un sistema social cercano al gobierno, sino con la idea de un simple cambio de depositarios del poder.

De acuerdo con el pensamiento liberal clásico, éste promueve la separación del estado de todo tinte monárquico, autoritario y absoluto, enfatizando la libertad del ser humano en todas sus expresiones sociales, en un marco de gobierno que solo tiene función reguladora más no proveedora. Además, continúan los liberales, la ciencia y la educación deben avanzar en la investigación libre de todo candado de cualquier índole.

La tercera gran ideología, era considerada como un medio de “modernización social” al acercar al hombre común y corriente a los grandes avances científicos de la época, que verificaban la supremacía del pensamiento humano, basado en el pragmatismo y empirismo, por encima de la teología y de la metafísica (Weinberg, 1984; Bolaños, 2001).

La educación superior fue la arena de enfrentamiento de estas tres ideologías. En México se dio el fenómeno de cierre y apertura constante de la llamada Universidad de México, de acuerdo a quien esté en el poder, y a quien se afilien los directivos universitarios de aquél entonces (González y Sánchez, 2010).

La Universidad Real y Pontificia de México fundada en 1551, cerró definitivamente en esta época, merced a las luchas ideológicas del momento (González y Sánchez, 2010).

Las instituciones de educación superior se multiplicaron a lo largo y ancho del país. Siguiendo con la organización hispana, surgieron los Colegios como antecelas de la Universidad (González y Sánchez, 2010). Durante esta época, los jesuitas desarrollaron un sistema educativo destacado y creciente.

En medio de todo este vaivén político-ideológico, la matrícula seguía igualmente reducida que en la época colonial. Sin embargo, los impedimentos en cuanto a aceptar solamente a descendientes de europeos y gente rica, se debilitaron, por lo que se incorporaron a los estudios superiores, personas de clase media. No obstante, aún seguía siendo educación privilegiada solo para unos cuantos (Jiménez, 2011).

El curriculum fue transformado y se incorporaron materias acordes a los postulados positivistas (Bolaños, 2001). Se fortalecieron las materias relacionadas con las ciencias exactas, las biológicas y todas aquellas que podían ser comprobadas en el laboratorio.

A pesar de la fuerza de esta ideología, surgió un movimiento opositor a esta corriente ya que se les acusaba de minimizar todo lo referente a las bellas artes y a las humanidades. En México, José Vasconcelos lideró estas ideas y le dio un fuerte impulso a todo lo relacionado con lo artístico, como una forma de acentuar la obra del ser humano a lo largo de la historia (Matute, 2001).

En este escenario se sigue con la apertura y cierre de instituciones de educación superior, siendo las más clausuradas todas las relacionadas de alguna forma con la iglesia, el ejército o cualquier centro educativo que tuviera conexión con el sistema conservador (Bolaños, 2001).

Otra práctica fue la secularización de escuelas existentes, aplicando en ellas las nuevas políticas educativas comprendidas en las constituciones políticas recientemente elaboradas, a saber, la educación debía ser laica, gratuita y obligatoria (Sotelo, 2001; Estrada, 2010).

En relación a la organización se crea en el Siglo XIX (específicamente en 1833), la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, como el organismo encargado de regular todo lo relativo a la enseñanza en el país. Posteriormente en 1843, esta organización se subdivide y se generan la Dirección General de Instrucción Primaria y la Junta Directiva de Instrucción Superior (Bolaños, 2001).

A pesar de que la universidad como tal se encontraba cerrada, se hicieron leyes sobre la educación superior, en donde se especificaban, entre otras cosas, qué escuelas se autorizaban, qué carreras estudiar, qué planes de estudio aplicar, incluso con lo relacionado a calendarios, inscripciones y



---

exámenes (Bolaños, 2001), asienta que se crea la Academia de Ciencias y Literatura como el organismo impulsor de la investigación.

Es en este escenario que culmina el Siglo XIX y se cierra esta etapa del México inicial en su vida independiente, con sus luchas internas, resistencia a invasiones extranjeras, sumisión a imperios europeos, pérdida de territorio, intentos por incorporarse al modernismo mundial, y en la educación con una iglesia minimizada, unos liberales en decadencia y un positivismo fortalecido

#### *5.7.1.1.3. Educación superior en el México del Siglo XX*

En esta época la educación superior inició un proceso de lento desarrollo y crecimiento. Entendida como el nivel que abarca el bachillerato, en estos tiempos se fortalece la escuela preparatoria y la educación universitaria (Álvarez, 2001).

Las diversas instituciones de este nivel, se nutrieron de la influencia positivista y enfatizaron el desarrollo de la ciencia. Los institutos fomentadores de la ciencia se esparcieron por todo el país.

En el marco del centenario de la Independencia, la Universidad Nacional de México es refundada por el Lic. Justo Sierra, en 1910. Posteriormente obtiene su autonomía académico-administrativa en 1929, pero dependiendo de los recursos financieros públicos. Sin embargo, cuatro años más tarde también logra la independencia en sus finanzas, obteniendo así el cumplimiento pleno de su nuevo nombre, Universidad Nacional Autónoma de México (Zárate, 2003).

Como se mencionó anteriormente, a principios del Siglo XX, se tomó la decisión de otorgar la responsabilidad de la educación básica a los municipios. Para la educación superior, la administración quedó a cargo de un “Departamento Universitario, dependiente del Poder Ejecutivo Federal” (Gómez, 2001, p. 150).

La ES técnica o tecnológica obtuvo un importante triunfo cuando se fundó el Instituto Politécnico Nacional en 1936. Con el paso del tiempo se fue consolidando y actualmente es un sistema distribuido a lo largo y ancho del país.

Durante el desarrollo del Siglo XX, el impulso dado a la ES fue muy fuerte, y así cada década el crecimiento fue sostenido. Todos los ámbitos de la ES, aumentaron cuantitativamente. En el Séptimo Censo General de Población elaborado por el INEGI en 1950, arroja que 106, 272 personas habían terminado la educación superior.

A partir de ahí, el crecimiento fue aún más acelerado. La explosión que se dio en los últimos 50 años del Siglo XX, es evidente, ya que al finalizar la centuria, existía la enorme cantidad de 2, 047, 895, de estudiantes en 4, 049, escuelas de educación superior (universitaria y tecnológica, licenciatura y posgrado), siendo atendidos por 208, 692, maestros (SEP, 2001).

Para 2010, existían 2, 981, 313 alumnos en 4,689 instituciones de educación superior con 308, 061 docentes (SEP, 2011).

Como un colofón a todo este desarrollo en la Educación Superior, la SEP, creó la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM, 2014),

---

como parte del sistema público universitario. Su fundación como tal, fue el 20 de enero de 2012.

Todo este incremento en las estadísticas dio pie al rediseño de la estructura organizacional de la SEP, que se presenta a continuación

#### **5.7.1.2. Estructura de gobierno**

El SEM ha establecido una estructura de gobierno, que intenta atender las diversas necesidades organizacionales de todo el aparato educacional del país. Las diversas instancias creadas tienen la intención de cubrir administrativamente las complejas dimensiones de todo lo relativo a la educación en México.

Esta estructura se le ha denominado Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya función general es implementar lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo tercero consagrado a la educación. Existe también una Ley General de Educación, actualizada en el 2014, que regula de manera expresa todo lo relativo a la educación en el país mexicano.

En una síntesis de las funciones de la SEP, ésta debe facilitar el acceso de la población mexicana a todas las instancias educativas en los niveles correspondientes, así como supervisar la transición de los educandos en los mismos, certificando y validando cada documento oficial que acredite el avance educativo. Asimismo, monitorea la actuación de todas las instancias administrativas, instituciones de los niveles, de los trabajadores del SEM (administrativos y docentes), en su contratación, desempeño y capacitación, el

aprovechamiento académico de los estudiantes con diversas pruebas tanto nacionales como internacionales.

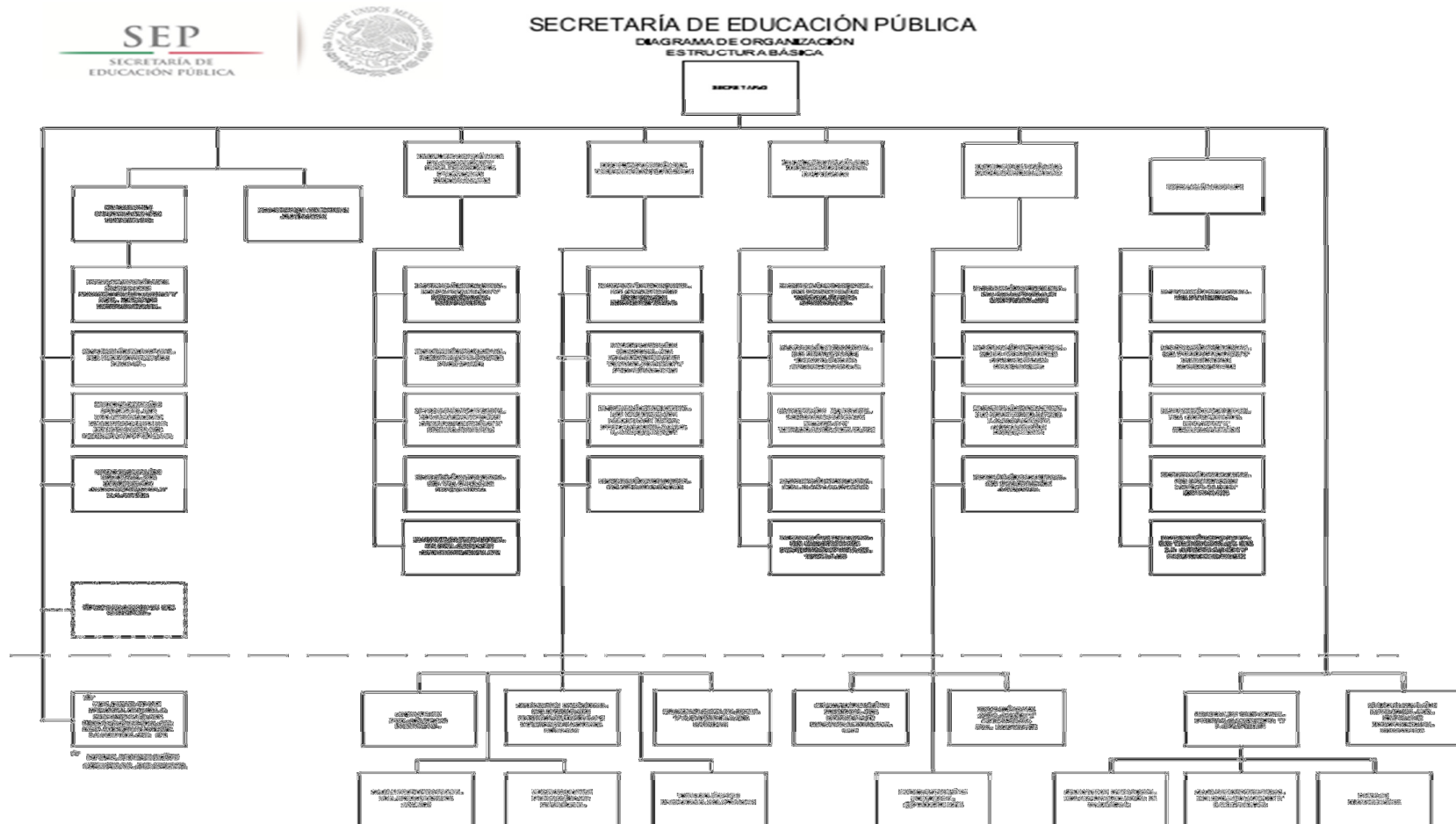
En el caso de la ES, si bien realiza varias de las funciones arriba mencionadas, también fomenta y supervisa, el desarrollo científico del país.

El gobierno descansa en un Secretario de Estado, dependiente directo de la Presidencia de la República. Los fondos monetarios para esta enorme empresa son asignados por el gobierno legislativo de la nación.

Este secretario de estado tiene a su equipo de trabajo conformado por tres subsecretarías, la de planeación y evaluación de políticas educativas, la de educación básica y la de educación media superior y superior. Cuenta con otras instancias organizacionales que coadyuvan al trabajo total de toda la estructura mencionada.

Se adjunta un gráfico que aclara lo asentado.

Gráfico 3. Organigrama funcional de la Subsecretaría de Educación Superior.



## **5.7.2. Educación Superior Privada.**

### **5.7.2.1. Antecedentes.**

Recientemente se han elaborado diversos estudios sobre la educación superior privada. Se mencionan los siguientes como ejemplo: Acosta (2005); Olivier (2007); Baptista (2008); Baptista y Medina (2011); Tamayo (2011); De Garay (2013).

Cada uno de ellos ha aportado información valiosa para conocer mejor sobre este subsistema. Para propósitos de contextualización de la educación superior privada mexicana, en aras de este estudio, a saber, Retos y necesidades de directivos de Instituciones de Educación Superior Privadas, se presenta este recorrido histórico sobre esta modalidad educativa.

El desarrollo de la educación privada ha estado ligado al de la pública en México. Las diversas políticas implementadas por los grupos de poder han impactado de una forma u otra a las escuelas particulares mexicanas. En diversos momentos de la historia del país, las decisiones de gobierno en el ámbito educativo, no hacían distinción entre las instituciones educativas privadas y públicas, siempre y cuando, las primeras no se opusieran al gobierno. Cuando fue así, las consecuencias de la represión, fueron claras y sin ambages, fueron amenazadas, cerradas e incluso perseguidas.

La gran mayoría de las escuelas particulares pertenecían a la iglesia católica, quien deseaba seguir influyendo decisivamente en la vida nacional. Sin embargo, existían otro tipo de instituciones privadas, como las religiosas de

los protestantes, las de grupos étnicos asentados en México, etc. (Torres, 2002).

La historia de la educación privada en México, ha sido como dice Torres (2002), “un fenómeno constante y de desarrollo sostenido” (p. 8).

En el caso de la educación privada en el nivel superior ésta se originó desde la época colonial con la llegada de las órdenes religiosas españolas con el fin de educar únicamente y bajo un arreglo contractual a los descendientes de españoles nacidos en México (Reyes, 1984; Torres, 2002).

El curriculum enseñado era el mismo que se otorgaba en las ciudades españolas. Es decir, materias relacionadas con la teología, derecho canónico, leyes, medicina y grados menores del ámbito de las Artes (González y Sánchez, 2010; Marsiske, 2006).

Durante la época de la independencia la educación superior privada siguió bajo el mismo régimen de la colonia, a pesar de que desde España, el proceso de reforma de educativa que promovieron las Cortes de Cádiz para todo el reino español, en el sentido de socializar la educación para todos los pobladores de las regiones conquistadas, y otorgar la responsabilidad de educar, al estado (Torres, 2002).

Si bien, se logró la independencia de España, los efectos de esta reforma educativa española aún seguían teniendo alto impacto en la nueva nación, por conducto de los conservadores quienes deseaban seguir bajo la tutela del país europeo.

Durante esta época la educación privada alcanzó ciertos logros ya que se les permitió abrir escuelas donde y cuando quisieran, siempre y cuando se ajustaran a la reglamentación correspondiente, incluyendo el sometimiento al monitoreo y vigilancia por parte del estado (Torre, 2002).

A pesar de estas ganancias, la educación privada en México en la época independiente y para fines del Siglo XIX, aún no tenía cantidades relevantes de instituciones y docentes, en comparación con el sistema público.

La ES privada en México se enfrentaba a dos retos importantes, el descrédito de las universidades ante la sociedad por ser consideradas inútiles y la lucha sostenida ante el gobierno por tener espacios legales de funcionamiento y operatividad.

A pesar de estos obstáculos, la educación superior se mantuvo y fue reimpulsada por las ideas liberales y positivistas de los gobernantes de entonces. Las universidades públicas fueron imbuidas por estas corrientes y, con ello, se inició el proceso de desarrollo que ha alcanzado su ápice en la siguiente centuria.

En el Siglo XX la educación superior privada se fue consolidando cada vez más. A la par de todo el sistema educativo mexicano, las instituciones educativas del nivel terciario, inició un proceso de asentamiento y fortalecimiento.

Los escasos datos disponibles de esa época, presentados por los estudiosos muestran como el número de estudiantes y de escuelas fue incrementándose. Torres (2002), cita a Moisés González Navarro, quien



afirmó que las escuelas del Estado representaban el 77% del total, dejando el restante 33% a las escuelas particulares (Párr. 14). Otra fuente referida por la misma autora es Vera Estañol (Secretario de Instrucción Pública en dos ocasiones), quien reportó que en 1910 acudían a las escuelas oficiales 733 247 niños en tanto que a las particulares iban 167 756, un 22.8%.

Esta tasa se mantuvo durante las siguientes décadas, casi inamovible, hasta que inició su despegue específicamente en 1935, con la fundación de la Universidad Autónoma de Guadalajara. Años después, en 1940, se establece la Universidad de las Américas; tres años después, en 1943, se fundan dos instituciones más el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana (Acosta, 2005).

La educación superior de carácter privado surgió como una respuesta de las clases acomodadas a la imposición del materialismo histórico para las escuelas nacionales como lo establecía el artículo 3º. Constitucional.

A partir de la segunda mitad del Siglo XX, la educación superior privada, inicio un crecimiento muy importante, específicamente en las décadas de los 60's y 70', con un ligero estancamiento en los 80's y es desde los 90's hasta el presente, que el incremento ha sido sostenido y con porcentajes muy altos (Acosta, 2005; Uribe, 2011).

Acosta (2005), reporta que entre 1980 y el 2003, hubo un incremento en las escuelas privadas de nivel superior, de un 528%, contrastando con las públicas que solamente aumentaron en un 40%.

De Garay (2013), por su parte, afirma que para 2010, las escuelas privadas de México, sumaban 1339, lo que representa el 71% del número total de IES mexicanas.

Un dato importante es que, a pesar del crecimiento cuantitativo de IES privadas su matrícula no ha aumentado en la misma proporción. Tan es así, que, de acuerdo nuevamente con De Garay (2013), la población estudiantil de nivel superior solamente representaba el 32% del total.

### **5.7.2.2. Estructura y sistemas de gobierno**

La educación superior privada en México, se encuentra dentro de la estructura organizacional de la SEP, como una extensión de la pública. La función de la autoridad educativa sobre las IESP mexicanas, es de autorización de apertura, supervisión de funcionamiento y evaluación de su desempeño y resultados.

La educación superior privada está bajo el mismo régimen de subordinación, y la función de la secretaría de educación de cada estado, exactamente en la misma que la de la federación, expuesta líneas arriba.

Existe un organismo que agrupa a un gran número de IES privadas en la república mexicana llamado FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior), con fines de colaboración y apoyo mutuo, y no con propósitos regulatorios FIMPES (2014).

Cada institución educativa particular de cualquier nivel, tiene como autoridad inmediata a la SEP, si se tratase del ámbito federal, o a cada secretaría de educación del estado en el que esté ubicada. Esto implica que

---

cada institución tiene su propio sistema de gobierno y estructura organizacional.

### **5.8. Educación Superior Pública y Privada en Yucatán**

Antes de adentrarnos en la educación superior, es digno de comentarse que el sistema educativo yucateco, avanzó por los mismos caminos que el resto del país. Por lo que las estructuras y prácticas educativas eran similares al resto de la nación (Quintal, 1999; Latapí, 1998; Torres, 2002),

La educación superior al igual que los demás niveles, se desarrolló conforme al modelo central de México y específicamente del Distrito Federal.

En Yucatán, la educación superior privada no fue diferente a todo el aparato educativo mexicano. Sus orígenes están ligados a las diferentes órdenes religiosas católicas e inclusive grupos evangélicos de origen extranjero (Santiago, Gutiérrez y Koechert, 2005).

En el caso de la Universidad pública la historia de su desarrollo, de acuerdo a datos de sus historiadores y de la información proporcionada en su página web (León, 2011), ha atravesado por varias etapas:

1618. Se funda el Colegio de San Francisco Javier, por los jesuitas

1624. Adquiere estatus de universidad y se convierte en la Real y Pontificia Universidad de San Javier

1756. Inicia sus actividades el Seminario Conciliar de San Ildefonso

1767. la Universidad de San Javier es cerrada, debido a la expulsión de los jesuitas.

1824. Se funda la Universidad Literaria, adscrita al Seminario Conciliar de San Idelfonso

1862. Se funda el Colegio Civil Universitario

1867. Se establece el Instituto Literario del Estado, como centro de la enseñanza libre de influencias eclesiásticas

1922. Se decreta la creación de la Universidad del Sureste.

1938. Se cambia el nombre por la Universidad de Yucatán

1984. Se modifica el nombre de la máxima casa de estudios, por la de Universidad Autónoma de Yucatán, como se conoce a la fecha.

Por su parte, las universidades privadas prácticamente habían sido inexistentes en el estado, a excepción de las fundadas por los jesuitas y sostenidas por personas ricas de la época, en los siglos anteriores al XX (Santiago, Gutiérrez y Koechert, 2005).

Es hasta finales del vigésimo siglo, cuando las universidades privadas hicieron su aparición en el estado, en las que hay de distintas confesiones religiosas, de consorcios educativos, de negocios familiares y de iniciativas empresariales individuales.

En este sentido se presentan algunas de las IES privadas en Mérida, capital del estado de Yucatán, con mayor antigüedad como centros educativos universitarios.

El 29 de agosto de 1984, inicia operaciones la Universidad Anáhuac Mayab, con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de tipo federal (Universidad Anáhuac Mayab, 2014).

El 13 de abril de 1995, se funda la primera universidad privada netamente yucateca, con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE) de las autoridades estatales, la Universidad Mesoamericana de San Agustín (UMSA, 2013).

El 2 de septiembre de 1996, se funda la Universidad Marista (Universidad Marista, 2013)

De acuerdo con datos estadísticos recientes, las universidades privadas constituyen el 65% de las IES de Mérida. La matrícula de las privadas constituye el 50% del total (SEP, 2010; Muñoz, 2012).

Consideraciones finales sobre el Sistema Educativo Mexicano.

Como se presentó anteriormente, la educación privada, incluyendo el nivel superior, ha estado en el SEM a lo largo de su historia. Varios han sido los intentos para minimizar y/o eliminar esta opción educativa, pero han sido infructuosos. Sea por cuestiones políticas, económicas o religiosas, la privacidad educativa se ha mantenido en el país e incluso ha aumentado de manera impresionante, de acuerdo a los datos presentados.

Es en este marco de crecimiento y desarrollo de las instituciones de educación superior privadas que el presente estudio se enmarca con respecto a los retos y desafíos de los directivos de dos de éstas universidades.

---

## SEGUNDA PARTE MARCO METODOLÓGICO.

### Capítulo 6

#### ***Introducción.***

En este capítulo se describe el diseño de la investigación y su justificación, las diversas estrategias de recolección de datos, los procesos, instrumentos y aspectos éticos de la metodología elegida

#### **6.1. Justificación Metodológica.**

La investigación se diseñó de tal manera que se pudieran emplear diferentes formas y fuentes de información (cuestionario, entrevistas con enfoque grupal, análisis documental, y posteriormente, entrevistas a directivos de primer nivel organizacional, y un ejercicio de comparación), que permiten obtener la información necesaria para responder a las preguntas de investigación y contribuyen a una mayor y mejor comprensión del fenómeno estudiado.

El estudio fue cualitativo, lo que permitió modificar la estrategia de recolección de información, durante el desarrollo de la investigación e incorporar dos técnicas más: la entrevista con directivos de alto nivel y la comparación de los resultados.

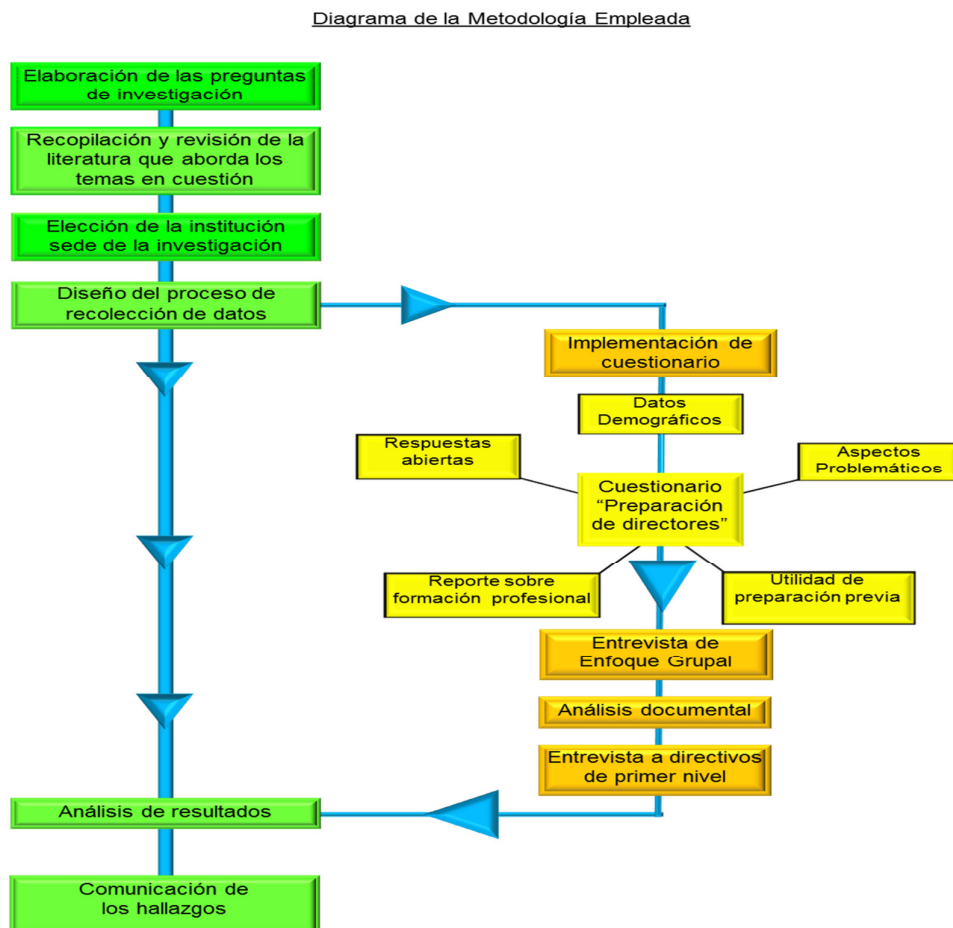
El estudio fue descriptivo – transversal realizado en las instalaciones de las Universidades elegidas como objetos de la investigación. Es descriptivo, porque se pretendió encontrar y dar una semblanza de las percepciones de los directivos sobre las problemáticas encontradas en su gestión, si la formación recibida les fue útil, características de su preparación previa y opiniones de los

entrevistados (Rojas, 2001). La investigación fue de tipo no-experimental, puesto que no se manipularon variables, sino que se quiso encontrar a los fenómenos tal y cómo se daban en su contexto natural, para su posterior análisis. Y por último, transversal porque se realizó en un determinado momento histórico de la vida organizacional de estas escuelas (Mateo, 2004).

## 6.2. Secuencia de las Actividades Realizadas.

A fin de clarificar visualmente todo el proceso de la investigación, se presenta en un gráfico, las diferentes etapas de la misma:

Gráfico 4. Secuencia de las actividades realizadas en el estudio.



Como se puede observar se emplearon técnicas de recolección de datos de tipo cuantitativo y cualitativo a fin de tener una perspectiva más amplia de los datos obtenidos y que a la misma vez soporten y/o validen los mismos.

### **6.3. Procedimiento de Recolección de Datos en Ambas Instituciones.**

Los procesos de recolección de datos fueron los siguientes. Se adoptó y aplicó, con la debida autorización del autor, el cuestionario “Preparación de los Directores”, diseñado por Webber y colaboradores (2009), a los directivos estudiados porque permite obtener información que ayude a responder las preguntas de investigación.

El instrumento permitió tener una visión profunda de los fenómenos estudiados y facilita responder a las preguntas que iniciaron la investigación. Las dimensiones del instrumento son las siguientes: Administración (10+18+20+25+26+30); Capacitación de personal (17+31); Gestión (13+14+27+28+29); Liderazgo (12); Personalidad (21+22+23+24) y Relaciones humanas (11+15+16+19); Formación recibida y su utilidad (32 + 34); Propuestas de formación detectadas (33).

Administración: Se refiere a los procesos realizados dentro del amplio panorama que la ciencia de la administración asienta: planeación, organización, ejecución y control (Chiavenato, 2014). Aquí se miden las competencias administrativas ya que son producto de la formación recibida sea por experiencia laboral previa o por formación en cursos tomados con anterioridad. Esta dimensión es medida por seis cuestionamientos dada su importancia basada en las preguntas de investigación.



Capacitación de personal: Esta dimensión se refiere a la perspectiva sobre formación y/o capacitación del personal docente y también administrativo, ya que repercute en el adecuado funcionamiento de la institución Fernández (2002). Sin embargo, para fines de la investigación solamente se hacen dos preguntas ya que se considera es una más de las actividades del directivo.

Gestión. La gestión son todos esos procesos destinados a obtener resultados de acuerdo a toda la planificación previa. Se elaboran cinco cuestionamientos dada su importancia tiene que ver con las competencias gestoras de los directivos a la luz de las preguntas de investigación.

Liderazgo. Si bien el liderazgo es considerado en la literatura como elemento crítico para el desarrollo de cualquier organización, en esta investigación es considerado un tema transversal ya que se enfoca más en la formación recibida para enfrentar los retos en el diario comportamiento directivo. Por ello únicamente se presenta una sola interrogante.

Personalidad. La personalidad como rasgo definitorio y distintivo de todo ser humano se refleja en sus acciones. En el caso de los directivos se considera como un referente importante en sus acciones. Por ello, se les hacen cuatro preguntas que permiten ver como esta dimensión se hace patente en los retos diarios del director.

Relaciones humanas. Una de las actividades centrales del director son sus relaciones humanas. Particularmente con sus allegados. Por ello se les hacen cuatro cuestionamientos que aclaran como operan en esta dimensión.

---

Formación recibida y su utilidad. Puesto que esta es la parte medular de la investigación, en función de los retos y desafíos encontrados en su comportamiento, se le ha dejado toda una sección de nueve preguntas en un formato de medición continua y que se explica posteriormente en el apartado correspondiente a la cuarta sección del cuestionario.

Propuestas de formación detectadas. Esta dimensión se basa en la perspectiva propia de cada respondiente ya que permite la aportación de sus comentarios desde el ámbito de su propia labor. Si bien son dos preguntas permiten la expresión de los directivos con respecto a sus propuestas de formación. Se dedica toda una sección a esta dimensión. Se explica aún más en el apartado que describe la quinta sección del instrumento.

