

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAY
SISTEMA DE BIBLIOTECAS

**Las prácticas de dirección en una escuela primaria
(Estudio de caso)**

**Tesis para obtener al grado de Maestra en Educación
presentada por:
Laura Cristina Flores Arce**

**Bajo la dirección de la M.P.E.S.
María del Carmen Navarro Téllez**

**Con asesoría de:
M.F.I.E.D.E.S. Margarete Moeller Porraz
M.F.I.E.D.E.S. Xochitl Castellón Fonseca**

Tepic, Nayarit, Abril de 2015

Página de aprobación

Este documento para la obtención del grado fue presentado y aprobado por la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, por **LAURA CRISTINA FLORES ARCE** en cumplimiento con los requisitos establecidos en la normativa correspondiente y bajo la dirección del Comité Tutorial integrado por:

M.P.E.S. María del Carmen Navarro Téllez

Nombre del Director(a) del trabajo profesional

Firma

M.F.I.E.D.E.S. Xochitl Castellón Fonseca

Nombre del lector(a) del trabajo profesional

Firma

M.F.I.E.D.E.S. Margarete Moeller Porraz

Nombre del lector(a) del trabajo profesional

Firma



Dedicatoria

A mis padres, pilares fundamentales en mi vida, Graciela Arce Salas y Luis Gaspar Flores Alvarado, por su apoyo y comprensión, por haberme transmitido sus valores y construirme como la persona que soy hoy, porque sin entender todo este trabajo han sabido aceptar el sacrificio y ser un apoyo crucial en todo momento.

A mis hermanos María Guadalupe y Luis Alberto, por hacerme descubrir cada día que la vida a pesar de no ser fácil tiene sentido, por su capacidad de lucha y por darme todo su amor y cariño a distancia.

A mis sobrinos Monserrat Geraldine y Roberto Eddrey, porque llenan de alegría cada día de mi vida y entendieron mi ausencia en los muchos momentos que debía haber estado con ustedes. Por mostrar siempre su interés en mí y animándome con sus mensajitos que siempre decían "eres la mejor tía".

A todos aquellos que han forjado la persona que soy.

Laura Cristina

Agradecimientos

Dice el proverbio hebreo que *"el que da, debe volver a acordarse; pero el que recibe nunca debe olvidar"*. Partiendo de esta frase puedo decir, que el trabajo que hoy presento es fruto de toda una etapa de mi vida, en la cual he perseguido un sueño: afrontar miedos y superar mis propias barreras, una fantasía que en estos momentos se está viendo cumplido gracias a muchas personas que han sido los pilares en los diferentes momentos de mi vida y me han ayudado a ir afrontando las diferentes periodos personales y profesionales, que me han construido.

Por todo esto, he de decir que lo más bonito de este trabajo ha sido el proceso, en el cual he podido nutrirme de todas y cada una de las personas que, de una u otra manera, han participado del mismo, han estado allí y me han dado su apoyo incondicional. Así hoy quiero dar las gracias:

Al creador de todas las cosas, el que me ha dado fortaleza para continuar cuando a punto de caer he estado; por ello, con toda la humildad que de mi corazón puede emanar, dedico primeramente mi trabajo a Dios.

A mi jefe, líder y gran maestro de vida Pablo Eduardo, por impulsarme a entrar a este proceso de formación y orientarme las veces que fueron necesarios, por regalarme su tiempo y estar dispuesto a escucharme en mis momentos de alegría y tristeza.

A mi directora y amiga María del Carmen, por compartir conmigo toda su sabiduría, su capacidad de trabajo, su motivación personal; por ser mi guía en el trabajo, por su colaboración, su ayuda, su comprensión, sus palabras de aliento. Gracias por todo y por lo que has sabido transmitirme.

A mi investigador en Barcelona el Dr. Joaquín Gairín Sallán, por permitirme compartir sus conocimientos y acercarme a otra realidad educativa dentro del Departamento de Pedagogía Aplicada.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), porque sin él no hubiera sido posible dedicarme exclusivamente al programa.

A todos los profesores y profesoras que han contribuido a mi formación a lo largo de la maestría, especialmente a Norma Galván y José Torres por su incondicional apoyo, su amistad, sus consejos y orientaciones, su capacidad de escucha, su ánimo, pero sobre todo por creer en mí.

Al centro escolar que colaboró, a todo el equipo de administración, docente y servicios, a las familias y sobre todo a los niños y niñas. Todos ellos me han brindado en todo momento su colaboración y me han hecho sentir parte del centro. Gracias a su trabajo he podido percibir la verdadera belleza que se encuentra escondida dentro de la Educación Básica.

A mis compañeros y compañeras, en todo este camino que he andado hasta este momento por todos los momentos vividos: emociones, tensiones, desvelos, preocupaciones y como yo le llamo "chocoaventuras". En especial a Aline Viridiana por estar a mi lado y tener siempre un comentario oportuno para conmigo.

En definitiva, gracias a todas aquellas personas que han contribuido a toda esta etapa de mi vida que culmina hoy con este trabajo. No existen las palabras suficientes para agradecer todo lo que me han regalado.



Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Estado de conocimiento y planteamiento del problema.....	5
1.1. Antecedentes.....	5
1.2. La investigación sobre dirección escolar.....	6
1.3. Planteamiento del problema.....	16
1.3.1 Preguntas de investigación.....	28
1.3.2 Objetivos del proyecto de investigación.....	28
1.4. Justificación del proyecto de investigación.....	29
Capítulo 2. Marco teórico-conceptual.....	31
2.1. La dirección escolar.....	32
2.1.1 Funciones y tareas del Director escolar.....	34
2.1.2 Las prácticas de dirección escolar.....	38
2.1.3 El rol directivo como agente en la innovación del cambio.....	40
2.1.4 Competencias para el ejercicio de la dirección.....	43
2.2. El liderazgo directivo.....	46
2.2.1 Director y poder desde el enfoque político.....	48
2.2.2 Estilos de liderazgo de Directores.....	49
2.2.2.1 El estilo interpersonal.....	52
2.2.2.2 El estilo administrativo.....	53
2.2.2.3 El estilo político.....	54
2.2.2.3.1. Estilo antagonico.....	54
2.2.2.3.2. El estilo autoritario.....	55
Capítulo 3. Dibujando el plano para investigar.....	58
3.1. El marco metodológico: Aproximación a la investigación cualitativa	59

3.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos.....	68
3.2.1. Observación no participante.....	80
3.2.2. El diario de campo.....	83
3.2.3. La entrevista semi estructurada.....	84
3.2.3.1. Elaboración de entrevistas.....	86
3.2.4. Validez y fiabilidad de los instrumentos para la recogida de datos	90
3.3. La exploración y realización de las pruebas piloto.....	92
3.4. Trabajo de campo.....	93
3.4.1. La selección del caso.....	96
3.4.2. Escenario.....	98
3.4.2.1. Infraestructura.....	101
3.4.2.2. El Director.....	103
3.4.2.3. La comunidad escolar.....	103
3.4.2.4. El papel de la investigadora.....	104
Capítulo 4. Análisis e interpretación del caso.....	106
4.1. El Informe de resultados.....	124
4.1.1. Claves para gestionar una escuela para todos.....	126
4.1.2. El liderazgo en el centro escolar.....	130
4.1.3. Participación de docentes y Director ante las problemáticas 13B	
4.1.4. ¿Dirección igual a Director?.....	143
Conclusiones.....	149
Propuestas futuras.....	159
Referencias Bibliográficas.....	161



Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones del objeto de estudio	30
Tabla 2. Teorías y estilos de Liderazgo	49
Tabla 3. Resumen de las principales características de los estilos de Liderazgo propuestos por Ball (1989)	56
Tabla 4. Objetivos de la investigación.....	58
Tabla 5. Sistema categorial.....	69
Tabla 6. Guion de observación	82
Tabla 7. Diario de campo	84
Tabla 8. Guion de entrevista para supervisor.....	87
Tabla 9. Guion de entrevista para Director	88
Tabla 10. Guion de entrevista para Docentes.....	89
Tabla 11. Guion de entrevista para Presidente de la sociedad de padres de familia.....	90

Índice de figuras

Figura 1. Las prácticas de dirección.....	27
Figura 2. Marco teórico	31
Figura 3. El trabajo directivo.....	36
Figura 4. Aspectos a considerar en la función directiva	38
Figura 5. Diseño del proyecto de investigación.....	61
Figura 6. Organigrama de la escuela.....	98
Figura 7. Mapa del Fraccionamiento El Olimpo en la ciudad de Tepic ...	100
Figura 8. Proceso de análisis de datos del estudio de caso	109
Figura 9. Red gestión escolar	112
Figura 10. Red liderazgo.....	115
Figura 11. Red problemas u obstáculos para ejercer la practica directiva.	118
Figura 12. Red dirección escolar.....	121
Figura 13. Estructura del estudio de caso.....	126

Introducción

En la mayoría de los países latinoamericanos las reformas educativas de los años noventa han sido principalmente reformas a la gestión, las cuales se traducen en la transformación de los sistemas educativos al pasar de organismos en los que predominaba la centralización, a estructuras descentralizadas en las que se transfiere la responsabilidad de decisión a las entidades federativas y en algunos casos, a los estados y centros escolares.

En el nuevo paradigma, la gestión que se intenta instalar en las organizaciones escolares se orienta al mejoramiento de los resultados, articulan los procesos de toma de decisiones y se dirige fundamentalmente a enriquecer las prácticas pedagógicas. Se concibe la gestión como un proceso participativo e integral que articula todos los mecanismos necesarios para alcanzar los objetivos institucionales,

"se trata de una gestión donde se dan procesos educativos que atraviesan todas las acciones y espacios de la organización, desde el aula hasta la vida institucional, desde el microcosmos estrictamente pedagógico, hasta los diversos universos, dimensiones y procesos organizacionales que hacen posible o no una enseñanza y unos aprendizajes con determinadas características" (Andrade, 2003:15).

En este marco, las relaciones existentes se cambian y se da un nuevo sentido tanto al papel del director como al de los docentes en una nueva dinámica. La figura del director se replantea en el marco del equipo de conducción y comparte una política que surge de acuerdos básicos. Este equipo de conducción, presidido por el director, se convierte en el animador natural de los cambios que necesita la escuela y en el



responsable fundamental de sus resultados. En este cambio de perspectiva *"numerosos directores se han visto desplazados del rango de funcionarios más o menos visible al de responsable de primera línea del éxito educativo en el seno de la escuela"* (Pelletier, 2003:9).

En el contexto de la descentralización educativa y en soporte a la pretendida autonomía escolar las funciones y tareas directivas se redimensionan, el lente se enfoca al centro educativo como espacio privilegiado para concretar acciones que incidan en la mejora educativa y la cámara detiene la imagen en un director que profesionalmente ha de conducir la institución para lograr resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo se inscribe en esta dinámica de cambio educativo, tiene como horizonte conocer y explicar las prácticas de dirección escolar desde la perspectiva de los sujetos involucrados, considerando también el contexto escolar donde se desarrolla el ejercicio de las funciones directivas y el panorama social en el que interactúa.

En esta investigación, las prácticas de dirección se articulan en 5 ejes principales: la dirección, el liderazgo, la gestión escolar, las problemáticas para ejercer la práctica y los estudios directivos. La intencionalidad del estudio es hacer confluír las prácticas directivas con las necesidades de la escuela como organización, todo esto desde las perspectivas del cambio educativo, de las propuestas teóricas en torno a la configuración de una nueva escuela y las demandas sociales conformadas en relación a los nuevos entornos educativos.

Las necesidades sociales están referidas a los cambios en los entornos sociales y relacionados con los efectos de la globalización económica, el



desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y su impacto en los sistemas educativos. Las necesidades organizacionales están asociadas al nuevo modelo educativo que emerge en América Latina y concretamente en México en los años noventa y que está dirigido al cambio institucional y por último, las necesidades individuales se identifican con las necesidades del director en relación a su desempeño.

El diseño metodológico de la investigación proyectó la realización del estudio en dos planos: una investigación documental para conocer las prácticas de dirección, en torno a la teoría y la realidad de la escuela; y un trabajo de campo para conocer las prácticas individuales y colectivas, relacionada con la gestión escolar y el liderazgo, manifestadas por los propios actores de una comunidad educativa.

Director y docentes de la primera escuela de tiempo completo de Tepic, Nayarit, conforman la población del estudio, a los cuáles se les solicitó el permiso necesario para obtener información pertinente sobre el ejercicio de la práctica directiva y aspectos relacionados con las problemáticas, utilizándose técnicas cualitativas.

En el primer capítulo se aborda el estado de conocimiento y la problemática en la que se inscribe el presente trabajo así como diferentes apartados: primero se esboza el estado del conocimiento de la investigación sobre dirección escolar, es decir, las principales aportaciones en investigación; pautas para los actuales directores, así como características del contexto de la dirección en México; luego se define el objeto de estudio que incluye la delimitación del problema de investigación y su definición conceptual, las preguntas de investigación y los objetivos aparecen en el tercer apartado; la justificación e importancia de la investigación aparece en el cuarto apartado.



En el segundo capítulo se aborda el marco teórico-conceptual para el análisis de lo institucional referido a la escuela como institución y como organización, asimismo, lo relativo a la dirección, gestión escolar y liderazgo.

Los referentes conceptuales relacionados con la dirección de centros escolares se presentan en el primer apartado, en una revisión que incorpora la caracterización del trabajo directivo, las funciones y las tareas que se desarrollan en el ejercicio de la práctica directiva, así como los diferentes estilos directivos, todo esto desde la concepción tradicional y de las nuevas orientaciones en torno al papel del director en el contexto de cambio y transformación de la escuela. Seguidamente se hace una revisión de los diferentes modelos de liderazgo, sus características principales y su relación con la modalidad directiva.

En el capítulo tres se aborda la estrategia metodológica que se utiliza en las prácticas directivas. En el primer apartado se establece la justificación metodológica, seguida de la argumentación teórica-metodológica utilizada en la presente investigación que es por estudio de caso; en el tercer apartado se detallan las técnicas e instrumentos utilizados, así como la implicación de su realización; la producción de las pruebas piloto se especifica en el apartado cuatro y seguido todo lo relacionado al trabajo de campo, es decir, la selección del caso y el escenario en donde se desarrolló la investigación.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados obtenidos en la fase empírica de la investigación, es decir, la información proporcionada por la comunidad escolar a través de las entrevistas, así como lo recuperado mediante las observaciones y el diario de campo; se incluye la información



recuperada en las entrevistas a la supervisión escolar y la proporcionada por los docentes, director y presidente de la sociedad de padres de familia.

La interpretación se sustentó en la consistencia de la información, utilizando como límites: por una parte, la distinción entre la percepción del sujeto estudiado (deber ser) obtenida en las entrevistas; y por otra, la realidad de la acción directiva captada en el hacer de su trabajo a través de la observación y el diario de campo (ser).

La síntesis y la discusión de los resultados obtenidos en el proceso de las prácticas directivas son presentadas en las conclusiones se incluye las conclusiones del estudio en relación con las preguntas y objetivos de investigación planteados en el capítulo primero.

Capítulo 1. Estado de conocimiento y planteamiento del problema

1.1. Antecedentes

La investigación sobre dirección escolar no es tan antigua como la propia investigación educativa de carácter empírico, es decir, está cumpliendo su primer siglo de existencia (Murillo et al, 1999). El crecimiento del número de trabajos es constante año a año, aumentó probablemente ligado a la ascendente importancia que la dirección está adquiriendo como factor de calidad de la educación en todo el mundo.

De esta forma, se cuenta con un número considerable de trabajos que han analizado prácticamente todos los perfiles de la función directiva. Sin embargo, una de las características determinantes de la investigación en ciencias sociales es la imposibilidad de encontrar resultados con validez

universal, debiendo buscarla mediante acumulación de resultados parciales.

En este capítulo se esboza el estado del conocimiento de la investigación sobre dirección escolar, es decir, las principales aportaciones en investigación: pautas para los actuales directores, así como características del contexto de la dirección en México, en conjunto con la problemática detectada.

Es un esquema descendente, de lo general a lo particular, se puede decir que primero se realizó una revisión sobre los distintos paradigmas teóricos o movimientos prácticos que han servido de base a la investigación sobre dirección escolar y que enmarcan la situación actual de los sistemas educativos. Concretamente se analizaron las investigaciones realizadas sobre:

- Dirección de centros docentes,
- Dirección y rendimiento de los estudiantes,
- Género y dirección escolar,
- Conductas de los directivos,
- Tareas de los directores,
- Uso del tiempo
- Estabilidad en el cargo.

1.2. La investigación sobre dirección escolar

Las principales líneas de investigación sobre dirección de centros educativos son: eficacia escolar, el movimiento de cambio y mejora de las escuelas; la reestructuración escolar, la gestión basada en la escuela y el liderazgo (Murillo et al, 1999).



La investigación sobre eficacia escolar apenas tiene treinta años de vida (Scheerens y Bosker, 1997). Antes de esa fecha se habían llevado a cabo trabajos sobre los efectos de la enseñanza y sobre la influencia de los distintos métodos de enseñanza sobre el rendimiento de los estudiantes (Gage, 1963; Wittrock, 1986). Igualmente, existía una línea de estudio sobre los beneficios económicos y sociales que conlleva la autonomía escolar y su papel activo sobre los resultados académicos de los estudiantes.