El cuestionario está dividido en cinco secciones que se describen a continuación:

### **6.3.1. Primera sección: Datos demográficos.**

Facilita la detección de ciertos elementos que puedan aclarar la situación, entorno, experiencia de los respondientes. Las razones por las que se incluyeron estas preguntas son:

1. Sexo. Con ello se encontraron los porcentajes de mayoría /minoría de género en los directivos
2. Grado académico. Esta pregunta permitió ver los niveles de estudios realizados y grados obtenidos, ya que eso le otorga otras herramientas al directivo.

3. Edad. Conocer la edad de los directivos, a fin de detectar su juventud o madurez, ya que este factor influye en la gestión como directivo.
4. Edad cuando fue nombrado directivo. Con esto se pretendió descubrir qué edad tenía cuando fue nombrado ya que eso causa impresión en las personas y también refuerza el conocimiento de la experiencia poseída.
5. Años como director. Este aspecto permitió detectar el tiempo que lleva en el puesto.
6. Experiencia directiva en educación. Con esta pregunta se pretendió encontrar si los directivos han ocupado puestos de liderazgo, como jefes de área, coordinadores, responsables, etc.
7. Experiencia educativa. Se refiere a la experiencia que lleva en el terreno de la educación
8. Matrícula estudiantil. Se quiso conocer la cantidad de estudiantes atendidos, ya que ello conlleva la existencia de equipos de apoyo por la cantidad, y si es pequeña la cantidad, se otorga mayor atención individualizada, etc.
9. Estas preguntas permitieron tener una perspectiva general de los directivos estudiados y con ello poder comprender mejor sus respuestas.

### **6.3.2. Segunda sección: Aspectos problemáticos.**

Aquí se les pregunta a los directivos sobre los aspectos problemáticos encontrados en su gestión.

### **6.3.3. Tercera sección: Utilidad de preparación previa.**

En esta parte se pretendió descubrir si la preparación previa de los directivos investigados fue adecuada o no para funcionar como directores escolares.

Para las anteriores dos secciones se presentaron de manera conjunta los veintidós reactivos en virtud de que son aplicables a los dos temas centrales del cuestionario: aspectos problemáticos encontrados en su gestión (segunda sección), y si su preparación previa era adecuada o no, para funcionar como directores escolares (tercera sección). Los ítems se encuentran mezclados y no se remarcan las dimensiones por lo que el respondiente no percibe a cuál de ellas pertenece el reactivo contestado.

El citado instrumento emplea la escala de intervalo tipo Likert, Las opciones son las siguientes:

*Totalmente de acuerdo / De acuerdo / En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo / No sé*

### **6.3.4. Cuarta sección: Análisis de la Formación Recibida.**

Permite analizar la formación recibida desde la óptica de los mismos directivos.

Asimismo, se incluye una serie de preguntas cuyo objetivo fue detectar ciertas características de la formación previa recibida. Estas preguntas se presentaron en un solo reactivo bajo la modalidad de un reactivo dicotómico de escalas. Esto es, se presentaron dos listas de palabras antagónicas pero que representan los polos extremos de un continuo. El respondiente tenía que

elegir el punto de cada continuo que caracterice de manera más precisa la experiencia de aprendizaje más sobresaliente antes de ser directivo. Los términos seleccionados para medir se presentan en la siguiente tabla y son:

Tabla 4. Experiencias de aprendizaje más sobresalientes.

<b>Continuo</b>		<b>Conceptos</b>
←—————→		
Informal	- Formal	La formalidad de las experiencias de aprendizaje, habla de optar por diplomas, títulos, grados, etc., en instituciones reconocidas.
No intencional	- Intencional	La intencionalidad se refiere a tener claro el objetivo del porqué ese aprendizaje.
Fragmentado	- Alineado con estándares	Una línea específica y continua de formación, relacionada con estándares existentes.
Promovido por usted mismo(a)	- Promovido por su empleador	La importancia de los cursos, promovida por el empleador o entendida por ellos mismos.
Voluntario	- Impuesto	La voluntariedad habla de una toma de decisiones en cuanto a llevar un curso.
Reactivo	- Proactivo	La intencionalidad, la idea de llevar una formación específica, pasa por encima de los eventos externos que los hagan reaccionar para estudiar esos temas.
Local	- Centralizado	Se refiere a si la formación ha sido en la universidad o en las oficinas centrales de la asociación.
Promovido por otros profesionales del ramo	- Promovido por alguna institución de educación superior	Relacionada con la formalidad es la idea de llevar cursos en IES reconocidas

Tabla 4a. Experiencias de aprendizaje más sobresalientes. (Continúa)

<b>Continuo</b>		<b>Conceptos</b>
←————→		
Aprendizaje profesional general	- Aprendizaje ligado explícitamente al trabajo de director	Preparación más acorde a su formación profesional y no relacionada con su actividad de directivos escolares.

### 6.3.5. Quinta sección: Reactivos de respuesta abierta.

Esta es una sección de aportaciones, comentarios, ideas y/o sugerencias libres de los funcionarios respondientes. Es decir, son reactivos de respuesta abierta:

- ¿En qué otros aspectos le hubiera gustado estar mejor preparado?  
Esta pregunta pretendió descubrir las áreas que el mismo directivo identifica como importantes para su gestión y que no ha recibido capacitación o es insuficiente.
- ¿Qué tan útil fue la preparación recibida antes de ser nombrado director(a)? Con este cuestionamiento se intentó encontrar si la formación recibida le facilita su comportamiento como director(a) de carrera.

Finalmente se dejó un espacio para que el respondiente emitiera un comentario, observación o sugerencia que considere pertinente.

Con las respuestas se elaboraron matrices de doble entrada, con tres columnas principales, la respuesta, las palabras clave, y la interpretación final.

---

En las instrucciones queda establecido que los datos serán estrictamente confidenciales.

#### **6.3.6. Validez y confiabilidad.**

El cuestionario empleado está validado por Webber y colaboradores (2009) a nivel mundial, puesto que se empleó en una investigación internacional denominado “*Estudio Internacional de la Preparación de los Directores*” (ISPP, International Study of Principal Preparation), que es un proyecto colaborativo entre investigadores de trece países Australia, Canadá, Inglaterra, China, Alemania, Jamaica, Nueva Zelanda, Escocia, Unión Sudafricana, Tanzania, Turquía, Estados Unidos y México.

Además se suma como elemento de validez del cuestionario, la triangulación. Esto es, por medio de las otras fuentes de datos, ya que se solicitó con otras técnicas información que apoyara o rechazara lo hallado en el focus group y en el análisis documental (Stake, 2004; Flick 2004).

Entre las debilidades del instrumento, están que fue necesario estar con cada directivo para explicar la forma de responderlo ya que su estructura produce inseguridad en las respuestas y que obvia los conocimientos y actividades relacionadas con la pedagogía.

#### **6.4. Entrevistas.**

Las entrevistas constituyen una técnica de recolección de datos eficaz por su cercanía e interacción directa con los entrevistados. Es decir, es un intercambio de información cara a cara entre dos sujetos (Flick, 2004; Rojas Soriano, 2001; Sierra Bravo, 2003; Ander – Egg, 1995; Goetz y LeCompte,

1988). La literatura revisada dice que entre las ventajas que las entrevistas poseen como herramienta para obtener información se encuentran las siguientes:

- Libertad del entrevistado para hablar sin temor a restricciones grupales.
- La entrevista construye discurso. Es decir, aquello que el entrevistado tiene como objetos de lectura por el entrevistador.
- Ofrece información que las encuestas y cuestionarios no pueden dar.
- Permite “leer” el lenguaje no verbal de la persona entrevistada al momento de emitir sus respuestas.
- Dependiendo del tipo de entrevista y el objetivo, se puede profundizar en el tema analizado.

Entre sus desventajas tiene:

- Que en el entrevistado diga lo que el entrevistador quiera escuchar
- Inhibición ocasionada por el entrevistador
- Limitaciones en la expresión verbal de los entrevistados
- Requiere de una mayor capacitación tanto en la conducción de la entrevista como en el análisis de la misma.

En el caso de este trabajo, se decidió utilizar esta técnica, porque se percibe que la entrevista es una herramienta adecuada, para obtener información de los docentes, administrador y padres de familia. Además dadas las características positivas, se consideró que los beneficios son mayores que



---

las limitaciones. Es por todo lo anterior, que se resolvió realizar entrevistas como otra forma de obtener información además de la recogida en el instrumento.

Se hicieron entrevistas en dos modalidades, la técnica Focus Group, o Enfoque Grupal, y posteriormente se decidió incorporar las individuales que a continuación se detallan.

#### **6.4.1. Grupo de Enfoque**

Posteriormente a la administración del cuestionario, se empleó la técnica mencionada, a fin de encontrar nuevos datos y/o corroborar los encontrados con el instrumento.

El grupo de enfoque con los directores de carrera se realizó para obtener sus opiniones, comentarios, ideas, percepciones a fin de clarificar las respuestas de la encuesta e identificar aspectos no contemplados en ésta, relacionados con los retos y la preparación de los directores. Se empleó esta técnica, para obtener información de los directivos sobre aspectos relevantes sobre la formación para ser directivo escolar.

Massol, Dorio y Sabariego (2004), definen esta técnica como una herramienta "...cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el tema de investigación" (p. 343).

El principal propósito de la técnica de grupos de enfoque, es extraer de los respondientes: actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de forma tal, que no sería posible usando otros métodos, por

ejemplo, la observación, entrevistas individuales o encuestas por cuestionarios (Gibbs, 1997).

Entre las fortalezas del EG, Massol, Dorio y Sabariego, (2004), comentan que “se centra en el abordaje a fondo de un número muy concreto de tópicos o dimensiones de estudio” (p. 343). Además los participantes son cuidadosamente seleccionados en torno a alguna “particularidad compartida”.

Facilita la apertura de los copartícipes al encontrar un ambiente en donde sus opiniones “chocan, se escuchan, y a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada” (p. 343), (Massol, Dorio y Sabariego, 2004). Esto permite que se obtengan datos que de otra forma no se pueden recabar, puesto que “pueden llevar más allá las respuestas del entrevistado individual” (Flick, 2004, p. 127).

Aún más, Morgan (citado por Gibbs, 1997) argumenta que los grupos de enfoque, pueden ser “usados como un método con todo derecho, o como el complemento de otras técnicas de recolección de datos, especialmente para la triangulación y la verificación de la validación” (Párr. 3).

Entre sus desventajas tiene que:

1. Sus resultados no pueden ser generalizados o tratados estadísticamente.
2. La calidad de los datos es influenciada por las herramientas y motivación del moderador
3. El análisis de las respuestas es totalmente diferente a las revisiones que se hacen a los cuestionarios.

4. Un participante puede influir en el grupo (Grudens-Schuck, Lundy y Larson, 2004).

A pesar de lo anterior, se eligió esta herramienta recolectora de datos por las siguientes razones (Proctor, 1998);

1. Se requiere información vívida y rica en descripciones, y el enfoque grupal permite estas características.
2. Provee el ambiente para que los participantes expongan sus ideas y pensamientos en forma grupal, en el marco de las ideas expuestas de los demás.
3. Permite que la gente comente sus ideas ante el grupo, y además comprenda por qué piensa como piensa, en el escenario de todos los participantes.
4. Permite la observación de las diferentes explicaciones o interpretaciones del asunto en discusión.
5. Facilita la obtención de un amplio rango de información en un tiempo relativamente corto
6. No requiere de técnicas complejas de muestreo.
7. Permite “ver” aquello que está detrás de lo dicho por los participantes (Grudens-Schuck, Lundy y Larson, 2004).
8. Facilita el entendimiento de las perspectivas locales combinadas

Para la ejecución de esta técnica se elaboraron unas preguntas con el fin de obtener los datos que se requieren para los objetivos de la investigación.

Los cuestionamientos atienden directamente a aquellos elementos básicos de la formación de directivos escolares.

Los cuestionamientos creados son:

1. ¿Cuáles serían las diferencias entre la administración de una escuela/ departamento escolar y una empresa?. Esta pregunta se formuló con la idea de descubrir la perspectiva que sobre la administración educativa poseen los directivos escolares, en comparación con la empresarial.
2. ¿Considera necesario tener conocimientos de pedagogía/ docencia o solamente de administración para ser directivo?. Este cuestionamiento permitió detectar la importancia dada a los entrevistados, la formación previa en docencia/administración.
3. ¿Cuáles son las necesidades de formación que consideran necesarias para ser directivo escolar?. Con esta pregunta se pretendió encontrar las áreas generales de formación que los directivos consideran importantes en el ámbito de la administración educativa.
4. ¿Qué áreas consideran deben ser enfatizadas en una capacitación para administrador escolar?. Con esta pregunta se profundizó aún más para poder detectar las áreas específicas de formación que los directivos consideran relevantes
5. ¿Qué aspectos se debe considerar en una persona cuando se le considera candidato a directivo escolar?. Esta interrogante sirvió para

conformar el perfil que un directivo escolar debe poseer desde la mirada de los directivos entrevistados.

En resumen, esta técnica se seleccionó por su comprensión de la administración educativa en comparación con la empresarial, importancia otorgada a la administración escolar, áreas generales de formación, áreas específicas de formación y perfil de un directivo escolar.

#### **6.4.2. Entrevistas Individuales.**

Se entrevistó en forma individual a los directivos de primer nivel responsables de la contratación y/o formación de los directores de carrera. Las entrevistas fueron de tipo semiestructurado (Ander – Egg, 1995; Rojas, 2001; Sierra, 2003). En este tipo de entrevista, el entrevistador tiene una guía con ciertos temas o subtemas de los que desea obtener información de la persona entrevistada y quien tiene cierto grado de libertad para expresar sus opiniones sobre los tópicos investigados; en este caso, el propósito fue obtener información directa de cada uno de los funcionarios universitarios que trabajan estrechamente con los directivos objetos de estudio.

De acuerdo con Arce, Burgos y Esquivel (1999) la entrevista implica un encuentro privado en donde el intercambio verbal, así como el no verbal, permite la obtención de datos relacionados con un tema específico.

La guía de entrevista que se utilizó con los directivos, tiene como tema central la contratación y formación de directivos universitarios en las universidades privadas. Las preguntas fueron de tipo abierto y se les pidió a los funcionarios que vertieran sus opiniones. Los cuestionamientos fueron

elaborados en función de los propósitos de la investigación. Se plantearon interrogantes que permitieran obtener información sobre los procesos de contratación/formación de directivos, así como probables áreas de capacitación y requisitos personales y profesionales para la contratación.

En relación con la entrevista individual, las preguntas se elaboraron pretendiendo identificar aquellos aspectos que se consideraron relevantes para los propósitos de esta investigación.

Por ello se pretendió encontrar la metodología existente para la contratación u ubicación de directivos universitarios y la filosofía y/o políticas de contratación de directores de carrera. Otro aspecto importante es encontrar la postura de quien tiene una visión más amplia de la institución, es decir, quien toma la decisión final para la contratación. Las características personales y profesionales de los candidatos son importantes en la contratación de los funcionarios de carrera. Finalmente, a fin de complementar los hallazgos en cuanto a las necesidades de formación se les preguntó sobre áreas de capacitación que consideran necesarias a los funcionarios de primer nivel entrevistados.

Las preguntas se detallan a continuación y se establece el porqué de las mismas:

1. ¿Cuál es el procedimiento para contratar/ubicar directivos en este plantel?. Se pretendió descubrir la metodología existente para contratar o en su caso instalar a los directivos.

2. ¿Cuáles son los criterios más importantes para contratar/ubicar directivos en este plantel?. Con esta pregunta se intentó descubrir el trasfondo existente en la institución y directivos de primer nivel que promueve o impida la contratación de funcionarios universitarios.
3. ¿Quién o quienes toman la decisión final para la contratación/ubicación?. Quien toma la decisión final de contratación posee una visión más holística y comprehensiva de la institución. Por ello, entender sus posturas o si es una persona o un grupo aportará información relevante para la investigación.
4. ¿Qué perfil es el deseado para que esta institución. contrate/ubique a directivos?. La definición de un perfil de directivo para su contratación revela la importancia dada por las instituciones a las características personales y profesionales necesarias para ocupar un puesto directivo.
5. ¿Qué propondría como áreas de formación para los administradores educativos, desde su experiencia y perspectiva?. La perspectiva de los funcionarios de primer nivel sobre las necesidades de formación de los directivos de carreras universitarias aportará más elementos para la propuesta de un programa de formación de directivos.

El análisis se realizó empleando metodología de corte cualitativo. Esto es, se plasmaron las respuestas en una base de datos de donde se identificaron las cuestiones críticas de cada respuesta de los maestros. Posteriormente estos elementos se agruparon con los coincidentes y de ahí se

extrajeron las conclusiones sobre las percepciones de los maestros (Ander – Egg, 1995; Flick, 2004).

### **6.5. Análisis Documental.**

Según Sierra (2003), el análisis documental se le debe considerar como un tipo de observación de todos los productos que exhiben los diversos acontecimientos sociales y de las ideas humanas, como manifestaciones de la vida social.

Con el análisis de los documentos se intenta descubrir el mensaje oculto en los textos revisados (Dulzaides y Molina, 2004). El descubrimiento de ese discurso, permitirá obtener datos de la filosofía, axiología e intereses personales e institucionales que sustentan la producción/obtención de esos documentos, conceptos que se espera arrojen más información sobre el tema investigado. Si bien los documentos se constituyen fuentes indirectas de información (Sierra, 2003), no por eso son menos valiosos como canales informativos.

#### **6.5.1. Revisión de documentos internos de las instituciones.**

Con el propósito de encontrar la filosofía operativa en relación a la contratación y formación de directivos se procedió a la revisión de documentos centrales relacionados con la axiología institucional, modelos educativos, aspectos legales y cuestiones de contratación de directivos relacionadas con el área administrativa.

Así, se revisaron estos documentos con la técnica del análisis textual (Dulzaides y Molina, 2004).



Entre los criterios que rigen la contratación/formación se pretendió descubrir:

1. La declaración del proceso de contratación de directivos
2. Los requisitos personales y profesionales necesarios para ser contratado
3. La declaración del programa de formación de directivos

Esto con la firme intención de detectar cual es la forma en que se realizan estos procesos en ambas instituciones.

#### **6.5.2. Revisión de curriculums vitae de los directivos.**

Inmediatamente a los anteriores ejercicios, se procedió a la revisión de los curriculums vitae de los directivos participantes en el estudio. Este análisis documental se realizó por las siguientes razones. Primeramente, el propósito de esta investigación fue encontrar las necesidades de formación de los directivos escolares de nivel superior. En las preguntas realizadas se les cuestiona sobre su formación recibida previamente. Se creyó pertinente revisar entonces los estudios realizados profesionalmente, diplomados, especializaciones, estudios de grado, asistencia a conferencias, foros, congresos, etc. Esta revisión permitió detectar si la formación recibida se ciernen solamente en su profesión, si incluye aspectos pedagógicos y específicamente en administración educativa.

Estos fueron los criterios de formación que se identificaron:

1. Formación profesional. Licenciatura, especializaciones, grados obtenidos.

2. Formación continua. Diplomados, cursos, estudios de grado.
3. Formación en administración
4. Formación en pedagogía
5. Formación en administración escolar.

La intención es descubrir la línea de formación recibida a lo largo de su desarrollo profesional, y como es que se fue acercando a la pedagogía y administración, para desembocar en un puesto de liderazgo educativo en una IES.

### **6.6. Triangulación de Datos.**

Este constructo sirve para nombrar la “combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2004, p. 243).

En este trabajo se realizó una triangulación de aquellos datos obtenidos de cada una de las fuentes, que por su naturaleza requerían de confirmación por información de otros orígenes (Stake, 2004). Este ejercicio permitió contrastar, corroborar y confirmar en un mayor nivel de profundidad en el análisis.

En este trabajo la estrategia de triangulación de datos es la denominada Triangulación Metodológica (Stake, 2004; Flick 2004), y que consiste en el empleo de diversas estrategias de recolección de datos como es el caso de este trabajo.

### **6.7. Aspectos Éticos.**

Los participantes en la investigación fueron todos voluntarios y se les pidió su autorización para aplicarles las diversas técnicas de recolección de datos empleadas. En todo momento se mantuvo la confidencialidad de los respondientes (Stake, 2004).

En el caso de la entrevista se les pidió permiso a los entrevistados para su filmación, con el fin de contar con su aprobación para poder extraer la información por ellos vertida en sus discursos (Goetz, LeCompte, 1988).

Se han omitido los nombres de los directivos participantes como una condicionante ética en los trabajos cualitativos (Goetz, LeCompte, 1988; Schlemenson, 1990).

### **6.8. El Investigador.**

La literatura sobre investigaciones cualitativas hace referencia a que los investigadores deben ser considerados como parte del diseño de investigación. Son vistos como las herramientas o instrumentales sustanciales del ejercicio investigador (Goetz, LeCompte, 1988; Stake, 2004). En atención a esta característica del enfoque cualitativo, se presentan a continuación algunas características del autor de este trabajo, relacionadas con experiencias cualitativas y la formación recibida que inciden en la conceptualización teórica de todo el proyecto de investigación.

En mi caso, provengo del área de las ciencias sociales. Mi formación profesional es en educación. Si bien la maestría que poseo se dirige hacia un área de corte cuantitativo como es la administración, mi formación previa me

otorga ciertas herramientas y capacidades para trabajar dentro del paradigma cualitativo.

Colaboro en una institución de educación superior, lo que me permite tener una visión más cercana a la realidad de este nivel educativo. Esto es importante, ya que la literatura hace mención de la subjetividad del investigador conformada por su formación, valores y cultura originaria (Goetz, LeCompte, 1988).

Es de mi interés estudiar la organización escolar en su conjunto. En particular me siento sumamente interesado por profundizar en las perspectivas sociológicas y antropológicas que sustentan diversos estudios en las escuelas.

Como integrante del ámbito educacional que soy, me interesa la mejora de las organizaciones escolares así como elevar la calidad de los servicios educativos que éstas ofrecen. Mi formación me permite tener una mejor comprensión de ciertos aspectos pedagógicos característicos de la educación superior.

Creo que la educación es la formación de seres humanos en su totalidad. La escuela debe ser el lugar de encuentro entre las responsabilidades familiares, individuales y las escolares, sin usurpar los unos la tarea de los otros. Los recursos y procesos administrativos deben tener su objetivo primordial facilitar el aprendizaje del alumno, así como la tarea enseñante de los docentes. Como elemento social, la escuela debe contribuir a formar hombres y mujeres con altos valores sociales, que ayuden en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

### **6.9. Análisis de los Resultados de la Investigación.**

La recogida de datos es simplemente una de las fases de todo proceso de investigación. La parte central de todo estudio es el análisis realizado por el investigador (Stake, 2004; Rojas, 2001; Álvarez, Jurgenson, 2003).

Las perspectivas adoptadas por los investigadores son las que determinan el tipo de análisis y por ende de conclusiones obtenidas. Así, quien esté en el paradigma cuantitativo emitirá juicios basados en su enfoque incluso en resultados de técnicas cualitativas. Lo mismo sucede a la inversa.

El análisis hecho en los resultados de las diferentes formas de recolección de datos se hizo empleando técnicas cuantitativas y cualitativas. Cabe aclarar que el autor de este trabajo se declara partidario del paradigma cualitativo.

### **6.10. Comparación de Resultados.**

Posterior a todos estos ejercicios se creyó oportuno hacer una comparación entre los resultados de ambas instituciones, con el propósito de hallar similitudes y diferencias, elementos críticos que permitan una mejor comprensión de las prácticas de contratación y/o formación de directivos de nivel universitario en escuelas privadas.

Carpi y Egger (2008), se expresan de la comparación como herramienta e incluso como tipo de investigación en los siguientes términos:

“Los estudios comparativos son una parte clave del espectro de los métodos de investigación actualmente usados en la ciencia. Les permite a los científicos aplicar diseños de tratamiento de control en escenarios que excluyen

la experimentación y pueden proveer información invaluable sobre la relación entre las variables” (Párr. 33).

La comparación como estrategia de investigación es una de las más antiguas en el campo científico Su metodología se basa en acciones derivadas de métodos experimentales y descriptivos. Carpi y Egger afirman que “la comparación implica una observación en un marco más “natural,” no sujeto a límites experimentales y, de esta manera, evoca similitudes con la descripción” (Párr. 8).

Como herramienta de análisis pretende decodificar las relaciones existentes entre dos o más variables, sustentando las similitudes y diferencias encontradas entre dos o más grupos., organizaciones o sujetos estudiados.

De acuerdo con los autores citados el investigador que realiza un estudio comparativo “observa un grupo que, ya sea por elección o circunstancia, ha sido sujeto a un tratamiento” (Carpi, Egger 2008 ).

En el marco de un enfoque cualitativo y particularmente en el ámbito de la investigación educativa se consideró como una excelente opción para conocer mucho más de fondo el fenómeno investigado. En palabras de estos autores “el científico no está tratando de medir una respuesta al cambio, sino que, al contrario, él o ella pueden estar tratando de entender las similitudes y diferencias entre dos sujetos” (Carpi, Egger, 2008).

Las limitaciones de realizar una comparación es que se basa en los resultados ya existentes y es muy cercana a quedar en una simple descripción.

### **6.11. Procedimientos para el Tratamiento de la Información.**

El análisis de los datos obtenidos en la primera sección del cuestionario, los datos demográficos, se hizo empleando la estadística descriptiva y se presentan al inicio de la descripción de la IES seleccionada para estudiar, al principio de este capítulo.

Para la segunda y tercera sección del cuestionario se diseñaron unas bases de datos en donde se detallaron las respuestas de los participantes agrupándolas y sacándoles porcentajes de frecuencias de respuesta. De ahí se fue elaborando una serie de conclusiones sobre cada ítem de acuerdo con estas secciones que midieron si les fue problemático enfrentar las situaciones descritas en cada declaración y si la preparación recibida les fue útil, respectivamente.

Se reportaron aquellas que fueron detectadas como importantes en función de las preguntas de investigación que rigen este estudio. La importancia fue respaldada con los datos porcentuales obtenidos en la matriz de análisis descriptivo realizado.

Se procedió a analizar las respuestas de los directores y se les agrupó en las dimensiones del cuestionario. Posteriormente se realizó una comparación de ambas perspectivas sobre las respuestas vertidas, y se creó una matriz de doble entrada en donde se agregó una columna de consideraciones generales que permitiera clarificar aún más los resultados y obtener una visión general de cómo los respondientes entienden esos ámbitos conceptuales, a través de sus respuestas.

Para la cuarta sección se elaboró otra base de datos que mide las frecuencias de los respondientes en relación a la ubicación de la respuesta en el continuo presentado por el reactivo. Los resultados se plasmaron en una serie de conclusiones sobre los mismos y se encuentran en el apartado correspondiente.

En relación a la quinta sección de respuestas abiertas, se crearon tres matrices en donde se manejaron, respuestas, palabras clave e interpretación final de cada una de las contestaciones de los participantes. Al final se concentró en un resumen todas las contestaciones.

En el caso de la entrevista con enfoque grupal se filmó en videocasetes, previa autorización de los implicados, y posteriormente se transcribió a documentos digitales, de donde se imprimieron para su revisión (Flick, 2004).. Se empleó una técnica de análisis cualitativo y se elaboró una matriz comparativa, surgida de la lectura de los discursos vertidos, identificación de las cuestiones críticas y su clasificación, y la posterior interpretación expresada en forma escrita por el autor de este trabajo (Martínez, 1998; Flick, 2004; Álvarez, Jurgenson, 2003).

Posteriormente estos elementos se agruparon con los coincidentes y de ahí se extrajeron las conclusiones sobre las percepciones de los directivos (Flick, 2004).

Finalmente para el análisis de los documentos que componen la parte legal, académica y administrativa de las instituciones se revisaron los documentos correspondientes a la fundación, declaraciones axiológicas,



modelos educativos y cuestiones administrativas sobre contratación (Dulzaides y Molina, 2004).

En el caso del estudio de los curriculum vitae, se realizó siguiendo la técnica de análisis documental de tipo textual (Dulzaides y Molina, 2004), y en donde se pretendió obtener información relevante en relación a la formación sobre administración educativa de los participantes. La intención es descubrir la línea de formación recibida a lo largo de su desarrollo profesional, y como es que se fue acercando a la pedagogía y administración, para desembocar en un puesto de liderazgo educativo en una IES.

Como parte final del procesamiento de datos, se consideró conveniente realizar un análisis comparativo de los resultados de ambas instituciones, ya que nos acerca a un panorama más amplio de lo que se pretende encontrar con las preguntas de investigación.

La comparación como técnica de análisis se debe distinguir inicialmente de la actividad mental que todo el mundo realiza. Esta es la acepción más general que se tiene de este acto cognitivo (Colino, 2009).

Este mismo autor afirma que existe una acepción algo más concreta y que considera a la comparación como “procedimiento sistemático y ordenado para examinar relaciones, semejanzas y diferencias entre dos o más objetos o fenómenos, con la intención de extraer determinadas conclusiones” (Colino, 2009).

La comparación es todo un ejercicio intelectual e incluso de alcance científico. Existen varios métodos comparativos incluso se habla de investigación comparativa (Carpi y Egger, 2008).

Los estudios comparativos existen desde el siglo XVII de acuerdo con Carpi, Egger (2008). La literatura revisada sobre esta técnica de investigación afirma que este método es un acto sincrético de otros. Si bien se han empleado más dentro del enfoque cuantitativo en investigaciones bajo este paradigma, en el campo de las ciencias sociales existen también diversas técnicas comparativas.

Para una adecuada implementación de este método se necesitan al menos tres escenarios (Carpi y Egger 2008).

El primero es cuando el objetivo es comprender a profundidad las diferencias y similitudes entre los elementos comparados. Otro contexto es cuando las fechas de intervención en la recolección de datos son de mayor utilidad para los fines de la investigación que la realización de experimentos. El tercer ambiente adecuado para el empleo del método comparativo es cuando el aspecto ético determina la supresión de la aplicación de algún diseño experimental. En el caso de esta investigación se cumplen estas tres condiciones por lo que se justifica el uso de esta metodología.

En el caso de las ciencias sociales Colino (2009), afirma que existen dos acepciones en la aplicación del término comparación. Una que dice que este acto comparativo es inherente a toda “actividad científico-social y, por tanto, sería redundante hablar de ciencia social comparativa”. El segundo concepto

pretende ubicar al método comparativo como una ciencia social comparativa debido a su orientación y a sus propios y particulares procedimientos y orientación.

Esta investigación no está diseñada dentro de los parámetros de hacer una comparación. De hecho, el ejercicio comparativo se realizó como una técnica complementaria y con el propósito de enriquecer los resultados del estudio.