El remedio inicial que impulsó la aparición de este movimiento fue la publicación del Informe Coleman (Coleman et al, 1966), que abordó el asunto de la igualdad de oportunidades en la educación y cuyos resultados generaron un fuerte debate en el mundo académico y científico. Concluía que la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico del estudiante una vez que controlan las variables familiares, de forma que la intervención de la institución escolar es completamente nula (Jenks, 1972; Smith, 1972).

Como no podía ser de otra manera, este estudio generó una fuerte reacción en contra por parte de la comunidad de investigadores que, con ello, impulsaron el movimiento que posteriormente adquirió el nombre de eficacia escolar o escuelas eficaces. En un primer momento, surgieron dos líneas de trabajo: por un lado, se volvieron a analizar los datos del Informe Coleman, intentando descubrir posibles incorrecciones que hubieran provocado tan escandaloso resultado; por otro lado, se realizaron más estudios con nuevos modelos.

De esta manera, se inicia la línea de trabajo de escuelas ejemplares, que utiliza como principal metodología el estudio de casos y los estudios correlacionales (Brookover et al, 1979; Edmonds, 1979; Mortimore et al,



1988; Ruter et al, 1979). El resultado de estas primeras investigaciones fue el hallazgo de cinco factores que parecieran estar relacionados con la eficacia: un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los estudiantes, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del estudiante. En esos momentos ya se empieza a conocer qué es relevante para mejorar la calidad de la escuela.

Otro de los paradigmas internacionales que tiene incidencia en la dirección escolar es el llamado movimiento de mejora de la escuela. Al contrario del anterior, es un movimiento práctico desarrollado por docentes que deciden cambiar su centro escolar (Hopkins, Ainscow y West, 1994). En México esta línea de trabajo aún no se encuentra desarrollada, prácticamente resulta desconocida. Sin embargo en otros países como Estados Unidos e Inglaterra, ya se posee una larga experiencia al respecto (Murillo et al, 1999).

Contrario a lo anterior, el trabajo de mejora tiene cuarenta años de existencia (Hopkins y Lagerweij, 1997). En un primer momento, en la década de los sesenta, las escuelas centraron su interés en la adopción de materiales didácticos. Se buscaba la innovación del currículo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que equipos de profesores universitarios y psicólogos habían elaborado y que los docentes debían aplicar. Ese fue el motivo de su fracaso: el papel secundario asignado a los profesores y la falta de formación específica.

En un segundo momento, que coincide con la década de los setenta, se desarrolló la fase de documentación del fracaso del movimiento de reforma para incidir en la práctica. Esa situación de pesimismo hacia los enfoques dirigidos desde arriba tuvo su contrapunto en la tercera fase de



este movimiento práctico, denominada período de éxito. Durante estos años se publicaron los primeros estudios de eficacia escolar y se estableció un consenso en cuanto a las características de las escuelas eficaces, lo que contribuyó a que se aprendiera mucho sobre la dinámica del proceso de cambio.

La tercera fase iniciada a mediados de los ochenta y todavía en marcha, se puede denominar la gestión del cambio (Murillo et al, 1999). En ella se observa una fusión entre el conocimiento generado por la investigación y la práctica educativa. Recientemente se ha definido la mejora de la escuela según la propuesta de Hopkins: *"Un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio"* (Hopkins et al, 1994:3).

Este proceso de cambio y mejora de la escuela no es lineal, sino que consta de tres fases (iniciación, implementación e institucionalización) que interaccionan entre ellas (Fullan 1991; Miles 1986). De hecho, una propuesta más detallada distingue seis pasos en el proceso de mejora (Coronel, 1996).

1. Valoración o diagnóstico
2. Exploración de opiniones
3. Adopción
4. Iniciación
5. Implementación
6. Institucionalización

Por otra parte, en los últimos treinta años se están llevando a cabo numerosas reformas en las escuelas de Estados Unidos, Canadá, Australia y Latinoamérica, con un espíritu común y agrupado bajo la

etiqueta de reestructuración escolar. Se trata de una ola de estrategias renovadoras basadas en la premisa de que la organización de las escuelas debe ser transformadora para reducir el fracaso escolar y satisfacer las exigencias que la sociedad les demanda.

Sin embargo, el fenómeno no es nuevo. Por un lado, su trayectoria procede de un movimiento más amplio de reformas que caracteriza la educación en Estados Unidos y Canadá; concretamente, se encuadra en un ciclo de la espiral de intentos de mejora que han tenido lugar aproximadamente en cada década de los últimos cien años (Murphy, 1990). Por otro lado, algunos elementos de este movimiento tienen su trayectoria particular y existe una amplia literatura específica al respecto (Gairin, 1998).

Probablemente el elemento clave de la reestructuración sea la gestión basada en la escuela. Esta íntima conexión entre los conceptos de reestructuración y gestión basada en la escuela ha hecho que algunos autores lleguen a confundirlos (Fullan, 1994) y es la razón de que se haya optado por agruparlos bajo un mismo epígrafe, aunque se aborden de forma independiente.

La ausencia de una definición consensuada de lo que implica el movimiento de reestructuración escolar supone un impedimento para aquellos que están interesados en entender las exigencias prácticas y los efectos que conlleva una reforma de este tipo. Esta indefinición puede estar justificada de alguna manera, ya que la conceptualización de términos con un alto grado de abstracción es un método ampliamente reconocido para elaborar el soporte inicial de una idea.

La reestructuración es suficientemente vaga e indefinida como para atraer a una amplia gama de defensores cuyos desacuerdos subyacentes les impedirían apoyar un programa de acción más claramente definido (Mitchell y Beach, 1991). Pero también hay que señalar que la reestructuración de las escuelas tiene un carácter muy local y contextualizado, y esto dificulta el establecimiento de criterios comunes.

Existen varias formas de aproximarse al concepto de reestructuración (Murphy, 1993). Por un lado, se puede revisar la investigación acerca de los elementos centrales de esta estrategia de reforma. Por otro, las regulaciones, la legislación y los enfoques políticos pueden construir también una vía de conocimiento acerca de la reestructuración. Una tercera vía consiste en estudiar lo que está realmente ocurriendo en las comunidades, escuelas y aulas que están involucradas en un replanteamiento de sus rutinas. Esta es la opción, escogida por Murphy (1993), quien realiza un estudio de casos de centros que han llevado a cabo procesos de reestructuración, con el fin de ofrecer un abanico de elementos característicos.

El cuarto paradigma o más propiamente llamado movimiento de investigación relacionado con la dirección escolar, es el referido a liderazgo. Sus inicios han de situarse a principios de siglo, y desde ese momento han estado dominados por un enfoque positivista (Coronel, 1996). Como señala Rost (1994) en estos 90 años no han cambiado las ideas básicas sobre liderazgo, sino que han sido recicladas en la literatura década a década. Los estudios realizados dentro de este movimiento se caracterizan porque liderazgo y gestión han estado íntimamente unidos desde el primer momento y, de hecho, aún lo están.

Siguiendo a Coronel (1996), es posible esbozar la evolución de este movimiento. En un primer momento, en las décadas de 30 y 40, se desarrolló la teoría de los rasgos. Se buscaba la personalidad ideal del líder, partiendo de la premisa de que los líderes nacen, no se hacen. Sin embargo, los estudios realizados no pudieron demostrar tal hipótesis. De hecho, se encontró que no existen características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo; ni siquiera existe un líder ideal, sino que siempre está ligado al contexto (Watkins, 1989).

A partir de este fracaso en la definición de las características del líder se desarrolló la teoría conductual que, como puede imaginarse, define el liderazgo en términos de conducta. Los trabajos realizados al amparo de esta corriente han ofrecido una gran cantidad de conocimientos muy útiles para la comprensión del fenómeno del liderazgo.

Una nueva corriente, a la vista de estas dificultades, pretendió identificar las condiciones específicas que permiten al líder influir sobre el grupo. Aquí se enmarca la teoría de la contingencia o situacional, que aspira a prescribir un estilo de liderazgo adecuado, eventual a factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores de sí mismos, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales.

La conexión de este movimiento con la dirección escolar se produce automáticamente, desarrollándose un gran número de trabajos sobre liderazgo educativo o pedagógico. En ellos se concibe al director escolar, líder pedagógico, como agente transformacional de la cultura organizativa del centro (Bass, 1985), o como elemento facilitador que allana el camino y encauza la acción de los demás (Conley y Goldman, 1994).

Conforme a las teorías modernas de liderazgo y gerencia, actualmente han evolucionado hacia un liderazgo participativo en el que el líder obtiene poder del servicio a sus seguidores en esta perspectiva es propicio considerar a Álvarez (2002), quien menciona que en estos tiempos se están poniendo en cuestión todas las teorías clásicas del liderazgo ante los cambios vertiginosos que se están produciendo en las organizaciones humanas debido a la irrupción de las nuevas tecnologías de la información que han desposeído de este elemento básico, de poder a los líderes tradicionales.

Desde esta perspectiva el liderazgo situacional puede emerger de cualquier persona en el centro de trabajo, no se ve como una cualidad que proviene del cargo o persona específica, más bien se deriva del contexto y de las ideas de los propios individuos que se influyen mutuamente. Así un director educativo puede en ciertas ocasiones liderar una situación y en otros momentos ser liderado por un individuo que funciona perfectamente en el nivel informal de la organización.

En 1990, se comienza a hablar de liderazgo transformador. Donde Hampton, citado en Burns (1989) dice que es aquel que hace cambiar de forma a una persona o cosa. Así mismo incorpora la misión como elemento importante. Esta misión, según él, consiste en transformar una organización impersonalizada de individuos diferentes en una institución de personas que se sientan comprometidos con el logro de las metas. En este sentido se explica el que algunas veces se le llame también liderazgo transformador (Morales, 1992).

En lo que respecta a México, el estudio de la dirección escolar es reciente. Los trabajos iniciales de Rafael Ramírez Castañeda, desarrollados en las décadas de los 30 y los 40 (Ramírez, 1963a; 1963b) no tuvieron

continuidad. El interés por el tema resurgió hasta los años 90 (García, 2004)

En esa misma década, se emplea una política educativa modernizadora, por iniciativa del ejecutivo federal (periodo de Carlos Salinas de Gortari), donde ésta fue un parte aguas para impulsar y promover un conjunto de políticas educativas que modificaron sustancialmente la organización del sistema educativo.

Desde este momento significativo, empezaron a reconocerse nuevas intenciones y variados conceptos, entre los que destacan las políticas de descentralización, la participación social, los proyectos escolares y el incremento de competencias para los Directores, en donde la gestión escolar se empieza a identificar como el proceso clave para promover una educación de calidad y como un conjunto de acciones articuladas entre sí, donde el reto es obtener el mejoramiento del aprendizaje de los niños y jóvenes.

Dentro de esta reforma, en Educación Básica destaca el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), el cual, junto a la planeación estratégica y la capacitación de Directores se hace presente en el Programa Sectorial 2007-2012 (SEP, 2007). Con respecto a los Directores escolares, este programa federal prevé la capacitación sobre planeación estratégica, enfatizando la dimensión técnica de la dirección escolar y dejando al margen la formación de éstos en la dimensión humana y relacional, la cual es inherente al liderazgo.

En el país son escasos los estudios empíricos sobre la dirección escolar y el liderazgo de los Directores (García-Garduño, 2007). Se destacan dos investigaciones recientes por enfocarse en escuelas de educación básica:

- a) Buenas Prácticas de Gestión Escolar y Participación Social en las Escuelas PEC (Loera et al, 2005) en donde se analizan las buenas prácticas y se propone un modelo emergente de prácticas asociadas al éxito académico el cual incluye al Director con liderazgo como uno de los 16 factores de la gestión escolar.
- b) El estudio sobre los Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico, realizado por Fierro (2006). Este analiza los dilemas éticos de los Directores a partir de un conjunto robusto de narrativas.

En Baja California, en particular en Ensenada, se han realizado estudios con Directores de escuelas de Educación Básica. En 2006 se inició un proyecto de investigación sobre los Directores de escuelas primarias públicas en su primer año en el puesto. El cuerpo de datos ha sido la base de distintos reportes. En uno de ellos se encontró que los problemas de los Directores se concentran principalmente en el trabajo administrativo y en las relaciones con los docentes (Slater, García-Garduño y López-Gorosave, 2007a); en otro se profundizó en el análisis de dos casos que dan cuenta de prácticas prometedoras para la mejora de la escuela (López-Gorosave, García-Garduño y Slater, 2007).

Se ha realizado también un análisis enfocado en el problema denominado "papeleo" (Slater, García-Garduño y López-Gorosave, 2007b). Asimismo se han estudiado las necesidades de formación de los nuevos Directores (Figueroa, 2007), las diferencias de género entre los problemas experimentados en el primer año como Director (García-Soto, 2007) y las implicaciones de las trayectorias Docentes en el ejercicio directivo (Gastélum, 2008).

Estos estudios se caracterizan por ser cualitativos y por centrarse en los Directores noveles, por lo que se pensó en ampliar el conocimiento sobre los Directores de la localidad explorando sus prácticas directivas.

1.3. Planteamiento del problema

La problemática se centra en conocer las prácticas de dirección de educación primaria. Conocer cuáles son las experiencias que se viven dentro de centro escolar conllevar a conocer también las características de los sujetos. Para ello hay que plantear con antelación interrogantes como ¿Qué hacen los Directivos? ¿Qué deben hacer? ¿Cómo lo hacen? ¿Una vez estando en el cargo, poseen un estilo de liderazgo? ¿Cuál es ese estilo de liderazgo que utilizan para realizar sus actividades? Para dar respuesta a esas preguntas, se ha pensado en conocer las características profesionales de los directivos a partir de los documentos oficiales y observar qué se está llevando en la práctica diaria.

La problemática en las prácticas de dirección escolar puede plantearse a partir de las tareas cotidianas que realizan y de las que dejan de realizar. Los Directores por lo general, conciben y desarrollan sus actividades desde la inscripción en un enfoque administrativo y de vigilancia, dejando de lado tareas relacionados con el apoyo académico, el desarrollo profesional y el trabajo participativo con los docentes y Directores.

Los Directores justifican lo anterior por la cantidad de asuntos administrativos que tienen que resolver (García-Garduño, López-Gorosave y Slater, 2007), los cuales le exigen una dedicación de casi todo el tiempo. En lo cotidiano, el Director de educación primaria se ve obligado a responder a las exigencias administrativas de diversas dependencias, sean locales, regionales o estatales, en relación a procesos educativos



que tienen que ver con las escuelas a su cargo. Por otra parte, está atento al control rutinario de su dirección escolar respecto al mantenimiento físico, control de asistencia de estudiantes, docentes y personal de limpieza, y necesidad administrativas que surjan. Además, representa la dirección en reuniones y otras actividades extraescolares, convocadas por autoridades educativas u oficiales.

La búsqueda de comprender la situación que vive la dirección escolar en educación primaria, lleva al estudio de determinantes sociales e institucionales que tienen que ver con el proceso de constitución de sus prácticas. Penetrar en este planteamiento, permite reflexionar que tanto tiene que ver el ámbito de una dirección escolar con la realidad social dominante y condicionante para los procesos educativos.

Tardif (2004) de forma esquemática, identifica tres concepciones fundamentales de la práctica educativa:

- La primera relacionándola con un arte, ya que éste se basa en disposiciones y habilidades naturales, en *habitus especificus*, o sea, en disposiciones desarrolladas y confirmadas por la práctica y por la experiencia de un arte concreto.
- La segunda, con una técnica guiada por valores; argumenta que la práctica educativa moviliza dos grandes formas de acción: por una parte, es una acción guiada por normas e intereses que se transforman en finalidad educativas; por otra, es una acción técnica e instrumental que busca basarse en un conocimiento objetivo y en un control axiológicamente neutro de los fenómenos educativos. Estas dos formas de acción exigen dos tipos de saber: moral y práctico relativo a las normas y finalidades de la práctica educativa y científico-técnica relativo al conocimiento y al control de los fenómenos educativos.

- Finalmente, la tercera, con una interacción. La actividad educativa está relacionada con la comunicación y la interacción en cuanto al proceso de formación que se expresa mediante la importancia atribuida al discurso dialógico o retórico.

En este orden de ideas, las prácticas de dirección se pueden concebir como un campo de estudio, reflexión y acciones intencionadas que se despliegan en niveles y dimensiones diversas de los procesos de interacción que desarrollan los Directores en el contexto socio-histórico de la dirección que tienen a su cargo. Es decir, se puede reconocer a las prácticas de dirección como producto de las relaciones sociales constituidas históricamente y en permanente transformación, mediante la participación de sujetos concretos en quienes se sintetizan múltiples determinaciones institucionales, contextuales y culturales.

Así mismo es significativo darle protagonismo a los Directivos dentro de las transformaciones que se pretenden es una acción necesaria, pero, no obstante, hay que preguntarse ¿Están preparados los directivos para asumir tal tarea? ¿Poseen formación profesional que oriente su actuación? Para ello, se piensa que la presente investigación es oportuno, ya que en el contexto y tiempo actual se tiene plasmado que:

- a) La intención en el nuevo diseño curricular es conceder a las escuelas mayores niveles de autonomía, aumentando progresivamente su capacidad para la toma de decisiones en lo referido a la gestión social, administrativa y pedagógica... *"la democratización del poder y la aplicación de las capacidades de participación de todos del proceso será la estrategia que determine el cambio..."* (Odreman, 1998:18)
- b) En ese sentido en las reformas hechas a la Ley General de Educación menciona que: *"Las autoridades educativas federal,*

locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas. En las escuelas de educación básica, la Secretaría emitirá los lineamientos que deberán seguir las autoridades educativas locales y municipales para formular los programas de gestión escolar”

Lo anterior viene muy de la mano, viendo la necesidad de cómo se lleva a cabo las prácticas de dirección, tomando como ejes su formación previa y los resultados de sus evaluaciones, para poder caracterizar mejor el acontecer diario de los Directores.

Así mismo, se sabe que ante el desarrollo del campo de la gestión escolar, el Director dentro de la institución educativa es la pieza clave y fundamental (ver por ej. Camarillo, 2006, Loera, Hernández y García, 2005; Loera y Cázares, 2008) cuya labor aún no es significativa para la comunidad.

Por otra parte, las actuales políticas que involucran a la gestión educativa, tienen como una de sus prioridades el logro de la autonomía de las escuelas, cuya función se legitima no sólo por su tarea social sino por sus logros evaluados desde parámetros de calidad, eficiencia, y equidad; a su vez, centradas en dimensiones de impacto: comunitario, administrativo, pedagógico y organizacional, entre otros. (Ley General de Educación, 2013)

Estas dimensiones llevan a asumir que la gestión, ejercida por los Directivos, tenga como prioridad generar nuevos modelos de organización, de participación social, de funcionamiento y de administración escolar destinados todo al logro de la calidad educativa. Sin dejar de lado la

cultura organizacional de la institución educativa (Araya, 2007) la cual es el conjunto de actitudes compartidas entre los miembros de la Institución Educativa, sus conocimientos, creencias, mitos, sentimientos, palabras, comportamientos y acciones.

Sin embargo, este discurso pone en primer lugar a los Directivos, como responsables de la calidad de los centros escolares y problematiza el papel que han desempeñado históricamente como reproductores de un modelo centralizado y vertical; a su vez analiza las vías que permitieron su acceso al cargo, fundamentalmente en los sentidos:

- 1°. Los directivos obtienen la dirección sin una formación previa;
- 2°. Han arribado al cargo por vías discrecionales sin una claridad de los que implica organizar y administrar una escuela.

Ambos aspectos son resultado de situaciones políticas: la autonomía de los Sistemas Educativos (que ante tareas urgentes de expansión designó la función de manera distinta) y el monopolio, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), que legitimaron el cargo tanto de Dirección como de supervisión como dispositivo de control político sobre los Docentes en escuelas y zonas escolares de adscripción, para el caso de Directivos y Supervisores respectivamente (Calvo, 1999; Arnaut, 2000).

Los Directores de las escuelas son profesores que han obtenido los puntajes necesarios a partir de diversos factores escalafonarios como son: conocimiento, disciplina, puntualidad y antigüedad (SNTE, 2008); sin embargo, las tareas de Director son muy diferentes a las actividades de un profesor de grupo. Hasta el ciclo escolar 2000-2001 cuando se creó el Primer Curso Nacional para Directores (SEP, 2000), en donde las



capacidades directivas se habían dado por sentadas en función de la formación que recibieron como docentes.

Desde 1992, se ha desarrollado una cultura para la formación docente que surgió con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992); a partir de entonces cada sexenio los gobiernos han sido cuidadosos de no olvidar un compromiso con esta necesidad, aún a nivel de discurso.

Por tanto, cada Estado a través de la SEP ha generado políticas de profesionalización de Directivos, lo que ha implicado el diseño de estrategias para la capacitación, actualización y formación permanente. A través de ello, se promueve la idea de un nuevo modelo de Director formado para organizar, dirigir, gestionar, administrar y planificar una escuela. Sin embargo, este discurso sobre la profesionalización de Directores parte de una prioridad formativa, pero ha dejado de lado los efectos de dicha profesionalización, en las prácticas de estos actores, esto es, no se han evaluado los impactos de estas acciones a casi de dos décadas de formación.

En el caso de Tepic, se sabe que no hay un cantidad numerosa de Directores capacitados en competencias de Gestión Estratégica, ya que en el ciclo escolar 2010-2011 hay solamente 39 escuelas, dando un total de 166 Directores capacitados.

Por otra parte, el actual Gobierno del Estado de Nayarit plantea un Programa Estatal de Gestión Educativa y Contexto escolar el cual tiene como propósito fortalecer la gestión educativa y escolar que impulse la mejora de los aprendizajes a través de la formación de los directivos de educación básica (Directores y supervisores), en las líneas de trabajo

como: competencias directivas, liderazgo académico, desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, el impulso de la participación social, el diseño y la ejecución de una planeación estratégica, resolución de conflictos y la comunicación, la profesionalización e incorporación de nuevas herramientas teóricas-prácticas para la mejora de los aprendizajes escolares. Los beneficiarios en el año 2013 son 168 directivos de educación básica.

Lo que hace pensar que dicho programa funciona por recursos propios para su ejecución, ya que de acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Ley de Coordinación Fiscal establecen que para fomentar una gestión escolar e institucional la estimación de los recursos para su ejecución, estará determinada en los proyectos de presupuesto que anualmente sean presentados por la Secretaría de Educación Pública y quedarán sujetos a la disponibilidad de recursos. Es decir, no hay una bolsa económica determinada para eso.

Pero, se piensa que más allá de recursos económicos se requieren recursos humanos para lograr un liderazgo, porque es necesario un cambio de visión, de costumbres, es decir, ver a conciencia y entre líneas la influencia generada por la confianza y respeto que ejercer como Director, ya que a éste siempre se le plantea como la persona que está a la cabeza, pero no como líder.

A partir de esta idea, se opina que el discurso oficial e institucional parte de la idea de que los Directivos requieren profesionalizarse, adquirir nuevas competencias centradas en la gestión, con una visión nueva de las instituciones, con conocimientos técnicos y estratégicos sobre la administración y organización de un centro educativo.

Las reformas gestadas desde las agendas políticas, han incorporado un nuevo discurso sobre el directivo, concibiéndolo como actor estratégico en el cambio y la calidad de las instituciones educativas a su cargo, resultado de lo anterior son los constantes procesos de actualización y profesionalización, desde reglas prescriptivas que intentan configurar un determinado estilo directivo.

Al respecto el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 indica el *"desarrollar programas de formación y actualización de Directores para la gestión escolar"* (SEP, 2013:6) y para ello hay que *"fortalecer el liderazgo de Directores y supervisores, así como el compromiso del equipo docente, en su ámbito de competencia, para asegurar la normalidad escolar mínima"* (2013: 14)

Sin embargo, los directivos, a partir del discurso de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), aún están en la mira. Ya que al mismo tiempo que entra la RIEB en vigencia, la SEP a través del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en el año 2010, promueve un Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) en el que involucra, no sólo a los profesionales de la educación, sino también a todos los actores que tienen la posibilidad de contribuir a la mejora del rendimiento académico en las escuelas, tratando de detonar acciones de carácter técnico- pedagógico que orienten los esfuerzos por elevar la calidad educativa y transformar lo que ocurre en el aula.

Así mismo el MGEE propone Estándares de Gestión para la Educación Básica, dicha propuesta *"es el producto de la integración de dos fuentes de información, cuyos referentes se han construido a través de la experiencia de diez años del Programa Escuelas de Calidad, de la cual en marcha y evaluación de diferentes modelos educativos a lo largo de la*

historia del sistema educativo mexicano y de diversos resultados de investigaciones realizadas en el campo de la gestión escolar (SEP, 2010:17)

Dentro de la propuesta de estándares existe un listado de esquemas en donde el Liderazgo efectivo, tiene como propósito que *"el Director de las escuelas organice a los maestros para orientarlos hacia la buena enseñanza, a fin de que los alumnos aprendan. Éste actor generará acuerdos entre quienes conformen la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y por lo tanto, ganen terreno en el logro de los objetivos establecidos en la planeación realizada en tiempo y forma"* (SEP, 2010:22).

Así mismo el MGEE plantea una profesionalización de Maestros y Directivos a través de opciones de formación continua, para ello es necesario no ver la gestión estratégica como un mecanismo burocrático, sino más bien, como una alternativa real y confiable, que puede ser de gran ayuda cuando se suman esfuerzos y se trabaja mirando juntos hacia la misma dirección.

Otro aspecto por aclarar es que el MGEE, propone un tipo de liderazgo efectivo tratando de homogeneizar el actuar de los Directivos, por tanto lo ideal sería una formación de Directores en conjunto con el liderazgo, dicha combinación puede estar referida a dos términos que algunos autores los citan de forma diferente, aunque pareciera que van encaminado a una misma definición.

Para ello se requiere definir a que se le llama líder y a que se le llama Director, ya que, el Director, requiere desarrollar la habilidad social del liderazgo. Respecto a esta variable, existen definiciones que orientan

hacia los procesos comunicacionales y la interacción entre el líder y el grupo. Gibson (1990) manifiesta que el liderazgo es el intento de influencia interpersonal dirigido a través del proceso de comunicación, al logro de una o varias metas.

Sin embargo, hay que algunos aspectos básicos del accionar de la dirección escolar que son comunes, lo que tendría que llevar a distinguir entre tipos y prácticas básica del liderazgo (Leithwood, 2004), esto es, precisar que independiente del tipo de liderazgo hay cierto número de funciones o desempeños que son necesarios y constituyen una línea base de acción en todos ellos.

En este punto se produce, según la perspectiva que se elija, un quiebre o un complemento, donde estas "prácticas" para ser entendidas deben ser analizadas y descritas, no desde los estilos de liderazgo, sino desde el marco de la gestión directiva que de consistencia y coherencia a las mismas.

Partiendo de todo lo anterior se puede decir que se va a entender por liderazgo para este proyecto de investigación como la habilidad de una persona para desarrollar relaciones interpersonales, socio-laborales de manera efectiva y enriquecedora e influir significativamente en una organización humana, que conduzcan al logro de un clima institucional competente, productivo y para el bienestar de todos los miembros de un grupo humano o institución y del entorno donde se desenvuelve.

Se piensa que para mejorar el liderazgo, se tiene que considerar el componente humano en su dimensión interna como persona, es decir, en sus habilidades personales que constituyen la base para el desarrollo de

las habilidades sociales. Una habilidad personal muy importante es la autoestima y la autoimagen.

Pero para que una escuela funcione no sólo son necesarias las buenas prácticas directivas, se requiere que los dirigentes favorezcan y creen un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promuevan objetivos comunes; incorporen a los docentes en la toma de decisiones, planifiquen y monitoreen el trabajo pedagógico.

Entonces, para identificar más claramente la acción directiva y su influencia en la efectividad de la escuela, no basta con reconocer el tipo de liderazgo que ejerce, sino complementariamente, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño dentro de la Organización Escolar.

Ejercer la función directiva en las instituciones escolares implica el ejercicio de una labor impregnada de diferentes actos complejos, desde la actuación interna hasta las relaciones externas. Estas acciones exigen no solamente del liderazgo si no de capacidades y competencias que permitan orientar el ejercicio directivo fundamentado sobre bases sólidas como: participación, práctica y promoción del trabajo colaborativo, principios sobre los cuales se sustenta el proceso educativo, en función de alcanzar niveles aceptables con las necesidades, recursos, creencias y perspectivas institucionales.

Se piensa que es necesario identificar una dirección escolar con los elementos de una organización, con el conocimiento de la lógica de su funcionamiento y en la multitud de relaciones causales y funcionales que se establecen a su interior, entonces es necesario reconocer la complejidad (Etkin y Schvartein, 1992) de su vida institucional donde se

manifiesta la coexistencia del orden y el desorden y que por tanto su indagación tendría como punto de partida para la comprensión de la dinámica existente, la trama de relaciones internas y externas.

En este contexto, se ha considerado que la dirección escolar es determinada y determinante de un cierto orden social establecido (más no cayendo en lo estructural funcionalista), tanto a nivel de la sociedad en general, contextual, así como a nivel institucional y partiendo del individuo, atravesando distintas instancias en que actúa el Director y cuales es posible que actúen simbólicamente por medio de actos y no actos, de palabras y de silencios. El dar cuenta de cómo se constituyen e interrelacionan las prácticas de dirección en educación primaria a partir de las cualidades de los diferentes actores educativos radica el objeto central de la presente investigación.

A continuación se presenta una figura en donde se caracteriza el planteamiento del problema respondiendo al objeto de estudio de las prácticas de dirección de una escuela primaria.



Figura 1. Las prácticas de dirección

Fuente: Elaboración Propia

1.3.1 Preguntas de investigación

Esta investigación titulada "Las prácticas de dirección de una escuela primaria", responde a la inquietud por adentrar a la realidad que vive y desarrolla el Director, documentando el conjunto de habilidades y prácticas que comúnmente no se registra sobre la dirección de una escuela primaria, pero que cobran un significado mayor en el momento mismo en que éstas generan cambios, acciones y rumbos para alcanzar el objetivo de brindar una educación de calidad.

Así también, la inquietud por darle sentido e interpretación a esas experiencias que se viven a diario y todo lo que acontece en torno a la vida cotidiana de un Director; planteándose las siguientes preguntas de investigación, las cuales buscan conocer:

1. ¿Cuáles son las interrelaciones que se dan durante el desarrollo de las prácticas de dirección escolar en la escuela primaria?
2. ¿Cuáles son las cualidades de los sujetos que dan cabida a las prácticas de dirección en la escuela primaria?

Estas preguntas de investigación y las posibles respuestas exigen tener presente diferentes propuestas teóricas y metodológicas para abordar e identificar las prácticas de Dirección, así como una posición ideológica asumida en la forma de concebir la participación o no de los sujetos considerados en el proceso formativo.

1.3.2 Objetivos del proyecto de investigación

Por otro lado, para alcanzar los fines de la investigación, se ha planteado el siguiente objetivo general: describir y explicar las prácticas de dirección

en una escuela primaria, examinando las interrelaciones que se desarrollan así como las cualidades de los sujetos que dan cabida a la construcción de las experiencias institucionales.

Y cómo objetivos específicos:

1. Analizar qué interrelaciones se dan en la construcción de las prácticas de dirección en la escuela primaria.
2. Explicar a partir de las cualidades de los sujetos, las situaciones, y el contexto que dan cabida a las prácticas de dirección en la escuela primaria.

1.4. Justificación del proyecto de investigación

El interés por esta temática seleccionada se basa en enmarcar la explicación de las prácticas de dirección dentro de lo que se dice la normatividad, lo que se hace dentro de las Instituciones, el liderazgo del Director, el contexto donde se desenvuelve, las habilidades del dirigente y el clima organizacional que se vive dentro de la escuela primaria.

Poner de manifiesto la importancia que conlleva una dirección eficaz dentro de las Instituciones de Educación Básica, el conocer cuáles son las competencias claves del equipo directivo que se están llevando en la práctica y cuál es el estilo de liderazgo que utiliza dentro de su gestión, es decir, caracterizar cuál es el perfil del Director actualmente dentro de esa Organización Educativa.

En el desarrollo del presente trabajo, se trabajaron diferentes ejes transversales para analizar las prácticas del directivo escolar. Se pone de relieve la importancia de ejercer el liderazgo en la Institución, su habilidad de gestión, las prácticas que lleva a cabo el Director para integrar toda la comunidad educativa.

Como consecuencia del análisis y reflexión inicial, se plantean las siguientes dimensiones para dar cuenta y comprender el desarrollo de las prácticas de dirección dentro de un orden objetivo y subjetivo que caracteriza a un ámbito educativo particular:

Tabla 1. Dimensiones del objeto de estudio

Subjetivo	Objetivo
Gestión escolar	La dirección escolar en las políticas educativas
El liderazgo	La dirección escolar en el ámbito institucional
Las prácticas de dirección	Los actores educativos como sujetos
Habilidades directivas	El perfil directivo/competencias

Fuente: Elaboración propia con base en Moeller, Navarro y Castañón (2014)

Con el establecimiento de estas dimensiones, la constitución de las prácticas de dirección como objeto de indagación cobra un mayor sentido, sin dejar de reconocer que la construcción analítica de ideas que se presentan al final se expresan de manera articulada en distintos apartados, situación que posibilitan una comprensión holística de los procesos estudiados.

Capítulo 2. Marco teórico-conceptual

En consideración al problema de investigación planteado en el capítulo anterior, se pretende en este apartado dar cuenta de la literatura que enmarca las prácticas de dirección, partiendo de la cotidianidad que las caracteriza, para problematizar desde la teoría y la práctica los elementos sustanciales de ella.

Así mismo se expone una de las bases teóricas del estudio, el liderazgo y la dirección como categorías de análisis, partiendo de las perspectivas y aspectos referidos al ambiente institucional que rodea el entorno de las prácticas de dirección y que está presente en los juegos que determinan desde un orden objetivo y subjetivo institucional.

Para ello se presenta a continuación un diagrama en donde se describe el marco teórico respondiendo al objeto de estudio de las prácticas de dirección implementadas en las escuelas primarias de Tepic.



Figura 2: Marco teórico

Fuente: Elaboración Propia



2.1. La dirección escolar

En los últimos años la atención dirigida al estudio de los centros educativos ha privilegiado, de manera particular, la figura del Director escolar y su posición estratégica en la coordinación del trabajo escolar como factor fundamental para posibilitar o inhibir los procesos de cambio educativo.

Por otra parte, realizar las labores de dirección de un centro escolar tiene un alto nivel de complejidad, ya que las especialidades propias de cada institución educativa, generadas por las características del contexto donde se ubica, la diversidad de marcos referenciales de los diferentes actores que en ella confluyen y por la dinámica de las demandas sociales referidas a la formación de los educandos, hacen que el ejercicio de la práctica directiva requiera de competencias específicas para un desempeño profesional.