Para esta investigación, la comparación se hizo en dos niveles. El primero es la contrastación entre las respuestas de la segunda y tercera sección del instrumento de cada IES estudiada. Esto en virtud de que cada reactivo mide en función de cada aspecto general del cuestionario, retos en su gestión y si la preparación recibida le ayuda o no para enfrentar tales desafíos. Esta información otorgará un panorama hacia adentro de cada universidad estudiada.

El siguiente nivel es la comparación de los resultados de las IES privadas obtenidos en la contrastación inicial. En esta fase se comparan los resultados de las instituciones a nivel general. La intención es encontrar elementos críticos en los retos enfrentados por los directivos en su gestión y si su formación recibida les ayudó a enfrentarlos.

---

## Capítulo 7.

### Instituciones Estudiadas.

#### **Introducción.**

Este capítulo describe las características y contexto de las dos instituciones en las que se desarrolló el estudio, incluyendo su historia, valores, organigrama, población, plantilla docente y matrícula estudiantil, infraestructura y equipo.

#### **7.1. Institución de Educación Superior Privada 1**

##### **7.1.1. Historia.**

La primera institución de educación superior (IES1) elegida para estudiar, pertenece a una asociación civil dedicada a la enseñanza en la ciudad de Mérida, Yucatán, en todos los niveles del sistema educativo mexicano.

En el año de 1963, se funda la escuela primaria que funcionaría como plataforma para el surgimiento de los niveles siguientes, es decir, secundaria y preparatoria. Dieciocho años después en el año de 1992 se apertura el nivel de educación superior. Se inició con una sola carrera del campo de la ingeniería y ha evolucionado hasta convertirse en el campus universitario actual.

Su desarrollo ha sido constante y en la última década su crecimiento en oferta educativa así como de matrícula estudiantil ha sido significativo. Ofrece actualmente nueve licenciaturas y cinco maestrías. Es urbana y atiende a alumnos pertenecientes al nivel económico medio-alto del estado yucateco así como de los estados de Campeche, Quintana-Roo y Tabasco, e incluso a estudiantes de otros países.

### **7.1.2. Valores institucionales.**

Los valores que la institución sede de la investigación promueve se detallan a continuación:

#### Misión

Formar profesionales de excelencia con una sólida formación humanista, científica y tecnológica, y con un alto sentido de responsabilidad social.

#### Visión

Ser una Institución líder en el ámbito nacional e internacional, que contribuya a la generación de conocimiento y a la promoción de valores en la sociedad.

#### Valores

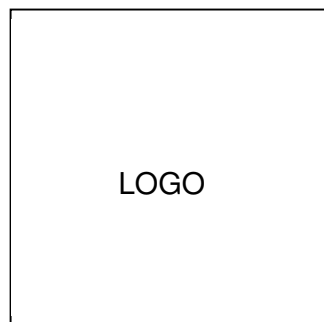
La institución tiene un compromiso con el sentido trascendente de la vida, por ello, promueve la formación integral de los educandos a través de la vivencia plena de los valores enlistados:

- Equidad
- Ética
- Honestidad
- Justicia
- Respeto
- Responsabilidad
- Solidaridad

### **7.1.3. Organigrama**

Su estructura orgánica interna es de cuatro niveles de autoridad, partiendo del consejo directivo. Rectoría, secretarios académico y administrativo y los directores de carrera. Existen algunas áreas y departamentos que ayudan en la funcionalidad de la universidad como tal.

Se observa también que la secretaría académica tiene un amplio rango de influencia, mucho mayor que la administrativa. Esto se explica por la naturaleza de cada una de las funciones de estos puestos.



# Universidad 1

Organigrama Funcional Interno

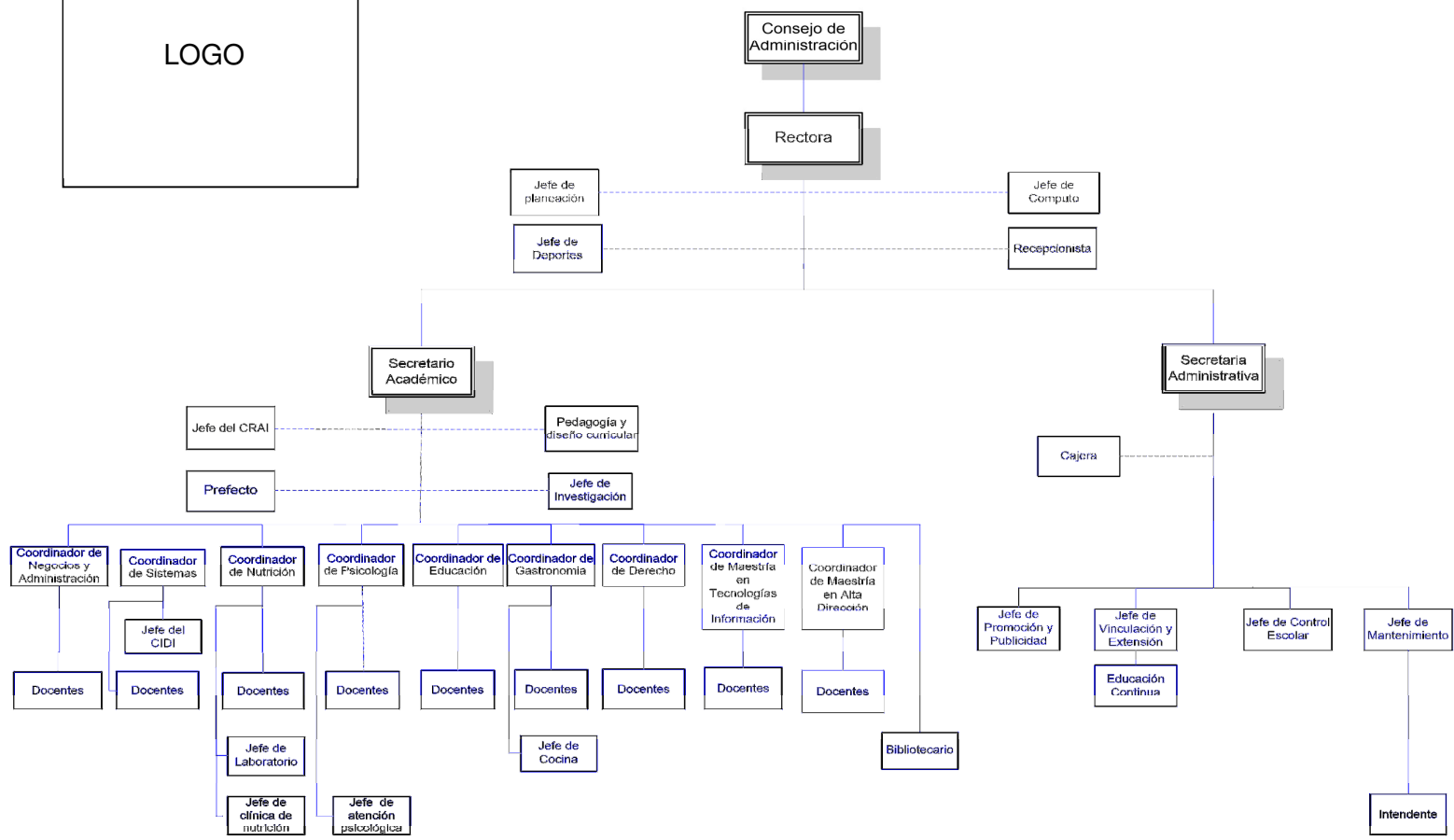


Gráfico C7G5. Organigrama funcional interno de la IES1

#### 7.1.4. Población.

Se eligió a la totalidad de los directores de licenciatura y posgrado. Los datos demográficos se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 5. Datos demográficos de la IES privada 1.

Datos Demográficos	%	Concepto	%	Concepto	%	Concepto
Género	25	Masculino	75	Femenino		
Grado máximo de estudios	25	Licenciatura	50	Estudios de Maestría	25	Grado de Maestría
Rango de edades	38	Rango de edad 35-44 años	62	(Rango de edad 25-34)		
Edad del primer nombramiento	25	(Rango de edad 35-44 años)	75	(Rango de edad 25-34)		
Años como directivo (experiencia)	17	1 año	33	2 años	3	años
Experiencia directiva en educación	37	Menos de 5 años	50	Entre 5 y 9 años	13	Entre 10 y 19 años
Experiencia educativa	75	Menos de 5 años	12	Entre 5 y 9 años	13	Entre 10 y 19 años
Matrícula estudiantil	62	Matrícula de menos de 100	25	Matrícula entre 100 y 199	13	Matrícula entre 300 y 399
Ubicación geográfica	100	Dentro de los límites urbanos				



### **7.1.5. Plantilla Docente y Matrícula Estudiantil.**

Para la impartición de las asignaturas, los directivos trabajan con 77 docentes para todas las licenciaturas y con 38 para las maestrías. El total de alumnos que tiene la institución es de 624. Empleados administrativos son un total de 35.

### **7.1.6 Campos de Conocimiento Ofertados.**

En relación a los campos de conocimiento que esta universidad aborda con su oferta académica y de acuerdo a la clasificación de la UNESCO en su “Nomenclatura para los Campos de las Ciencias y las Tecnologías”, son los siguientes:

- Ciencias Tecnológicas: Ingeniería en Sistemas Computacionales y Maestría en Tecnologías de la Información.
- Ciencias Económicas: Licenciatura en Administración, Licenciatura en Ventas y Mercadotecnia, Licenciatura en Negocios Internacionales y Maestría en Alta Dirección
- Ciencias Jurídicas y Derecho: Licenciatura en Derecho
- Ciencias de la Pedagogía: Licenciatura en Educación y Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje.
- Ciencias de la Psicología: Licenciatura en Psicología y Maestría en Psicología Laboral
- Ciencias de la Vida: Licenciatura en Nutrición y Maestría en Nutrición

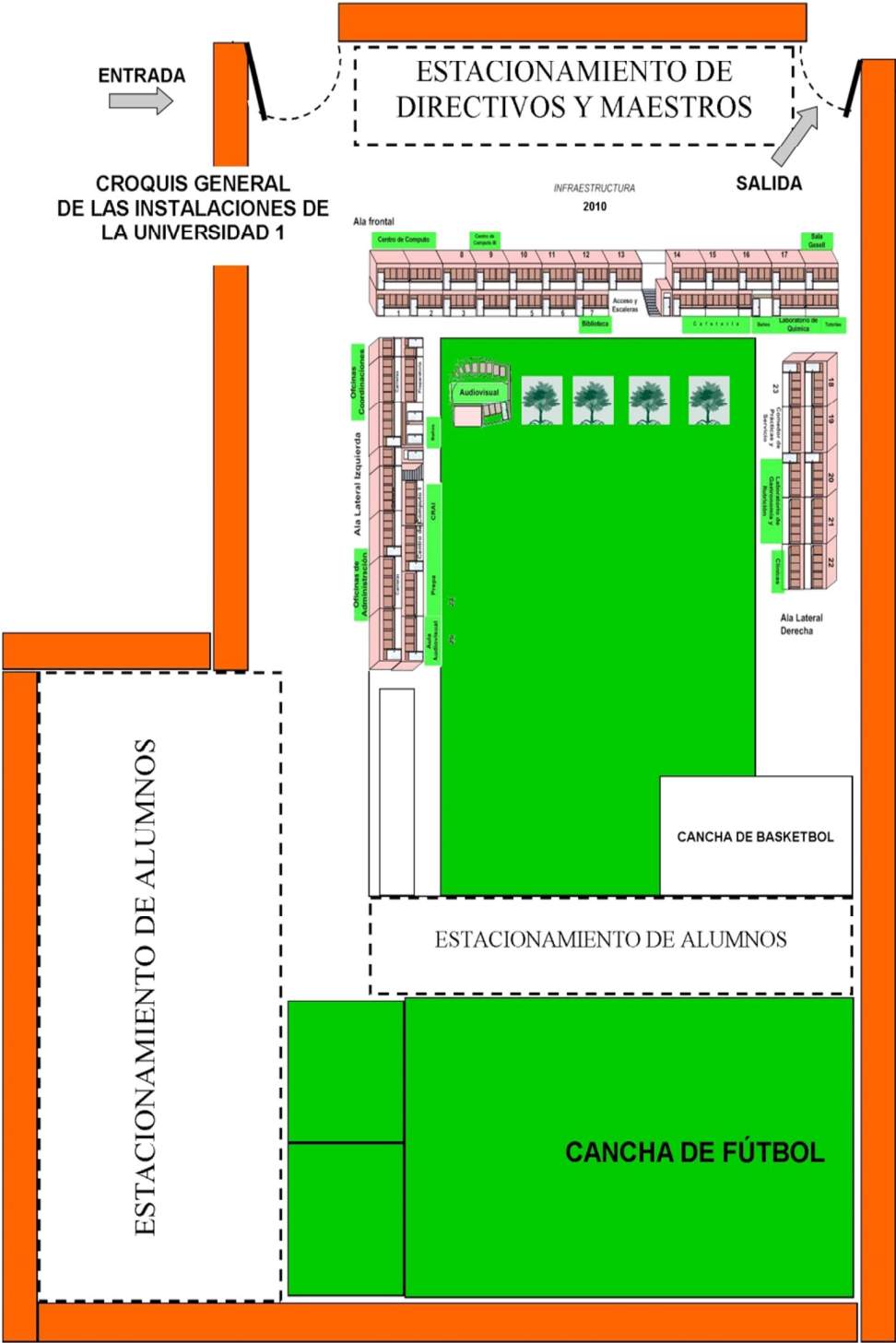
- La Licenciatura en Gastronomía no aparece en alguno de los rubros propuestos por la UNESCO.

En total nueve licenciaturas y cinco maestrías en los campos del conocimiento mencionados.

#### **7.1.7. Infraestructura y Equipo.**

En relación a la infraestructura y equipo la institución cuenta con un total de 26 aulas para impartición de clases, así como con un centro bibliotecario, salón de usos múltiples, centro de investigación multidisciplinaria, cuatro laboratorios de cómputo, un centro de idiomas, laboratorio de química, laboratorio de nutrición, clínica de atención psicológica, centro de atención y prevención alimentaria, centro de apoyo psicopedagógico, sala GESSEL, cafetería, áreas administrativas, canchas deportivas de diferentes disciplinas y estacionamiento para 400 vehículos. Se presenta el gráfico del croquis de las instalaciones:

Gráfico 6. Croquis general de la IES privada 1



En relación al equipo cuentan con equipos de cómputo, proyectores multimedia, televisores, reproductores de DVD, bocinas, grabadoras de vídeo, de audio, pantallas, portarotafolios, equipo de sonido, equipo de medición y pesaje, equipo de laboratorio de química, equipos de medición electrónica y otros equipos necesarios para las carreras que ofrecen

#### **7.1.8. Consideraciones generales.**

Los datos obtenidos permiten afirmar que la población encuestada está conformada en su mayoría por mujeres, con estudios de posgrado, jóvenes, que recibieron su nombramiento de directivos siendo menores de 35 años, que cuenta con menos de 5 años de experiencia directiva en educación, que cuentan con menos de 5 años en experiencia educativa, y que poseen menos de 100 alumnos en sus respectivas matrículas.

La institución es de tamaño mediano considerando a las otras instituciones privadas de la zona. Abarca seis áreas del conocimiento humano ofreciendo nueve licenciaturas y cinco maestrías.

Atiende a más de 600 alumnos con una plantilla docente de 115 maestros en total y con un aparato administrativo de 35 personas.

Su infraestructura abarca un área de dos hectáreas y media cuadradas, en las que tiene aulas, laboratorios, diversos centros de apoyo, oficinas administrativas, canchas deportivas y estacionamiento. Cuentan con equipo electrónico diverso, especializado y moderno para sus diversas actividades.

## **7.2. Institución de Educación Superior Privada 2.**

### **7.2.1. Historia.**

De acuerdo con datos aportados por los directivos de la institución los orígenes de esta IES2, se remontan al 22 de marzo de 1984, cuando fue fundada por el actual presidente del consejo directivo, en una casa ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México.

Durante sus primeros años, este centro educativo impartió diversos cursos y seminarios de diferentes temas, campos de estudio y artes. Posteriormente incorporan carreras técnico-profesionales de puericultura, guía de turistas, y algunos años más tarde se incorpora la de publicidad.

El crecimiento no se detuvo y al incorporarse al mencionado plantel educativo, una escuela de idiomas, una de educación preescolar y una primaria, fortaleciendo así, el centro de enseñanza. Sin embargo, la diferencia entre la institución de educación media superior y superior se mantuvo como un sello distintivo de esta asociación.

Como una medida estratégica, las carreras técnicas profesionales inician su liquidación para el cierre definitivo y se inicia el trabajo en el área de licenciaturas y bachillerato.

Es así que en el inicio del Siglo XXI, y ante los cambios y desafíos de la incorporación del nivel universitario, esta institución se traslada sus actuales instalaciones. A partir de ahí y hasta la fecha se han ido incorporando nuevos programas de licenciatura y de postgrado, productos de un cuidadoso análisis socioeconómico de la ciudad de Mérida y el estado de Yucatán. Es así que, en

la actualidad abarca los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, ofreciendo sus servicios no sólo a la polis mencionada, sino a toda la región sureste del país mexicano.

Su segmento de mercado se encuentra en la clase media alta y se encuentra ubicada en una zona urbana correspondiente a ese nivel económico de la capital yucateca.

### **7.2.2. Valores institucionales.**

Los valores que la institución sede de la investigación promueve se detallan a continuación:

#### Misión

Formar emprendedores a través de un ambiente de reflexión adecuado y pertinente con planes de estudio novedosos, atención personalizada y la más alta tecnología.

#### Visión al 2015

Concluir el proceso de acreditación de la Preparatoria en sus procesos administrativos y académicos. Incorporar cinco nuevos planes innovadores de estudios a nivel superior y posgrado.

#### Valores

Honestidad: Consiste en comportarse y expresarse con coherencia y sinceridad, y de acuerdo con los valores de verdad y justicia.

Respeto: Es establecer hasta donde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y donde comienzan las posibilidades de los demás. El respeto es la base de toda convivencia en sociedad.

Compromiso: Es poner en juego nuestras capacidades para sacar adelante todo aquello que se nos ha confiado.

Empatía: Es el esfuerzo que realizamos para reconocer y comprender los sentimientos y actitudes de las personas, así como las circunstancias que los afectan en un momento determinado. El proceder con empatía no significa estar de acuerdo con el otro. No implica dejar de lado las propias convicciones y asumir como propias las del otro. Es más, se puede estar en completo desacuerdo con alguien sin por ello dejar de ser empáticos y respetar su posición, aceptando como legítimas sus propias motivaciones.

Responsabilidad: Cumplir con lo que se ha comprometido; es asumir las consecuencias de nuestras acciones y decisiones, es tratar de que todos nuestros actos sean realizados de acuerdo con una noción de justicia y de cumplimiento del deber en todos los sentidos.

Solidaridad: Actitud de sentirse unido, prestar ayuda mutua que debe existir entre las personas, no porque se les conozca o sean nuestros amigos, simplemente porque todos tenemos el deber de ayudar y el derecho de recibir ayuda de nuestros semejantes.

Libertad: Facultad de dirigir el pensamiento o la conducta según los dictados de la propia razón y de la voluntad del individuo siempre y

---

cuando no se afecte la libertad de otras personas y no falte a las normas legales y de convivencia social.

Equidad: Es la valoración de las personas sin importar las diferencias culturales, sociales, étnicas, de género o religiosas de cada una de ellas.

Pluralismo: Es valorar y aceptar positivamente las distintas identidades culturales sin intentar cambiarlas y respetando sus raíces.

Creatividad: Es la capacidad de ver nuevas posibilidades y hacer algo al respecto buscando obtener algo innovador y con resultados positivos.

Excelencia: Conjunción armónica de los conocimientos y los valores humanos que sirven como modelo para los demás.

### **7.2.3. Organigrama:**

Su estructura orgánica interna es de tres niveles de autoridad, partiendo de la Dirección General, secretarios académico y administrativo y finalmente los directores de carrera. En un siguiente nivel y cuya toma de decisiones es supeditada a los otros niveles se encuentran otras áreas y departamentos que ayudan en la operatividad de esta institución.

Un dato evidente es que la secretaría académica tiene un fuerte rango de influencia, mayor que la administrativa. Esto se explica por la naturaleza de cada una de las funciones de estos puestos.

Un aspecto interesante es la existencia de los Consejos Académicos por carrera, en la figura de *staff*. Es decir, sin la capacidad de toma de decisiones.



**UNIVERSIDAD 2**

Organigrama Funcional Interno

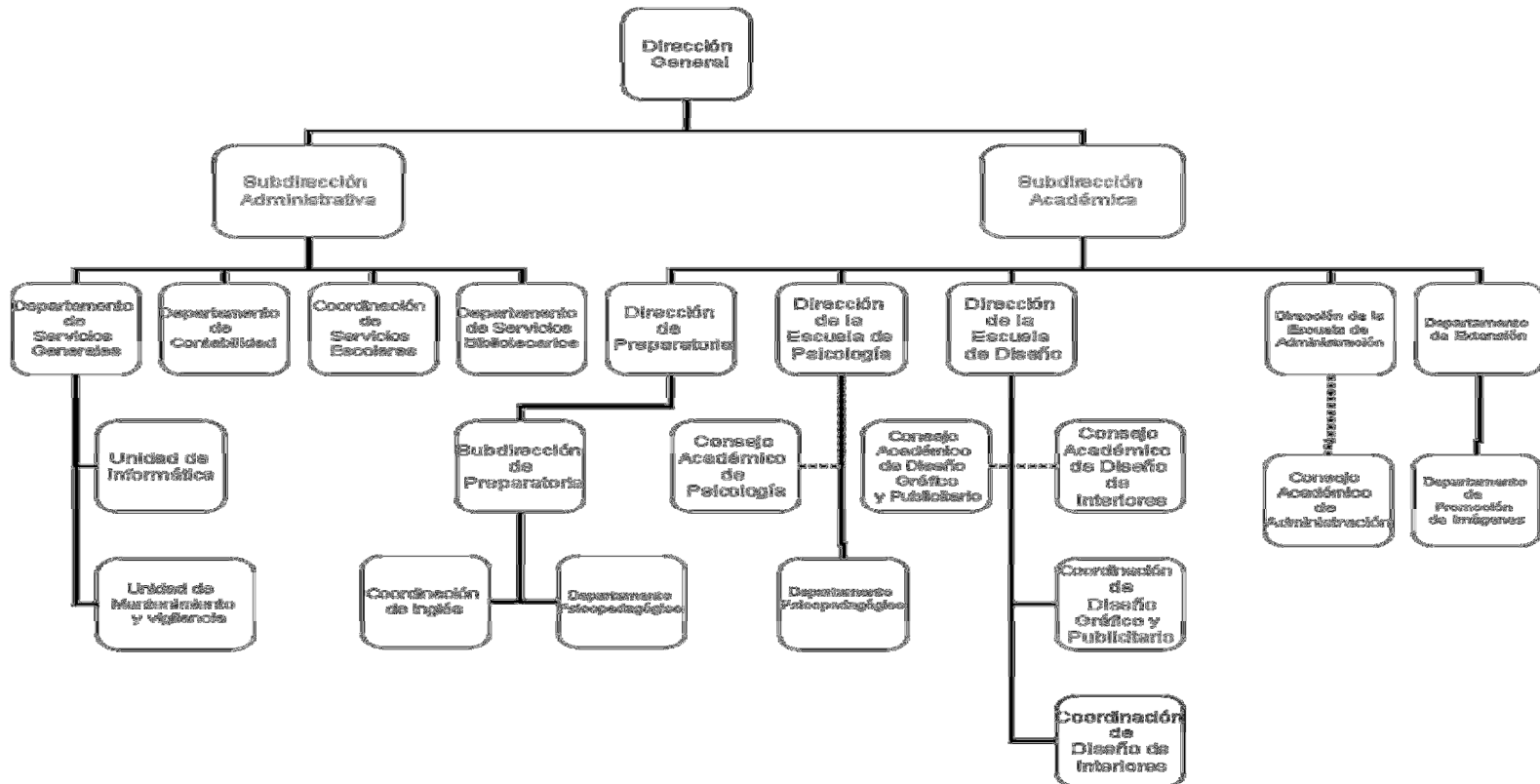


Gráfico 7. Organigrama funcional interno de la IES2

#### 7.2.4. Población.

Se eligió a la totalidad de los directores de licenciatura y postgrado. Los datos demográficos se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6. Datos demográficos de la IES privada 2.

Datos Demográficos	%	Concepto	%	Concepto	%	Concepto
Género	33	Masculino	67	Femenino		
Grado máximo de estudios	67	Licenciatura	0	Estudios de Maestría	33	Grado de Maestría
Rango de edades	67	Rango de edad 35-44 años	33	(Rango de edad 45-54)		
Edad del primer nombramiento	33	(Rango de edad 35-44 años)	67	(Rango de edad 25-34)		
Años como directivo (experiencia)	34	1 año	33	2 años	33	3 años
Experiencia directiva en educación	34	Menos de 5 años	33	Entre 5 y 9 años	33	Entre 10 y 19 años
Experiencia educativa	67	Menos de 5 años	33	Entre 5 y 9 años	0	Entre 10 y 19 años
Matrícula estudiantil	33	Matrícula de menos de 100	67	Matrícula entre 100 y 199		Matrícula entre 300 y 399
Ubicación geográfica	100	Dentro de los límites urbanos				

### **7.2.5 Plantilla docente y matrícula estudiantil.**

Para la impartición de las asignaturas, los directivos trabajan con 45 docentes para todas las licenciaturas y con 7 para la especialidad. El total de alumnos que tiene la institución es de 312. Empleados administrativos son un total de 20.

### **7.2.6 Campos de conocimiento ofertados.**

Respecto a los campos de conocimiento que este plantel aborda con su oferta académica y de acuerdo a la clasificación de la UNESCO en su “Nomenclatura para los Campos de las Ciencias y las Tecnologías”, son los siguientes:

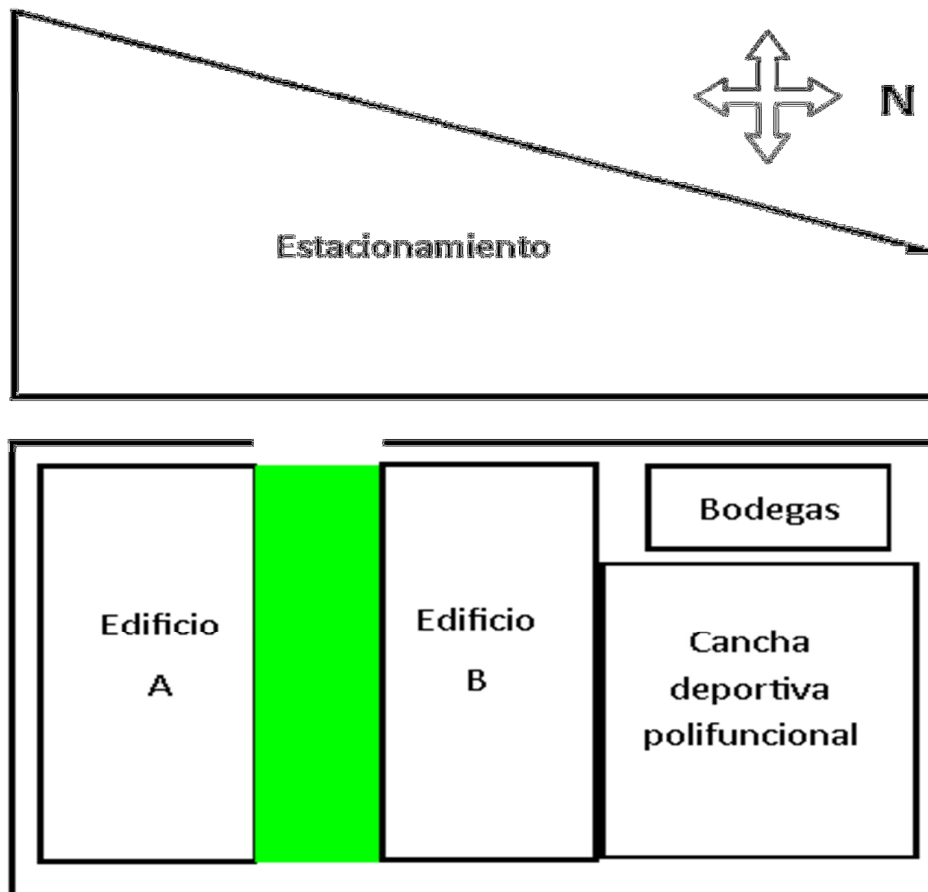
- Ciencias económicas: Licenciatura en Administración
- Ciencias de la Psicología: Psicología
- En la clasificación de la UNESCO no aparece un campo específico para la: Licenciatura en Diseño Gráfico, Licenciatura en Diseño de interiores y Especialidad en Diseño de Sitios Web.

### **7.2.7 Infraestructura y Equipo**

Con respecto a la infraestructura y equipo esta universidad cuenta con 16 aulas en total, 14 para uso regular y 2 para microenseñanza, un Salón de Usos Múltiples, un Taller de reproducciones gráficas, un Estudio de fotografía, un Laboratorio de ciencias, una sala GESSELL, Dos centros de cómputo, espacio para biblioteca, y oficinas administrativas, todo esto en un edificio de tres pisos y en terrenos anexos una cancha de básquetbol y una de fútbol

rápido, auditorio, y cafetería. Posee además un estacionamiento para 120 vehículos. Se presenta el gráfico del croquis de las instalaciones:

Gráfico 8. Croquis general de la IES privada 2



Para su operatividad cuentan con equipos de cómputo, proyectores multimedia, televisores, reproductores de DVD, bocinas, grabadoras de vídeo, de audio, pantallas, portarotafolios, equipo de sonido, equipo de laboratorio de química, equipos de medición electrónica y equipos especializados para las carreras que ofrecen, como cámaras fotográficas profesionales, sistemas de edición de vídeo y fotografía.

### **7.2.8. Consideraciones generales.**

Los datos obtenidos permiten afirmar que la población encuestada está conformada en su mayoría por: personas del sexo femenino, con estudios de licenciatura, jóvenes, que recibieron su nombramiento de directivos siendo menores de 35 años, que cuenta con menos de 5 años de experiencia directiva como mínimo; la mayor cantidad de los encuestados cuentan con menos de 5 años en experiencia educativa, y que poseen más de 100 alumnos en su matrícula.

La institución es de tamaño pequeño considerando a las otras instituciones privadas de la zona. Comprende tres áreas del conocimiento humano ofreciendo cinco licenciaturas y una especialidad.

Atiende aproximadamente a 300 alumnos con una plantilla docente de 52 maestros en total y con un aparato administrativo de 20 personas.