De acuerdo con Sacristán et al (1995) la dirección escolar *"constituye una dimensión de la educación institucional, cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la administración educativa"* (1995:15). Entonces, la dirección es un elemento clave del sistema escolar y un factor importante que incide directamente en la calidad de la educación.

La diversidad de aspectos a considerar en torno a la figura de la dirección escolar se hace presente en las diversas maneras de definir el concepto. Al respecto y desde el ámbito de la empresa Veciana (1999:15) define la dirección como *"un proceso dinámico de actuación de una persona (dirigente) sobre otra u otras (dirigidos o grupo humano) con objeto de guiar su comportamiento hacia una meta y objetivo determinados, a través*

de su comportamiento hacia una meta y objetivo determinados, a través de su prioridad de decisión que le confiere su posición de poder”

No obstante, la función directiva ha de plantearse desde un perfil directivo amplio y flexible que trascienda a la ejecución de las meras tareas cotidianas, teniendo en cuenta que los directivos se ven saturados por este tipo de actividades y por tanto, su función no se caracteriza por concentrarse prioritariamente en los aspectos verdaderamente pedagógicos, sino en cierto tipo de supervisión de las planificaciones y las evaluaciones sin compartir responsabilidades, ni ejercer una modalidad de apoyo a los proyectos pedagógicos, al trabajo en el aula, a las iniciativas colectivas, etc., se cree en la necesidad de dar algún orden a este hacer tan limitado de los Directores y plantear desde una perspectiva más amplia la relación organización, función y formación de la dirección y gestión del centro escolar.

Sin embargo, la literatura existente sobre las condiciones y perfiles en la dirección escolar en los centros educativos destacan una amplia coincidencia sobre los factores clave que caracterizan el tema de la dirección escolar en la actualidad y que concretamente de acuerdo con Gairín y Castro (2010) son cinco:

1. La dirección se ve implicada en todos los procesos que se producen en la escuela.
2. La dirección escolar representa una profesión poco atractiva
3. La autonomía institucional debe convertirse en la garantía para el desempeño eficaz de la dirección
4. La dirección de los centros en la actualidad debe establecerse de forma participativa
5. La dirección requiere de un desempeño cada vez más profesional como consecuencia de los rasgos descritos hasta ahora.

Así mismo Gairín menciona 4 condiciones de la dirección que limitan o potencian el desempeño directivo. Ya que existe una serie de variables que delimitan y concretan las posteriores posibilidades del quehacer de los directivos. Gairín (2011:14) indica que *"las condicionantes pueden ser de distinta naturaleza y vincularse entre sí, estableciendo sinergias que generan efectos distintos en función del contexto, los procesos y las personas implicadas"*. Las condiciones son:

1. *Condiciones personales.* Son la posición de la persona y se relacionan con sus características propias
2. *Condiciones contextuales.* Vinculados al entorno de trabajo y condiciones sociales exigidas al propio desempeño.
3. *Condiciones del sistema.* Relativos a como el sistema educativo y su estructura.
4. *Condiciones profesionales.* Son el conjunto de características que definen aspectos inseparables al profesional en su totalidad

Sin embargo, más allá de una definición de dirección escolar, se requiere de un perfil que habrá de contemplar competencias y habilidades relacionadas con las funciones que se espera desarrolle ese profesional en su ámbito específico de intervención.

2.1.1 Funciones y tareas del Director escolar

La revisión de la literatura sobre funciones y tareas directivas muestra que no existen criterios precisos para realizar una clasificación de las distintas tareas que realiza el directivo en el ejercicio de sus funciones. Gimeno (1995) en Murillo (1999) afirma que son variados los marcos conceptuales y de análisis existentes para la definición de las tareas que pueden, deben o realizan de hecho los directivos escolares:

- Por un lado, se pueden limitar a describir las funciones que actualmente se desarrollan, definidas por la normativa legal o por tradiciones organizativas.
- Otra alternativa para el estudio de las funciones directivas consiste en fijar lo que se considera que deben hacer los directivos para llegar a una determinada situación ideal.
- Una tercera propuesta metodológica en la definición de las tareas directivas es la combinación de las dos anteriores, es decir, la necesidad de plantear cualquier modelo de puesto de Director desde la posibilidad de su realización dentro de los marcos vigentes o de los previstos, pero considerando determinados patrones ideales de referencia sustituidos por modelos, ideas y valores que en alguna medida pueden, incluso, estar introyectados en los esquemas de percepción y valoración de los mismos Directores.

El concepto de función relacionado con el Director escolar es definido por distintos autores:

- *"Al hablar de la función directiva hay que echar una mirada más allá de ella misma. Seguramente el ejercicio de la dirección tiene mucho de subjetivo, de personal y depende de la encarnación que los sujetos hacen de esa función"* (Escudero, 2004:150)
- *"La función directiva es entendida como expresión de un conjunto de influencias sociales, culturales, políticas, administrativas e incluso personales, que se dan en el centro educativo en interacción dinámica con el contexto más amplio en el éste se ubica"* (Gairín y Villa, 1999:32)

Para Armas y Zabalza (1996) las funciones directivas es lo que deberían hacer los directivos, lo cual constituye el perfil ideal o deseado de la dirección, mientras que las tareas directivas es lo que realmente hacen los

Directores y describen el perfil real de la dirección. A propósito, Borrel y Chavarría (2001) identifican tres ejes en torno de los cuales se interrelaciona la puesta en práctica del trabajo directivo:

- Funciones,
- Roles y
- Liderazgo.



Figura 3. El trabajo directivo

Fuente: Construcción a partir de Borrel y Chavarría (2001)

La concepción tradicional de las funciones directivas es la que las integra en dos campos: el administrativo-burocrático relacionado con funciones de gestión y administración y que comprende el adecuado mantenimiento de la documentación, la preparación de documentos, la confección y el control presupuestario, la administración del personal, la disciplina de los estudiantes, la regulación y control de los horarios, la administración del edificio, la gestión del equipamiento; y, las que corresponden al liderazgo pedagógico, es decir, estímulo y apoyo a los que están implicados en las tareas de enseñanza-aprendizaje para conseguir las metas propuestas y lograr un sistema de cohesión que lo facilite.

En la práctica cotidiana Sarasola menciona que *"la función directiva está muy condicionada por el sistema legal global de la escuela"* (2002:69). El perfil predominantemente administrativo del Director escolar se asocia con un modelo de centro escolar dependiente, centrado en la amplia normativa que les afecta, el Director escolar se identifica con ella, la traslada a la comunidad educativa y una parte importante de sus funciones es hacerla cumplir.

Immegart et al (1995:20) por su parte, mencionan que *"las habilidades identificadas dentro del quehacer directivo son: la dirección, el liderazgo y lo interpersonal"*. En donde las habilidades de dirección son las relacionadas con la gestión y el funcionamiento de un centro y son aquellas actividades necesarias para que se lleve a cabo la enseñanza y se realicen las expectativas de los centros. Menciona que las habilidades de liderazgo son aquellas necesarias para la mejora, el desarrollo y la participación en los asuntos y políticas del centro. Mientras que las habilidades interpersonales son las que se requieren para trabajar tanto en actividades y situaciones sencillas como en otras más complejas.

Además el análisis presentado por Gairín (1998:37) de la función directiva en el contexto español... Señala que *"la posición y naturaleza del trabajo directivo quedan enmarcados de una manera general por la delimitación que se haga de los modelos de organización y dirección donde ejercen su actividad y, de manera específica, por los requerimientos y exigencias que tiene y por su capacidad para dar respuesta a ellos"* (Ver figura No.4).

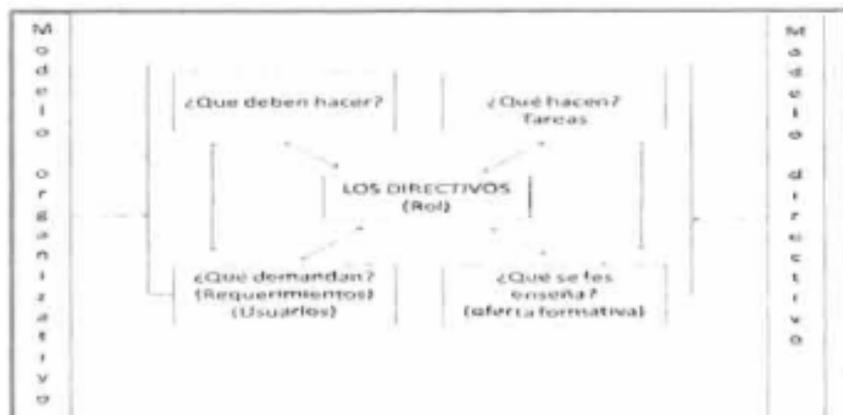


Figura 4. Aspectos a considerar en la función directiva

Fuente: Gairín (1998)

Handy (1984:35), en su intento de clarificar las atribuciones de los Directores, distingue entre liderazgo y administración "como dos funciones claramente diferenciadas de cuyo cumplimiento, no obstante se ha responsabilizado tradicionalmente a la dirección de las organizaciones escolares. Además de otras consideraciones y sin menoscabo de las mismas, el liderazgo es la función de tiempo parcial, mientras que la administración es a tiempo completo; integrar ambas funciones en un profesional conduce a que no exista tiempo para el liderazgo y la enseñanza, además de resultar muy caro".

2.1.2 Las prácticas de dirección escolar

Las prácticas de Directores de educación básica han de ser abordadas a partir del análisis de la realidad y considerando situaciones sociales, institucionales y personales de los directivos escolares (Torres, 2001). Por tanto, exige en primer término delimitar que habrá de ser considerado en cada uno de estos ámbitos para hacer el acopio de la información necesaria que permita identificar sus prácticas, así mismo, definir la



concepción desde la cual se realiza la aproximación a la realidad y los supuestos teóricos que sustentan el estudio.

En este sentido, el análisis de la realidad para conocer la práctica directiva y los elementos pertinentes a ser considerados han de tener como punto de partida la participación de los Directores como sujetos que construyen formas singulares de dirigir una escuela, así como las situaciones institucionales y contextuales en la que se desarrolla el trabajo directivo.

En este estudio se piensa que las prácticas de dirección se constituyen en un espacio y tiempo, en la interacción social cotidiana de los Directores con su equipo de trabajo. En ese contexto de relación cara a cara, los sujetos desarrollan acciones. La práctica entonces, es concebida como el cúmulo de acciones intencionales que desarrollan los sujetos en un ámbito particular y las cuales se inscriben en su hacer cotidiano. La práctica además, se sitúa además en un contexto socio histórico específico donde los sujetos hacen un despliegue de sus conocimientos, habilidades y valores.

La práctica educativa se constituye entonces como la unidad funcional del campo educativo, con una lógica de producción y construcción específica cuyo centro se ubica en la intención de transformar. Desde esta perspectiva, la práctica educativa de acuerdo con Sacristán (1988) *"es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social"*. En el mismo sentido, es educativa porque su intención propicia que los sujetos se formen.

De igual manera, se puede decir que las prácticas de dirección se expresan en el conjunto de hacer, saber y sentir que los Directores

incorporan, construyen y recrean en su accionar cotidiano en su ámbito particular de acción: la institución escolar. Por lo tanto, este tipo de prácticas son emanadas de una reinterpretación de los Directores y que para ser consideradas como educativas, deberrán ser con un sentido de transformación de la realidad escolar.

Así, cuando un Director desarrolla reuniones técnicas, visitas de orden pedagógico o asesoría con docentes, su acción es reflexiva e intencionada, en tanto que busca la transformación de los otros hacia sus propios esquemas de interpretación.

Como apunta Berger y Luckmann (2001:36), *"la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente que se comparte con otros"*. Desde esta perspectiva, es como se plantea la revisión de la cotidianeidad de la función directiva en la escuela, es posible comprender los desplazamientos que ha tenido el Director en su historia personal e institucional, en sus funciones, roles y problemáticas.

2.1.3 El rol directivo como agente en la innovación del cambio

En el campo del Director como agente principal de cambio se identifican tres líneas principales: el movimiento de escuelas eficaces, el de la mejora de la escuela; y la reestructuración escolar. Bolívar (1997) las ubica como sucesivas "olas" sobre cómo lograr que la mejora escolar tenga lugar en los centros escolares.

En ese sentido Gairín y Muñoz (2008:1) mencionan que *"el directivo desempeña un papel crucial en el éxito de las reformas e innovaciones, cuando actúan como agentes de cambio"*. Para ello, el gestor actúa sobre



la estructura de la tecnología, el ambiente o las personas para facilitar la implantación del cambio deseado por la organización. Esto favorecerá el cambio en sí mismo y en los comportamientos sobre las manifestaciones que reflejen bienestar y reactividad.

La implicación del directivo en la gestión para innovación es imprescindible, pero no excluyente de todos los demás: profesores, estudiantes, padres, agentes externos. En el impulso del proceso de cambio, asume un papel preponderante en el diseño de la planificación, así como también en su implantación, basado siempre en la promoción de la participación y compromiso de todos.

La innovación es algo que no debe quedar fuera y más en el ámbito educativo, porque las organizaciones serán dinámicas y los actores inmersos comprenderán y responderán a las exigencias de cambio que exige el constante desarrollo cultural, tecnológico y científico de la sociedad actual. Pero esta implicación también significa un compromiso con el propio proceso educativo y básicamente con la escuela como organización y eje fundamental sobre el cual han de girar los proyectos impulsores de los cambios que en su seno se promueven.

Esto significa, desde una perspectiva institucional, un compromiso por el desarrollo de la capacidad organizativa y pedagógica del centro en aras de consolidar una autonomía de gestión que garantice de alguna manera el alcance de los proyectos emprendidos en función de la innovación y la mejora de la calidad del proceso.

El rol del directivo estará particularmente determinado por la consistencia y dinamicidad de su liderazgo, factores internos propios de la organización como son las estrategias, los medios y los recursos a la planificación, la



evaluación, el control y el seguimiento también son necesarios para fortalecer su gestión.

Entre estos factores y otros de carácter externo que sirven de apoyo para la gestión escolar, se ha de establecer el equilibrio y la efectividad de su gestión para hacer viable cualquier proyecto destinado a producir cambios hacia la innovación. Son determinantes las relaciones con el entorno escolar, social y cultural, con sus organismos, proyectos y eventos que persiguen con la misma intención, el avance hacia la innovación y mejora de la sociedad en su globalidad.

Todas las funciones administrativas y pedagógicas que conforman el rol directivo tendrán que estar orientadas hacia el cambio y la innovación, con el propósito fundamental de romper con la cotidianidad, con la reproducción de estilos, hechos y situaciones que obstaculizan cualquier proyecto innovador.

El directivo ha de sustentar su poder de convocatoria en su capacidad de organización, reflejada en la integración de equipos comprometidos con el proyecto escolar y en la forma de participación para el cumplimiento de los objetivos que lo orientan y que al final de cuentas podrán garantizar la efectividad de su gestión y, en consecuencia, el avance de la innovación. La innovación se ha de entender como el proceso mismo de la organización, como un acontecimiento latente en cada acción y efecto del desarrollo institucional.

La gestión del directivo escolar entonces, dará respuestas a las necesidades de cambio y mejora de cada contexto educativo y social en particular. El estilo de dirección para la gestión de la innovación ha de ser

participativo, democrático, estará necesariamente impregnado del clima y la cultura escolar.

2.1.4 Competencias para el ejercicio de la dirección

Cómo ya se ha mencionado, los cargos de dirección en las escuelas públicas están centralizados en una figura principal, y en órganos colegiados. La responsabilidad unipersonal recae en el Director, quien asume la autoridad en el ejercicio de la organización y gestión de la escuela. En algunos casos, las escuelas primarias, cuenta con el apoyo de un subdirector que tiene funciones de apoyo a la dirección.