Su infraestructura abarca una hectárea cuadrada en total, en las que tiene aulas, laboratorios, diversos centros de apoyo, oficinas administrativas, canchas deportivas y estacionamiento.

En relación al equipo cuentan con equipo multimedia, aparatos de laboratorio para sus carreras de diseño gráfico, aparatos de cómputo, televisores, reproductores de DVD, bocinas, grabadoras de vídeo, de audio, pantallas, portarotafolios, equipo de sonido y otros aparatos necesarios para las carreras que ofrecen.

## **Capítulo 8**

### **Resultados De La Institución de Educación Superior Privada**

#### **Número 1.**

##### ***Introducción***

En este capítulo se presentan los diferentes resultados del estudio en la universidad 1. Primeramente, se presenta lo obtenido del cuestionario implementado en sus diferentes secciones. Posteriormente, se plasman los datos encontrados en la técnica del enfoque grupal y finalmente los del análisis documental. Asimismo se incorporan los resultados de la entrevista hecha a los directivos de primer nivel de esta universidad.

#### **8.1. Resultados de la encuesta**

##### **8.1.1. Retos.**

A continuación se presentan las respuestas al cuestionamiento general sobre los retos que enfrentan los directores en su práctica. Los datos se presentan en función de los porcentajes obtenidos en la matriz de análisis descriptivo realizado.

Tabla 7. Retos enfrentados por los directores de carrera

<b>Reto</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada	12	0	50	38
Establecer relaciones con la gente de la comunidad donde mi escuela está localizada	0	25	0	75
Tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde mi escuela está localizada	12	13	25	50
Iniciar proyectos de mejora escolar	0	25	63	12
Dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar	0	37	38	25
Interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional	0	38	50	12
Construir relaciones positivas con el personal	12	0	38	50
Mejorar las capacidades profesionales de los profesores	0	63	25	12
Manejar conflictos	12	38	25	25
Interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos.	0	0	50	50
Organizar mi tiempo	0	12	38	50
Enfrentar la soledad en el puesto	0	12	38	50
Sentirme seguro como líder de escuela	0	0	38	62
Enfrentar la visibilidad de mi trabajo de manera cotidiana	0	0	25	75
Lograr un equilibrio entre mi vida laboral y personal	12	13	25	50
Aplicar la normatividad	0	12	50	38
Lidiar con el papeleo administrativo	38	50	0	12
Tener acceso a las autoridades del sistema escolar	25	12	38	25
Encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local	0	88	0	12

---

Como se puede observar en la Tabla 7 anterior, los retos que los directores de carrera enfrentan son: lidiar con el papeleo administrativo (88%); encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local (88%) y mejorar las capacidades profesionales de los profesores (63%).

En contraste, los resultados indican que para los directores de carrera *no* constituyen retos en su labor: el interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos, ni sentirse seguros como líderes de escuela y en enfrentar la visibilidad de su trabajo de manera cotidiana. En un 88%, no constituyen retos el entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada, construir relaciones positivas con el personal, organizar su tiempo, enfrentar la soledad en el puesto y aplicar la normatividad. En un 75%, los retos de entablar relaciones con la gente de la comunidad donde su escuela está localizada, tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde su escuela está localizada, iniciar proyectos de mejora escolar y lograr un equilibrio entre su vida laboral y personal. En un 63%, los retos: dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar y tener acceso a las autoridades del sistema escolar. En un 62%, el reto: interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional

Se encontró también que en cuanto al tema de manejar conflictos, las opiniones estén divididas a la mitad. Es decir, la mitad de los directores reporta que no son desafíos y la otra mitad, si lo considera así.

En relación con los recursos financieros y humanos, los directores indicaron lo siguiente:



Tabla 7a. Retos enfrentados por los directores de carrera. (Continúa)

<b>Reto</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela	25	25	38	12
Manejar los recursos financieros de la escuela	25	13	38	12
Dotar a la escuela de personal eficiente	0	25	63	12

Los resultados indican que para los directores de carrera *no* consideran como retos en su labor: dotar a la escuela de personal eficiente (75%).

Se encontró también que las opiniones están divididas en cuanto a que la mitad considera como desafíos: gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela y manejar los recursos financieros de la escuela.

En términos generales, se encontró que los retos de los directores de carrera, giran principalmente en la dimensión de Administración (lidar con el papeleo, capacitación docente y equilibrio entre demandas internas y externas).

### **8.1.2. Preparación profesional antes de ocupar el puesto.**

En relación con su preparación para enfrentar los retos que enfrentan en su desempeño profesional, se presenta a continuación los datos concentrados en una matriz.

Tabla 8. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto.

<b>Preparación para</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada	25	25	38	12
Entablar relaciones con la gente de la comunidad donde mi escuela está localizada	38	25	37	0
Tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde mi escuela está localizada	25	63	12	0
Iniciar proyectos de mejora escolar	12	38	50	0
Dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar	25	50	25	0

Los resultados de la Tabla 8, indican que los directores de carrera se sienten preparados en cuanto a tener credibilidad como directores en la comunidad en donde su escuela está localizada (88%); dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar (75%) y entablar relaciones con la gente de la comunidad donde su escuela está localizada (63%)

Se encontró también que las opiniones se dividen a la mitad en cuanto a considerarse preparados para iniciar proyectos de mejora escolar y entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada.

En relación con la interacción con el personal y la mejora de sus capacidades, se encontró lo siguiente:

Tabla 8a. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto.

<b>Preparación para</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional	25	38	25	12
Construir relaciones positivas con el personal	38	50	12	0
Mejorar las capacidades profesionales de los profesores	0	50	50	0
Manejar conflictos	13	50	37	0

Los resultados de la Tabla 8a, indican que los directores de carrera se sienten preparados para: construir relaciones positivas con el personal (88%); Interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional y manejar conflictos (63%).

Las opiniones se dividen a la mitad en cuanto a considerarse preparados para mejorar las capacidades profesionales de los profesores.

En relación con otros aspectos personales y otros relacionados con las demandas internas y externas se encontró lo siguiente:

Tabla 8b. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto.

Preparación para	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos.	12	88	0	0
Organizar mi tiempo	38	50	0	12
Enfrentar la soledad en el puesto	38	50	12	0
Sentirme seguro como líder de escuela	38	37	25	0
Enfrentar la visibilidad de mi trabajo de manera cotidiana	0	88	12	0
Lograr un equilibrio entre mi vida laboral y personal	25	63	0	12
Aplicar la normatividad	12	63	12	13
Lidiar con el papeleo administrativo	0	38	50	12
Tener acceso a las autoridades del sistema escolar	12	50	38	0
Encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local	0	50	38	12
Gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela	12	38	38	12
Manejar los recursos financieros de la escuela	12	38	38	12
Dotar a la escuela de personal eficiente	0	75	25	0

Los resultados de la C8T8b, indican que los directores de carrera se sienten preparados para: interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos (100%); organizar su tiempo, enfrentar la soledad en el puesto, enfrentar la visibilidad de su trabajo de manera cotidiana y lograr un equilibrio entre su vida laboral y personal (88%); sentirse seguro

como líder de escuela, aplicar la normatividad y dotar a la escuela de personal eficiente (75%); tener acceso a las autoridades del sistema escolar (62%).

En contraste, los directores de carrera afirmaron que no se sienten con la preparación adecuada para lidiar con el papeleo administrativo (62%).

Las opiniones estuvieron divididas al 50% en cuanto a sentirse preparados o no para: encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local, gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela y manejar los recursos financieros de la escuela

En resumen, con respecto a la primera universidad privada, los directores de carrera afirman no sentirse bien preparados en el tema de la gestión (lidiar con el papeleo administrativo).

Destaca sin embargo, la división de opiniones en cuanto a retos tales como: entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada, iniciar proyectos de mejora escolar, mejorar las capacidades profesionales de los profesores, encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local, gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela y manejar los recursos financieros de la escuela.

### **8.1.3. Experiencias de aprendizaje sobresalientes**

Los administradores también comentaron sobre su experiencia de aprendizaje más sobresaliente antes de iniciar con el cargo de director.

*Informal – Formal:*

El 62 % afirma tener experiencias de aprendizaje más sobresalientes del tipo formal que del informal; el restante 38% afirmó poseer más experiencias

---

de formación del tipo informal que formal. Es decir, la mayoría de los respondientes ha tenido sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes en instituciones avaladas por la autoridad educativa, instituciones, cursos oficiales, etc.

*No intencional – Intencional:*

Existe paridad de opiniones (50%), en cuanto a tener experiencias de aprendizaje sobresalientes no intencionales. Se encontró una igualdad de opiniones en cuanto a que si hubo o no, un plan premeditado en obtener experiencias de aprendizaje sobresalientes.

*Fragmentado - Alineado con estándares:*

El 62% reporta tener experiencias de aprendizaje sobresalientes más alineada con estándares que fragmentada. El restante 38%, opina lo contrario. Esto significa que la mayoría ha buscado experiencias de aprendizaje con programas definidos, legales y sobre una misma línea, antes que aprendizajes fragmentados y sin coherencia entre sí.

*Promovido por usted mismo(a) - Promovido por su empleador:*

Existe paridad de opiniones del 50%, en considerar que las experiencias de aprendizaje más sobresalientes han sido mayormente promovidas por sus superiores organizacionales y por el directivo respondiente mismo. Esto implica que se tienen directores de carrera con intenciones de superarse por deseo propio y otros que obedecen a las instrucciones de sus superiores.

---

*Voluntario - Impuesto*

La mayoría de los directores (88%), considera que las experiencias de aprendizaje más sobresalientes han sido más voluntarias que impuestas. El restante 12% opina lo contrario. La mayoría de los sujetos afirma que las experiencias de aprendizaje más sobresalientes surgieron de la voluntad de ellos mismos.

*Reactivo - Proactivo*

El 88% considera las experiencias de aprendizaje más sobresalientes como más proactivas que reactivas. El restante 12% opina lo contrario. Esto significa que la mayoría dice que las experiencias de aprendizaje surgieron de sí mismos y no por eventos externos, tales como imposiciones de las autoridades, convencimiento de colegas, seguimiento de alguna moda pedagógica, etc. Eventos que los obligaron a reaccionar y procurar una experiencia de aprendizaje sobresaliente.

*Local - Centralizado*

El 75% de los directores, afirmó que sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes las ha obtenido en entornos locales más que en los centralizados. El restante 25% opina lo contrario. Esto es, la mayoría ha obtenido sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes en la misma comunidad donde viven, antes que en instituciones regionales o nacionales.

---

*Promovido por otros profesionales del ramo - Promovido por alguna institución de educación superior:*

El 88% afirma que sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes han sido promovidas por alguna institución de educación superior que por otros profesionales del ramo. El restante 12% afirmó lo opuesto. En otras palabras, la mayoría indicó que obtuvieron sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes, en instituciones de educación superior, tanto locales como nacionales y no en cursos particulares promovidos por colegas.

*Aprendizaje profesional general - Aprendizaje ligado explícitamente al trabajo de director:*

El 75% de los directores indicó que sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes han sido en la línea de un aprendizaje profesional general. El 25% opina lo contrario. La mayoría afirma tener experiencias de aprendizaje más sobresalientes en ambientes acordes a su preparación profesional específica que en entornos de formación para su puesto como directivos escolares

En términos generales, los respondientes afirmaron mayoritariamente que: Eligieron estudios formales con la intención de obtener un diploma, título, grado, etc. Para ello, escogieron instituciones de educación superior reconocidas. Asimismo seleccionaron una línea específica y continua de formación relacionada con estándares (propuestos por las autoridades e Instituciones de Educación Superior). Estos cursos los tomaron de manera voluntaria, puesto que entendieron la importancia de los mismos. Surgen de la



---

importancia y de la proacción de los directivos en función de su línea de formación y objetivos a seguir. Todo esto habla de una planeación de su formación profesional. Destaca el hecho de que esta formación está más relacionada con sus profesiones que con la función de directivo escolar.

#### **8.1.4. Áreas en las que les gustaría estar mejor preparados**

En términos generales destaca que los respondientes, reportan áreas necesarias para una mejor preparación como directivo. Por ejemplo, uno de los respondientes afirmó:

Participante (7): “Me hubiera gustado haber recibido un curso de inducción sobre las actividades a llevar a cabo y los procedimientos a seguir”

Esta expresión evidencia la importancia asignada a los procesos internos y a las funciones del director. La frase revela que no recibió esta capacitación previa a tomar el puesto.

En términos generales, los directores de carrera de esta universidad privada 1, afirmaron que las áreas en las que les gustaría estar mejor preparados son: elaboración de documentos administrativos; normatividad del organismo rector de la educación (SEP); procesos y documentación relativa al organismo rector de la educación; vinculación con empresas; gestión de recursos; manejo de conflictos; inicios de proyectos de mejora escolar; el rol de director / docente; mejora de relaciones con el alumno; procesos administrativos internos,; organización como actividad; liderazgo; procesos y documentación relativa a la operatividad interna y en evaluación del desempeño docente.

---

Destaca que se mencione más de una vez el hecho de querer capacitación en relación a la normatividad, procesos y documentación relativa a la SEP, con lo que se refuerzan los hallazgos del enfoque grupal.

Se repite la petición encontrada en la técnica de enfoque grupal también, de recibir capacitación en cuanto a la dinámica interna de la universidad.

La administración y gestión tienen mayores solicitudes de capacitación, seguidas de la de relaciones humanas, en tanto que la de liderazgo sólo es solicitada en una ocasión. Las correspondientes a capacitación del personal y Personalidad no son requeridas como áreas necesarias de capacitación.

#### **8.1.5. Utilidad de la preparación previa antes de ser director de carrera.**

En este apartado, se presentan las respuestas de los directores en relación a la pregunta de la utilidad de la preparación recibida. Se muestran las interpretaciones realizadas directamente de las expresiones hechas, omitiendo la selección de palabras claves que se encuentran en la base de datos original.

Los directores de carrera, consideraron que su preparación profesional les permite entender su labor administrativa. Esta idea, transmite el pensamiento de que no se necesita saber sobre administración educativa. Se acepta que no se tiene preparación en administración educativa. También hay un reconocimiento de lo que no fue tan útil, y se realzan los aspectos administrativo y académico, como algo importante, a pesar de que solo tienen conocimientos básicos sobre administración y sobre la academia. Sin embargo, afirmaron que estas experiencias fueron de mucha ayuda.

Contrariamente a lo anterior, algunos de los directores de carrera afirmaron poseer, conocimientos amplios sobre administración. Esto es comprensible ya que coordinan carreras de ciencias socioeconómicas y esto demanda que tengan una formación en esta área. A pesar de esto, indicaron que han recibido formación mediante algunos cursos, pero no en administración educativa. Por esto, afirman que su profesión fue “muy útil” para su labor como administrador educativo.

Estos directores de carrera valoran su formación original como preparación para el trabajo académico y administrativo. Finalmente, afirmaron que su experiencia como trabajadores en un centro escolar, le ayudó a comprender la dinámica del trabajo administrativo de una escuela.

De las respuestas se destaca que es necesario conocer la operatividad y normatividad internas de los centros escolares, previo a iniciarse en el puesto, por lo que solicitan cursos de inducción, junto con un curso sobre administración educativa. Como complemento también solicitan que se les proporcionen más oportunidades de vinculación con empresas.

#### **8.1.6. Comentarios, observaciones y/o sugerencias.**

Asimismo, los directores de carrera hicieron comentarios, observaciones o sugerencias relacionados con los retos y formación de administradores escolares. En términos generales, los directores de carrera de la primera universidad privada, opinaron que el conocimiento interno del centro escolar es necesario, así como el de su normatividad interna.

## **8.2. Resultados de los grupos de enfoque**

A continuación se describen los resultados de los grupos de enfoque.

### **8.2.1. Diferencias encontradas entre administradores educativos y de otras organizaciones.**

Se encontraron diferencias entre los administradores educativos y de otras organizaciones, esencialmente en la conceptualización de la organización escolar como empresa privada. Discrepancia hallada también en los objetivos de las empresas educativas y las de cualquier otro giro. Sin embargo, se mencionó que en relación a determinados y específicos objetivos (permanencia en el mercado, desarrollo, crecimiento, ventas, consecución y retención de clientes), se asemejan mucho, ya que se les demanda como empresa, aunque sea una escuela.

Otra discrepancia fue en cuanto al trabajo con recursos humanos, ya que se labora con personas que tienen grados académicos, algunos de ellos, de alto nivel.

También se afirmó que existen diferencias tanto en el servicio ofrecido como en el producto. Esto es así, porque de acuerdo con los directores de carrera de esta universidad, ven el servicio ofrecido, la educación, como “objeto” de trabajo con seres humanos. Están conscientes de que en el proceso del servicio ofrecido, algunos de los “materiales” no llegan a su conformación final. Afirmaron que el servicio ofrecido por la universidad se presenta como de calidad.

Es importante notar que los directores utilizan un lenguaje netamente empresarial al referirse a sus centros escolares.

Afirmaron que la mercadotecnia es diferente en su centro a la de las otras empresas. También indicaron que existe una multiplicidad de variables más difíciles y de menor margen de control, cuando se administra un centro educativo.

### **8.2.2. Necesidad de conocimientos de pedagogía, docencia y administración**

Los directores de carrera de esta institución consideran que los conocimientos previos sobre pedagogía y administración son importantes, aunque le dan una mayor valoración al aspecto pedagógico por encima de lo administrativo.

Los directores de carrera, opinaron que el conocimiento de la pedagogía les permitiría: comprender las funciones y desempeño de los docentes y alumnos de su centro escolar, y así cumplir de mejor manera con sus funciones, apoyar a maestros para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje y emitir opiniones para mejorar el fenómeno educativo.

Los entrevistados, consideran que tener experiencia tanto en pedagogía como en administración, es importante, sobre todo si se logra una sinergia entre ellos. Recomendaron tener como apoyo un consejo académico, que les ayude en la toma de decisiones académicas. Indicaron que un director de carrera debe contar con habilidades administrativas, así como con buena

comunicación, conocimientos sobre evaluación, y mantener un buen equilibrio entre su vida personal y profesional.

Agregaron además que se requiere otro tipo de conocimientos y habilidades, así como el tener un sentido humanista.

### **8.2.3. Necesidades de formación consideradas necesarias para ser directivo escolar.**

Estas necesidades pueden clasificarse en aquellas de tipo profesional y las de desarrollo humano:

- Profesionales: omunicación y toma de decisiones
- De desarrollo humano: Actitud de servicio, consistencia, congruencia (interna/externa), vocación, gusto por aprender, metas claras, actualizado, experiencia, conocimientos académicos y estudios formales.

Los directores propusieron además las siguientes temáticas de formación en los directivos:

- Pedagogía: conocimientos pedagógicos, evaluación, sobre el sistema educativo mexicano, legislación educativa.
- Administración: sistemas de información y comunicación, Ley federal del trabajo, liderazgo, actualización de sistemas de calidad, administración de recursos humanos, desarrollo organizacional, planeación estratégica, capacitación para organizar, administración, toma de decisiones, conocimientos financieros y de inversión, el alcance de su toma de decisiones, (rango de autoridad).

- Conocimientos alternos: informática básica, conocimiento de su área, conocimiento de su ambiente de trabajo (axiología, metodología, normatividad, personal, infraestructura).

#### **8.2.4. Áreas prioritarias en un proceso de formación para ser administrador escolar.**

Los administradores identificaron como prioridades en su formación, a la pedagogía, la administración y el desarrollo humano del director escolar. En Pedagogía consideran esencial en el desarrollo curricular, desarrollo docente (formación, y capacitación continua), sistemas de evaluación, legislación educativa y asesoría académica.

En Administración. Consideran fundamental el desarrollo de Habilidades directivas, metodología (logística interna y de proyectos), administración de recursos humanos, comunicación, sistemas de control y evaluación de calidad, normatividad de procesos de la SEP, área específica de trabajo (funciones).

En relación con el desarrollo humano del director, incluyen el manejo del estrés, la creatividad, actitud de servicio, experiencia académica y relaciones interpersonales.

#### **8.2.5. Aspectos a considerar en un(a) candidato(a) a directivo(a) escolar. De acuerdo con los directores de carrera de la primera universidad, lo que el directivo ideal debe poseer:**

a) Habilidades y características personales de tipo instrumental: Iniciativa, comunicación, control, experiencia académica, equilibrar lo académico y administrativo, cuidar su imagen.

b) Habilidades y características personales de tipo relacional: Saberse relacionar, que sepa oír, confianza en sus colaboradores, receptivo, asertivo, vocación, inspirador, motivador.

c) Valores: Consistencia, servicio, honestidad, humanista, paciencia, congruencia.

### **8.3. Resultados del Análisis documental.**

A continuación se presentan los resultados del análisis de los documentos institucionales.

Entre los documentos analizados se encuentran los que fundamentan su razón de ser como organización, es decir, su misión y visión, la forma en que conciben su filosofía y modelo educativo, sus reglamentos internos y su plan de desarrollo institucional.

#### **8.3.1. Misión, Visión y Valores**

En relación con los valores organizacionales, estos constituyen el sistema de creencias que norman las acciones de las organizaciones. En este sentido, se vuelve en aquello que establece límites con lo que es permitido o no. Se refiere al conjunto integrado por la *misión, visión y valores organizacionales*. En relación a la primera, la *Misión*, ésta indica que la institución tiene como finalidad:

“Formar profesionales de excelencia con una sólida formación humanista científica, tecnológica y con alto sentido de responsabilidad social”.

Esta misión presentada involucra aspectos tanto individuales como sociales. El profesionalismo de excelencia, con filosofía humanista es la base



---

para un desempeño de alto nivel en ciencia, manejo de tecnología y contribución al desarrollo social. Como institución de educación superior esto parecería obvio. La perspectiva que subyace, de acuerdo con ellos mismos, es la de un profesionalismo integral. Bajo su eslogan “*unitus pro excellentia*” (latín), afirman que sus egresados poseen una calidad superior que los hace destacar en sus habilidades, conocimientos, actitudes y ejercicio de valores por encima de otros profesionales gracias a la formación recibida en la universidad. Esta actuación de excelencia se complementa con su declaración humanista. Son profesionales preocupados por sus semejantes y entorno que, con su comportamiento, lograrán un mundo más equitativo.

Enfatizan que los aspectos científicos que se impulsan dentro de la universidad, otorgan las bases científicas necesarias para que los egresados puedan contribuir al mundo de la ciencia a través de su comportamiento profesional. Por ello también se enfatiza la actualización en el campo de la tecnología a fin de que sus graduados se encuentren a la vanguardia tecnológica. Finalmente, su *Misión*, reflejan su interés por participar en el desarrollo social. No se mantienen ajenos y aislados de su entorno sino que colaboran activamente en ello.

En relación a la *Visión*, que a la letra dice: “Ser una Institución líder en el ámbito nacional e internacional, que contribuya la generación de conocimiento y a la promoción de valores en la sociedad”, se encontró lo siguiente.

Destaca que su intención es ubicarse como una institución con liderazgo tanto nacional como internacional. Si bien no marca una fecha específica como marca la literatura actual para la elaboración de estos conceptos, sí postula su

interés en llegar a esa meta de liderazgo, a través de un proceso que se plantea en otro documento.

La generación del conocimiento es una de las principales actividades de toda institución universitaria. En este sentido la universidad se pone en línea con su misión ya que para generar ciencia debe apoyarse en la investigación y empleo de recursos tecnológicos.

En el mismo sentido, se plasma la frase de promover valores, que en la misión se presenta como responsabilidad social. En términos generales la visión está en consonancia con su misión.

Con respecto a los valores organizacionales, estos incluyen el respeto, la solidaridad, la ética, la justicia, el liderazgo, la actualización y la excelencia. Los cuatro primeros se refieren a dinámicas de interacción, entre sus componentes e integrantes en cualquier ámbito. Los últimos tres se observan como valores de actuación al ser egresados de la institución. En todos los casos, este sistema de valores, está en consonancia con su misión y visión.

Existe una discrepancia entre los valores plasmados en su página de Internet y los que se mencionan en el reglamento interno de la institución, ya que en este se incluyen la equidad, honestidad, y la responsabilidad.

### **8.3.2. Modelo educativo.**

El Modelo educativo se refiere al como se conceptualiza y operacionaliza el fenómeno educativo en el marco de la filosofía educativa institucional.

En el “Modelo Educativo” de la universidad, se presenta la filosofía educativa y la forma en que se aplicará en términos ideales esta

conceptualización de la educación de la universidad estudiada. En este documento no se menciona nada con respecto a los directores es en función coordinadores de las licenciaturas. Se comenta que la contratación de docentes es en función de lo que persiguen en el plano académico pero no dice nada con respecto a la investigación. El modelo educativo se encuentra en armonía con lo que se plasma en su misión y visión.

### **8.3.3. Reglamentación.**

El conjunto de leyes y normas que regulan de manera interna los diferentes procedimientos, departamentos, acciones de los integrantes (directivos, docentes, alumnos, administrativos, intendencia), y que es autorizada y validada por la autoridad educativa.

Se analizó la reglamentación interna y se hallaron algunos aspectos interesantes: Primeramente en el caso de los valores hay una discrepancia entre lo presentado en su página de internet y su reglamento. Se asienta que los directores de carrera son parte integral de su organigrama y que en el caso de los que son investigados deben poseer para su contratación al menos, título profesional de licenciatura acorde o similar, a la carrera que coordinan, cédula profesional y una experiencia mínima de dos años en el área (sic). No se aclara si la experiencia es en la carrera o como administrador educativo. Después se plantean las funciones que deben desempeñar estos directivos.

#### **8.3.4. Plan de desarrollo Institucional.**

Se refiere al documento integrador de todas las metas, objetivos, estrategias y tácticas articuladas en un esquema de acción para el desarrollo y mejora de la institución.

Se revisó el “Plan de Desarrollo Institucional” de la universidad, porque se consideró conveniente hacer este análisis con el propósito de encontrar proyectos de formación y/o capacitación a los directivos investigados. Se halló que no existe declaración alguna que se refiera a este rubro. Transversalmente se hace referencia a “una mejor capacitación del personal”, en programas destinados para ello, pero sin que se mencione específicamente a los directores de carrera. El documento en sí, presenta toda su historia, estado actual y su proyección futura, tanto organizacional como operativa de la organización. En esta línea, la universidad se mantiene acorde a su ideario institucional.

#### **8.3.5. Análisis de los curriculum vitae de los directivos investigados.**

Otra fuente de datos fue el análisis de los curriculum vitae de los funcionarios investigados. Se consideró conveniente revisar la trayectoria educativa (cursos, talleres, seminarios, diplomados, especialidades, posgrados, etc.) de los directivos que permitiera descubrir la capacitación y/o entrenamiento recibido en relación a su, formación profesional. Es decir la relacionada con la carrera que coordinan. Respecto a la formación continua, se refiere a la actualización constante en cualquiera de los tipos de formación a

detectar. A la formación recibida en administración, a los estudios realizados sobre el ámbito administrativo. A la formación en pedagogía, o sea, a todo el entrenamiento recibido relacionado con la ciencia pedagógica o alguno de sus campos y a la formación en administración educativa, es decir, todos los estudios realizados específicamente en el campo de la administración educativa.

Los datos permitieron identificar la cantidad y calidad de los cursos y tipos de formación que tuvieron los directores, Sirven como datos de apoyo para la triangulación de la información obtenida por las otras fuentes.

Los resultados indican que la formación profesional es aquello que se refiere al tipo de formación recibida para el ejercicio de una profesión. Los datos obtenidos indican que, el 100 % de los entrevistados tiene título de licenciatura. Esto puede ser explicado por la disposición normativa de la SEP, de que para ser director de alguna carrera, el candidato debe tener el mismo título de la carrera que coordina o una similar.

Asimismo, el 37.5 % de los directores tienen el grado de maestría. En los datos demográficos existe una diferencia, ya que en el momento de aplicar el instrumento, uno de los directivos estaba en fase de culminación su grado, que obtuvo recientemente. Ni la Secretaría de Educación Pública, ni la universidad, consideran necesario que el director de carrera, tenga grado de maestría. Sin embargo, es conveniente incrementar este nivel de estudio entre los directores. El 12.5% posee una especialidad relacionada con su carrera (psicología) y con la educación (especialidad en educación).

En relación con la formación continua, ésta se refiere a la formación recibida durante y posteriormente a sus estudios formales de licenciatura. En esta universidad se encontró que, el 37.5 % tiene estudios de maestría pero no se ha graduado. También se encontró que el 100% ha realizado estudios de formación continua en su profesión, a través de cursos, diplomados, talleres, etc. Incluso en otras áreas de desarrollo personal (artísticas, técnicas, de oficios, etc.).

Con respecto a la formación en administración, ésta se refiere a algún tipo de formación recibida en relación con la ciencia de la administración. Los datos revelan que el 25 % reporta tener estudios de maestría, en áreas cercanas a la administración, pero sin obtener el grado. El 100 % demostró tener estudios sobre administración o alguna de sus áreas cercanas. Esto es porque los mismos directivos que tienen estudios de maestría, han participado en otras formas de capacitación en temas sobre administración.

Respecto a la formación en pedagogía, se encontró que el 12.5 % tiene estudios en ciencias de la educación a nivel de licenciatura. Esto es explicable ya que la universidad ofrece una licenciatura en educación, como parte de su cuerpo de carreras. También se encontró que el 12.5 % posee el grado de maestría en un área del campo de la educación, este es quien puede afirmar que la educación es parte de su formación profesional. Sin embargo, su grado de maestría no es en administración educativa.

Otros datos indican que el 12.5 % comprobó tener estudios de especialización en orientación y consejo educativo. El 25 % reportó tener

estudios de especialización en docencia, pero sin el grado y el 87.5 % ha llevado cursos, talleres y diplomados, relacionados con la pedagogía.

Estos datos hablan de que la mayoría de los directivos han tenido alguna preparación en temas relacionados con la educación, por lo que poseen bases elementales en esta área.

Finalmente la formación en administración educativa, que se refiere a haber recibido algún tipo de formación sobre la administración escolar. Los resultados indican que únicamente el 12.5 % comprobó tener estudios sobre administración educativa, como parte de su formación profesional. Específicamente, el director con estudios en ciencias de la educación.

#### **8.3.6. Consideraciones finales sobre el análisis documental:**

Los análisis realizados, arrojan que existe coherencia interna, entre todos los elementos. La documentación revisada presenta una línea conductora coherente entre sí. La misión y visión se presentan en prácticamente todos los archivos estudiados y bajo las mismas premisas. Sus contenidos reflejan que tales elementos (misión y visión) están permeados en todas sus declaraciones escritas. Es en el caso de los valores donde existen discrepancias entre lo que dicen unas fuentes y lo presentado por otras.

Esto revela una cierta confusión sin mayores consecuencias ya que las omisiones e incorporaciones de valores no afectan de manera global lo presentado en tales manifiestos.

En relación a programas o actividades sobre la formación y/o capacitación de directivos, los resultados de la IES 1, son los siguientes:

No se presentan elementos sobre esta actividad. En relación al propósito de la investigación, los resultados indican que no se presentan planes ni proyectos específicos en relación a la formación y/o capacitación de directivos para la toma de tales puestos. La contratación de los mismos no tiene como requisito, el considerar la formación recibida en los campos de la pedagogía y de la administración. Se valora solamente que los directores sean del campo profesional que van a dirigir o coordinar. Las referencias a capacitación del personal se hace en términos muy abiertos y generales ya que abarca a docentes y personal administrativo y no a los directivos.

La formación recibida y demostrada en el análisis de los curriculum vitae de los directivos, demuestra que:

- Han recibido formación profesional y continua en todas sus modalidades, pero relacionadas principalmente con su licenciatura específica.
- Es bajo el porcentaje de estudios de posgrado relacionados específicamente con la administración. Sin embargo, la totalidad ha llevado algunos cursos aislados sobre el mismo tema.
- Un bajo porcentaje tiene estudios relacionados con la educación. La mitad de los respondientes posee estudios de posgrado en pedagogía. Finalmente la mayoría comprueba haber llevado algún curso relacionado con la educación.
- Es bajo el porcentaje de directivos escolares universitarios que comprueban haber llevado cursos sobre administración educativa. Esto implica que en su operatividad se basan en su experiencia como



---

administrador, en el conocimiento de su área, en la dinámica operacional de la institución y en los consejos de sus pares y/o autoridades.

#### **8.4. Entrevistas con los jefes inmediatos de los directivos objetos de estudio.**

Se consideró conveniente realizar entrevistas individuales con los jefes inmediatos de los directivos estudiados, ya que ellos podrían dar una perspectiva diferente, basados en el comportamiento de los funcionarios estudiados, y conocer sus posturas en relación a la formación de directivos escolares y de los retos que enfrentan en su gestión.

##### **8.4.1. Procedimiento para contratar/ubicar directivos en la IES privada 1.**

Inicia con la detección de la necesidad de un directivo: se recopilan los currículums de posibles candidatos; se entrevistan con ellos y se elabora una lista para presentarlo al Presidente del Consejo de Administración. Posteriormente el Presidente lleva la lista, los currículums y los resultados de las entrevistas al Consejo de Administración quien decide y emite su veredicto sobre a quién se le contrata para el puesto. El presidente comunica la decisión a Rectoría, quien lo anuncia a toda la comunidad universitaria.

Para una mejor comprensión de lo hallado, se presentan los gráficos resultantes de los procesos de contratación/ubicación de los directivos universitarios investigados en función de las respuestas de los entrevistados. Este es el gráfico del proceso:

Gráfico 9. Procedimiento de contratación / ubicación de directores de carrera, IES privada 1.



Los criterios de contratación de directores de carrera en esta universidad, son la consideración de las necesidades inherentes al puesto, en el marco de ajuste a las necesidades institucionales en función del Programa de Desarrollo Institucional. Una vez tener al o a los candidatos es el presidente del Consejo Directivo de la institución quien autoriza su contratación.

Los requisitos de contratación son:

1. Que sea del área a dirigir
2. Con conocimientos de pedagogía (no necesario)
3. Con conocimientos de administración (no necesario)

4. Características personales: liderazgo, ética, adaptable, sepa relacionarse, analítico, capacidad de síntesis, proactivo
5. Características profesionales: liderazgo, trabajo en equipo, experto en procesos de diagnósticos, solucionador de problemas

Al director de carrera se le plantean las necesidades tanto administrativas como pedagógicas. Además se le otorga un manual de puestos, en donde se especifican las actividades pedagógicas y administrativas. Se le compromete a capacitarse en el área que consideren se encuentre débil, en el programa de capacitación existente.

En relación a las áreas de formación los directivos de alto nivel entrevistados plantean que son de dos tipos:

- Área personal: relaciones humanas, congruencia, enseñe, empatía
- Área profesional: Eficiente, administrador, supervisión, evaluador, eficaz, negociador, que ejemplifique con su comportamiento diario.

## **Capítulo 9**

### **Resultados De La Institución de Educación Superior Privada**

#### **Número 2.**

##### ***Introducción***

En este capítulo se presentan los diferentes resultados del estudio en la universidad 2. Primeramente, se presenta lo obtenido del cuestionario implementado en sus diferentes secciones. Posteriormente, se plasman los datos encontrados en la técnica del enfoque grupal y finalmente los del análisis documental. Asimismo se incorporan los resultados de la entrevista hecha a los directivos de primer nivel de esta universidad.

#### **9.1. Resultados de la encuesta.**

##### **9.1.1. Retos**

A continuación se presentan las respuestas al cuestionamiento general sobre los retos que los administradores enfrentan en su práctica. Los datos se presentan en función de los porcentajes obtenidos en la matriz de análisis descriptivo realizado.

Tabla 9. Retos enfrentados por los directores de carrera

<b>Reto</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada	0	0	33	67
Establecer relaciones con la gente de la comunidad donde mi escuela está localizada	0	0	33	67
Tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde mi escuela está localizada	0	0	67	33
Iniciar proyectos de mejora escolar	0	67	0	33
Dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar	0	67	33	0
Interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional	0	0	67	33
Construir relaciones positivas con el personal	0	0	67	33
Mejorar las capacidades profesionales de los profesores	0	67	0	33
Manejar conflictos	0	0	67	33
Interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos.	0	0	67	33
Organizar mi tiempo	0	0	33	67
Enfrentar la soledad en el puesto	0	33	33	34
Sentirme seguro como líder de escuela	0	0	67	33
Enfrentar la visibilidad de mi trabajo de manera cotidiana	0	0	67	33
Lograr un equilibrio entre mi vida laboral y personal	0	33	0	67
Aplicar la normatividad	0	0	33	67
Lidiar con el papeleo administrativo	0	0	33	67
Tener acceso a las autoridades del sistema escolar	0	33	33	34
Encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local	0	67	33	0

---

Como se puede observar en la Tabla 9, los retos en los que la mayor parte de los directores de carrera (67%) son: iniciar proyectos de mejora escolar, dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar, mejorar las capacidades profesionales de los profesores y encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local.

En contraste, los resultados indican que para los directores de carrera *no* consideran como retos en su labor (100%): entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada, entablar relaciones con la gente de la comunidad donde mi escuela está localizada, tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde su escuela está localizada, interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional, construir relaciones positivas con el personal, manejar conflictos, interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos, organizar su tiempo, sentirse seguro como líder de escuela, enfrentar la visibilidad de su trabajo de manera cotidiana, aplicar la normatividad y lidiar con el papeleo administrativo.

En relación con retos relacionados con el uso de recursos financieros y humanos, se encontró lo siguiente:

Tabla 9a. Retos enfrentados por los directores de carrera. (Continúa).

<b>Reto</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela	0	33	33	34
Manejar los recursos financieros de la escuela	0	33	0	67
Dotar a la escuela de personal eficiente	0	0	33	67

Los resultados indican que para los directores de carrera, éstos *no* son retos que enfrentan en su labor: dotar a la escuela de personal eficiente (100%), ni gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela y manejar los recursos financieros de la escuela (67%).

En términos generales, se encontró que los retos de los directores de carrera de la universidad 2, giraron principalmente en la dimensión de Administración (capacitación docente) y Administración Educativa (iniciar y dar continuidad a los proyectos de mejora escolar).

### **9.1.2. Preparación profesional antes de ocupar el puesto.**

En relación a estar adecuadamente preparados, antes de ocupar el puesto, los directores de carrera indican las siguientes áreas en donde consideran que estaban preparados al ocupar el puesto:

:

Tabla 10. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto

<b>Preparación para</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada	33	67	0	0
Entablar relaciones con la gente de la comunidad donde mi escuela está localizada	67	33	0	0
Tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde mi escuela está localizada	0	100	0	0
Iniciar proyectos de mejora escolar	0	100	0	0
Dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar	0	100	0	0
Interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional	0	67	33	0
Construir relaciones positivas con el personal	33	67	0	0
Mejorar las capacidades profesionales de los profesores	0	67	33	0
Manejar conflictos	0	67	33	0
Interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos.	0	100	0	0
Organizar mi tiempo	0	100	0	0

Los resultados de la Tabla 10 indican que el 100% de los directores de carrera se sienten preparados para: entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada, entablar relaciones con la gente de la comunidad donde su escuela está localizada, tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde su escuela está localizada, iniciar proyectos de mejora escolar, dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar, construir relaciones positivas con el personal, interactuar con padres



de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos y organizar su tiempo.

Los directores de carrera de la universidad 2, afirman también estar preparados para: interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional, mejorar las capacidades profesionales de los profesores y manejar conflictos (67%).

Tabla 10a. Áreas en las que los directores afirman estar adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto

<b>Preparación para</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Enfrentar la soledad en el puesto	0	100	0	0
Sentirme seguro como líder de escuela	0	100	0	0
Enfrentar la visibilidad de mi trabajo de manera cotidiana	0	100	0	0
Lograr un equilibrio entre mi vida laboral y personal	33	34	33	0
Aplicar la normatividad	0	100	0	0
Lidiar con el papeleo administrativo	33	67	0	0
Tener acceso a las autoridades del sistema escolar	0	67	33	0
Encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local	0	67	33	0
Gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela	0	67	33	0
Manejar los recursos financieros de la escuela	0	33	67	0
Dotar a la escuela de personal eficiente	0	100	0	0

Los resultados de la Tabla 10a, indican que el 100% de los directores de carrera de esta universidad 2, se sienten preparados para: enfrentar la soledad en el puesto, afirman sentirse seguros como líderes de su escuela, preparados

para enfrentar la visibilidad de su trabajo de manera cotidiana, aplicar la normatividad, lidiar con el papeleo administrativo y dotar a la escuela de personal eficiente.

Los datos también reflejan que el 67% de los directores de carrera se sienten preparados para: lograr un equilibrio entre su vida laboral y personal, tener acceso a las autoridades del sistema escolar, encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local y gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela.

En contraste, los resultados señalan que el 67% de los directores de carrera, no se sienten preparados para manejar los recursos financieros del centro escolar.

En términos generales los directores de esta universidad afirman no sentirse bien preparados en la dimensión de administración, en tanto que en el resto de las otras dimensiones del cuestionario: relaciones humanas, gestión, liderazgo, desarrollo personal y en la de capacitación del personal, se sentían preparados, desde antes de ocupar el puesto como directores.

#### **9.1.4. Experiencias de aprendizaje sobresalientes**

A la pregunta caracterizar de manera más precisa su experiencia de aprendizaje más sobresaliente antes de tomar el cargo como directores, los administradores afirmaron lo siguiente:

*Informal - Formal*

Los directores tienen mayor inclinación (63%) a tener experiencias de aprendizaje más sobresalientes del tipo formal que informal; el restante 37%,

---

dice poseer más del tipo informal que formal. Es decir, la mayoría de los respondientes ha tenido sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes en instituciones avaladas por una autoridad educativa, instituciones, cursos oficiales, etc.

#### *No intencional - Intencional*

Existe un equilibrio (50-50) con respecto a las experiencias de aprendizaje más sobresalientes que han sido más intencionales y las que no son intencionadas. Este equilibrio en ambas direcciones depende de que sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes fueran planeadas o no.

#### *Fragmentado - Alineado con estándares*

La mayoría (63%) de los directores, coincide en afirmar que sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes han estado más alineadas con estándares que fragmentadas. El restante 33%, opina lo contrario. Esto significa que la mayoría ha buscado experiencias de aprendizaje sobresalientes en programas definidos, legales y sobre una misma línea, antes que aprendizajes fragmentados y sin coherencia entre sí.

#### *Promovido por usted mismo(a) - Promovido por su empleador*

Existe un equilibrio (50-50) en cuanto a si las experiencias de aprendizaje más sobresalientes, han sido mayormente promovidas por el directivo mismo que por sus superiores organizacionales. Esta paridad de consideraciones sobre la preparación previa de los directivos obedece tanto a instrucciones de sus superiores, como a iniciativa de ellos mismos.

#### *Voluntario - Impuesto*

---

La mayoría (63%) coincide en considerar sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes como voluntarias, más que impuestas. Es decir, la mayoría afirma que las experiencias de aprendizaje más sobresalientes surgieron de su propia voluntad.

*Reactivo - Proactivo*

El 63% de los respondientes opinó que sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes, son más proactivas que reactivas. La mayoría indicó que las experiencias de aprendizaje más sobresalientes surgieron de sí mismos y no por eventos externos.

*Local - Centralizado*

La mayoría de los sujetos (63%), también en que sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes fueron obtenidas en entornos locales que en los centralizados. Esto es, la mayoría ha realizado sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes en la misma comunidad donde viven, antes que en instituciones regionales o nacionales.

*Promovido por otros profesionales del ramo - Promovido por alguna institución de educación superior*

La mayoría de los respondientes (63%) considera sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes, como promovidas por alguna institución de educación superior que por colegas u otros profesionales del ramo. En otras palabras, la mayoría afirma que obtuvieron sus experiencias de aprendizaje más sobresalientes en instituciones de educación superior, tanto locales como

---

nacionales y no en cursos particulares promovidos por colegas u otros profesionales del ramo.

*Aprendizaje profesional general - Aprendizaje ligado explícitamente al trabajo de director*

El 63% de los respondientes considera que las experiencias de aprendizaje más sobresalientes han sido más un aprendizaje profesional general, que explícitamente ligado al trabajo de director. Es decir, la mayoría afirmó tener experiencias de aprendizaje más sobresalientes en ambientes acordes a su preparación profesional específica que en entornos de formación para su puesto como directivos escolares

En términos generales, los respondientes afirmaron mayoritariamente que: prefieren estudios formales con la intención de obtener un diploma, título, grado, etc. Para ello, eligen instituciones de educación superior reconocidas. Asimismo han elegido una línea específica y continua de formación relacionada con estándares (dados por las autoridades y las universidades). Estos cursos los han tomado de manera voluntaria, puesto que entendieron la importancia de los mismos. Surgen de la importancia y de la proacción de los directivos en función de su línea de formación y objetivos a seguir. Todo esto habla de una planeación de su formación profesional. Destaca el hecho de que esta formación esté más relacionada con sus profesiones que con la función de director escolar.

### **9.1.5. Áreas en las que les gustaría estar mejor preparados**

En términos generales los respondientes, declararon que desean estar mejor preparados en elementos pedagógicos para su mejor desempeño, en administración de empresas familiares (esto puede explicarse en virtud de que esta institución de educación superior pertenece a una familia local), en conocer la carrera que se administra, reconocen que su formación es insuficiente en elementos pedagógicos. No mencionaron para nada recibir formación en administración educativa.

Los directores afirmaron que el conocimiento de la carrera que coordinan es esencial para la detección de necesidades de la misma.

#### **Utilidad de la preparación previa antes de ser director de carrera.**

Los directores de carrera de la universidad 2, en relación a los aspectos administrativos reconocen su formación como débil. El conocer los contenidos del plan de estudios, revela que conocen los temas o que poseen la misma formación de la carrera que coordinan. Asimismo, reconocen que su formación les ayuda a conocer sobre los contenidos a estudiar, por ello considera su formación previa de alto valor.

Algunos directores de carrera de esta universidad privada 2, aceptaron que su relación con el personal es débil. Otro director la consideró esencial en cuanto a la interacción existente entre directivos-alumnos y directivos-docentes y directivos-padres de familia. Sin embargo, mencionaron que su formación no formal le ayudó a ser más sensible en cuanto a este tipo de relaciones. En este sentido, se puede percibir cierto desconocimiento de las fortalezas de la

administración y la pedagogía. Esto podría deberse a que se basan únicamente en sus conocimientos profesionales.

Sin embargo afirmaron que requieren mejorar en cuanto a procesos administrativos, como el control, la evaluación y de trato con los recursos humanos. Por otra parte mencionaron que su formación previa, particularmente la que tiene que ver con la educación no formal, les ha servido para poder relacionarse con las personas involucradas en la institución como padres de familia, estudiantes, compañeros de trabajo, etc. Surge una relación existente entre su formación profesional previa y su función como administradores educativos.

En pocas palabras se advierte que no han tenido formación como tal y que les es necesario, ya que califican de pobre su formación en administración. Otros aspectos encontrados es que la formación profesional previa, les ha dado herramientas, que les permiten afrontar sus actividades administrativas, tales como procesos de supervisión, evaluación, trato con el personal y relaciones humanas.

Esto nos lleva a considerar la necesidad de otorgarles herramientas administrativas a los directivos. Previo a la toma del puesto, se impone una capacitación sobre diversas temáticas tanto operativas como de inducción al centro.

### **9.1.6. Comentarios, observaciones y/o sugerencias**

Finalmente, se les pidió a los directores que hicieran comentarios, observaciones o sugerencias sobre los retos que enfrentan en su práctica y sus necesidades de formación.

Los directores afirman que el director escolar debe poseer ciertas habilidades. Esto incluye sus características personales y de formación, como parte importante de su comportamiento, para con los diversos integrantes del centro escolar y sobre sus potenciales relaciones con alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo y docentes. Finalmente, mencionaron que es necesario desarrollar una habilidad directiva, la toma de decisiones.

Un elemento central en la administración educativa que identificaron fue el relacionado con la contratación de personal, ya que si se contrata a quien no conoce el área no se alcanzará el potencial esperado.

Cómo se puede observar, las respuestas giraron más en torno a reflexiones sobre la administración educativa. Inicialmente mencionaron el aspecto de las relaciones humanas para con las diferentes personas que componen el centro escolar: alumnos, padres, compañeros de trabajo y directivos, así como la toma de decisiones. También enfatizaron la necesidad de conocer a profundidad el área que se administra.

Se mencionan las áreas de desarrollo humano, del perfil profesional (ya que consideran importantes la formación en Administración, Pedagogía y en Administración Educativa), y de Relaciones Humanas como importantes para el comportamiento del administrador educativo.



---

En términos generales se consideran importantes las relaciones humanas en la administración, basadas en una adecuada personalidad y perfil profesional, ya que es fundamental que se tenga un conocimiento profundo de lo que se administra.

## **9.2. Resultados de la técnica de Enfoque grupal**

A continuación se presentan los resultados de los grupos de enfoque. Esta información se elabora de manera esquemática para una más fácil lectura.

### **9.2.1. Diferencias encontradas entre administradores educativos y de otras organizaciones.**

Encontraron diferencias en los fines perseguidos, en la operatividad diaria, ya que las dinámicas operativas diarias son diferentes y más complejas. Otra diferencia importante está en la cultura y clima organizacionales, y en las relaciones internas. Se encontró que la interacción social es vital. La hace diferente, debido a la diversidad, singularidad y complejidad de las relaciones entre los integrantes directos e indirectos

Otra diferencia mencionada por los directores de carrera de la universidad 2, está en la estructura organizacional. La mentalidad empresarial existente en las mentes de los integrantes se hace evidente al considerar a los demás integrantes de la institución como otros clientes. Los directivos mencionaron además otra discrepancia en la evaluación del desempeño por parte de sus jefes.

---

Mencionaron que otras diferencias entre las empresas y las universidades privadas son en relación con las características personales necesarias en los trabajadores de la institución (directivos/empleados) y que son:

- Percepción de la complejidad del centro educativo por la diferencia y diversidad de su personal.
- Responsabilidad del directivo de una escuela (privada), es alta ya que trabaja con seres humanos. no con objetos.
- La imagen del directivo de credibilidad potencializa el ingreso de alumnos. Esto implica que se debe demostrarles a los alumnos la confianza de que están en manos de un directivo preocupado por su formación integral.

#### **9.2.2. Necesidad de conocimientos de pedagogía/ docencia y administración.**

En cuanto a los conocimientos necesarios de un director de carrera, los directores comentaron que se debe de tener un poco más de conocimientos sobre pedagogía que de administración, ya que la primera es importante para su trabajo. Debe conocerse el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como saber evaluarlo. También consideran que es difícil dirigir una escuela, por lo que el directivo debe haber sido docente. Opinaron además que no es necesario tener algún grado en pedagogía, aunque reconocieron que para ser innovador pedagógicamente hablando, se debe tener una mayor formación en ciencias de la educación.

También opinaron que se debe conocer sobre Administración, como por ejemplo, sobre toma de decisiones ya que esto es esencial, en función del trasfondo magisterial. Los entrevistados le dan importancia a lo administrativo, aunque consideraron más importante lo pedagógico. Agregaron también que la selección de personal, es una función administrativa que se debe realizar con cuidado.

Los directores afirmaron que es necesario otro tipo de conocimientos como el conocer el puesto que se administra. Además debe conocer bien la carrera y el área que se coordina. Esto permite estar sintonizados con los estudiantes.

### **9.2.3. Necesidades de formación consideradas necesarias para ser directivo escolar.**

De acuerdo con los directores investigados, un director de carrera debe ser formado en cuanto a aspectos de tipo profesional, Por ejemplo, debe aprender a trabajar bajo presión, esto es, tener la capacidad de trabajar bajo el estrés de las dinámicas diarias, tener como prioridad la formación del alumno, así como tener conocimientos amplios de pedagogía y docencia, y ser autoorganizado. Debe tener habilidades de generación, administración y manejo de mucha información. En administración educativa, especialmente en toma de decisiones, en habilidades de negociación, en solución de conflictos, así como en capacitación del personal, como algo central.

Con respecto a la personalidad del director de carrera, los directivos comentaron que deben ser formados en relaciones humanas, en la capacidad

---

para establecer y mantener sanas relaciones sociales, en tener el tacto para la toma de decisiones y en tener criterio para discernir lo importante de lo urgente. Los directores consideran el desarrollo humano del director de carrera como muy importante.

#### **9.2.4. Áreas prioritarias en un proceso de formación para administrador escolar.**

Asimismo se encontraron como áreas prioritarias las áreas de pedagogía, administración y el desarrollo humano del director de carrera. En cuanto a la primera, son prioritarias la formación en docencia, evaluación de los aprendizajes, diseño curricular, administración del aula y modelos educativos. En cuanto al área de la administración opinaron que son fundamentales la organización y la evaluación de la calidad. Finalmente, es necesario que el director de carrera, sea formado en Habilidades directivas y en liderazgo.

#### **9.2.5. Aspectos a considerar en un(a) candidato(a) a director(a) escolar.**

Para los directores, el directivo ideal debe poseer una formación mínima de licenciatura, debe ser producto de una selección minuciosa, ya que se busca un perfil específico. También es necesario que cuente con habilidades y características personales de tipo instrumental, que aplique la política de puertas abiertas, con énfasis en la atención a la gente, que sea convincente, que se exprese bien y que sea diplomático.

Los directores investigados consideran que un director ideal debe tener:

- a) Habilidades y características personales de tipo relacional, tales como saber crear un ambiente democrático, con actitud de servicio, de trato afable con la gente, amable, cercano al alumno, accesible, que considere que está trabajando con gente en formación, buen carácter, sentido del humor, equilibrio emocional; vida personal estable.
- b) b) Finalmente que debe manejar valores, tales como la satisfacción laboral (amar el trabajo), amor por su trabajo, congruente, responsable, honesto, ético, empático, confiable, con personalidad y ordenado.

### **9.3. Resultados del Análisis documental.**

En esta sección se presentan los resultados del análisis a los documentos institucionales, organizados en función de cada uno de los criterios de análisis documental, identificados para este estudio.

#### **9.3.1. Visión, Misión y Valores Organizacionales**

Entre los documentos analizados se encuentran los que fundamentan su razón de ser, es decir, su misión y visión, la forma en que conciben su filosofía y modelo educativo, sus reglamentos internos y su plan de desarrollo institucional. Se presentan los resultados separando los correspondientes a cada categoría.

En relación a los valores organizacionales constituyen el sistema de creencias que norman las acciones de las organizaciones. En este sentido, se vuelve en aquello que establece límites para lo permitido o no. Se refiere al

---

conjunto integrado por la misión, visión y valores organizacionales. En relación a la primera, la *Misión*, esto es lo que se encontró:

Plasman su misión institucional de la siguiente manera: “Formar emprendedores a través de un ambiente de reflexión adecuado y pertinente con planes de estudio novedosos, atención personalizada y la más alta tecnología”. El enunciado permite encontrar el producto final: emprendedores. Es decir, personas que inicien proyectos, que los generen, que emprendan nuevos retos y desafíos. Debido a que es una declaración abierta, se omiten los ámbitos de acción de sus egresados.

También se manifiesta el lugar de la formación: un ambiente de reflexión. La praxis no es mencionada y podría entenderse como una actividad teórica únicamente. Los atributos de adecuación y pertinencia de esa misma zona de entrenamiento se circunscriben a características relacionadas con los temas estudiados. Es decir, se habla de adecuación entre ambiente y contenidos. Lo mismo funciona en el caso de la pertinencia.

Posteriormente se mencionan tres herramientas de apoyo para lograr esta meta: planes de estudio novedosos, atención personalizada y la “más alta tecnología”. Los primeros se refieren a sus programas de estudio que son continuamente actualizados y que contienen un fuerte elemento de innovación en la incorporación de áreas y temas emergentes y que pueden ser empleados en las licenciaturas que ellos ofertan.

Asimismo mencionan que la atención personalizada es una de sus herramientas de apoyo para la formación de sus emprendedores. Esto quiere

decir que atienden a cada alumno para ayudarlo en su desarrollo y desempeño académico. Finalmente, se afirma que se emplea la “más alta tecnología” aunque esto deje interrogantes con respecto a que se si refieren a tecnología de punta o a la ya existente en el mercado.

Con respecto a su *Visión*, esta es un enunciado presentado en dos frases: “Al 2015:

- Concluir el proceso de acreditación de la Preparatoria en sus procesos administrativos y académicos.
- Incorporar cinco nuevos planes innovadores de estudios a nivel superior y posgrado”.

Se observa que la redacción de esta “visión” es, en realidad, la manifestación de una meta. Si bien se establece una fecha límite para el logro de lo presentado, es una meta institucional. La literatura con respecto a la visión establece que es la expresión de su propósito como organización. Es decir, manifiesta como estará constituida organizacionalmente en su esencia en determinado tiempo. La acreditación y el incorporar planes de estudio son solamente metas departamentales y no institucionales. Por lo anterior esta visión es reducida e incompleta. En términos generales, la visión no corresponde con la misión.

En relación a sus valores la institución presenta estos once: honestidad, respeto, compromiso, empatía, responsabilidad, solidaridad, libertad, equidad, pluralismo, creatividad y excelencia. Los que se emplean en la interacción humana son: honestidad, respeto, empatía, solidaridad, equidad y pluralismo;

los que tienen que ver con acciones que afectan su desempeño profesional: compromiso, responsabilidad, creatividad y excelencia; finalmente el relacionado con la acción individual la libertad. Todos estos conceptos son fomentados entre los estudiantes y personal de la institución a fin de ser coherentes con ellos mismos como organización. En términos generales se observa una adecuación entre misión y valores, más no así en la visión.

El reglamento interno de la institución presenta también los valores que los rigen. Sin embargo se encontraron discrepancias entre lo que se menciona en la página de Internet y lo que se dice en el reglamento. Se omiten unos y se incorporan otros.

### **9.3.2. Modelo educativo.**

El Modelo educativo se refiere al como conceptualizan y operacionalizan el fenómeno educativo, en el marco de la filosofía educativa institucional

Se revisó el documento que plasma la filosofía educativa y la forma en que lo aplican. Los entrevistados comentaron que no cuentan con una declaración como tal. Sin embargo, y con la intención de encontrar información relacionada con las preguntas de investigación, se ubicó en su página de internet una serie de enunciados que revelan algunos de los conceptos académicos que rigen al plantel, bajo el lema "Lineamientos pedagógicos".

En estas declaraciones no se menciona nada con respecto a los directivos y/o coordinadores de las licenciaturas. Solamente se hace una vaga referencia al mencionar la capacitación de todo el personal pero no se dice nada con respecto a los investigados.



Estos “lineamientos pedagógicos” se encuentran en consonancia con lo que se menciona en la misión y con algunos de los valores presentados.

### **9.3.3. Reglamentación.**

Se refiere al conjunto de leyes y normas que regulan de manera interna los diferentes procedimientos, departamentos, acciones de los integrantes (directivos, docentes, alumnos, administrativos, intendencia), y que es autorizada y validada por la autoridad educativa.

Se revisó la reglamentación interna y se hallaron algunos aspectos interesantes: Primeramente en el caso de los valores hay una discrepancia entre lo presentado en su página de internet y lo que este documento menciona. Este tópico se presentó en el apartado anterior de los valores. Se asienta que los directivos son parte integral de su organigrama y que en el caso de los que son objeto de estudio deben poseer para su contratación al menos, título profesional de licenciatura acorde o similar, a la carrera a coordinar, cédula profesional y una experiencia mínima de dos años en “docencia y profesional” (sic). Aquí no aclara si la experiencia es en la carrera o como administrador educativo.

### **9.3.4. Plan de desarrollo Institucional.**

Se refiere al documento integrador de todas las metas, objetivos, estrategias y tácticas articuladas en un esquema de acción para el desarrollo y mejora de la institución.

---

En relación a un documento en donde se plasme el plan de desarrollo institucional manifestaron que no lo poseen actualmente. Que se encuentra en la fase de diseño a raíz del empuje de uno de los directivos de alto nivel.

### **9.3.5. Análisis de los curriculums vitae de los directivos investigados.**

Otra fuente de obtención de datos es el análisis de los curriculums vitae de los funcionarios investigados. Se consideró conveniente revisar la trayectoria educativa (cursos, talleres, seminarios, diplomados, especialidades, posgrados, etc.) de los directivos que permitiera descubrir la capacitación y/o entrenamiento recibido en relación a su, formación profesional. Es decir la relacionada con la(s) carrera(s) que coordinan. A la formación continua, se refiere a la actualización constante en cualquiera de los tipos de formación a detectar. A la formación en administración, en otras palabras, a los estudios realizados sobre el ámbito de la administración. A la formación en pedagogía, o sea, a todo el entrenamiento recibido relacionado con la pedagogía o alguno de sus campos y a la formación en administración educativa. En este apartado se pretenden ubicar a los estudios realizados específicamente en el campo de la administración educacional.

Estos datos permitirán identificar la cantidad y calidad de los cursos tomados en relación a los tipos de formación que se han categorizado en esta investigación. Además, sirvieron como datos de apoyo para la triangulación de información.