Para la toma de decisiones, el Director debe apegarse a los lineamientos establecidos en el plan y programas correspondientes al nivel educativo en el que labora y atender la normatividad vigente en su entidad federativa (estado). En México, sus ámbitos de influencia son el desarrollo curricular; la organización de la escuela; los aspectos administrativos referidos a los recursos materiales y financieros, así como la gestión del personal, y la relación tanto con padres de familia o tutores como con la comunidad en que se ubica la escuela (Barrales y Medrano, 2011)

Sin embargo, el artículo del acuerdo 98 (DOF, 2008*), señalan que las principales tareas del Director de escuela primaria son 26 principales tareas a desarrollar, por mencionar algunas podrían ser:

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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2. Organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación del plantel;
3. Acatar, difundir y hacer cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, emitidas a través de las autoridades competentes;
4. Representar técnica y administrativamente a la escuela;
5. Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela, así como plantear ante las autoridades correspondientes, aquellos que no sean de su competencia;

Sin embargo en el documento de creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SEP, 2008) a la necesidad de definir las competencias profesionales que los maestros requieren desarrollar para realizar de manera pertinente las diferentes funciones a lo largo de su carrera y que a la vez sean un referente para la definición de las políticas y acciones de formación continua y superación profesional de los maestros de Educación Básica en servicio. Respecto a las competencias profesionales de los directivos y supervisores, la propuesta de trabajo señala:

La educación del siglo XXI exige un perfil profesional amplio de quienes dirigen la gestión de los centros educativos. Para ello se requiere el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales de diferente naturaleza:

- *Conocer la estructura y el funcionamiento del sistema educativo e identificar los principales retos educativos*
- *Aprender a comunicarse con el entorno social y con la estructura educativa para garantizar el desarrollo de los centros escolares.*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

- *Identificar y gestionar la atención de las necesidades de formación continua y superación de los profesionales de la comunidad educativa, incluyendo la asesoría académica a los profesores y colectivos.*
- *Comprender y manejar diferentes formas de liderazgo y trabajo colectivo para el ejercicio de la función directiva.*
- *Manejar y resolver los conflictos institucionales de tipo laboral, socio-afectivo y académicos a través de estrategias dialógicas, condensadas basadas en la normatividad, el respeto y la tolerancia*
- *Comprender la micro-política de la escuela, reconociendo del valor que tiene la diversidad de metas, intereses, objetivos y relaciones de poder en el contexto organizativo.*
- *Construir e implementar, de manera colaborativo, proyectos de transformación e innovación escolar.*
- *Manejar las tecnologías básicas de la información y la comunicación, su uso en procesos educativos y de gestión institucional*
- *Evaluar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar*
- *Diseñar y desarrollar mecanismos de evaluación e intervención educativa*
- *Dominar los códigos en los que circula la información social necesaria para la participación ciudadana; uno de los cuales es el manejo de la segunda lengua (Martín y Gairín, 2008:31).*

Murillo et al (1999), mencionan que las competencias esenciales de los directivos son desde diferentes ámbitos:

- Administrativo
- Ejecutivo-representativo
- Pedagógico
- Organizativo

- Disciplinario
- Circumescolar

Por su parte, Yepes y Aranguren indican que los directivos poseen hábitos, los cuales tienen la siguiente clasificación: “*técnicos, intelectuales y de carácter*” (1999:75). Entonces, cada vez que una persona realiza una acción, ésta tiene un efecto sobre ella, o la perfecciona o la hace peor. Así pues, los hábitos se adquieren por la repetición de actos, de tal manera que el ser humano se acostumbre y le sea más fácil la ejecución de la acción.

Considerando lo anterior cabe la reflexión de cómo esto viene impactando a las instituciones en su forma de entender y generar las relaciones de trabajo a partir de una realidad externa, algunas siendo de gran magnitud. Al entrar al terreno de las competencias algo que es importante dejar en claro, es que estas no responden a un solo estilo de liderazgo es decir “*el modelo de gestión por competencias puede responder a distintos estilos de liderazgo; no se requiere un determinado estilo de liderazgo ni un determinado tipo de comportamiento organizacional*” (Alles, 2002:479).

2.2. El liderazgo directivo

Bush (citado por Santos Guerra, 1997), señala que el Director, desde la perspectiva política, es un participante clave en el proceso de intercambio y negociación, está dotado de poder, el mismo que emplea en defender fines personales e institucionales, tiene una significativa influencia en la naturaleza de los procesos de toma de decisiones interna y puede ejercer el control en los procesos que se le encarga a los grupos o áreas de trabajo de docentes. Por otro lado, tiene la responsabilidad de mantener la viabilidad de la institución y de promover las condiciones en las que la

política ha de ponerse en práctica, así como de recibir el apoyo de los diferentes grupos de interés.

En esta misma dirección, Blase (1995), afirma que probablemente, un número de factores son considerados para identificar el predominio de la orientación de control observados en estudios de Directores de escuelas. *"Algunos Directores, indudablemente, tienen fuertes necesidades de dominar a otros"* (Kipnis, 1976; Winter, 1973, citados por Blase, 1995). Más aún, la natural burocracia de las escuelas pone énfasis en una autoridad racional-legal asociada con la posición, políticas, roles, reglas y procedimientos.

Al respecto, Crozier y Friedberg (1990) distinguen cuatro fuentes de poder que se generan en una organización:

- a) aquella que se basa en el control de una competencia particular y de la especialización funcional;
- b) aquella que está ligada a las relaciones entre la organización y sus entornos;
- c) la que nace del control de la comunicación y de la información, y
- d) que se desprende de la existencia de reglas organizativas generales.

Por lo expuesto, se piensa que:

- 1º. El directivo escolar tiene altas posibilidades de legitimar su poder a través de las responsabilidades legales que le son otorgadas por estamentos superiores, es decir, a través de la autoridad formal. Por ello, es común que el Director tenga facilidad para determinar qué y cómo deben o pueden introducirse los cambios en la escuela, sea desde el punto de vista pedagógico, administrativo o institucional.

- 2º. El Director se encuentra muchas veces en un dilema entre lo que puede hacer porque le es permitido y lo que no debe hacer, desde el contexto político de la institución que dirige, situándose en la disyuntiva de lo correctamente o incorrectamente político.

2.2.1 Director y poder desde el enfoque político

Es indiscutible que el Director tiene una autoridad adquirida por su posición en la estructura escolar, sin embargo, como señala Bardisa (1997) el extremo de expresión de esa autoridad se encontrará en la coerción, aunque los profesores tengan modos de compensar con su influencia el poder potencialmente coercitivo de un Director como por ejemplo, iniciar procedimientos legales de sanción. En el ejercicio del control, el Director puede tener una actitud inflexible y en otras puede ser frenado por las intervenciones de los docentes, de los padres o los administradores del sistema educativo. Lo mismo ocurre en la lucha por el poder o el estatus de materias dentro de ellos. Los límites varían según las escuelas y los asuntos en conflicto frente a las representaciones, influencias o poder que poseen los actores.

Por otra parte, Bardisa (1997) afirma que entre Director y profesores se establece un pacto tácito o "perverso" de no control. Los profesores se refugian en el trabajo del aula sin inmiscuirse en la actividad directiva, para que, a su vez, los Directores dirijan la institución prescindiendo del control a los docentes. Ambas posiciones legitiman espacios de poder claramente diferenciados en aras de una autonomía "concedida" por los Directores, que puede ser autonomía de los docentes, cuando en realidad se omite la participación de estos en los asuntos generales del centro, mientras que al Director se le está "impidiendo" colaborar en la mejora institucional, que pasa por el conocimiento de cómo trabaja el currículo del centro.



Existe también la posibilidad de que el líder, aún teniendo la autoridad formal, tenga un comportamiento débil para el manejo de la institución, contribuyendo a que la escuela tenga un gobierno anárquico.

2.2.2 Estilos de liderazgo de Directores

Los primeros estudios, dan cuenta del liderazgo como un rasgo característico de ciertos hombres, que tuvieron un lugar importante en la historia (Teoría de los Rasgos de la Personalidad). Posteriormente, la Teoría Conductual, distingue entre líderes y seguidores y los diferentes estilos de liderazgo según la actitud de estos últimos. Para la Teoría Situacional el éxito del líder depende de su carácter personal, formación y de las características concretas de la situación que enfrenta: relaciones líder-miembros, grado de estructuración de la tarea, poder posicional formal del líder.

Los principales autores de esta teoría son Hersey y Blanchard (1993, en Gorrochótegui 1997) con los estilos delegativo, directivo, participativo y tutorial; y los estilos de liderazgo que plantean Bass y Avolio (1990), luego de hacer una revisión sobre la teoría de Burns: transaccional y transformacional. Estos últimos enfoques surgieron desde el campo de la administración de las organizaciones.

De esta manera, se presenta un resumen de las teorías y enfoques de liderazgo:

Tabla 2. Teorías y estilos de Liderazgo

Teoría de los rasgos de personalidad	Autores
El líder dispone de características intelectuales o cualidades	Kohs & Ivlie (1920)

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

físicas determinadas: "el líder nace".		L.L. Bernard (1920)
Correlación entre la conducta del liderazgo con rasgos físicos y de personalidad de los líderes.		
Teoría conductual	Estilos	Autores
Estudia la interacción entre líderes y seguidores, y la situación que media entre ellos. Define y distingue estilos de liderazgo que varían de acuerdo a la influencia sobre los individuos o los grupos para el logro de los objetivos.	Orientado a las tareas. Orientado a las personas. Autocrático, democrático, "laissez-laire".	McGregor Lewin Likert Blake y Mouton (1964)
Teoría de la contingencia o situacional	Estilos	Autores
El éxito del líder depende de su carácter personal, formación y de las características concretas de la situación que enfrenta.	Directivo, Tutorial, Participativo, Delegativo. Transformacional, Transaccional.	Hersey y Blanchard (1987) Bass (1985) Leithwood y Jantzi (1990)
Teoría Socio crítica	Estilos	Autores
Los estilos de liderazgo son expresiones de lucha por la conquista y el mantenimiento de poder del Director, se manifiestan como formas diferentes para alcanzar el mantenimiento de la estabilidad política dentro de la organización.	Interpersonal, Administrativo, Antagónico y Autoritario. Evasivo, Comprometido, Competitivo, Acomodaticio, Colaboracionista.	Bail (1989) Morgan (1998)

Fuente: Elaboración a partir de Bass (1990); Bail (1989); Morgan (1998).

Como complemento se tomará la clasificación que hace Morgan (1998) de los estilos de dirección frente al conflicto, como son: el estilo evasivo, que



ignora el conflicto y espera que se resuelvan, pone problemas bajo observación o los guarda, invoca procedimientos lentos para sofocar los conflictos, utiliza la discreción para evitar la confrontación, apela a las reglas burocráticas como fuente de solución de conflictos.

Asimismo, el estilo comprometido que busca el acuerdo, la negociación, encontrando soluciones satisfactorias; el competitivo que crea situaciones de ganancia-pérdida, usa la rivalidad, utiliza el juego de poder y fuerza la sumisión.

Finalmente, el estilo acomodaticio que manifiesta una actitud sometida y complaciente y el colaboracionista, que busca soluciones integradoras, encuentra situaciones en la que todos ganan, afronta todos los problemas y conflictos canalizando su solución. Todas estas posturas tienen lugar en una lectura política de la actividad del Director.

A esto, se suma lo que dice Fullan (1991) con respecto al papel del Director en un proceso de cambio: *"Sin embargo, algunos Directores participan activamente como iniciadores o facilitadores de la mejora continua de sus escuelas. El Director está en el medio de la relación entre los profesores y las ideas externas y personas"* (p. 144).

Según Blase (1995), cada una de las descripciones que hace Ball sobre los estilos de liderazgo están acompañados del uso de diferentes estrategias y prácticas, a partir de las cuales se tienen efectos diferentes sobre los profesores, sin embargo; todos fueron especialmente diseñados para controlar a los docentes.

Sin embargo, como se verá a continuación, los estilos de liderazgo serán revisados sólo poniendo en relieve las relaciones y la lucha por el poder

entre profesores y la administración educativa, pasando por el Director; mientras que se invisibiliza la participación de los alumnos en este proceso. Consideramos, que sería importante también estudiar la manera cómo ellos intervienen en la micropolítica de la escuela, a partir de sus propios intereses, sus posibilidades de acceder al poder y ser parte de la escuela también como actores políticos.

2.2.2.1 El estilo interpersonal

Tal como puede indicar bien su nombre, el directivo de estilo interpersonal pone énfasis en la interacción y el contacto frente a frente con los profesores y miembros del personal. Sus acciones de contacto tienen una inclinación por las negociaciones y los acuerdos individuales y es de esperar que resuelva de manera personal cada uno de los diferentes problemas y quejas que se puedan presentar en la escuela.

Otra de las características especiales de este estilo es su poca inclinación por la rigidez en el cumplimiento de procedimientos. Tal es así, que asigna poca importancia a las reuniones formales, la toma formal de decisiones, los papeleos o la comunicación escrita. Se considera que las relaciones bajo este estilo de liderazgo se desarrollan en la informalidad y que se da lugar a la generación de redes también informales de comunicación y consulta.

Esto hace que la escuela se caracterice por tener un rol de dirección en gran medida personal. *"Aquí el rol del Director se convierte en el estilo de la escuela [...] el Director ata a los profesores con un lazo de lealtad. Esta lealtad es hacia la persona, no al cargo"* (Ball, 1989:99). De esta manera, se pueden manejar tanto niveles de adhesión y confianza, bajo formas poco públicas de diálogo y negociación. *"El Director es el centro de la*



comunicación y el donante de patrocinio. En la persona del Director convergen las obligaciones y el intercambio" (Ball, 1989:100).

Según Blase (1995), quien hace una revisión del estudio de Ball, los Directores que ejercen un liderazgo interpersonal intentan controlar a los profesores a través del uso de la persuasión privada, alta visibilidad, consideración e intercambio, tanto como ilusionar, prescribir un rol y emplear la manipulación de los recursos.

2.2.2.2 El estilo administrativo

El directivo de estilo administrativo es el que asume que la escuela es una organización en la que se debe emplear una forma de administración industrial, puesto que es común identificar en su quehacer la inclinación por la adopción de técnicas, procedimientos e incluso formas de organización y estructura, tomados de la fábrica.

El Director se asume como jefe de la organización escolar y en su gestión logra organizar las responsabilidades en función de diferentes tareas, o al revés, las tareas en función de responsabilidades puntuales; de manera que la administración tiene una configuración amplia, donde varios miembros del personal son delegados a cumplir funciones con una responsabilidad formal.

"El rol del Director se somete a los preceptos y procedimientos que constituyen la administración. Este rol incluye la introducción de formas de trabajo y de relación basadas en la teoría de la administración. . ." (Ball, 1989:107). Observamos, que este estilo se enmarca en la concepción, incluso de una escuela que responde al tipo estructural, donde es importante la jerarquía y el Director suele situarse a la cabeza de ella.

El directivo de estilo administrativo opta por el estricto uso de los recursos de la burocracia para poner énfasis en el control de la organización. Desde el flujo de información hasta la toma de decisiones, pasando por la delegación de responsabilidades, lo que caracteriza su quehacer como tecnócrata.

2.2.2.3 El estilo político

Ball (1989) propone este tercer estilo, resaltando la importancia del proceso político en la organización escolar. A su vez, señalará que esta forma de manifestación del liderazgo puede tener de parte del profesorado y el personal del centro educativo manifestaciones de aceptación o, por el contrario, de rechazo y el intento de evadir o desviar el proceso político. La reacción favorable, referirá un estilo de liderazgo antagónico; mientras que la oposición indicará un estilo de liderazgo autoritario.

2.2.2.3.1. Estilo antagónico

Así como en el estilo interpersonal, el directivo de estilo antagónico pondrá énfasis en la conversación, sin embargo propenderá a que ésta se ventile en espacios públicos, donde hay lugar para la discusión de temas de interés general. Para ello alentará el diálogo, el debate y frecuentemente el enfrentamiento, y se caracterizará por ser parte importante en el desarrollo de estos momentos.

En el interín de este proceso, el Director se ha de mostrar muy hábil para enfrentar los ataques que puedan surgir y ha de persuadir a los participantes que vacilan entre una u otra posición, utilizando argumentos razonados cuando sea necesario. *“El talento del estilo antagónico reposa*

en gran medida en la habilidad del Director para hacer frente a las incertidumbres del debate público relativamente desorganizado" (Ball, 1989:112).

Esto quiere decir que el Director hace un buen uso del espacio público para viabilizar sus objetivos premeditados, tiene habilidad para ejercer el control, asumiendo un comportamiento político activo; un papel de estrategia en la conducción del debate, el manejo de la conversación y la elección de temas; así como en el trato con aliados y adversarios.

Cabe reconocer que el estilo antagónico demanda habilidades reales para la persuasión y el convencimiento a través de la conversación y la negociación, se trata de una reunión de habilidades sociales y a la vez políticas, para llevar a buen término las situaciones que desatan el enfrentamiento entre los miembros de la organización escolar.

2.2.2.3.2. El estilo autoritario

El directivo de estilo autoritario se caracteriza por imponerse ante los demás ya que no está abierto a las ideas e intereses de aquellos que tengan una posición distinta de él. Para ello usará recursos que permitan evadir, impedir o simplemente ignorar la oposición.

Bajo este estilo los profesores y otros miembros de la organización escolar no tienen opción de manifestar o elaborar ideas e intereses alternativos fuera de los que el Director define como legítimos. *"En verdad, el Director puede apelar, de hecho, al engaño consciente como método de control organizativo . . . puede reprimir o manifestar las emociones según sea necesario y es capaz de mirar a las personas directamente a los ojos cuando miente"* (Ball, 1989:116).

Al igual que en el estilo antagonista, puede recurrir a la conformación de alianzas estratégicas, para lo cual destaca en habilidad. También busca hacer alianzas con personas que puedan adherirse fácilmente a sus intereses, o, por lo menos que puedan ser neutrales ante ellos. Cuando ya ha logrado seguidores, generalmente dóciles y conformistas, podrá defenderlos de situaciones difíciles o proponerlos para responsabilidades cercanas a sus intereses.

El siguiente gráfico resume las características más saltantes de cada uno de los estilos de liderazgo, en aspectos como la resolución de conflictos, la comunicación, toma de decisiones, entre otros.