En relación a la formación Profesional, se entiende como la formación recibida para el ejercicio de una profesión. Los datos obtenidos de los directores de carrera de la universidad 2, muestran que, el 100 % de los entrevistados tiene título de licenciatura. Esto puede ser explicado por la disposición normativa de la SEP, de que para ser director de alguna carrera, el candidato debe tener el título de esa misma o similar.

Con respecto a la formación continua, es decir, aquella que se recibe durante y posteriormente a la asimilada en centros educativos, se halló que: El 34 % tiene el grado de maestría. Esto puede representar una desventaja en cuanto a que la mayoría no tiene un posgrado en ninguna de las áreas importantes que este estudio resalta: en su profesión, en pedagogía y en administración. Si bien, las tendencias actuales se dirigen hacia especializaciones en cuanto al campo de la administración educativa, no es requisito insustituible para que se realice una buena labor. Sin embargo, es conveniente incrementar este nivel de estudio en los directivos, por las ventajas que ofrece el estudiar un posgrado. También se encontró que el 100% posee estudios posteriores relacionados con su profesión, así como cursos, diplomados, talleres e incluso especialidades que abarcan otras áreas de desarrollo personal (artísticas, técnicas, de oficios, etc.).

En relación a la formación en administración, referida a algún tipo de formación recibida en relación a la ciencia de la administración. Se halló en la universidad 2 que, el 100 % no posee estudios de administración, más que los que ha llevado en el plan de estudios de sus respectivas licenciaturas, y que son del área del diseño y de psicología. Al igual que en el punto anterior, los

directivos que poseen un posgrado recibieron asignaturas relacionadas con la administración, pero sin un título específico sobre tal ciencia.

Con respecto a la formación en pedagogía, que se entiende como la recibida sobre la ciencia pedagógica. Los datos obtenidos muestran lo siguiente: se encontró que ninguno de los directivos que participaron en la investigación, tiene una formación en educación, sino únicamente en el área que coordinan.

Además, el 34% posee el grado de maestría en un área del campo de la educación, particularmente en la superior. El mismo porcentaje tiene estudios de doctorado en el ámbito educativo, pero sin el título. El 66% ha llevado cursos, talleres, diplomados, relacionados con la pedagogía.

Estos datos hablan de que la mayoría de los directivos han tenido alguna preparación en temas relacionados con la educación, por lo que poseen bases elementales unos y especializados otros, sobre el tema.

Finalmente en cuanto a la formación en administración educativa, que se refiere a haber recibido algún tipo de formación sobre la administración escolar, en esta universidad, se halló que: Ninguno comprueba tener estudios sobre administración educativa, en su formación profesional. Ni siquiera los directivos con posgrado en educación.

#### **9.3.6. Consideraciones finales sobre el análisis documental:**

Los análisis realizados en esta institución, arrojan que, al igual que la anterior universidad, existe coherencia interna, entre todos los elementos. .

En esta institución se encontraron varias declaraciones que no coincidían entre sí. La misión se presenta de una forma en la página de Internet y contiene otras declaraciones en su reglamento. En el caso de la visión, lo presentado en el sitio informático es totalmente distinto a lo que se lee en el mencionado reglamento. De hecho, no hay una declaración precisa como visión de la organización escolar. Lo que se presenta en la página de Internet es más bien una meta que una expresión de lo que es su visión, según la literatura lo presenta.

En relación a programas o actividades sobre la formación y/o capacitación de directivos, los resultados de la IES 2, son los siguientes:

No se presentan elementos sobre esta actividad. Se presenta bajo la misma consideración final de la anterior institución ya que coinciden en los resultados. Los datos obtenidos indican que no se presentan planes ni proyectos específicos en relación a la formación y/o capacitación de directivos para la toma de tales puestos.

Para la contratación de los mismos no se tiene como requisito, el considerar la formación recibida en los campos de la pedagogía y de la administración. Valoran solamente que sea del campo profesional que va a dirigir o coordinar y otros aspectos que se mencionan en el apartado de las entrevistas a la gerencia de alto nivel. Las referencias a capacitación del personal se hace en términos muy abiertos y generales ya que abarca a docentes y personal administrativo y no a los directivos.

La formación recibida y demostrada en el análisis de los curriculum vitae de los directivos, demuestra que:

En esta institución, la formación recibida y demostrada en el análisis de los curriculum vitae de los directivos, demuestra que:

- Han recibido formación profesional y continua en todas sus modalidades, pero relacionadas principalmente con su licenciatura específica.
- La totalidad ha llevado algunos cursos aislados sobre la administración, básicamente los llevados en sus licenciaturas.
- Un bajo porcentaje de los respondientes posee estudios de posgrado en pedagogía. La mayoría comprueba haber llevado algún curso relacionado con la educación.
- Ninguno de los directivos posee estudios especializados en administración educativa. Esto implica que en su operatividad se basan en su experiencia como administrador, en el conocimiento de su área, en la dinámica operacional de la institución y en los consejos de sus pares y/o autoridades.

#### **9.4. Entrevistas con los jefes inmediatos de los directivos objetos de estudio.**

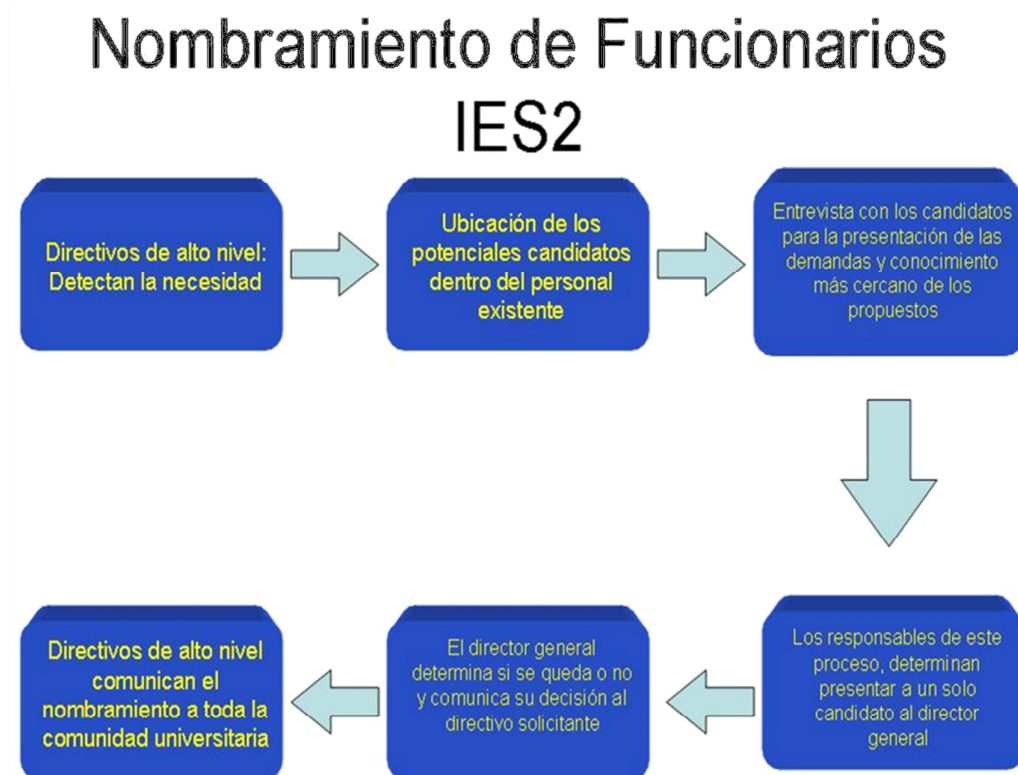
Se consideró conveniente realizar entrevistas individuales con los jefes inmediatos de los directivos estudiados, ya que ellos pueden dar una perspectiva diferente, basados en el comportamiento de los funcionarios

estudiados, y conocer sus posturas en relación a la formación de directivos escolares y de los retos que enfrentan en su gestión.

#### 9.4.1. Procedimiento para contratar/ubicar directores de carrera

Se inicia con la detección de la necesidad de un directivo: ubican dentro del personal existente a un potencial candidato. Se realizan entrevistas con ellos y se hace la selección de un solo candidato para presentarlo al director general quien es quien determina si se queda o no. En caso positivo, se comunica la decisión al directivo de alto nivel que solicita la contratación, y éste a su vez, notifica a los involucrados y a la comunidad universitaria. Se presenta el gráfico correspondiente del proceso:

Gráfico 10. Procedimiento de contratación / ubicación de directores de carrera, IES privada 2.



Los resultados indican que se tiene ya un proceso establecido y que los decisores finales son los directivos de más alto nivel en las instituciones de educación superior investigadas.

Los criterios de contratación son que tenga cualquier formación de tipo profesional, con experiencia docente, que sea de la plantilla magisterial local, con experiencia en la institución, con título universitario, Que haya demostrado lealtad a la institución y de manera opcional que posea algún posgrado en educación.

Con respecto al perfil deseado, en esta institución no se contratan a directivos de alto nivel. El único que autoriza la contratación es el director general.

Se buscan las siguientes características personales: De fácil comunicación, con Habilidad para coordinar docentes en línea, Diplomático, que posea Claridad, que sea leal, sencillo, que posea calidez y que Establezca y/o aplique políticas claras.

El directivo de alto nivel entrevistado, comentó que se tienen menos problemas con directivos sin formación administrativa previa. Se infiere entonces, que la administración no es área de formación prioritaria. Solicitan, sí, que solicitan formación en Pedagogía y docencia y que adquieran la identidad de director de carrera universitaria.

Finalmente los directivos de alto nivel, comentaron que los directores de carrera, no se preocupan por formarse en educación. Tan es así, que se les



tiene que convencer a que se formen, se les presentan opciones existentes y se les otorgan facilidades laborales (tiempo, recursos financieros), para tal fin.

## Capítulo 10

### Conclusiones

En este capítulo se presentan los análisis y reflexiones hechas sobre los resultados encontrados en función de las preguntas de investigación y de los otros hallazgos surgidos.

El presente trabajo estudió cuales son los retos que enfrentan en su trabajo los directores de carrera de dos instituciones de educación superior privada en el sureste de México. Asimismo, se identificaron sus necesidades de formación.

Se utilizaron varias técnicas de recogida de datos (cuestionario, entrevistas focales a los directores, entrevistas a los directivos de la alta gerencia y análisis documental), bajo el enfoque cualitativo de investigación.

Se encontró que, en términos generales en las dos universidades privadas, los directores afirmaron enfrentar algunos retos tales como equilibrar las demandas externas con las internas, capacitación docente, procedimientos internos y la gestión de recursos para la operatividad de las instituciones.

Asimismo, se halló que los directores manifestaron tener necesidades de formación en áreas específicas de la administración, de la pedagogía, de la administración escolar y en otras relacionadas con su desarrollo humano.

A la pregunta de investigación ¿Cuáles son los retos que enfrentan en el desempeño de sus funciones los directores de licenciaturas de dos universidades privadas en Yucatán, México?, estos fueron los hallazgos.

## Retos encontrados

De acuerdo a los resultados generales, estos son los retos manifestados por los directores de las dos instituciones:

**Tabla 11. Retos encontrados**

Retos	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada	10%	0	45%	45%
Establecer relaciones con la gente de la comunidad donde mi escuela está localizada	0	18%	9%	73%
Tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde mi escuela está localizada	9	9%	37%	45%
Iniciar proyectos de mejora escolar	0	37%	45%	18%
Dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar	0	45%	37%	18%
Interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional	0	27%	55%	18%
Construir relaciones positivas con el personal	10	0	45%	45%
Mejorar las capacidades profesionales de los profesores	0	64%	18%	18%
Manejar conflictos	10%	27%	36%	27%
Interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos.	0	0	55	45

Como se puede apreciar en la Tabla 11 anterior los directores indicaron que enfrentaron retos principalmente relacionados con mejorar las capacidades profesionales de los profesores (64%), y en menor número el dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar (45%).

En el caso de la capacitación o entrenamiento por lo general se requiere para aquellos maestros que carecen de preparación previa en docencia (caso muy común en el contexto universitario mexicano), ya que en las contrataciones de docentes se privilegia la formación disciplinaria, por sobre la pedagogía.

Otro factor importante a considerar, es que las universidades privadas cuentan con un alto número de maestros cuya contratación es por hora, y solo durante un ciclo escolar, sin llegar a ser considerados trabajadores de planta. Esta particularidad laboral de los docentes, puede tener resultados negativos en el ánimo y disposición de la plantilla magisterial para comprometerse con acciones de desarrollo profesional e institucional, aunque sean en su propio beneficio y el de la institución.

Por lo tanto, los directivos escolares deben de contar con programas definidos y claramente diseñados para su formación docente, que tomen en cuenta sus necesidades. La capacitación de los maestros es una tarea central e ineludible. Los administradores deben también iniciar su capacitación en ese sentido.. Con esta formación se subsanaría la poca experiencia en educación de los directores de programas educativos.

Al no contar con formación específica en administración escolar y tampoco en formación docente, es necesario que sean formados en estas áreas para poder generar programas de desarrollo magisterial.

La gestión de proyectos de mejora escolar constituye también un reto recurrente en las escuelas. Estas acciones pretenden encontrar escenarios que eleven la calidad del funcionamiento escolar, y por ende, del aprendizaje de los

alumnos. El hecho de que sea un bajo porcentaje de administradores que enfrentan estos retos, permite inferir que se tiene cierta base para implementar alguno de estos proyectos. Sin embargo no es suficiente y se requiere fortalecer esta área con programas de capacitación para el diseño, implementación y evaluación de programas de mejora escolar.

**Tabla 11a. Retos encontrados (Continúa)**

<b>Retos</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Organizar mi tiempo	0	9	36	55
Enfrentar la soledad en el puesto	0	9	36	45
Sentirme seguro como líder de escuela	0	0	45	55
Enfrentar la visibilidad de mi trabajo de manera cotidiana	0	0	36	64
Lograr un equilibrio entre mi vida laboral y personal	9	18	18	55
Aplicar la normatividad	0	9	45	45
Lidiar con el papeleo administrativo	27	36	9	27
Tener acceso a las autoridades del sistema escolar	18	18	27	27
Encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local	0	82	0	9
Gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela	18	27	36	18
Manejar los recursos financieros de la escuela	18	9	27	18
Dotar a la escuela de personal eficiente	0	18	55	27

Los datos registrados en la Tabla 11a anterior, indican que los directores enfrentaron retos principalmente relacionados con encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la

---

comunidad local (82%), lidiar con el papeleo administrativo (64%) y en menor medida con el gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela (45%).

Los retos identificados por los directores como “encontrar la forma de equilibrar las demandas del sistema educativo con las de la comunidad escolar” y el de “lidiar con el papeleo administrativo”, son parcialmente consistentes con lo expuesto en otros estudios como el de Slater *et al.* (2005).

Sin embargo, estos autores no comentan nada sobre la presión ejercida por la sociedad en cuanto a la entrega de cuentas y de comportamiento adecuado y correcto en el servicio educativo que se ofrece en las universidades privadas. En este sentido, las demandas sociales son cada vez más fuertes en cuanto a esta área.

Otro desafío surge de la necesidad de obtener todos los recursos necesarios para la dinámica interna de estas universidades privadas. La gestión de recursos de todo tipo para la operatividad organizacional es una actividad inherente a cualquier administrador. En el caso de las escuelas constituye todo un complejo proceso que inicia desde la detección de necesidades y que culmina no con la obtención del recurso, sino con su adecuado empleo para el proyecto en el que se le requiere y el monitoreo de sus resultados.

El hecho de que los directores identifiquen esto como un reto, puede tener varias explicaciones que van desde una compleja burocracia interna, hasta la negatividad por parte de la alta gerencia de la institución.

### Utilidad de la Preparación Previa y Necesidades de formación para administrar la educación superior privada.

En relación con las necesidades de formación de los directores de carrera, los directores de carrera de ambas universidades, afirmaron tener la preparación previa al cargo, sobre los siguientes aspectos:

**Tabla 12. Preparación Previa**

Preparación para	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada	27	36	27	10
Entablar relaciones con la gente de la comunidad donde mi escuela está localizada	46	27	27	0
Tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde mi escuela está localizada	18	73	9	0
Iniciar proyectos de mejora escolar	9	55	36	0
Dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar	18	64	18	0
Interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional	18	45	27	9
Construir relaciones positivas con el personal	36	55	9	0
Mejorar las capacidades profesionales de los profesores	0	55	45	0
Manejar conflictos	9	55	36	0
Interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos.	9	91	0	0
Organizar mi tiempo	27	64	0	9
Enfrentar la soledad en el puesto	27	64	9	0
Sentirme seguro como líder de escuela	27	55	18	0
Enfrentar la visibilidad de mi trabajo de manera cotidiana	0	91	9	0

Los datos presentados en la Tabla 12 indican que los directores entrevistados se sienten preparados para: interactuar con padres de familia para tratar asuntos acerca de la educación de sus hijos (100%); tener credibilidad como director(a) en la comunidad en donde su escuela está localizada, construir relaciones positivas con el personal, organizar su tiempo y enfrentar la soledad en el puesto (91%); dar continuidad a las iniciativas de mejora escolar y sentirse seguro como líder de la escuela (82%); entablar relaciones con la gente de la comunidad donde mi escuela está localizada (73%); iniciar proyectos de mejora escolar, entender la cultura de la comunidad en la cual la escuela está localizada, manejar conflictos, interactuar con personal docente y administrativo con bajo desempeño profesional (64%) y mejorar las capacidades profesionales de los profesores (55%).

Los directores reportan que se sienten preparados para relacionarse con los padres de los estudiantes. Esto es, con las personas que soportan la educación de sus hijos y que en el caso de las IES privadas, es central ya que son quienes sostienen económicamente al alumno como cliente.

Se consideran también estar preparados en aspectos relacionados con la administración en general, con aspectos personales y en particular de la administración escolar.



**Tabla 13. Preparación Previa. (Continúa)**

<b>Preparación para</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Lograr un equilibrio entre mi vida laboral y personal	27	55	9	9
Aplicar la normatividad	9	73	9	9
Lidiar con el papeleo administrativo	9	45	37	9
Tener acceso a las autoridades del sistema escolar	9	55	36	0
Encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local	0	55	36	9
Gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela	9	45	37	9
Manejar los recursos financieros de la escuela	9	37	45	9
Dotar a la escuela de personal eficiente	0	82	18	0

Los resultados presentados en la Tabla 13 indican que los directores se sienten preparados para lograr un equilibrio entre su vida laboral y personal, aplicar la normatividad y dotar a la escuela de personal eficiente (82%); tener acceso a las autoridades del sistema escolar (64%); gestionar los recursos apropiados para la operación de la escuela, encontrar un equilibrio entre las demandas del sistema escolar y las necesidades de la comunidad local y lidiar con el papeleo administrativo (55%). Finalmente, se reportan no estar preparados para el manejo de las finanzas el 55%.

En términos generales, los directores de carrera de las universidades estudiadas, reportan tener preparación para el puesto. Si bien, los resultados del análisis documental, dicen que no hay evidencia de tener preparación precisa sobre administración escolar y administración en general, aun así, se sienten preparados.

Destaca que sea en el manejo de las finanzas en donde la mayoría dice no tener la preparación, a pesar de que hay algunos con profesión del campo de las ciencias socioeconómicas.

### **Necesidades de formación.**

Tanto la encuesta, como las otras técnicas de recogida de datos, indican que estos resultados son consistentes entre sí. Es decir, los directores manifiestan las complejidades de las acciones pedagógicas, administrativas, trato con la gente, capacitación de maestros, necesidades de capacitación para el manejo de la papelería interna, en las diferentes fuentes de datos.

Los resultados de las otras fuentes corroboran lo que la encuesta arroja, en cuanto al interés de los administradores, por recibir formación en pedagogía, administración, administración escolar y en aspectos de desarrollo humano del director. Es decir, las necesidades de formación de los directores de carrera, giran sobre elementos críticos para su desempeño como administradores educativos.

Con respecto a las necesidades de formación de los directores, las diversas fuentes apuntan hacia abundantes elementos administrativos (manejo de conflictos, toma de decisiones, planeación, organización, trabajo en equipo,

---

manejo de recursos humanos, gestión financiera, etc.) algunos pedagógicos (evaluación docente, docencia, etc.), en bajo número de administración escolar (generación de proyectos de mejora escolar, legislación educativa), y un buen número de temas con énfasis en la persona del director (relaciones humanas, coherencia, consistencia, diplomático, humanista, que viva y enseñe valores, etc.).

### **Discusión.**

Es importante notar que los resultados del estudio son consistentes parcialmente con algunos estudios realizados sobre el director escolar, pero en instituciones públicas (Slater et al. (2005; Catalán, 2006; Escamilla 2006; Molina y Contreras, 2007; Mentado y Rodríguez, 2011; Casani y Rodríguez, 2012).

Sin embargo, al centrarse en dos instituciones privadas de educación superior, el trabajo contribuye a nuestra mayor comprensión de las universidades privadas en México, un tipo de organizaciones sobre las que existe limitada literatura especializada, especialmente en cuanto a los retos y la formación de administradores escolares

Como se ha establecido antes, los retos de los directores de carrera, pueden ser enfrentados exitosamente, si los directores cuentan con las herramientas teórico-metodológicas adecuadas, así como el respaldo de una sólida formación en administración escolar, administración, pedagogía y en factores que potencialicen el sentido humanista en los directores estudiados.

Con respecto a las necesidades de formación de los directores, las diversas fuentes apuntan hacia abundantes elementos administrativos (manejo de conflictos, toma de decisiones, planeación, organización, trabajo en equipo, manejo de recursos humanos, gestión financiera, etc.) algunos pedagógicos (evaluación docente, docencia, etc.), en bajo número de administración escolar (generación de proyectos de mejora escolar, legislación educativa), y un buen número de temas con énfasis en la persona del director (relaciones humanas, coherencia, consistencia, diplomático, humanista, que viva y enseñe valores, etc.).

Los directores, sus jefes inmediatos, los datos obtenidos en la encuesta, los documentos analizados, simplemente fortalecen la estructura de áreas en las que se requiere la formación de los directores de carrera.

Un elemento interesante es que los directivos consideran que la formación en pedagogía, es de mayor importancia por encima de la administración, aunque paradójicamente no ubiquen a la administración escolar como importante para su desempeño. Esta postura encaja adecuadamente con lo que la literatura menciona, en cuanto a la primacía de la administración como tal, por encima de cuestiones pedagógicas (Brunner, 2011; De Puelles 2009; Castillo, 2005 y Pont, Nusche y Moorman, 2009).

En este sentido, la investigación arroja datos que van en contra de diversos estudios que opinan que un director exitoso es quien promueve elementos pedagógicos, específicamente el aprendizaje de sus alumnos, por encima de elementos organizacionales (Sverdlick, 2005; Garay y Uribe, 2006; Bolívar, 2011).

---

Esto puede deberse a la presión ejercida por los directivos en cuanto a considerar, a la universidad como una empresa, lo cual les lleva a jerarquizar todo lo relacionado con la mercadotecnia, las ventas y la retención de clientes, por encima de un genuino interés por el aprendizaje de sus estudiantes.

En términos generales, la profesionalización de los directores de carrera es una necesidad insoslayable. Para ello, se requiere legislar sobre el tema y que se considere una disposición de la autoridad educativa a fin de que se le entienda como una obligación.

Otro elemento a destacar sobre la necesidad de formación de esta investigación es lo referente a la personalidad del director. Las ideas vertidas de los funcionarios investigados revelan la profunda importancia que se le da a este elemento, por encima de los aspectos académicos y/o profesionales de los directores escolares. Esto deja en evidencia que consideran como elemento importante al ser humano que está *en* el profesional que se desempeña como director.

Las características personales mencionadas, están relacionadas con su desempeño y sus relaciones humanas. Éstas, son consideradas como el soporte de la formación en pedagogía, administración y administración escolar, y del desempeño en el plantel. Solicitan formación en valores y su aplicación en la escuela.

El punto aquí no es la discusión de la aceptación de la imperiosa necesidad de ser formado, en todos estos temas, sino el objetivo bien claro del para qué son formados. La mejora de su desempeño como directivos universitarios

Es necesario crear esquemas de formación de directivos escolares en cada IES privada, dada la importancia del funcionamiento adecuado de estos funcionarios universitarios. La esfera de actividad e influencia de los directivos de carrera en las instituciones estudiadas es amplia, por lo un profesional de la administración escolar es esencial para que las dinámicas internas del centro educativo, operen de manera fluida y efectiva.

Por otra parte, la formación de directivos escolares debe contemplar también aspectos de tipo comercial, como ventas (de los diversos servicios ofrecidos), retención de clientes (alumnos, padres de familia), apertura de mercados, ya que ahora son parte esencial de las actividades de las universidades privadas.

La supervivencia de las escuelas privadas descansa en este tipo de acciones, por lo que si no llevan a cabo, corren el riesgo de desaparecer. Estas empresas educativas necesitan tener las suficientes ganancias para proveer su servicio educativo a la sociedad.

Un elemento importante es que las universidades privadas que se investigaron, se encontró que no es requisito de contratación la formación previa en pedagogía y administración, ni siquiera que posea conocimientos de esas ciencias y sí, formación en el área a coordinar, lo cual es altamente valorado. Además como complemento, se encontró que no es un parámetro oficial contratar directivos con estudios de postgrado para ser directivo escolar.

Si bien la Secretaría de Educación Pública, determina que el administrador de carrera, debe tener al menos, el mismo nivel educativo que

está formando, en la práctica, no se ubican a personas con posgrado, como un mandato de la autoridad educativa. En realidad, se contrata a un director sin importar si cuenta con posgrado o no. No se debe de perder de vista que la especialización otorgada por un posgrado, provee herramientas teórico-metodológicas que potencializan el trabajo administrativo escolar. Es positivo que los directores de carrera cuenten con un posgrado, ya que con ello se beneficia el alumno y la institución, dado el nivel que el administrador escolar implementar.

Se encontró que la preparación formal, la experiencia académica y profesional, son importantes, para un funcionamiento como director escolar, desde la perspectiva de todos los involucrados en la investigación.

Es decir, se requieren directores de carrera, con preparación relacionada con las licenciaturas que administran y experiencia laboral en la misma, con experiencia académica, sea en docencia o administración escolar. En este sentido, los resultados son consistentes con otros estudios realizados en cuanto a los requisitos para ser director en otras latitudes.

Asimismo, en ambas no se tiene un programa definido de formación de directivos educativos. Este es un elemento crítico, ya que no se le da una introducción sobre funciones, expectativas tanto personales como profesionales, a través de un curso de inducción, que incluso es solicitado por ellos mismos.

Estos conceptos están en contra de lo que diversos estudios recomiendan, en el sentido de que se debe valorar la formación previa, la

experiencia académica para la contratación y ubicación de directores de carrera y poseer un programa de formación con materiales que clarifiquen el trabajo de los directores y lo que se espera de ellos (Gairín, 2004; Castro, Gairín, Rodríguez y Del Arco, 2011).

Se recomienda que cada universidad privada establezca un conjunto de altas exigencias, requisitos y competencias para la contratación y ubicación de los directivos de carrera, así como programas de formación de sus propios docentes, para que ellos se vuelvan directores de carrera en algún momento necesario.

Futuros estudios pueden explorar como los directivos escolares responden a la presión entre la mentalidad empresarial imperante al día de hoy, en los esquemas de gobierno universitario y la responsabilidad pedagógica, para con los estudiantes, y el cómo llevan a la práctica el equilibrio necesario entre aspectos administrativos y pedagógicos, pero, enfatizando el aprendizaje del alumnado.

Las estrategias metodológicas deben ser aquellas que permitan la comprensión plena de este fenómeno, empleando técnicas tanto cualitativas como cuantitativas.

Los resultados de este estudio pueden ser de utilidad para las autoridades de las universidades estudiadas, principalmente para mejorar sus procesos de selección, formación y evaluación de directivos. Se recomienda a cada institución privada estudiada que genere un programa de formación para director de carrera y que establezca claramente una serie de criterios



sistematizados para la contratación y ubicación de directores. Asimismo, es recomendable un seguimiento constante del desempeño de estos funcionarios, a fin de encontrar áreas de mejora que redundarán en beneficio de todos.

---

Referencias bibliográficas

- Álvarez Barret, Luís, (2001). Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911. En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl, (Coordinadores). Historia de la educación pública en México 1876 – 1976. Pp. 83-113. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Álvarez, Juan L., Jurgenson, Gayou, (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós
- Álvarez, M. (2010): Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar. Wolters Kluwer. Madrid.
- Ander-Egg, Ezequiel, (1995). Técnicas de Investigación Social. 24ª Edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Arce Ferrer, Álvaro J., Burgos Fajardo, Raúl, Esquivel Alcocer, Landy, (1999). La entrevista como herramienta de selección en la maestría en educación. Sus características psicométricas. Reporte final de Investigación. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. No publicado. Mérida, México.
- Azzerboni, Delia, Harf, Ruth, (2003). Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires
- Ball, Stephen, (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.

- Bolaños Martínez, Raúl, (2001). Orígenes de la educación pública en México. En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl, (Coordinadores). Historia de la educación pública en México 1876 – 1976. Pp. 11-40. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Bris, Mario Martín, (1998). Organización y Planificación Integral de Centros. Educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Caminero Melero, Juan M., (2012). Competencias De La Dirección Escolar Para Una Gestión De Calidad. Trabajo Fin De Grado. Escuela Universitaria De Educación De Palencia. Grado En Educación Primaria. Universidad de Valladolid, España.
- Cantón Mayo, Isabel, Pino Ajuste, Margarita, (Coords.), (2014). Organización de Centros Educativos en la sociedad del conocimiento. Madrid: Alianza Editorial
- Chiavenato, Idalberto, (2014). Introducción a la Teoría General de la Administración. 8ª. Edición. México: McGraw-Hill
- Cisneros-Cohernour, E., Barrera, M., Polanco, M., León, G., González, M., y Rodríguez, G. (2003). Estudio de Factibilidad para la creación de una maestría en administración y gestión de organizaciones educativas. Facultad de Educación, de la Universidad Autónoma de Yucatán. Informe del diagnóstico, trabajo inédito. Mérida, Yucatán: UADY.

- 
- Clark, B. (1991) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: UAM
- Doménech, Joan, Viñas, Jesús, (1999). La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo, Barcelona: Grao
- Elizondo Huerta, Aurora, Coordinadora, (2001). *La nueva escuela I*. Dirección, liderazgo y gestión escolar México: Paidós.
- Elizondo Huerta, Aurora, Torres Estrella, Mercedes (2001). *La nueva escuela II*. Dirección, liderazgo y gestión escolar México: Paidós.
- Ezpeleta, Justa, Furlán, Alfredo, (compiladores), (2000). La gestión pedagógica de la escuela. México: Ediciones UNESCO.
- Flick, Uwe, (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Gairín Sallán, Joaquín, (2004). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. 4ª. Edición. Madrid: Editorial La Muralla.
- Gimeno Sacristán, J. (Coordinador), Beltrán Llavador, F., Salinas Fernández, B., San Martín Alonso, A., (1995). La Dirección De Centros: Análisis De Tareas. Madrid: Ministerio De Educación Y Ciencia.
- Goetz, Judith Preissle, LeCompte, Margaret D., (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Gómez Dacal, Gonzalo, (1996). Curso de organización escolar y general. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Gómez Navas, Leonardo, (2001). La Revolución Mexicana y la Educación Popular. En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl, (Coordinadores). Historia de la educación pública en México 1876 – 1976. Pp. 116-155. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- González García, Marcos, (2002). Administración escolar. La administración enfocada a las instituciones educativas. México: Ediciones Castillo
- Gordillo Mejía, Abraham, Licon Padilla, Diana y Acosta Gonzaga, Elizabeth, (2008). Desarrollo y Aprendizaje Organizacional. Paradigmas del Siglo XXI. Gestión del Conocimiento. Gestión de la Organización Inteligente. México: Editorial Trillas
- Jones, Gareth R., George, Jennifer M., (2010). Administración Contemporánea. Sexta edición. México: McGrawHill
- Latapí Sarre, Pablo (Coord.). (1998). Un Siglo de Educación en México. Tomo I. (Biblioteca Mexicana). México: Consejo Nacional Para La Cultura y las Artes / Fondo de Cultura Económica.
- Lorenzo Delgado, Manuel, (2011). Organización de Centros Educativos. Modelos emergentes. Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial La Muralla
- Martín Bris, Martín, (1998). Organización y planificación integral de centros. Educación infantil, primaria y secundaria. Colección educación al Día. Madrid: Editorial Escuela Española

- Martínez Aguirre, Lucía, (2012). *Administración educativa*. Primera edición:  
México: Red Tercer Milenio
- Martínez Miguélez, Miguel, (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico*. México: Editorial Trillas.
- Massol Lafon, Inés, Dorio Alcaraz, Inma, Sabariego Puig, Marta, (2004).  
*Metodología de la investigación Educativa*. De la Colección: Manuales de Metodología de Investigación Educativa, bajo la dirección de Juan Etxeberría y Javier Tejedor. Con la coordinación de Rafael Bisquerra.  
Madrid: Editorial La Muralla
- Mateo Andrés, Joan, (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. De la Colección: Manuales de Metodología de Investigación Educativa, bajo la dirección de Juan Etxeberría y Javier Tejedor. Con la coordinación de Rafael Bisquerra. Madrid: Editorial La Muralla
- Matute, Álvaro, (2001). La política educativa de José Vasconcelos. En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl, (Coordinadores). *Historia de la educación pública en México 1876 – 1976*. Pp. 166-181. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Mejía Zúñiga, Raúl, (2001). La escuela que surge de la Revolución. En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl, (Coordinadores). *Historia de la educación pública en México 1876 – 1976*. Pp. 183-232. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.

- 
- Mendoza Ávila, Eusebio, (2001). La educación tecnológica en México. En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl, (Coordinadores). Historia de la educación pública en México 1876 – 1976. Pp. 463-521. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Moreno y Kalbtk, Salvador, (2001). El porfiriato. Primera Etapa (1876-1901). En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl, (Coordinadores). Historia de la educación pública en México 1876 – 1976. Pp. 41-82. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Navarro, i Oriach, Miguel, (2002). Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo. Madrid: Narcea
- Olivier Téllez, Guadalupe (2007). Educación Superior Privada en México. Veinte años de expansión: 1982 – 2002. México: UPN
- Owens, Robert G.(1976). *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- Quezada, Sergio (2011). Yucatán. Historia Breve. El Colegio De México. Fideicomiso Historia De Las Américas. Fondo De Cultura Económica: México, D.F.
- Quivy, Raymond y Campenhoudt, Luc Van, (2008). Manual de Investigación en Ciencias Sociales. México D.F.: Editorial Limusa

Reyes Ponce, Agustín, (1994). *Administración Moderna*. México: Edit. Limusa.

Robbins, Stephen P., Decenzo, David, Moon, Henry. (2009). *Fundamentos de Administración. Conceptos esenciales y aplicaciones*. Sexta edición. México: Pearson Education

Robbins, Stephen, (2004). *Comportamiento organizacional*. Décima edición. México: Prentice Hall.

Rojas Soriano, Raúl, (2001). *Guía para realizar Investigaciones sociales*. 21<sup>a</sup> Edición. México, D.F.: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Schlemenson, Aldo, (1990). *La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción*. Buenos Aires: Paidós.

Secretaría de educación Pública, (2003), *Antología de Gestión Educativa*. México

Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. 14<sup>a</sup> Edición. España: Editorial Thomson.

Siliceo Aguilar, Alfonso, Cásares Arrangoiz, David, González Martínez, José, L. (2000). *Liderazgo, valores, y cultura organizacional. Hacia una organización competitiva*. México: McGraw-Hill.

Sotelo Inclán, Jesús, (2001). *La educación socialista*. En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl, (Coordinadores). *Historia de la educación pública en México 1876 – 1976*. Pp. 234 -326. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica: México, D.F



Stake, R. E., (2004). *Investigación con estudios de casos*. 2ª Edición. Ediciones Madrid: Morata.

Webber y colaboradores (2009). Cuestionario "Preparación de los Directores". Usado con permiso.

#### Referencias bibliográficas de internet

Acosta Silva, Adrián, (2005). La educación superior privada en México. Digital Observatory For Higher Education In Latin America And The Caribbean. IESALC – UNESCO. Recuperado el 20 de diciembre de 2014.

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140425s.pdf>.

Aguilar Hernández, Citlali, Schmelkes del Valle, Silvia, (2001). VII. El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en México, pp. 203-274, en, Braslavsky, Cecilia, Acosta, Felicitas (Orgs.), (2001). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. Recuperado el 9 de julio de 2010. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129511s.pdf>

Ahumada Figueroa, Luís (2001). Teoría y cambio en las organizaciones. Un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado el 7 de julio de 2014. Disponible en:

[http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/libros\\_nuevos/teoria\\_y\\_cambio.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/libros_nuevos/teoria_y_cambio.pdf)

Alaníz Hernández, Claudia, (2008). La Influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. Ponencia presentada en el coloquio: Mitos y realidades de la política mexicana, realizado en la UNAM, del 6 al 9 de mayo de 2008. Revista Casa del tiempo E. IV, Num. 09. Recuperado el 15 de junio de 2014. Disponible en: [http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09\\_iv\\_jul\\_2008/casa\\_del\\_tiem po/\\_eIV\\_num09\\_09\\_15.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiem po/_eIV_num09_09_15.pdf)

Alberta Education, (2009). Principal quality practice guideline: promoting successful school leadership in Alberta. Recuperado el 30 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://education.alberta.ca/media/949129/principal-quality-practice-guideline-english-12feb09.pdf>

Alcántara, Armando, (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. Revista Iberoamericana de Educación. Número 48: Septiembre-Diciembre. 2008. Recuperado el 20 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie48a07.htm>

Allison, Derek J. (1996). Problem Processing and the Principals: Theoretical Foundations and the Expertise Issue. [Revised.]. Recuperado el 5 de septiembre de 2009. Disponible en Base de Datos EBSCO, ID: ED412602

Álvarez Gutiérrez, Jesús, (2003). Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad. (REICE), Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 1.

Recuperado el 1 de julio de 2010. Disponible en:

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Alvarez.pdf>

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela.

Psicoperspectivas, 9 (2), 34-52. Recuperado el 20 de mayo de 2014.

Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf>

Andrade, Ana Patricia, (2003). Desarrollo de capacidades en gestión

educativa: Propuesta Metodológica para el Diagnóstico de Necesidades

de Capacitación y Lineamientos de Respuesta a Nivel de Centros

Educativos . Recuperado el 1 de julio de 2010. Disponible en:

<http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/49127325.pdf>

Ares Pons, Jorge, (1996). Presente y futuro de la universidad latinoamericana.

Revista EDUCACIÓN SUPERIOR y SOCIEDAD VOL 7 N° 1: 109-126,

1996. Recuperado el 24 de mayo de 2014. Disponible en:

<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/274/229>

Arocena, Rodrigo, Sutz, Judith (2001). La Universidad Latinoamericana del

Futuro. Tendencias - Escenarios – Alternativas. Unión De Universidades

De América Latina. México: Colección UDUAL. Recuperado el 20 de

agosto de 2012. Disponible en:

<http://www.oei.es/salactsi/sutzarocena00.htm>

Banco Interamericano de Desarrollo, BID, (1997). La educación superior en

América Latina y el Caribe. Documento de estrategia. Recuperado el 20

de septiembre de 2009. Disponible en:

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481830>

- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Banco Mundial, (1996). Prioridades y estrategias para la educación. El Desarrollo En La Práctica. Recuperado el 20 de mayo de 2009. Disponible en: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)
- Baptista Lucio, Ma. del Pilar, Medina Gual Luis, (2008). Instituciones de Educación Superior Privada: Un estudio de las tipologías que clasifican al sector. Recuperado el 18 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Investigacion2008.pdf>
- Baptista Lucio, Pilar, Medina Gual, Luis, (2011). Caracterización y Contraste de Instituciones de Educación Superior Privada a través del análisis del discurso de misión institucional. Revista Reencuentro, núm. 60, abril, 2011, pp. 68-80. Recuperado el 18 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34017127006.pdf>
- Barrera-Corominas. A., Bengoa, M., Guedes de Rezende, C., Rodríguez, D., Tejera, A., Vázquez, M.I., (2011). Clima organizativo y liderazgo. La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias. Joaquín Gairín Sallán, Coordinador. Serie Informes 2. Recuperado el 20 de julio de 2014. Disponible en: [http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red\\_AGE%20vd.pdf](http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf)
- Barrientos Noriega, Aida Ivonne, Taracena Ruiz, Elvia, (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de

caso. RMIE, ENERO-MARZO 2008, VOL. 13, NÚM. 36, PP. 113-141.

Recuperado el 1 de julio de 2010. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003606.pdf>

Bastarrachea Arjona, Wiliam, Cisneros-Cohernour, Edith J. (2006). Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. Recuperado el 9 de marzo de 2008. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/investigacion/1323Bastarrachea.pdf>

Becerra Langarica, Lilia, Becerra Langarica, María de la Luz, (2011). Tema:

Transversalidad en la Educación de los Aztecas. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). Secretaría Académica. Programa Institucional De Tutorías. Recuperado el 20 de diciembre de 2014. Disponible en:

<http://www.tutorias.ipn.mx/memorias/Documents/6to-web/mesas-redondas/eje1-elementos-que-fortalecen-la-funcion-tutorial/mesa-25/E15T74R883A.pdf>

Bolívar, Antonio, (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. Revista Educar 2011, vol. 47/2 253-275. Recuperado el 13 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/248536/332663>

Bonilla, Oralia, (2008). Gestion escolar en México. Algunos aprendizajes. En prensa. Recuperado el 6 de septiembre de 2009. Disponible en: <http://www.iae.org.mx/documentos/2009/BONILLA%20ORALIA%20GESTION%20ESCOLAR%20EN%20MEXICO%5B1%5D.%20ALGUNOS%20APRENDIZAJES%20sep08.doc>

Bonnefoy, Carmen, Cerda, Gamal, Peine, Shila, Durán, María, Ponce, Yeleni, (2004). Gestión Directiva Universitaria: Un Instrumento para su Evaluación. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. XIII, Nº2: Pág. 63-82. 2004. Recuperado el 20 de noviembre de 2014.

Disponible en:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122199/gestion-directiva-universitaria-un-instrumento-para-su-evaluacion.pdf?sequence=1>

Borden, Allison M. (2002). Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del Cambio ó Sujetos a Cambio?. Recuperado el 19 de diciembre de 2011. Disponible en:

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=646201>

Botero Chica, Carlos A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa.

Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49/2 – 10 de abril de 2009.

Recuperado el 21 de noviembre de 2014. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/2811Botero.pdf>

Bottoms, Gene, O'Neill, Kathy, Fry, Betty, Hill, David, (2003). Good Principals

Are the Key to Successful Schools: Six Strategies To Prepare More

Good Principals. Recuperado el 5 de septiembre de 2009. Disponible en:

[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/2d/af.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/2d/af.pdf)

Braslavsky, Cecilia, (2006). Diez Factores Para Una Educación De Calidad

Para Todos En El Siglo XXI. REICE - Revista Electrónica

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006,

---

Vol. 4, No. 2e. Recuperado el 20 de julio de 2012. Disponible en:

<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>

Bricall, Josep M., (2000). Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Informe Universidad 2000. Barcelona. Recuperado el 23 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Brunner, José Joaquín, (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 137-159. Recuperado el 12 de agosto de 2014. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf)

Bush, Tony, (2005). Preparation For School Leadership In The 21<sup>st</sup> Century: International Perspectives. Invited Keynote Paper given at the First HEAD Research Conference, Oslo, June 2005. Recuperado el 30 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.bi.edu/cemfiles/tony%20bush%20norway%20keynote%20paper%202005.pdf>

----- (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change?. *Educational Management Administration Leadership* 2008; 36; 271. Recuperado el 23 de noviembre de 2013. Disponible en: <http://ema.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/2/271>

Calvo, Ricard, Rodríguez Juan A., (2013). *Auditoría sociolaboral: una herramienta clave para la gestión de las organizaciones del siglo XXI*. Ponencia presentada en el marco del XI Congreso de la Federación Española de Sociología en Madrid, realizado los días 10, 11 y 12 de

julio del 2013, bajo el lema de "Crisis y cambio: propuestas desde la sociología". Recuperado el 7 de julio de 2014. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5029805.pdf>

Camisón Zornoza, César, (2008). Los Desafíos De La Empresa Del Siglo XXI Y

Las Respuestas De Las Teorías De La Gestión. Pp. 17- 32. En Granda

Revilla, Germán, Camisón Zornoza, César, (Directores) (2008). El

modelo de empresa del siglo XXI hacia una estrategia competitiva y

sostenible. Colección Biblioteca Ciencias Sociales. Ediciones Cinca N.º

6. Libro electrónico. Madrid: Grupo editorial Cinca, S. A. Recuperado el

7 de julio de 2014: Disponible en:

[http://www.foretica.org/biblioteca/libros-recopilatorios-curso-de-verano/doc\\_download/31-el-modelo-de-empresa-del-siglo-xxi-hacia-una-estrategia-competitiva-y-sostenible?lang=es](http://www.foretica.org/biblioteca/libros-recopilatorios-curso-de-verano/doc_download/31-el-modelo-de-empresa-del-siglo-xxi-hacia-una-estrategia-competitiva-y-sostenible?lang=es)

Campo, Alejandro, (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de

los retos pendientes. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación

Educativa IVEI-ISEI. Aula Abierta, 88 (2006) 201-216. Recuperado el 1

de julio de 2010. Disponible en:

[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2684423&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2684423&orden=0)

Carpi, Anthony, Egger, Anne, (2008). Métodos de Investigación: Comparación.

Recuperado el 20 de noviembre de 2012. Disponible en:

<http://www.visionlearning.com/es/library/Proceso-de-la-Ciencia/49/M%20todos-de-Investigaci%3F3n:-Comparaci%3F3n/152>



- Carrasco, Pedro, (1991). La transformación de la cultura indígena durante la colonia. Los pueblos indios y las comunidades. Lecturas de Historia Mexicana 2, México, El Colegio de México, 1991, pp. 3-5. Recuperado el: 7 de diciembre de 2014. Disponible en: [http://codex.colmex.mx/8991/exlibris/alepha18\\_1/apache\\_media/KUJK2KG95Q172Q7LK16NRTI5MAN7PL.pdf](http://codex.colmex.mx/8991/exlibris/alepha18_1/apache_media/KUJK2KG95Q172Q7LK16NRTI5MAN7PL.pdf)
- Casani, Fernando, Rodríguez-Pomeda, Jesús, (2012) . Percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas. Revista de Ciencias Sociales. 18(1), 2012. Recuperado el 13 de mayo de 2014. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/univgranada/docDetail.action?docID=10663344&p00=Directivos+universitarios>
- Casanova, Fernando, (2003). Formación Profesional Y Relaciones Laborales. Oficina Internacional del Trabajo. Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). Primera edición 2003. Montevideo: Cinterfor. Recuperado el 20 de julio de 2010. Disponible en: [http://www.oei.es/etp/formacion\\_profesional\\_relaciones\\_laborales.pdf](http://www.oei.es/etp/formacion_profesional_relaciones_laborales.pdf)
- Castañeda Arratia, Jesús, (2010). La educación en México durante los primeros años de vida independiente. Los institutos científicos y literarios. Boletín VIII, Agosto 2010. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 2 de diciembre de 2014. Disponible en: [http://www.uaemex.mx/identidad/boletines%202010/Boletin\\_agosto\\_2010.pdf](http://www.uaemex.mx/identidad/boletines%202010/Boletin_agosto_2010.pdf)

Castillo Ortiz, Alicia, (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. Cuaderno de Investigación en la Educación. Número 20, diciembre de 2005. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas. Recuperado el: 20 de mayo de 2014. Disponible en: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/20/pdf/c20art3.pdf>

Castro, Diego, Gairín, Joaquín, Rodríguez-Gómez, David y Del Arco, Isabel, (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en España. Pp. 79-97. En, Gairín Sallán, Joaquín y Castro Ceacero, Diego (Coords.). (2011). Competencias Para El Ejercicio De La Dirección De Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica. Serie Informes 3. Recuperado el: Disponible en: [http://acclera.uab.cat/documents\\_edo/biblio/Redage2012.pdf](http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf)

Catalán Medina, Patricio, (2006). Estudio Exploratorio: Necesidad De Formación En Gestión Académica, A Directivos Universitarios. Tesis para obtener el grado de Magíster en Planificación y Gestión de Educación Superior, por la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología. Recuperado el 20 de julio de 2014. Disponible en: [www.eici.ucm.cl/descargas/sochedi/Catalan-Patricio.pdf](http://www.eici.ucm.cl/descargas/sochedi/Catalan-Patricio.pdf)

Centro de estudios de opinión, (CEO) (2007). Sociología de las organizaciones. Universidad De Antioquia Universidad De Antioquia. Facultad De Ciencias Sociales Y Humanas Facultad De Ciencias Sociales Y Humanas. Centro De Estudios De Opinión. Artículo en red. Recuperado el 7 de julio de 2014. Disponible en:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1222/948>

Chirinos, Edgar; Figueredo, Carlos; Goyo, Aurora; Méndez, Elita; Rivero, Eduarda (2009). Control Organizacional En La Realidad Y Complejidad De Las Universidades. Revista Científica Electrónica Ciencias Gerenciales / Scientific e-journal of Management Science. P.P. 12 (4) 29-43. Recuperado el 20 de abril de 2014. Disponible en:  
<http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/12/Art2.pdf>

Colino, César, (2009). Método comparativo. En Román Reyes (Dir): Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009. Artículo en línea: Recuperado el 20 de noviembre de 2012. Disponible en:  
[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/metodocomparativo\\_a.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/metodocomparativo_a.htm)

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), (2009). Historia. Tomado de la página web. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/default.aspx>

Correa Gorospe, Jose M., Blanco Arbe, Jose M., (2004). El proyecto Eskolaberri: formación de directivos escolares para la innovación educativa con nuevas tecnologías en la educación primaria. VII Congreso de informática educativa. Recuperado el 19 de julio de 2009. Disponible en:  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=1067986&orden=89111](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1067986&orden=89111)

Cuervo García, Álvaro, (2008). Los Fines De La Empresa Moderna Y El Papel De Los Directivos Ante Los Grupos De Interés. Pp. 47- 65. En Granda Revilla, Germán, Camisón Zornoza, César, (Directores) (2008). El modelo de empresa del siglo XXI hacia una estrategia competitiva y sostenible. Colección Biblioteca Ciencias Sociales. Ediciones Cinca N.º 6. Libro electrónico. Madrid: Grupo editorial Cinca, S. A. Recuperado el 7 de julio de 2014: Disponible en:  
[http://www.foretica.org/biblioteca/libros-recopilatorios-curso-de-verano/doc\\_download/31-el-modelo-de-empresa-del-siglo-xxi-hacia-una-estrategia-competitiva-y-sostenible?lang=es](http://www.foretica.org/biblioteca/libros-recopilatorios-curso-de-verano/doc_download/31-el-modelo-de-empresa-del-siglo-xxi-hacia-una-estrategia-competitiva-y-sostenible?lang=es)

Cuesta Sáez de Tejada, José David, (2002). La dirección como factor de calidad en la enseñanza universitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 1, 2003, pp. 195-197. Recuperado el 18 de julio de 2014. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417112>

Davis, Williams E., (2001). An analysis of principal's formal training in special education. *Recuperado el 5 de septiembre de 2009. Disponible en: Base de datos EBSCO, ID: 4717575*

Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. & and Kington, A., (2009). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Recuperado el 30 de marzo de 2010. Disponible en:  
[http://www.almaharris.co.uk/files/the\\_impact\\_of\\_school\\_leadership.pdf](http://www.almaharris.co.uk/files/the_impact_of_school_leadership.pdf)

- De Garay, Adrián, (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del Siglo XXI. *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 3, julio-septiembre, 2013, pp. 413-436. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/122/12228905003.pdf>
- De Puelles Benítez, Manuel, (2009). Globalización, Neoliberalismo Y Educación. *Revista nº 11 - Noviembre 2009. Avances en Supervisión Educativa*. Recuperado el 22 de noviembre de 2014. Disponible en:  
[http://adide.org/revista/images/stories/pdf\\_11/ase11\\_monog01.pdf](http://adide.org/revista/images/stories/pdf_11/ase11_monog01.pdf)
- Delgadillo Iparrazar, Mauricio (2010). El liderazgo del Director de Educación Media Superior en México. *Odiseo. Revista Electrónica De Pedagogía*. Año 8, número 15, julio-diciembre de 2010, Bitácora Educativa. Recuperado el 13 de septiembre de 2012. Disponible en:  
<http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/liderazgo-director-educacion-media-superior-mexico>
- Diccionario de la Lengua Española (DRAE). (2012). 22.<sup>a</sup> edición . Real Academia Española. Versión electrónica. En línea:  
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Didriksson Takayanagui, Axel (1994). Gobierno universitario y poder. Una visión global de las formas de gobierno y la elección de autoridades en los actuales sistemas universitarios. *Revista Perfiles Educativos*, núm. 64, abril-juni, 1994. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la

Educación. México. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica.

Recuperado el 20 de mayo de 2014. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206403>

Dulzaides Iglesias, María E., Molina Gómez, Ana M., (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso.*

Artículo Electrónico. ACIMED v.12 n.2 Ciudad de La Habana mar.-abr.

2004. Recuperado el 23 de febrero de 2007. Disponible en:

<http://eprints.rclis.org/archive/00001684/01/analisis.pdf>

Egido Gálvez, Inmaculada, (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. Revista Avances Sept 2006 - Revista n. 4, Avances en supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación de España. Recuperado el 5 de septiembre de 2009.

Disponible en:

[http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=98  
&Itemid=30](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=98&Itemid=30)

Elizondo Montemayor, Leticia (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. Revista de Investigación Educativa, 29 (1), 205-218.

Recuperado el 24 de octubre de 2014. Disponible en:

[https://www.google.es/search?q=carreras+de+vida+de+los+directivos+universitarios&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe\\_rd=cr&ei=42hvU-](https://www.google.es/search?q=carreras+de+vida+de+los+directivos+universitarios&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe_rd=cr&ei=42hvU-)

SxNoXD8gfw\_YCoDQ#channel=sb&q=carreras+de+vida+de+los+directivos+universitarios&rls=org.mozilla:es-ES:official&start=10

Escamilla Tristán, Sergio A., (2006). El director escolar, Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis para obtener el grado de doctor por la Universidad de Barcelona. Recuperado el 11 de abril de 2010. Disponible en:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf?sequence=1>

Escotet, Miguel Á., (2005). Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva. Horizontes, Perfiles Educativos, vol. XXVII, núm. 107, pp. 134-148. Recuperado el 20 de mayo de 2014. Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a07.pdf>

Espinoza Carbajal, María E., (2008). La escuela primaria en el Siglo XX. Consolidación de un invento. Diccionario de la historia de la educación en México. Proyecto CONACYT. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México, DF. Recuperado el 21 de diciembre de 2014. Disponible en:

[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)

Estrada Guevara, Ángela, Mariscal Landín, David, (2010). Filosofía, política y educación en los primeros años del México independiente. Revista La Lámpara de Diógenes, vol. 11, núm. 20-21, enero-diciembre, 2010, pp.

9-30. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/844/84418400001.pdf>

Estruch Tobella, Joan, (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, núm. 329, pp. 77 – 90.

Recuperado el 27 de junio de 2010. Disponible en:

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67171/008200430207.pdf?sequence=1>

Eurydice, European Unit, (2008). *Higher Education Governance in Europe.*

Policies, structures, funding and academic staff. Recuperado el 22 de mayo de 2014. Disponible en:

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/091EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EN.pdf)

Federación De Instituciones Mexicanas Particulares De Educación Superior,

A.C. (FIMPES). (2014). ¿Qué es la FIMPES?. Información en página web. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en:

<http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes>

Fernández Serrat, M<sup>a</sup> Luisa, (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué,

cuándo, cómo... *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002 1. Recuperado el 20 de abril de 2010. Disponible en:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL6.pdf>

Flores Guerrero, David, (2013). Los Mayas De Yucatán: La Pérdida,

Intercambio Y Legado. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 14.

Número 6. 1 de junio 2013. ISSN: 1067-6079. Recuperado el 22 de



---

noviembre de 2014. Disponible en:

<http://www.revista.unam.mx/vol.14/num6/art12/index.html>

Gairín Sallán, Joaquín, (2000). *Categorías de gestión relevantes para las Instituciones de Formación Docente*. (Documento 1). Recuperado el 18 de junio de 2004. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/superior/gaurin.htm>

Garay, Sergio, y Uribe, Mario. (2006). Dirección Escolar como Factor de Eficacia y Cambio: Situación de la Dirección Escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4. (4e), pp. 39-64. Recuperado el 29 de abril de 2010. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.pdf>.

García Garduño, José María, (2004). La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México. Recuperado el 6 de septiembre de 2009. Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a2004\\_1/jose\\_garduno.pdf](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2004_1/jose_garduno.pdf)

García Olalla, Ana, Pobrete, Manuel, Villa Aurelio, (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de Educación*, 8 (2006). Recuperado el 10 de julio de 2010. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/10272/2011/1/b15167227.pdf>

Gento Palacios, Samuel, Palomares Ruiz, Ascensión, García Carmona, Marina y González Fernández, Raúl, (2012). Liderazgo educativo y su impacto

---

en la calidad de las Instituciones Educativas. Investigación presentada como Simposio en el XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas- CIOIE- Granada, España, 18-20 de diciembre de 2012. Recuperado el 20 de agosto de 2014. Disponible en:

<http://www.leadquaed.com/docs/artic%20esp/Liderazgo.pdf>

Gibbs, Anita, (1997). Focus Group. *Department of Social Medicine, Bristol, University*. Recuperado el: 5 de febrero de 2006. Disponible en:

<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>

Goleman, D. y Boyatzis R. (2002): El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional. Plaza y Ja-nés. Barcelona. Citado por: Álvarez, Manuel, (2003). La dirección escolar en el contexto europeo.

Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE) Dirección escolar: selección y formación. OGE 15-19 Vol. 11, Nº 2, 2003 , pags. 15-19. Recuperado el 20 de abril de 2010. Disponible en:

<http://www.ctascon.com/Direccion%20escolar%20en%20Europa.pdf>

Gómez-Rada, Carlos A., (2009 ). Liderazgo: Conceptos, Teorías Y Hallazgos Relevantes. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol. 2, No. 2, 61-77. Recuperado el 20 de septiembre de 2014. Disponible en:

[http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen2\\_numero2/articulo\\_5.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen2_numero2/articulo_5.pdf)

f

González Vargas, Elena, Sánchez M., Víctor, (2010). Fundación de una Institución de Educación Superior Pública en el México Independiente: El Instituto Literario del Estado de México. Boletín VIII, Agosto 2010. Pp. 10-26. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 2 de diciembre de 2014. Disponible en:

[http://www.uaemex.mx/identidad/boletines%202010/Boletin\\_agosto\\_2010.pdf](http://www.uaemex.mx/identidad/boletines%202010/Boletin_agosto_2010.pdf)

Grudens-Schuck, Nancy, Lundy Allen, Beverlyn, Larson, Kathlene, (2004).

Focus Group Fundamentals. *Departments of Agricultural Education and Studies and Sociology – Iowa State University, University Extensión.*

Recuperado el 5 de febrero de 2006. Disponible en:

<http://www.extension.iastate.edu/publications/pm1969b.pdf>

Haar, Jean M., (2007). Retaining Experienced, Qualified Teachers: The

Principal's Role. *The Rural Educator*, Volume 28, Number 2, Win 2007.

Recuperado el 5 de febrero de 2008. Disponible en:

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3c/19/59.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3c/19/59.pdf)

Hargreaves, Andrew, Gábor Halász, Rapporteur, Pont, Beatriz, (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership. Recuperado el 29 de junio de 2010. Disponible en:

<http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>

- Harris, Alma, Thomson, Pat, (2006). Leading schools in poor communities. What do we know and how do we know it?, Paper presented at International Congress of School Effectiveness and Improvement Fort Lauderdale 3-6th January. 2006. Recuperado el 3 de marzo de 2010. Disponible en:  
<http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/Papers/Harris%20and%20Thomson.pdf>
- Hernández Yáñez, María L. (2011). Prioridades, políticas y educación superior. Revista de la educación superior. issn: 0185-2760. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 99-124. Recuperado el 20 de octubre de 2014. Disponible en:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a5.pdf>
- Hopkins, David, (2009). Realising the potential of System Leadership. Recuperado el 23 de octubre de 2014. Disponible en: [www.sst-inet.net/docs/David%20Hopkins%20paper%20\(final\).do](http://www.sst-inet.net/docs/David%20Hopkins%20paper%20(final).do)
- Horn, Andrea, Marfán, Javiera, (2010). Relación Entre Liderazgo Educativo Y Desempeño Escolar: Revisión De La Investigación En Chile. Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 2 (Julio-Diciembre) (2010). Recuperado el 3 de enero de 2013. Disponible en:  
<http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/articloe/view/116/143>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), (2003). Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de

los procesos de transformación educativa. Módulo I. Desafíos de la educación. Recuperado el 5 de septiembre de 2004. Disponible en:  
<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo01.pdf>

Instituto Nacional de Educación de Adultos, (INEA). (1981). Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Documento en Línea. Recuperado el 22 de diciembre de 2014.