Tabla 3. Resumen de las principales características de los estilos de Liderazgo propuestos por Ball (1989)

Estilos	Orientación de la comunicación	Resolución de conflictos	Procedimiento en la toma de decisiones	Decisiones finales	Estrategias de dirección
Interpersonal	Negociaciones y persuasión privada	Pueden y deben ser resueltos con cada persona	Informal: consultas individuales	Director en consulta informal	Alta habilidad, consideración
Administrativo	Tareas y responsabilidades	Reuniones formales	Formal: reuniones	Director o equipo directivo delegado	Estructura: uso de las relaciones de la burocracia
Antagónico	Persuasión, búsqueda de adhesión	Reuniones formales	Formal: reuniones. Estimula el debate público	Director, alentando a sus seguidores y neutralizando a los observadores.	Reconoce intereses e ideologías diferentes, pero usa su habilidad con los incentivos del debate público. Evita el debate



MAESTRIA EN EDUCACIÓN

					sobre asuntos administrativos y procedimientos
Autoritario	Imposición pública. Persuasión, búsqueda de adhesión, en privado	Evade el enfrentamiento. Invisibiliza el conflicto	Formal: reuniones. Se impone. Manipula agendas. No reconoce intereses rivales. Sus intereses son los legítimos	Director	Rechazo encubierto al enfrentamiento usando recursos de autoridad. Defensa de las políticas y procedimientos establecidos de la institución

Fuente: Elaboración en base a Ball (1989)

Capítulo 3. Dibujando el plano para investigar

Después de la definición del objeto y el acercamiento a las diferentes teorías, se pasará ahora al planteamiento metodológico para el desarrollo de la investigación. Para ello, se menciona, el proceso a seguir haciendo énfasis a la metodología por la que desenvuelve dicha exploración.

Por tanto, la intención de guiar el proceso del presente capítulo es, por una parte, proporcionar una visión de conjunto del marco metodológico y las teorías del conocimiento que han guiado la investigación que aquí se describen y, por otra, explicar cómo estos conceptos e ideas son traducidos a estudios de caso en las prácticas de dirección llevadas a cabo en los Centros Escolares por los equipos directivos.

Aunque ya en el primer capítulo del presente trabajo se han enunciado los objetivos, a continuación se presenta un cuadro con los mismos de forma que puedan estar presentes a la hora de hacer una comprensión profunda de la investigación.

Tabla 4. Objetivos de la investigación

Objetivo general
Describir y explicar las prácticas de dirección en una escuela primaria, examinando las interrelaciones que se desarrollan así como las cualidades de los sujetos que dan cabida a la construcción de las experiencias institucionales.
Objetivos específicos
1. Analizar qué interrelaciones se dan en la construcción de las prácticas de dirección en la escuela primaria.
2. Explicar a partir de las cualidades de los sujetos, las situaciones, y el



contexto que dan cabida a las prácticas de dirección en la escuela primaria.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



SISTEMA DE BIBLIOTECAS

3.1. El marco metodológico: Aproximación a la investigación cualitativa

Para la presente investigación se utilizará una metodología de corte cualitativo, ya que se busca comprender y explicar las prácticas de dirección. Wiersma (2000: 198-199) plantea que *“la metodología cualitativa considera que los fenómenos deben reflexionarse de manera integral, ya que dichos fenómenos complejos no pueden reducirse a unos pocos factores o dividido en partes independientes”*.

Es importante que en la investigación cualitativa se tenga en cuenta la elección correcta del método y teorías apropiadas, el conocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos (Flick, 2004: 18).

Dentro de los diferentes métodos que se encuentran dentro de la investigación cualitativa, se hace una inclinación por los estudios de caso, donde Stake (2010) los define como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas

El estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos aunque también el estudio de casos se ha utilizado desde un enfoque nomotético.

Desde esta perspectiva, el estudio de casos sigue una vía metodológica común a la etnografía aunque quizás la diferencias en relación al método etnográfico reside en su uso, debido a que la finalidad del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.

Para algunos autores el estudio de casos no es una metodología con entidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real.

Por tanto, se utilizará el método de los estudios de casos. Además se cree que los instrumentos como técnicas de recogida de datos pueden prestar un importante servicio a la investigación cualitativa, siempre que en su elaboración y administración se respeten algunas exigencias fundamentales, como proponen Rodríguez, Gil y García (1996).

Con el propósito de llevar a cabo una buena investigación de estudio de casos, se han contemplado ciertos requisitos, los cuáles serían:

- La observación. *Ésta "conduce al investigador hacia una mejor comprensión del caso"* (Stake, 1998:60). El plan de observación se va perfilando mediante la temática. Entonces se requieren observaciones que sean pertinentes.
- La descripción de contextos. *"Además de los contextos físicos, existen otros que pueden ser importantes para establecer la semejanza del caso con otros casos"* (Stake, 1998:62). Para ello se pueden indicar contextos que sean históricos, culturales, académicos, etc.

- La entrevista. “Es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1998). Para realizarla se necesita un plan previo de preguntas cortas orientadas a la temática.

A continuación, en la figura No.5, se representa gráficamente el proceso de investigación que se va a seguir, desarrollando el mismo a través de seis fases que a su vez en dichas fases se distinguen diferentes etapas que han sido fruto de la toma de decisiones continua en dicho proceso.



Figura 5. Diseño del proyecto de investigación

Fuente: Elaboración propia.

Basándose en la figura anterior, se describirá el proceso de investigación en seis grandes fases que a su vez se dividen en diferentes etapas que han ido surgiendo a lo largo del proceso.

1. **Primeras aproximaciones.** En esta fase inicial de la investigación cualitativa se esboza más que nada una etapa reflexiva en donde se construyó un estado del arte, pero ¿Qué es? es un estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental



(la cual se basa en el análisis de documentos escritos) y que tuvo como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento.

En este orden de ideas, cuando se habla de Estado del Arte, para el abordaje de un problema, se hace referencia a la necesidad hermenéutica de remitirse a textos que a su vez son expresiones de desarrollos investigativos dados desde diversas percepciones, posibilitando una aprehensión inicial mediada por lo existente, en este caso, se partió primero de una problemática detectada en cuanto a la temática directiva, seguido de una búsqueda de información, para tratar de conceptualizar las prácticas de dirección a nivel internacional y al mismo tiempo revisar los enfoques y metodologías que han sido utilizadas por otros investigadores, aterrizando en el escenario en México.

"La única demanda para iniciar un Estado del Arte es el establecimiento de un tema o problema a investigar, lo que implica un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido y atreverse a preguntar lo inédito, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado en el campo del conocimiento" (Torres, 2001:33). En consecuencia, dentro del proceso metodológico el Estado del Arte representa el primer insumo, y tal vez el más importante, para la iniciación de cualquier tipo de investigación.

2. **Definición del objeto de estudio.** En esta fase de la investigación se inicia con la construcción del objeto de estudio, en donde se enmarcan una serie de juicios como los prejuicios, el sentido común, las creencias, los semi saberes entre otras cosas que hace que se avance y retroceda teniendo cada vez mayores aproximaciones y claridad durante el proceso de investigación.



El problema de investigación, es el comienzo de la investigación, es decir, es eso que se quiere averiguar, explicar o resolver. (Sánchez, 2000). El seleccionar un tema, una idea, no coloca inmediatamente al investigador en una posición que le permita comenzar a considerar qué información habrá de recolectar, por qué métodos y cómo analizará los datos que obtenga. Antes necesita formular el problema específico en términos concretos y explícitos y de manera que sea susceptible de ser investigado por procedimientos científicos.

Para demostrar la existencia de cierta ausencia en los conocimientos, es necesario presentar los conocimientos teóricos y empíricos que existen sobre el tema, elaborando la fundamentación académica que explicita la carencia o limitación de la información acerca de los aspectos que se pretende investigar, refrendados por las citas bibliográficas y hemerográficas especializadas correspondientes.

Y, además, justificar la investigación argumentando el interés sociocultural profesional que reviste el tema por ser un lineamiento de política sectorial y/o por la prevalencia de la problemática en referencia (refrendados por las citas recabadas de fuentes como los documentos institucionales o informes técnicos acerca del sector).

La formulación del problema consiste entonces en elaborar una argumentación razonable, en el contexto de los datos y las conceptualizaciones aceptadas por la comunidad académica de la especialidad, que explicita una ausencia en los conocimientos existentes o una inconsistencia en los conocimientos existentes respecto al tema elegido. Argumentación que tiene como conclusión necesaria la pregunta o el problema a investigar.



En la presente investigación, se tuvo un primer acercamiento en la semana del 13 al 31 de enero del año 2014, teniendo una jornada de observaciones para ayudar a comprender las prácticas de direcciones y tener un acercamiento al objeto de estudio. Cabe aclarar este acercamiento fue nada más para tener más precisión.

3. **Argumentación teórica-metodológica.** En esta fase de la investigación es caracterizada por dos etapas: la reflexiva y el diseño. En la primera etapa, se construido y establecido un marco teórico-conceptual partiendo de las principales teorías en las cuáles se enmarcan las prácticas de dirección.

Por tanto, con esta fase se ha llegado a construir el marco teórico-conceptual de la investigación que ha permitido la comparación al posibilitar el desarrollo de resultados teóricos o conceptuales. Así, al igual que Rodríguez et al (1996) se considera el marco conceptual como una herramienta, gráfica o narrativa, que explica las principales cuestiones que se van a estudiar y las posibles relaciones entre ellas. También este proceso orienta el proceso de recogida y análisis de datos. Como resultado de esta etapa, se dispone de un marco teórico en el que se va a desarrollar la investigación, y que va utilizar como referencia para todo el proceso.

La segunda etapa de esta fase, como se ve en la figura, es el diseño de la investigación. Ésta se inclina más hacia los métodos de carácter cualitativo, siendo conscientes de que la pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio (Rodríguez et al. 1996).

En ella se ha primero preguntado qué método de investigación era más adecuado, qué técnicas se utilizarán para recoger y analizar los datos, desde qué perspectiva, o marco conceptual, se irán a realizar las conclusiones de la investigación.

El método hacia el cual se ha pensado llevar a cabo la presente investigación, son los estudios de caso, ya que de acuerdo con la naturaleza del objeto es el método que más se acerca. Para ello se tiene pensado hacer una selección de los casos de tipo instrumental de las Escuelas Primarias en el Estado.

Por otra parte, se tiene pensado utilizar cómo técnica: la observación no participante y entrevistas. Cómo instrumentos el diario de campo, los guiones: de las entrevistas y de observación. En este momento también se piensa dejar abierto a cambios, conforme se vaya realizando el análisis de datos.

Se sabe que hay un arduo camino para llegar a la selección de los informantes clave de la investigación, sin embargo, a partir de lo planteado, entonces la selección de del caso se tiene pensado que sea a través de muestreo por conveniencia, que de acuerdo con Martín-Crespo y Salamanca (2007) consiste en un ejemplar de voluntarios. Por tanto es un procedimiento de muestreo cuantitativo en el que el investigador selecciona a los participantes, ya que están dispuestos y disponibles para ser estudiados, ya que como se había mencionado anteriormente.

4. Trabajo de campo. El acceso al campo, se realizó en la escuela Primaria urbana. Dicha institución ha evolucionado a escuela de tiempo completo, aunado a que el Director tiene 23 años de servicio, en donde los



últimos 4 años estuvo como ATP de la zona y en este ciclo escolar se enfrenta nuevamente a la tarea directiva.

La investigación cualitativa, según Morse (1994), será todo lo buena que lo sea el investigador. Por esto, ha sido importante conocer y descubrir cuáles son las habilidades y características de investigación presentes, para luego desarrollar aquellas competencias en las que se piensa que están más frágiles y reforzarlas, para poder llevar adelante la presente investigación.

Así, se ha pensado que la presente investigación sea versátil siendo consciente de que existen muchas formas de obtener la información, siendo persistente y paciente en la recogida y organización de la información.

5. **Análisis e interpretación del caso.** Para esta etapa se deben de tener bien ordenados y organizados los diferentes instrumentos de recogida que se han utilizado. Es aquí cuando se comienza con el análisis de los datos, y por tanto, a referenciar datos que deben estar bien ordenados y organizados en los diferentes sistemas de recogida que se han utilizado.

Aquí es cuando se comienza con la triangulación de datos, sin dejar de lado y teniendo siempre presente la validez y confiabilidad de los diferentes instrumentos y técnicas utilizadas. Para ello, se tiene pensado en proporcionarle a los informantes lo previamente utilizado para confirmar el firmeza de la investigación.

El análisis de la información se realizó conforme se fue recogiendo la información, efectuándose la codificación de datos a través del programa

Atlas. Ti para descubrir y analizar sistemáticamente los fenómenos complejos no estructurados ocultos en los datos. También el programa ofrece herramientas que permiten al usuario localizar, codificar y anotar los resultados en materia de datos.

Así el análisis de la información no se comienza en el abandono del escenario, si no que se fue dándose conforme se recoge la información, para así ir complementando los datos que faltaran. De esta forma, tras el abandono del escenario se continuó y finalizó con el análisis de la información.

Para realizar el análisis de la información, se realizó un procedimiento sistemático a través de un sistema categorial, previamente construido, el cual sirvió para seguir el proceso analítico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos: reducción de datos, disposición y transformación de los datos y obtención de resultado y descripción de las conclusiones.

Así mismo se construyó una matriz de consistencia lógica, en una forma sintética, con sus elementos básicos, de modo que facilite la comprensión de la coherencia interna que debe existir entre preguntas, teorías, posibles respuestas, método, instrumentos, cuestionamientos a los sujetos y el uso de la información obtenida.

6. **Conclusiones.** Esta es la última fase del proyecto, la cual contempla la elaboración del informe. Para ello, primeramente se ha elaborado un borrador de la construcción realizada, teniendo en cuenta que serán las primeras palabras e interpretaciones desarrolladas.

Así mismo, en esta fase se construyeron las conclusiones de la investigación en relación con los objetivos y con el problema de investigación planteados. También se incorporaron implicaciones que se tuviera y una proyección de propuestas a futuro relacionadas con la temática estudiada.

3.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Los procedimientos específicos para obtener conocimiento objetivo y confiable en torno a las prácticas de dirección fueron elegidos a partir de los objetivos de la presente investigación, en este sentido, en la estrategia para obtener información pertinente y que permita alcanzar los objetivos planteados, se utilizaron:

- **Observación no participante.** Se realizaron observaciones continuas en el estudio de caso, las cuales arrojaron la mayor información posible para caracterizar las prácticas de dirección.
- **Entrevista semi estructurada.** Se efectuaron guiones para las entrevistas en los estudios de caso.
- **Diario de campo.** Se plasmarán más en cuanto a lo que se refiere a las interpretaciones, así como las cuestiones que no entren dentro del guion de observación, cómo las historias de vida de los sujetos.

A continuación se presentará la construcción de un sistema categorial que se utilizó de donde surgieron los instrumentos, previamente mencionados.

Tabla 5. Sistema categorial

Dimensión	Categoría	Sub-categorías	Indicador	
Dirección escolar	Dirección	Tipo de dirección	El Director define metas para el logro de resultados	Autocrático
			El Director está orientado a las tareas de la escuela	
			El ejercicio del Director promueve la participación de su equipo de trabajo, conservando su posición de jerarquía	Participativo
			El Director incorpora a los diferentes actores en la construcción de un proyecto institucional CUANTAS VECES	Colaborativo
			El Directivo promueve la participación de sus colaboradores en la toma de decisiones acerca de la tarea a realizar, privilegiando la decisión de la mayoría	Democrático
	El Director está orientado a las personas.			
	Liderazgo	Estilo de liderazgo	El Director tiene poca rigidez en el	Interpersonal



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

			<p>cumplimiento de procedimientos</p>	
			<p>Las acciones del Director tienen una inclinación por las negociaciones y los acuerdos individuales</p>	
			<p>El Director asume que la escuela es una organización en la que se debe emplear una forma de administración empresarial</p>	Administrativo
			<p>El Director se asume como jefe de la organización escolar</p>	
			<p>La gestión del Director logra organizar las responsabilidades en función de diferentes tareas</p>	
			<p>El Director alienta el diálogo, el debate y frecuentemente el enfrentamiento, y se caracterizará por ser parte importante en el desarrollo de estos momentos</p>	Antagónico



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

			<p>El Director es muy hábil para enfrentar los ataques que puedan surgir y ha de persuadir a los participantes que vacilan entre una u otra posición, utilizando argumentos razonados cuando sea necesario.</p>	
			<p>El Director se impone ante los demás ya que no está abierto a las ideas e intereses de aquellos que tengan una posición distinta de él</p>	Autoritario
			<p>El éxito del Director depende de su carácter personal, formación y de las características concretas de la situación que enfrenta.</p>	Transformacional
Ejercicio de la práctica directiva	Gestión escolar	Organización	<p>Cuanto tiempo le dedica el Director a la resolución de conflictos</p> <p>Cuanto tiempo le dedica el Director a la construcción del</p>	Distribución de tiempos para tareas directivas



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

			proyecto institucional	
			Cuanto tiempo le dedica el Director a la toma de decisiones	
			Cuanto tiempo le dedica el Director a la gestión de recursos	
			Cómo se organiza el Director con los docentes para las tareas de la escuela	Docentes
			Cómo se organiza el Director con los padres de familia para la toma de decisiones	Padres de familia
			Cómo se organiza el Director con los padres de familia para las comidas de los niños	
			Cómo se organiza el Director con el intendente para las tareas de limpieza	Personal manual
			Cómo se organiza el Director con el supervisor de la zona para las tareas	Supervisor escolar



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

			<p>El Director recibe las planeaciones didácticas de los docentes</p> <p>El Director analiza las planeaciones didácticas de los docentes</p> <p>El Director autoriza las planeaciones didácticas de los docentes</p>	<p>Recibir, analizar, y autorizar las planeaciones de los docentes</p>
		Planeación	<p>El Director pronostica necesidades de recursos materiales y financieros</p> <p>Cómo realiza el Director el pronóstico de los recursos materiales y financieros</p>	<p>Prever las necesidades anuales de personal y recursos materiales y financieros de la escuela</p>
			<p>Como se elabora el programa anual de la escuela</p> <p>El Director como involucra a los docentes en la elaboración del programa anual de la escuela</p> <p>El Director como involucra a los padres de familia en la elaboración del programa anual de la escuela</p>	<p>Elaborar el programa anual de trabajo de la escuela</p>