Disponible en:

[http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco\\_normativo/D01.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/D01.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI). (2009). Séptimo Censo General de Población 1950. Tabulados Básicos. DGE. Recuperado el 21 de diciembre de 2014. Disponible en:

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/LeerArchivo.aspx?c=t=828&c=16765&s=est&f=1>

Jiménez Nájera, Yuri, (2011). Breve historia de la educación superior mexicana: cinco siglos de exclusión social. Artículo en línea. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en:

<http://www.educa.upn.mx/hemeroteca/world-mainmenu-26/101-num-07/394-breve-historia-de-la-educacion-superior-mexicana-cinco-siglos-de-exclusion-social->

Jiménez, Elsi, (2007). La historia de la universidad en América Latina. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Mrzo de 2007, pp. 169-178. ISSN: 0185-2760. Recuperado el 2 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414108.pdf>

Johnson, Lauri, Møller, Jorunn, Jacobson, Stephen L., & Cheung Wong, Kam, (2008). Cross-national Comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 52, No. 4, August 2008, pp. 407–422. Recuperado el 5 de mayo de 2010. Disponible en Base de datos EBSCO, ID: 33140703

Juárez Martínez, Gerardo D., (2006) Formación gerencial para la eficacia escolar Edición electrónica. Recuperado el 3 de mayo de 2009. Disponible en: [www.eumed.net/libros/2006c/193/](http://www.eumed.net/libros/2006c/193/)

Kandel, Victoria, (2005). Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. Capítulo de Libro, “Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina”. Buenos Aires: Editorial CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 2005. Recuperado el 3 de junio de 2014. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/becas/20110124083718/7Kendel.pdf>

Kerdel Vega, Francisco, (2006). Reseña del libro: El Concepto de Universidad. Origen y Evolución. Publicado en el 2004, por la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela, Ediciones del Rectorado. Recuperado el 23 de julio de 2014. Disponible en: <http://web.www3.unicordoba.edu.co/sites/default/files/Elementosparaundebatene necesario.pdf>

Kogan, Maurice, Bleiklie, Ivar, (2007). Organization and Governance of Universities. Higher Education Policy, 2007, 20, (477–493). Recuperado el 23 de mayo de 2014. Disponible en:  
[http://portal.unesco.org/education/es/files/53907/11858773735Org\\_governance\\_Universities.pdf/Org\\_governance\\_Universities.pdf](http://portal.unesco.org/education/es/files/53907/11858773735Org_governance_Universities.pdf/Org_governance_Universities.pdf)

Leithwood, K., Begley, P. T., Cousins, J. B., (2005). Developing Expert Leadership For Future Schools. Editorial: Routledge. Libro en línea. Consultado el 20 de abril de 2014. Disponible en:  
[https://books.google.com.mx/books?id=DYmRAgAAQBAJ&pg=PA13&lp=PA13&dq=Leithwood,+Begley,+y+Cousins,1990&source=bl&ots=fxAoKOBKQI&sig=XPjIqwcUpVwfJ0OjtYs7i7vcP94&hl=es&sa=X&ved=0CBoQ6AEwADgKahUKEwiP2fbB\\_fzHAhUFL4gKHdwwDiY#v=onepage&q=Leithwood%2C%20Begley%2C%20y%20Cousins%2C1990&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=DYmRAgAAQBAJ&pg=PA13&lp=PA13&dq=Leithwood,+Begley,+y+Cousins,1990&source=bl&ots=fxAoKOBKQI&sig=XPjIqwcUpVwfJ0OjtYs7i7vcP94&hl=es&sa=X&ved=0CBoQ6AEwADgKahUKEwiP2fbB_fzHAhUFL4gKHdwwDiY#v=onepage&q=Leithwood%2C%20Begley%2C%20y%20Cousins%2C1990&f=false)

Leithwood, Kenneth, (2005). Educational Leadership Educational Leadership. The Laboratory for Student Success. A review of the research. Recuperado el 20 de Agosto de 2014. Disponible en:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508502.pdf>

Leithwood, Kenneth., Riehl, Carolyn, (2003). What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA., Laboratory for students success, Temple University. Recuperado el 20 de Agosto de 2014. Disponible en: <http://dcbsimpson.com/randd-leithwood-successful-leadership.pdf>

León Campos, Cristóbal, (2011). La Revolución Mexicana Y La Educación En Yucatán. Recuperado el 18 de diciembre de 2014. Disponible en:  
<http://www.journals.unam.mx/index.php/archipelago/article/viewFile/24341/22872>

Lombardi, John V., Craig, Diane D., Capaldi, Elizabeth D., Gater, Denise S., (2002). University Organization, Governance, and An Annual Report from The Lombardi Program on Measuring University Performance. The Top American Research Universities Competitiveness. Recuperado el 18 de marzo de 2014. Disponible en:  
<http://mup.asu.edu/research2002.pdf>

López Gorosave, Gema, García Garduño, José Ma. E., Slater, Charles L., (2007). ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, No. 5e. Recuperado el 1 de julio de 2010. Disponible en:  
<http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art19.pdf>

Lorenzo Delgado, Manuel, (2004). La función de liderazgo del director escolar. Una competencia transversal. Revista Enseñanza, 22, 2004, 193-211. Recuperado el 12 de mayo de 2014. Disponible en:  
<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/4099/4122>

Lorenzo Delgado, Manuel, Sola Martínez, Tomás, Cáceres Reche, M<sup>a</sup> Pilar, (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio



longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educ.educ.*, 2007, volumen 10, Número 2, pp. 177-194. Recuperado el 16 de marzo de 2008. También disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83410213.pdf>

Lupano Perugini, María L., Castro Solano, Alejandro, (2007). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. Recuperado el 23 de octubre de 2014.

Disponible en:

<http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico66Psico%2008.pdf>

Madrigal Frías, Luis. (2011). Educación Del Poder. Los Mayas Prehispánicos. Memoria Electrónica. Ponencia en el marco del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, dentro de la temática: Multiculturalismo y Educación. Recuperado el 18 de diciembre de 2014. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/0269.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0269.pdf)

Maríñez, María del R. (2001). La investigación histórica sobre temas de educación en la época colonial en México [Reseña del libro: Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Consultado el 27 de noviembre de 2014. Disponible en:

<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-marinez.html>

Márquez González, Gonzalo, (2011). Los materiales didácticos en la “educación” indígena durante la colonia. Recuperado el 13 de diciembre

de 2014. Disponible en: <http://www.educa.upn.mx/hemeroteca/world-mainmenu-26/103-num-08/424-los-materiales-didacticos-en-la-educacion-indigena-durante-la-colonia>

Marquis, Carlos, (2010). Sobre el gobierno universitario. Revista: Gestión universitaria. Vol. 02., Num. 03., Buenos Aires ISSN: 1852-1487. Recuperado el 22 de mayo de 2014. Disponible en: [www.gestuniv.com.ar/gu\\_06/v2n3a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_06/v2n3a2.htm)

Marsiske, Renate (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 8, 2006, pp. 11-34. Recuperado el 20 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>

Martínez De Codes, Rosa M. (2011). Influencia del positivismo en la legislación y en el sistema educativo mexicano de la segunda mitad del Siglo XIX. Recuperado el 20 de diciembre de 2014. Disponible en: [http://institucional.us.es/revistas/contemporanea/5/art\\_2.pdf](http://institucional.us.es/revistas/contemporanea/5/art_2.pdf)

Maureira, Oscar (2006). Dirección Y Eficacia Escolar, Una Relación Fundamental. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006, Vol. 4, No. 4e. Recuperado el 18 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>

McNamara, O., Brundrett, M. and Webb, R. (2008) Primary Teachers: initial teacher education, continuing professional development and school leadership development (Primary Review Research Survey 6/3),

Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Recuperado el 3 de julio 2010. Disponible en: [http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/RS\\_6-3\\_briefing\\_Teacher\\_training\\_development\\_080418.pdf](http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/RS_6-3_briefing_Teacher_training_development_080418.pdf)

Mendoza Angulo, José, (2010). Sobre los Orígenes de la Universidad.

Disertación del Dr. José Mendoza Angulo, ex -Rector de la Universidad de Los Andes, en el Paraninfo, el día 17 de junio de 2010, en el marco del ciclo de conferencias titulado: "La Universidad de Los Andes. Una mirada reflexiva a su proceso histórico", organizado por el Archivo Histórico de la ULA con motivo de la celebración bicentenaria del Real Decreto del 21 de septiembre de 1810. Boletín del Archivo Histórico 15. SECRETARÍA ARCHIVO HISTÓRICO UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, VENEZUELA. Recuperado el 3 de julio de 2014. Disponible en: <http://www2.ula.ve/ahula/dmdocuments/Bol15.pdf>

Mentado Labao, T., Rodríguez Pulido, J., (2011). Proceso de Planificación de la Formación de Directivos en Contextos Universitarios (Planning Process Management Training In University). III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2011 Modelos institucionales de formación permanente. Recuperado el 23 de noviembre de 2014. Disponible en: [http://www.ub.edu/congresice/actes/7\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf)

Mestry, R. & Grobler, B. R., (2002). The Training and Development of Principals in the Management of Educator. Rand Afrikaans University, South Africa.

Revista International Studies in Educational Administration. Volume 30, Number 3, 2002. Pp. 21-34.

Millar, Liz, (2007). New Zealand Principal. What are Principal Professional Learning Communities?. New Zealand Principal and Leadership Centre. Recuperado el 5 de septiembre de 2009. Disponible en:  
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=2&hid=6&sid=87b8cacd-32f2-416d-b46d-0ead24ae67cd%40sessionmgr110>

Molina Yuncosa, Nuby, Contreras Chacón, Azael E., (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. Acción Pedagógica. No. 16. Enero – Diciembre, 2007. pp. 70 – 81. Recuperado el 30 de junio de 2010. Disponible en:  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17300/2/articulo7.pdf>

Muñoz García, Humberto, (2012). Sociedad y Educación Superior Peninsular (3). Campus Milenio. Num. 460 (2012- 05- 03). Recuperado el 18 de diciembre de 2014. Disponible en:  
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1599>

Murillo Torrecilla, F. Javier, Gómez Martín, Juan C., (2006). Pasado, Presente Y Futuro De La Dirección Escolar En España: Entre La Profesionalización Y La Democratización. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006,

Vol. 4, No. 4e. Recuperado el 9 de julio de 2010. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/551/55140407.pdf>

Murillo, Paulino, (2007). La formación de los equipos directivos: ¿nuevos retos o las rutinas de siempre? Los itinerarios formativos como alternativa.

Recuperado el 8 de julio de 2010. Disponible en:

<http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/19.pdf>

Murillo, F. Javier, (2006). Una Dirección Escolar Para El Cambio: Del

Liderazgo Transformacional Al Liderazgo Distribuido. Revista

iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la organización,

REICE 2006 VOLUMEN 4, NUMERO 4e. Recuperado el 9 de julio de

2010. Disponible en: [http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_hm.htm)

National Council of Professors of Educational Administration, (NCPEA), (2006).

La “Auditoria Cultural”: Una Herramienta De Liderazgo Para La

Evaluacion Y La Planeación Estratégica En Diferentes Colegios Y

Universidades. Version 1.1: Jul 7, 2006-. Recuperado el 20 de

noviembre de 2014. Disponible en: [http://legacy-textbook-](http://legacy-textbook-qa.cnx.org/content/m13692/1.2/?format=pdf)

[qa.cnx.org/content/m13692/1.2/?format=pdf](http://legacy-textbook-qa.cnx.org/content/m13692/1.2/?format=pdf)

Ogletree, Earl, Rowe, Lester, (2001). Training principals for inner-city schools.

*Recuperado el 5 de septiembre de 2009. Disponible en: Base de datos*

*EBSCO, ID: 4735642*

Olivera Campirán, Maricela, (2008). Evolución histórica de la Educación Básica

a través de los proyectos nacionales: 1921-1999. Diccionario de la

historia de la educación en México. Proyecto CONACYT. Universidad

Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México, DF.

Recuperado el 21 de diciembre de 2014. Disponible en:

[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)

Ordorika S., Imanol, (2001). Organización, Gobierno y Liderazgo Universitario:

Una base conceptual para el análisis del cambio en la educación

superior. Recuperado el 20 de mayo de 2014. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/integrantes/ordorika/publicaciones/Organizacion.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura,

UNESCO, (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La

educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO, París. 5–9

de octubre de 1998. Tomo I. Informe final. Recuperado el 11 de abril de

2010. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (1997).

The OECD Report on Regulatory Reform Synthesis. Paris. Recuperado

el 11 de abril de 2010. Disponible en:

<http://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/2391768.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (2006).

Panorama de la Educación 2006. Bajo embargo hasta las 07h00 tiempo

de México del 12 de septiembre 2006. Nota informativa de la OCDE

sobre México. Recuperado el 24 de noviembre de 2005. Disponible en:

<http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/37401508.pdf>

----- (2009). *Mejorar el liderazgo Escolar: Herramientas de trabajo.*

Recuperado el 4 de agosto de 2014. Disponible en:

[www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership)

Ortega Muñoz, Manuel (2009). *Transformando el quehacer de nuestra escuela:*

*el liderazgo directivo y las metas, elementos claves para la mejora, en*

*voz de la comunidad educativa. Dialnet, AÑO: 2008, NÚMERO: 8.*

Recuperado el 1 de julio de 2010. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2693698>

Pérez Baltazar, Elaine, T., Saucedo Dávila, Rosaura, (2005). *Propuesta Para La Formación De Directivas Y Directivos De Educación Secundaria, Con Perspectiva De Género Como Un Elemento Que Facilite Su Gestión Pedagógica Y Coadyuve A La Transformación De Su Proyecto De Vida. Ponencia presentada en el marco del "IV Encuentro Ibero-Americano De colectivos escolares E Redes De Professores Que Fazem Investigaçã Na Sua Escola". Realizado del 24 al 29 de julio de 2005, en Lajeado, en el estado de Rio Grande do Soul, en Brasil. Recuperado el 29 de mayo de 2009. Disponible en: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/>*

Petzko, Vicki, (2008). *The Perceptions of New Principals Regarding the Knowledge and Skills Important to Their Initial Success. NASSP Bulletin; Sep2008, Vol. 92 Issue 3, p224-250, 27p, 5 charts. Recuperado el 5 de septiembre de 2009. Disponible en Base de Datos EBSCO, ID: 34372446*

Poggi, Margarita, (2001). La formación de directivos de instituciones educativas

Algunos aportes para el diseño de estrategias UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ/UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Recuperado el 19 de julio de 2007. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129501s.pdf>

Pont, Beatriz, Nusche, Deborah y Moorman, Hunter, (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica. Reporte dirigido a la Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económicos (OCDE). Recuperado el 21 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

Presidencia de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. Recuperado el 8 de febrero de 2008. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Prieto Figueroa, Luis Beltrán, (2006). EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. 4ª. Edición. IESALC-UNESCO / Fondo Editorial IPASME. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Fondo Editorial IPASME. Venezuela: Editorial Metrópolis C.A. Recuperado el 10 de marzo de 2007. Disponible en: [http://www.bibliotecayacucho.info/downloads/dscript.php?fname=El\\_Estado\\_docente.pdf](http://www.bibliotecayacucho.info/downloads/dscript.php?fname=El_Estado_docente.pdf)

Proctor, Charles, (1998). What Are Focus Group?. Section on Survey Research Methods American Statistical Association. *Series American Statistical*



*Association What is a Survey?*. Recuperado el 5 de febrero de 2007.

Disponible en:

<http://www.prm.nau.edu/prm447/asa%20brochures/focusgroups.pdf>

Quintal Martín, Fidelio, (1999). Un perfil de la educación en Yucatán durante el Siglo XX. *Revista Educación y Ciencia. Nueva Época*, Vol. 3, No. 5 (19). Enero – Junio 1999, pp. 79-90. Recuperado el 19 de diciembre de 2014.

Disponible en:

<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/File177.pdf>

Ramírez, Liberio Vicorino, Flores Velásquez, Fernando, (2006). Perspectivas en la Sociología de las Organizaciones para el estudio de la supervisión escolar. *Revista Tiempo de Educar*, vol. 7, núm. 14, julio-diciembre, 2006, pp. 243-275, Universidad Autónoma del Estado de México.

México. Recuperado el 7 de julio de 2014. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/311/31171404.pdf>

Reyes Morales, Cayetano, (1984). Un día de clases en la época colonial. *El Colegio de Michoacán*. Recuperado el 22 de noviembre de 2014.

Disponible en:

<http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/020/CayetanoReyesMorales.pdf>

Rodríguez Gómez, Roberto, (2012). La obligatoriedad de la educación media superior en México. *Revista Campus Milenio* No. 480, (2012-09-27).

Recuperado el 21 de diciembre de 2014. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>

- Rodríguez-Molina, Guillermo, (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ.* Vol. 14, No. 2| Mayo-agosto de 2011 | pp. 253-267. Recuperado el 20 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a02.pdf>
- Rodríguez-San Pedro, Luis E. (2008). Historia de las universidades: el marco medieval. Origen y consolidaciones. Centro de Historia Universitaria Alfonso IX. Universidad de Salamanca Recuperado el: 15 de enero de 2013. Disponible en: <http://universidades.universia.es/universidades-de-pais/historia-de-universidades/historia-universidad-espanola/marco-medieval/>
- Rogero, Julio, (2010). De la UNESCO a la OCDE. Del derecho a la educación a su mercantilización. Área de educación, exclusión y menores de Madrid. Campaña contra la Europa del capital, la globalización y la guerra 2010. Recuperado el 8 de julio de 2010. Disponible en: <http://www.nodo50.org/candela/pdf/delaunescoalaoocde.pdf>
- Ruiz Corbella, Marta (2013). Liderazgo y Responsabilidad Educativa. El Necesario Liderazgo De Directores y Profesores En La Educación. *Revista Fuentes*, 14, pp. 61-84. Recuperado el 20 de noviembre de 2014. Disponible en: [http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados\\_revista/pdf/numeros\\_anteriores/mxzclswx.pdf](http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/mxzclswx.pdf)

Ruiz Olabuénaga, José I. (2007). Sociología de las Organizaciones Complejas.

Universidad de Deusto. España. Libro en línea, recuperado el 7 de julio de 2014. Disponible en:

[https://books.google.com.mx/books?id=zsO4oOJErYQC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Ruiz+Olabu%C3%A9naga,+Jos%C3%A9+I.++\(2007\).+Sociolog%C3%ADa+de+las+Organizaciones+Complejas.+Universidad+de+Deusto&source=bl&ots=7bN67bYbRN&sig=TOXk7JRDejD5RujXuh966ampvf0&hl=es&sa=X&ved=0CCcQ6AEwAmoVChMIk2o3snrxwIVChuSCh2irwbO#v=onepage&q=Ruiz%20Olabu%C3%A9naga%2C%20Jos%C3%A9%20I.%20\(2007\).%20Sociolog%C3%ADa%20de%20las%20Organizaciones%20Complejas.%20Universidad%20de%20Deusto&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=zsO4oOJErYQC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Ruiz+Olabu%C3%A9naga,+Jos%C3%A9+I.++(2007).+Sociolog%C3%ADa+de+las+Organizaciones+Complejas.+Universidad+de+Deusto&source=bl&ots=7bN67bYbRN&sig=TOXk7JRDejD5RujXuh966ampvf0&hl=es&sa=X&ved=0CCcQ6AEwAmoVChMIk2o3snrxwIVChuSCh2irwbO#v=onepage&q=Ruiz%20Olabu%C3%A9naga%2C%20Jos%C3%A9%20I.%20(2007).%20Sociolog%C3%ADa%20de%20las%20Organizaciones%20Complejas.%20Universidad%20de%20Deusto&f=false)

Saldívar Garza, Héctor F., (2006). La Pertinencia en las Políticas Educativas

Internacionales para la Educación Superior: Sugerencias para su Operatividad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XVI, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 169-184. Recuperado el 20 de octubre de 2014. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/654/65416107.pdf>

Sánchez Vázquez, Rafael, (S/F). Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México. Recuperado el 7 de diciembre de 2014. Disponible en:

<http://www.juridicas.unam.mx/publicalibrevrevhisdercont14cntcnt10.pdf>

Sánchez, Ignacio, (2012). Modelos de gobierno universitario. Artículo del

Rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 15 de mayo de 2014. Disponible en:

[https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0CFEQFjAI&url=http%3A%2F%2FpoliticaspUBLICAS.uc.cl%2Fdownload%2Fadjuntos\\_opinion.archivo\\_adjunto.8c12334af7ce5252.323031323033313320456c204d6572637572696f204d6f64656c6f7320646520676f626965726e6f20756e697665727369746172696f2e706466.pdf&ei=JCfLU-rqAY7woATJ84H4BA&usg=AFQjCNF3AO3n0ATb7sCHUU71XIUg7TmrXQ&bvm=bv.71198958,d.cGU](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0CFEQFjAI&url=http%3A%2F%2FpoliticaspUBLICAS.uc.cl%2Fdownload%2Fadjuntos_opinion.archivo_adjunto.8c12334af7ce5252.323031323033313320456c204d6572637572696f204d6f64656c6f7320646520676f626965726e6f20756e697665727369746172696f2e706466.pdf&ei=JCfLU-rqAY7woATJ84H4BA&usg=AFQjCNF3AO3n0ATb7sCHUU71XIUg7TmrXQ&bvm=bv.71198958,d.cGU)

Sandoval-Estupiñán, Camargo-Abello, Vergara, Quiroga, Pedraza, Halima, (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educ.*, diciembre 2008, volumen 11, número 2, pp 11-48. Recuperado el 5 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a02.pdf>

Santiago Pacheco, Edgar A., Cámara Gutiérrez, Guadalupe, Koechert, Andreas, (2005). La educación en la provincia de Yucatán a finales del Siglo XVIII y principios del XIX. Universidad Autónoma de Yucatán. Ketzalcalli, Año 2005. No. 2. Recuperado el 20 de diciembre de 2014. Disponible en: [http://www.antropologia.uady.mx/historia\\_memoria/pdf/11\\_la\\_educacion.pdf](http://www.antropologia.uady.mx/historia_memoria/pdf/11_la_educacion.pdf)

Santizo Rodall, Claudia A. (2009). Implementación de políticas educativas: México. Mejorar el liderazgo escolar. Reporte Del Contexto Mexicano. Informe elaborado para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-

2010. Recuperado el 20 de julio de 2012. Disponible en:

<http://www.oecd.org/education/school/44906121.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2010). Diagrama de organización.

Estructura básica. Recuperado el 20 de diciembre de 2014. Disponible en:

[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3161/8/images/sep\\_organigrama\\_sep.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3161/8/images/sep_organigrama_sep.pdf)

----- (2001). Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Estadística Básica de Educación Superior. Recuperado el 18 de diciembre de 2014.

Disponible en:

<http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica/Educ%20Sup%202000-2001/index.htm>

----- (SEP). (2011). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011, Primera edición, Noviembre de 2011. Recuperado el 20 de diciembre de 2014. Disponible en:

[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales\\_cifras\\_2010\\_2011.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2010_2011.pdf)

Sergiovanni, Thomas J., (1984). Leadership and Excellence in Schooling

Excellent Schools Need Freedom Within Boundaries. Educational

Leadership, February, 1984, vol. 41, no. 5, pp. 4–13. Recuperado el 20

de abril de 2014. Disponible en: <http://www.corwin.com/upm->

[data/11217\\_Serg\\_\\_\\_Article\\_1.pdf](http://www.corwin.com/upm-data/11217_Serg___Article_1.pdf)

Slater, Ch., Boone, M., Colina, M., Nelson, S., Esparza, E., Peña, R., Sirois, Ch., García, J., Topete, C. (2005). The Future of Educational Administration in Mexico: What path will it take?. Revista. Educación y Ciencia, 81- 95. Julio - diciembre 2005 Nueva época Vol. 9 No. 18 (32). Recuperado el 20 de julio de 2014. Disponible en:

<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/235/pdf>

Sverdlick, Ingrid, (2005). El Liderazgo Pedagógico En Las Escuelas De Nivel Medio. Volumen 2. Gobierno de Buenos Aires. Secretaría De Educación. Subsecretaría De Educación. Dirección General De Planeamiento. Dirección De Investigación. Recuperado el 20 de agosto de 2014. Disponible en:

[http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/liderazgo\\_pedagogico\\_en\\_el\\_nivel\\_medio\\_05.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/liderazgo_pedagogico_en_el_nivel_medio_05.pdf)

Tamayo, Sergio, (2011). Privatización y universidad pública. Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 267-273. mayo-agosto de 2011. Recuperado el 18 de diciembre de 2014. Disponible en:

<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7311.pdf>

Tanck de Estrada, Dorothy, (2002). La educación indígena en el Siglo XVIII. El Colegio de México. Recuperado el 4 de diciembre de 2014. Disponible en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_22.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm)

The Center for the Future of Teaching and Learning at WestEd. (2009). *Strengthening California's System for Preparing and Supporting*

*Principals: Lessons from Exemplary Programs. A Center for the Future of Teaching and Learning Policy Brief on strengthening Education Leadership in California, based on the research of Linda Darling-Hammond and Stelios Orphanos. Recuperado el 11 de Julio de 2010.*

*Disponible en:*

*[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/43/cf/ed.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/43/cf/ed.pdf)*

Torres Septién, Valentina, (2002). Educación privada en México. Diccionario de la historia de la educación en México. Proyecto CONACYT. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México, DF.

Recuperado el 20 de junio de 2008. Disponible en:

[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_20.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_20.htm)

Trnavcevic, Anita, Vaupot, Silva Roncelli, (2009). Exploring Aspiring Principals' Perceptions of Principalship: A Slovenian Case Study. Educational Management Administration & Leadership; Jan2009, Vol. 37 Issue 1, p85-105, 21p. Recuperado el 5 de septiembre de 2009. Disponible en: Base de datos EBSCO. ID: 35811393

Universidad Abierta y a Distancia de México, (UNADM), (2014). Antecedentes. Página web institucional. Recuperado el 19 de diciembre de 2014.

Disponible en:

[http://www.unadmexico.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=193&Itemid=484#](http://www.unadmexico.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=193&Itemid=484#)

Universidad Anáhuac Mayab, (2014). Historia. Rompiendo esquemas desde nuestra fundación. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://anahuacmayab.mx/historia/>

Universidad Autónoma de Yucatán. (2005). Maestría en Administración de organizaciones educativas. Información en línea. Recuperado el 25 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.educacion.uady.mx/programa.php?id=maoe>

Universidad de Valladolid Yucatán. Maestría en Administración Educativa. Información en línea. Recuperado el 25 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.uvy.edu.mx/admoneduc>

Universidad del Mayab. (2002). Doctorado en ciencias de la educación (Gestión educativa. Información en línea. Recuperado el 25 de mayo de 2010. Disponible en: [http://www.unimayab.edu.mx/posgrado/doctorados/doctorado\\_ciencias\\_educacion.php](http://www.unimayab.edu.mx/posgrado/doctorados/doctorado_ciencias_educacion.php)

Universidad Marista de Mérida, (2013). Historia de las escuelas Maristas en Yucatán. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.marista.edu.mx/p/18/historia-de-las-escuelas-maristas-en-yucatan>

Universidad Mesoamericana de San Agustín, (2013). Breve revisión histórica de la Universidad Mesoamericana de San Agustín. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.umsa.edu.mx/historia.html>



Uribe Rodríguez, Heidi V., (2011). Crecimiento De La Educación Superior Privada Y Su Patrón De Distribución Territorial En La Zona Metropolitana De La Ciudad De Mexico En 1995 Y 2005. Tesis para obtener el grado de Maestría en Diseño, por la Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F. Recuperado el 17 de diciembre de 2014. Disponible en: [http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2483/Crecimiento\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_privada\\_y\\_su\\_patron\\_de\\_distribucion\\_territorial\\_2011\\_10\\_26\\_BAJA.pdf?sequence=1](http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2483/Crecimiento_de_la_educacion_superior_privada_y_su_patron_de_distribucion_territorial_2011_10_26_BAJA.pdf?sequence=1)

Useche, María Cristina, Queipo, Beatriz, (2005). Las Organizaciones Posmodernas en el Siglo XXI. Revista Mañongo, del Área de estudios de posgrado. Volúmen IV - Número 24 Enero - Junio 2005 pp. 207-216. Recuperado el 8 de julio de 2014. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo24/24-14.pdf>

Vázquez Recio, Rosa, Angulo Rasco, Félix, (2006). La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. (REICE) Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e. Recuperado el 1 de julio de 2010. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55140409>

Vázquez Toledo, Sandra (2013). El Liderazgo en la Organización Educativa: El Perfil del Director Y/O Coordinador como Líder Educativo. Recuperado el 1 de febrero de 2013. Disponible en: <http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/AgenciaCal>

idadProspectivaUniversitariaAragon/Areas/03\_Jornadas/Seminarios%20  
ACPUA/Materiales%20SVazquez180113.pdf

Villela Díaz, Alejandro, (2010). Gestión en Educación Superior: Funciones, capacidades y necesidades directivas. Revista Akademia, Volumen 2 / Número 1, 2010- Versión digital: ISSN 0718-9397. Recuperado el 21 de noviembre de 2014. Disponible en:  
<http://www.revistaakademeia.cl/?p=515>

Viñao, Antonio, (2004). La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural. Educación, mayo-agosto, año/vol. XXVII, número 053. Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Soul. Brasil, pp. 367-415, Recuperado el 8 de julio de 2010. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84805308.pdf>

Weinberg, Gregorio, (1984). Modelos educativos en la historia de América Latina. Editorial Kapelusz: Buenos Aires. Versión en línea: Recuperado el 20 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/25634/P25634.xml&xsl=/argentina/tpl/p9f.xsl&base=/argentina/tpl/top-bottom.xslt>

World Bank Institute (2008). WBI's role in advancing the learning agenda. Recuperado el 10 de Julio de 2010. Disponible en:  
<http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources/WBIAR08WBIsRoleinAdvancingLearningAgenda.pdf>

Zárate Rosas, Roberto, (2003). La eficacia de la legislación educativa nacional a través de la tridimensionalidad del derecho. Tesis de licenciatura.

Escuela de Ciencias Sociales. Universidad de las Américas Puebla.  
Cholula. Recuperado el 19 de diciembre de 2014. Disponible en:  
[http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/ledf/zarate\\_r\\_r/capitulo\\_2.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r_r/capitulo_2.pdf)

Zorrilla Fierro, Margarita, Pérez Martínez, Guadalupe, (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. (REICE) Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e. Recuperado el 1 de julio de 2010. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140409.pdf>