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

			El Director como involucra al supervisor de zona en la elaboración del programa anual de la escuela	
			Como planifica el Director el mantenimiento de la escuela	Detectar las necesidades de mantenimiento, conservación, remodelación o ampliación de la escuela
			Como planifica el Director la remodelación de la escuela	
			Como planifica el Director la ampliación de la escuela	
			Como programa el Director el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes	Programa para mejorar el desempeño académico
			Como programa el Director el mejoramiento del desempeño académico de los profesores	
			Le presenta a la Asociación de Padres de Familia el plan de remodelación	Presentar a la Asociación de Padres de Familia las necesidades de mantenimiento de la escuela
		Técnico-pedagógico	El Director realiza sugerencias a las planeaciones didácticas de los docentes	Asesoría a profesores para planeaciones



MAESTRIA EN EDUCACIÓN

			El Director asesora a los docentes para la realización de las planeaciones didácticas	
			El Director realiza en conjunto con el personal docente instrumentos de evaluación de y para el aprendizaje	Orientar al personal docente para el diseño de instrumentos de evaluación
		Supervisión	El Director realiza visitas inesperadas a los grupos escolares	Supervisar a los grupos estando en sesión
		Evaluación	En la institución se realiza evaluación institucional	Institucional
			La evaluación se realiza por agentes externos a la institución	
		Ambiente organizacion al	Como es el ambiente organizacional con los docentes	Docentes
			Cómo se desarrolla el ambiente organizacional con los docentes	
			Como es el ambiente organizacional con los estudiantes	Estudiantes



MAESTRIA EN EDUCACIÓN

			Cómo se desarrolla el ambiente organizacional con los estudiantes	
			Como es el ambiente organizacional con los padres de familia	Padres de familia
			Cómo se desarrolla el ambiente organizacional con los padres de familia	
			Como es el ambiente organizacional con el intendente	Personal manual
			Cómo se desarrolla el ambiente organizacional con el intendente	
			Como es el ambiente organizacional con el supervisor	Supervisor
			Cómo se desarrolla el ambiente organizacional con el supervisor	
			Cómo es el ambiente organizacional de la escuela	
		Habilidades directivas	El Director motiva a los docentes	Motivación



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

			Cómo es la motivación del Director hacia los docentes	
			El Director delega tareas	Delegación
			Cómo es la comunicación del Director con los docentes	Comunicación
			El Director desarrolla actividades con los docentes	Trabajo en equipo
			El docente desarrolla sus actividades de manera solitaria	
			Cómo se da la toma de decisiones por parte del Director	Toma de decisiones
			Quien es la persona inmediata para la resolución de problemas de la institución	Resolución de problemas
			Cuál es el actuar del Director cuándo se presentan problemas	
			El Director le da prioridad a la resolución de problemas	
			El Director realiza estudios prospectivos de la institución	Anticipación



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

			El Directivo ver y analiza situaciones antes de decidir. El Director sabe hacia dónde quiere llevar la institución y qué hacer para lograrlo	
		Gestión de recursos	El Director realiza la gestión correspondiente de recursos económicos ante la instancia correspondiente. Cómo es esa gestión de recursos por parte del Director	Económicos
		Vinculación con la comunidad	Cómo se vincula la dirección con la comunidad	Actividades con la comunidad
		Representación institucional	Cómo es la representación institucional del Director en actividades académicas	En actividades académicas
			Cómo es la representación institucional del Director en actividades culturales	En actividades culturales
			Cómo es la representación institucional del Director en actividades deportivas	En actividades deportivas



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva	Problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva	Administrativos	Cuáles son las principales problemáticas que enfrenta el Director en su actuar cotidiano. Actuación del directivo frente a las tareas cotidianas	Diversidad de tareas a realizar
			El directivo presenta problemáticas para la presentación de informes institucionales	Presentación de informes
		De relaciones personales	El directivo presenta problemas hacia su equipo docente	Con los docentes
			Qué hace al respecto	Con padres de familia
			El directivo presenta problemas hacia su equipo docente	
		Qué hace al respecto		
Formación directiva recibida	Estudios directivos	Formación	La formación recibida le aporta los elementos necesarios para desempeñarse	Elementos necesarios para desempeñarse
			No recibió ninguna formación	No recibió
		Modalidad de la formación recibida	El Director recibió algún tipo de formación	Tipo de formación
		Evaluación	Que contenidos	Contenidos de

		de la formación recibida	desarrolló durante la formación recibida el directivo	la formación
	Expectativas de formación		El Director considera que la formación fue en el momento necesario	Aspectos formales (momento y duración)
			La formación recibida duró el tiempo necesario	
			El Director piensa que la formación recibida se desarrolló con la metodología necesaria	Aspectos técnicos (estrategias y metodología)

Fuente: Elaboración propia

3.2.1. Observación no participante

Una de las ventajas de la observación es que se piensa que es una de las técnicas interactivas, siendo uno de los principales instrumentos de recogida de datos de la metodología cualitativa, donde nadie cuenta sus perspectivas, sentimientos y actitudes sino es el propio investigador/a el que visiona la realidad (Robson, 1993).

Supone la interacción social entre la investigadora y los investigados, ya que el objetivo es recoger datos a través de un contacto directo con el contexto y las situaciones específicas que en él se viven. Como se ha mencionado se va a utilizar el método de los estudios de caso, por tanto la observación implica la interacción directa de la investigadora en el campo de estudio.



Para Stake (1998: 61) la observación es tan importante que dice que *"la historia suele empezar a cobrar forma durante la observación, a veces no aparece hasta el momento en que se juntan las transcripciones de diversas observaciones"*.

Según García, González y Ballesteros (2001) la observación puede adoptar diferentes formas según el grado de sistematización que se dé en la planificación de la misma y, adoptando un segundo criterio, según el nivel de implicación/participación del observador.

Para esto, el proceso de observación del trabajo directivo fue la etapa más prolongada de la investigación. En donde se pretendió pasar desapercibida pero en posición muy cercana al directivo, en donde no se interviene, sólo se observa y se registra todas las acciones directivas procurando captar sus emociones, lenguaje corporal, es decir, todo su hacer y cómo lo hace.

Para recuperar la información se utilizó un guion de observación y un diario de campo. En el primer instrumento se registra toda la información generada: acciones, referencias, expresiones, tal y como sucedan. Esta información se describe al término de cada sesión en el diario de campo, anotando solamente el hecho, independientemente de la interpretación del investigador. En este sentido, la búsqueda de la objetividad es el requisito más indispensable para alcanzar la validez y evitar distorsiones.

A continuación en el siguiente cuadro se presenta lo que será el guion de observación.

Tabla 6. Guion de observación

Nombre de la escuela:	
Fecha :	Hora:
Resumen de Actividades	Comentarios
1.	•
Dirección <ul style="list-style-type: none">• Autocrático• Participativo• Colaborativo• Democrático	•
Liderazgo <ul style="list-style-type: none">• Interpersonal• Administrativo• Antagónico• Autoritario• Transformacional	•
Gestión Escolar <ul style="list-style-type: none">• Organización• Planeación• Técnico- pedagógico• Supervisión• Evaluación• Ambiente organizacional• Habilidades directivas• Gestión de recursos• Vinculación con la comunidad• Representación institucional	•
Problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva <ul style="list-style-type: none">• Administrativos• De relaciones personales	•
Estudios directivos <ul style="list-style-type: none">• De formación• Modalidad de la formación recibida• Evaluación de la formación recibida• Expectativas de formación	•



3.2.2. El diario de campo

El diario de campo es el instrumento más utilizado, ya que se registra tanto las observaciones como las entrevistas o charlas realizadas que no han sido grabadas.

Esta técnica del diario de campo es utilizada de forma transversal, es decir, por una parte, constituirá una técnica propia, independiente de las demás pero por otra se inserta como parte fundamental de otros instrumentos, como en el caso de las observaciones, en las que se ha reservado un espacio para las anotaciones relacionadas con aspectos como el tiempo y el espacio, perspectiva de la investigadora, etc.

Así mismo, ahí se estuvieron anotando lo que es una breve reconstrucción de la vida de los miembros del equipo del centro escolar para comprender por qué actúan de cierta manera en diferentes momentos de la observación.

La historia de vida se define como un relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos vividos y transmitir las experiencias adquiridas. Por lo tanto, las historias de vida tienen la intención de resaltar aspectos reseñables e inconfundibles del docente y que lo distinguen de los demás. De hecho, se trata de una biografía registrada por el investigador, desde las épocas más distantes en los recuerdos del informante hasta los días actuales (Salgueiro, 1998, p. 56 cit. por Queiroz, 1988 y 1983).

Para el segundo instrumento se tiene contempla el siguiente formato, el cual se ilustra en el siguiente cuadro.

Tabla 7. Diario de campo

Nombre de la escuela:	
Fecha:	
Actividad	Tipo de tarea

3.2.3. La entrevista semi estructurada

En la metodología cualitativa, la entrevista es la técnica más utilizada después de la observación, menciona Navarro (2001). En la presente investigación, esta técnica ayuda a indagar en la concepción que los directivos tienen sobre sus propias funciones, además de observar cómo las llevan a cabo.

Una forma de acercarse más a la verificación de la información, es el contraste con otras técnicas, por ello se utilizará un cuestionario, el cuál será aplicado a los otros actores inmersos en las prácticas directivas, los cuáles conllevarán a comprender el objeto de estudio.

La entrevista presupone la existencia de dos personas y la posibilidad de interacción verbal entre ellas. En el desarrollo de las entrevistas hay que considerar aspectos relacionados con la formulación de las preguntas, la recogida y el registro de la información, así como la relación existente entre el entrevistador y el entrevistado. Una vez finalizada, a través del análisis e interpretación de los datos, se sistematizará, ordenará, relacionará y extraerán conclusiones relativas a las prácticas de dirección.

Tenbrik (1983:283) entiende la entrevista como *"una técnica de interrogación"*. Para el autor es un procedimiento, no un instrumento. Está constituida por un conjunto de preguntas que forman su núcleo. Un buen entrevistador puede establecer rápidamente un *"rapport"* con su interlocutor, y debe estar seguro. Antes de realizar la entrevista, de que las preguntas que la constituyen son fáciles de entender, así mismo conviene utilizar palabras comúnmente comprensibles y no formular preguntas con estructuras gramaticales complejas.

Parra Woods, (1989:92) es preciso *"empatizar con el entrevistado"* lo cual implica hablar su lenguaje y valorar sus argumentos. Es muy importante que el investigador escuche atentamente las respuestas que el entrevistado realiza a sus preguntas. Casanova, (1992:77) define la entrevista como una *"conversación intencional"*, para esta autora la entrevista cumple unas funciones de *"carácter diagnóstico, evaluador, investigador, orientador y terapéutico"*. Es por tanto una técnica que se emplea principalmente en el estudio de casos, la etnografía, y en general en cualquier evaluación de carácter cualitativo, ya que esta técnica de recogida de información resulta de enorme utilidad para conocer la opinión de los sujetos encuestados.

Algunas modalidades de entrevista más utilizadas son: la estructurada, donde las preguntas, previamente establecidas, se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos, la no estructurada en la que las preguntas son abiertas y se responden dentro de una conversación dando al entrevistado más libertad de iniciativa. Así mismo existe la entrevista semi estructurada, la cuál es la que se recurrirá en la presente investigación, la cuál servirá para conocer el diálogo cara a cara de los que serán los informantes clave, para así conocer su sentir, sus actitudes y su comprensión sobre la lógica interna que viven en la escuela.

Así, los supuestos teóricos y las características propias de la entrevista son considerados para el diseño de la entrevista, en esencia, la búsqueda de información nuevamente está centrada en conocer las prácticas de dirección, incorporando diferentes elementos como: liderazgo, ejercicio de la práctica directiva, dificultades en el ejercicio de la práctica directiva, formación para ser directivo y las habilidades directivas. Para ello, se tiene pensado entrevistar a Directores y docentes, por estos serán quienes proporcionen información acerca del quehacer cotidiano de la Dirección escolar.

3.2.3.1. Elaboración de entrevistas

El banco de preguntas para las entrevistas, se ha elaborado en función del sistema categorial previamente diseñado, en donde las preguntas que constituirán la entrevista para el pilotaje se organizarán en función de los siguientes temas, que al parecer necesitan ser tratados por no quedar suficientemente claros en la observación:

- Dirección
- Liderazgo
- Gestión escolar
- Problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva
- Estudios directivos

Para el desarrollo de la entrevista, se tiene pensado que se comenzará por explicar el objetivo de la entrevista, con la finalidad de establecer días para esto y no sucedan cancelaciones de último momento. A continuación en el siguiente cuadro No.10 se presentará lo que será el guion de entrevistar al supervisor, el cuadro No.11 el guion para entrevistar al Director, el cuadro No.12 el guion para entrevistar a los docentes y el

cuadro No.13 la entrevista para el presidente de la sociedad de padres de familia.

Tabla 8. Guion de entrevista para supervisores

Categoría	Ítems
Datos Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Máximo grado académico • Años de experiencia como supervisor • Años trabajando con el Director
Dirección escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué es un Director 2. Cómo se da la relación con el Director 3. Cómo describe al Director 4. Cómo define usted un buen Director
Liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> 5. Considera que el Director es un líder, y por qué 6. Cómo define el liderazgo del Director
Gestión escolar	<ol style="list-style-type: none"> 7. Cuáles son las tareas del Director 8. Cómo se organiza el Director en sus tareas 9. Como se elabora el programa anual de la escuela 10. Cómo organiza el Director las mejoras de la escuela 11. Cuál es el apoyo que brinda el Director para el proceso de aprendizaje de los niños 12. Cómo se desarrolla el ambiente dentro del centro escolar. Considera que el Director influye para que se desarrolle así 13. Cómo incentiva el Director el crecimiento de los docentes del Centro escolar 14. Cuál es el manejo del equipo de trabajo del Director 15. Cómo se integran los docentes para trabajar en las reuniones 16. Quién toma las decisiones del centro escolar 17. Cómo se resuelven las problemáticas del centro escolar tanto administrativas como académicas 18. Cómo es la vinculación de la escuela con la comunidad
Problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva	<ol style="list-style-type: none"> 19. Cuál es el actuar del Director al presentarse un problema 20. A quien recurre el Director cuando tiene algún problema
Estudios directivos	<ol style="list-style-type: none"> 21. Considera que es necesario que exista algún tipo de formación para directivos 22. Qué temas tendría que desarrollar dicha formación

Tabla 9. Guion de entrevista para Director

Categoría	Ítems
Datos Generales	<ul style="list-style-type: none">• Edad:• Máximo grado académico• Años de experiencia como docente• Años de experiencia como Director• Tiempo que lleva desempeñando el cargo de Director en esa institución
Dirección escolar	<ol style="list-style-type: none">1. Qué implica ser un Director2. Cómo describe su rol directivo3. Cómo define las metas de su institución4. Cómo describiría su relación con los docentes
Liderazgo	<ol style="list-style-type: none">5. Cómo define el liderazgo6. Cómo es un buen líder
Gestión escolar	<ol style="list-style-type: none">7. Cuáles son sus tareas directivas8. Cómo es la distribución de sus tiempos para sus tareas directivas9. Cómo determina sus prioridades10. ¿Cómo se relaciona con los diferentes actores de la escuela a su cargo para realizar su función?11. Cómo es su organización de tareas con los docentes12. Cómo es su organización de tareas con el supervisor13. Cómo es la organización para las tareas con la sociedad de padres de familia14. Revisa las planeaciones de los docentes15. Como se elabora el programa anual de la escuela16. Cómo organiza las mejoras de la escuela17. Cómo planifica las mejoras en el desempeño escolar de profesores y estudiantes18. Cuál es el apoyo que brinda a los docentes para el proceso de aprendizaje de los niños19. Realiza tareas de supervisión y cuáles20. Cómo se desarrolla el ambiente dentro del centro escolar21. Cómo incentiva usted el crecimiento de los docentes del Centro escolar22. Cómo motiva a sus docentes23. Prefiere trabajar con otras personas o solo24. Después de tomar una decisión, ¿la mantiene?25. Suire manejar su dirección con el criterio de "hagamos lo justo", o con el de "mejor no destacarse demasiado para no tener problemas"26. Cómo se vincula con la comunidad
Problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva	<ol style="list-style-type: none">27. De qué manera actúa cuando debe enfrentar un problema?28. Los docentes recurren a usted para plantearle problemas?

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Estudios directivos	29. Recibió algún tipo de formación para realizar su práctica diaria/ En caso de que sí, cuánto tiempo duro
	30. Considera que los contenidos desarrollados fueron los indicados
	31. Le gustaría tomar algún tipo de formación actualmente para directivos
	32. Que temas le gustaría profundizar

Tabla 10. Guion de entrevista para Docentes

Categoría	Ítems
Datos Generales	<ul style="list-style-type: none">• Edad:• Máximo grado académico:• Años de experiencia como docente:• Le gustaría tener la plaza de directivo
Dirección escolar	<ol style="list-style-type: none">1. Para usted que es un Director2. Cómo se da la relación con el Director3. Cómo define usted un buen Director4. Cómo describe al Director5. Cuál es el rol directivo que se desarrolla en la escuela
Liderazgo	<ol style="list-style-type: none">6. Cómo define liderazgo7. Considera que el Director es un líder, y por qué8. Cómo define el liderazgo del Director
Gestión escolar	<ol style="list-style-type: none">9. Cuáles son las tareas del Director10. Cómo es su organización de tareas con el Director11. El Director le revisa sus planeaciones12. Como se elabora el programa anual de la escuela13. Cómo organiza el Director las mejoras de la escuela14. Cómo planifica el Director las mejoras en el desempeño escolar de los estudiantes15. Cuál es el apoyo que brinda el Director para el proceso de aprendizaje de los niños16. El Director realiza tareas de supervisión y cuáles17. Cómo se desarrolla el ambiente dentro del centro escolar18. Considera que el Director influye para que se desarrolle así19. Cómo incentiva el Director el crecimiento de usted como docente20. Cómo se integran para trabajar en las reuniones/ Quién los forma así/ Para qué21. Quién toma las decisiones del centro escolar22. Cómo resuelve los problemas el Director23. Cómo se vinculan con la comunidad
Problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva	<ol style="list-style-type: none">24. Qué hace usted al enfrentarse a un problema, lo resuelve o lo pasa a la dirección escolar25. Cuál es el actuar del Director al presentarse un problema
Estudios directivos	<ol style="list-style-type: none">26. Considera que es necesario que exista algún tipo de formación para directivos y porqué

Tabla 11. Guion de entrevista para Presidente de la sociedad de padres de familia

Categoría	Ítems
Datos Generales	<ul style="list-style-type: none">• Edad• Máximo grado académico• Ocupación• Experiencias en la docencia• Tiempo en el cargo
Dirección escolar	<ol style="list-style-type: none">1. Para usted que es un Director2. Cómo es la relación con el Director3. Cómo define usted un buen Director4. Considera que el Director es un buen Director
Liderazgo	<ol style="list-style-type: none">5. Cómo define liderazgo6. Considera que el Director es un líder, y por qué7. Considera que alguno de los docentes tiene características de liderazgo
Gestión escolar	<ol style="list-style-type: none">8. Cuáles son las tareas que desarrolla el Director con la sociedad de padres de familia9. Cómo es la vinculación de la dirección hacia el exterior
Problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva	<ol style="list-style-type: none">10. Existen problemáticas en de la institución11. Cuáles son las problemáticas que se dan en la institución
Estudios directivos	<ol style="list-style-type: none">12. Considera que es necesario que exista algún tipo de formación para directivos y porqué

3.2.4. Validez y fiabilidad de los instrumentos para la recogida de datos

Una vez diseñados las primeras versiones de los instrumentos en donde se incorporan preguntas relacionadas con cada una de las seis categorías, sus variables e indicadores, se procedió a validar el instrumento.

La validez es definida como el grado en que el instrumento mide con precisión lo que realmente pretende medir; es decir, el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, la característica o la dimensión que



se desea medir. Al respecto Hernández (1999) alude a tres tipos de validez: de contenido, de constructo y de criterio.

La validación de contenido de la entrevista también llamado aparente o racional se refiere a la relevancia de las preguntas o al grado en que éstas representan determinado universo temático; es decir, hasta qué punto los ítems de la entrevista representan el dominio del contenido que se pretende explicar.

Para la validación del contenido de las entrevistas para supervisor, directivo y docentes se recurrió al juicio de un experto en liderazgo educativo y una experta en investigación educativa, con la finalidad de obtener una valoración de los ítems en relación a las áreas de contenido y su relevancia para alcanzar los objetivos del estudio. Para esto se solicitó de manera informal la colaboración de los 2 investigadores, con los que en entrevista personal se analizaron los objetivos de la investigación del estudio y previa aceptación para realizar la valoración se hizo entrega del sistema categorial con los respectivos ítems.

Para obtener la fiabilidad se consideró pertinente utilizar los resultados de la prueba piloto de las entrevistas (de docentes y directivo) que fue aplicada a una escuela (escuela elegida al azar) y conformada por 1 Director y 6 docentes de los diferentes grupos. En donde se buscó se identificaron preguntas que no arrojaban lo deseado, y con esto, unos fueron eliminados y otros se perfeccionaron.

Los resultados obtenidos en el proceso de validación de las entrevistas permitieron depuraciones ya que inicialmente se tenían 50 preguntas de las cuales sólo quedaron 32 (para directivo) y 26 (para docentes).

En el caso de la entrevista al supervisor de la zona, no se tuvo el tiempo deseado, ya que, de un día para otro se asignó cita para la aplicación de ésta, ya que el inspector se jubilaría y no habría otro momento.

En el caso de la entrevista al presidente de la sociedad de padres de familia tampoco se tuvo el tiempo para ser piloteada, ya que en un primer momento no se tenía pensado realizarla, sin embargo el entrar al campo permitió que se vislumbrara la relación bidireccional que se tiene con el directivo, por lo que se aplicó sin previo pilotaje.

3.3. La exploración y realización de las pruebas piloto.

Este ciclo, continuó hasta finales del mes de octubre, constituye el grueso de la recogida de datos. En él se realizaron la valoración de los protocolos y pruebas piloto de las entrevistas (Director y docentes) y la aplicación de cada una de éstas en otra escuela para poder determinar si los ítems planteados arrojaba la información que se requiere.

Para ello, se solicitó el permiso necesario para proceder con la aplicación de las entrevistas semi estructuradas piloto, en donde Director y docentes no mostraron inconvenientes aunque lo más complicado fue encontrar el tiempo para poder entrevistarlos, teniendo que posponer en varias ocasiones las citas acordadas.

Estos protocolos iniciales es lo que dieron fiabilidad a los instrumentos, de esta forma, se consiguió depurar las preguntas relacionándolas con cada uno de los objetivos de la investigación, reformular aquellas cuestiones que eran imprecisas y suprimir aquellas que se repetían o eran innecesarias.

3.4. Trabajo de campo

En este apartado se adentra a lo que es la descripción del trabajo de campo. Primeramente se narra lo que ha sido la selección del caso, para después presentar el escenario contextual, seguido de la trayectoria profesional del directivo y los demás miembros del centro escolar, para así poder llegar a lo que será la explicación de las prácticas. Asimismo se quieren caracterizar el cómo se realizan las funciones propias e inherentes al cargo, analizando el tipo de dirección que se utiliza, el liderazgo que desarrolla, el estilo de gestión escolar que pone en práctica y, cuáles son las dificultades que se le han ido planteando en el ejercicio del cargo.

Para ello, se conocerá cómo describe el su propia actuación y cómo la describen los demás miembros de la comunidad educativa. Todo esto se desarrolla bajo "la unicidad del caso" (Stake, 2010) en donde no se quiere juzgar las prácticas de dirección, sino, simplemente e ilustrar su contemplación para poder explicarlas

A continuación, se hace la exposición del caso estudiado, empezando por el posicionamiento conceptual sobre los estudios de casos en el que se registra la selección y el acceso al campo, la descripción de los distintos instrumentos utilizados para la recogida de la información, la redacción del análisis que se está realizado y finalmente la el informe.

La elección del método de investigación está condicionada por la naturaleza de los fenómenos que se van a investigar y por las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta al ser investigada. Si bien, ya se habló anteriormente sobre metodología cualitativa, se piensa que es el momento de centrarse en el estudio de

caso como estrategia que disfruta de las ventajas de la metodología cualitativa.

Se ha elegido el estudio de caso, porque parece la modalidad más ajustada para analizar los comportamientos, actitudes, relaciones e interacciones que se producen dentro del contexto escolar. Desde un primer momento, la aspiración ha sido observar, interpretar, comprender y explicar esa realidad, a partir de los puntos de vistas de todas las personas implicadas en la vida del centro, sin pretender emitir juicios de valor sobre las relaciones estudiadas, porque se sabe que el centro estudiado, y en concreto su Director es uno y genuino, con una conducta que viene determinada por sus experiencias y características personales, y al mismo tiempo por el contexto donde desarrollan su labor, donde conviven una serie de personas que son también singulares.

Así, la metodología basada en el estudio de caso permite llevar a cabo la observación sobre el terreno profundizando en situaciones y campos particulares y consiguiendo así la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los cuales la tradición positivista ofrece un tipo de información menos significativa y relevante (Johnson y Christensen, 2004).

Siendo el estudio un caso único permite ahondar en esta situación única y peculiar, siendo los miembros de la comunidad educativa los que conforman la unidad del caso y los elementos reales tanto del caso como de la investigación, de tal forma que mediante la negociación y el anonimato se pueda acceder a la información necesaria para llegar a responder los objetivos de la investigación. (Marcelo y Parrilla, 1991).

Por todo ello, se cree, que el estudio de caso es un diseño particularmente adecuado en las situaciones donde es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto como dice Pérez Serrano (1994a). Resulta imposible separar los hechos a estudiar del contexto donde se producen, sabiendo que se debe ser paciente y reflexivo como aconseja Stake (1998:23). Además de empatizar con la situación que se está viviendo, ya que se produce un papel interactivo entre el investigador y los sujetos investigados. El estudio de caso *"compromete al investigador, de manera que éste no puede presentarse ante la realidad investigada de un modo aséptico, neutral o abstracto"* (Martínez, 1988:43).

En líneas generales, se puede decir que, se ha seguido en el estudio de caso una perspectiva naturalista, porque lo que se ha intentado es analizar y comprender los comportamientos y actitudes de las personas que intervienen en él, especialmente el Director. Pero entendiendo que esto ocurre dentro de un centro determinado, que está compuesto por individuos y grupos con intereses diferentes, que se pueden aliar para satisfacer intereses diferentes. Por lo que se está entrando en una concepción micropolítica de la escuela, donde los modelos de organización se contraponen a la visión ordenada y consensuada que sostienen los modelos racionales.

Así, teniendo en cuenta que existen muchas formas de realizar estudios de casos (Stake, 1998) y una variedad de técnicas y métodos de investigación asociadas a ellos, tomando como criterio la unidad de análisis (Bogdan y Biklen, 1982) y el objeto de la investigación (Rodríguez et al. 1996) el presente estudio de caso es de caso único, al no replicarse en otros centros educativos, y de tipo crítico, al intentar ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio desde la perspectiva de la mejora (Yin, 2003). En cuanto a las técnicas de recogida de datos, se ha optado

por utilizar únicamente técnicas cualitativas, conjugando tanto las entrevistas, como las conversaciones informales, las observaciones, y el diario de campo.

3.4.1. La selección del caso

El objetivo central del estudio es analizar, contrastar, interpretar y comprender el estilo directivo de gestión que desarrolla el Director en el centro escolar, entonces se tiene que introducir en la vida de un centro para, en el día a día, irlo conociendo; por ello se seleccionó un centro que pueda aportar esta información.

La selección siempre es una tarea importante y difícil de realizar en muchos casos. Para la selección del centro objeto de estudio se aplicó lo que Coller (2000) define como muestreo motivado y Goetz y Lecompte (1988:61) como selección de criterios simples. Aquella que *"requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos"* y que permite extrapolar las conclusiones a las que se llegue no a un universo, sino al conjunto de teorías a las que el caso se dirige (Coller, 2000).

En lo particular las razones por las cuales se eligió este centro fueron:

- Por ser la primera escuela de tiempo completo en el Estado
- Contar con un equipo directivo y profesorado dispuesto a colaborar en la investigación.
- Un Director con 23 años de servicio, en donde 15 años de experiencia como Director y 4 años como Asesor Técnico Pedagógico (los últimos) y en este ciclo escolar regresa

nuevamente a la práctica directiva como una escuela de tiempo completo.

- Por la antigüedad de la institución, ya que tiene 6 años de fundación con docentes y directivo de doble plaza con experiencia pero nuevos en ese Centro Escolar.
- Principalmente, se necesitaba personas que estuvieran abiertas y fueran accesibles, que no les importase ser observadas, estudiadas y analizadas.

Es a finales del mes de agosto es cuando se le propone al Director escolar comenzar una etapa de visitas constantes para desarrollar en su centro el estudio de caso de la tesis en el curso actual, en donde se tiene una reunión informal pero además le se le entregó un documento por parte de la Coordinación de la Maestría donde se explica el trabajo que se quiere realizar en el centro.

Por parte del Director no hay problema, pero él cree conveniente que se informe al supervisor de la zona el estudio que se pretende realizar y que éste aporte su aprobación. Es así como se le notifica también al supervisor de la zona, contando con su conformidad de la investigación.

En la primera visita, el Director presenta a los profesores y profesoras y les expone el trabajo que se quiere realizar (lo presenta a nivel informativo y no como algo a discutir). Ninguna de las personas que componen la planta docente pone algún tipo de inconveniente para realizar la tarea, ésta se comienza inmediatamente y se centra solamente en este centro escolar y se estará en él hasta finales del mes de diciembre, con la aplicación de las entrevistas.

Una vez comenzando a conocer el centro escolar y la jerarquía que existe en él, es como se conoce la estructura orgánica del centro educativo estudiado, en donde se puede observar en la siguiente figura:

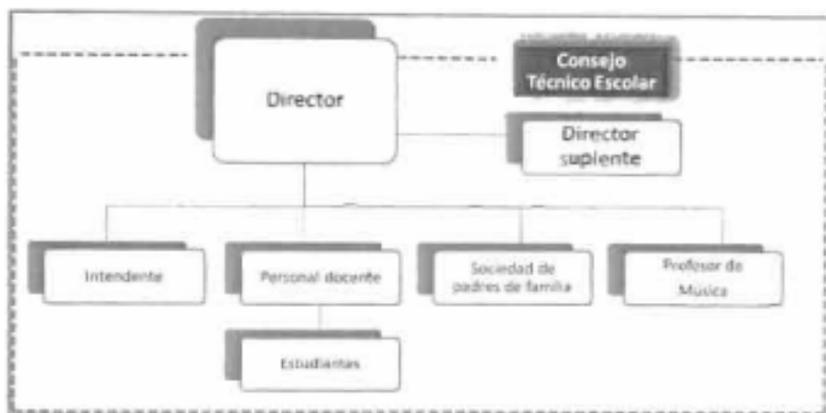


Figura 6. Organigrama de la escuela

Fuente: Elaboración propia

3.4.2. Escenario

La importancia del análisis del contexto en el presente caso deriva de la importancia que tiene éste en el aprendizaje de los estudiantes en el centro educativo y más en el ambiente cultural que se da, ya que como dice Flecha, Padrós y Pugdellivoll (2003: 5) *"El aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc."*

De este modo, Antúnez (1994) define el contexto como el conjunto de variables que son ajenas a la estructura organizativa del centro pero inciden en él; de ahí que se comience el informe haciendo un análisis del

contexto donde se desarrolla el estudio de caso: barrio, comunidad educativa y centro.

Se piensa que el estudio del contexto es un trabajo necesario de realizar en esta investigación porque así se puede entender mejor algunos de los hechos que ocurren en el centro, *"la atención que se debe prestar a los contextos es proporcional a lo intrínseco que sea el estudio"* (Stake, 1998:63).

Otra de las razones de su realización fue el no querer llegar al centro como "experta" que llega a hacer un estudio para extraer una información cuyo beneficio sólo le favorece a ella, por lo que se pensó que la oportunidad que ofrecía, el conocer de antemano las características del fraccionamiento y sus distintas asociaciones.

Este estudio del contexto social también podía facilitar el acceso al campo de estudio, en concreto, el centro escolar. El acceso al campo de estudio es un punto muy delicado en toda investigación, pero, si se conoce el contexto, el camino puede ser más fácil, aunque se tarde más tiempo en entrar, ya que *"hay que aprovechar las primeras oportunidades para familiarizarse con las personas, los espacios, los programas y los problemas del caso. En muchos estudios hay prisa por empezar, sin embargo es muy deseable el sosiego en los primeros pasos"*(Stake, 1998:59).

La ubicación en donde se encuentra el centro de Educación Primaria está en el Fraccionamiento El Olimpo en Tepic, Nayarit, como se muestra en la siguiente figura:

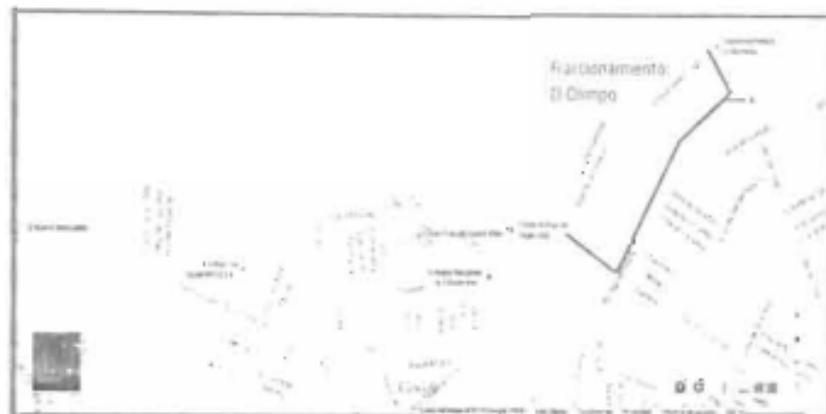


Figura 7. Mapa del Fraccionamiento El Olimpo en la ciudad de Tepic

Fuente: <https://www.google.com.mx/maps/>

Pero, no sólo es importante conocer el entorno donde se encuentra el centro, sino también las cuestiones más físicas del centro en el cual se ha sumergido durante estos meses. De esta forma, se pretende realizar una descripción interpretativa de la historia y la distribución física del centro, la composición del claustro, la jornada escolar, etc. es decir, los aspectos más formales del centro.

El centro en el cual se ha sumergido es un centro de Educación Primaria pública, siendo institución que se abrió en el Estado bajo el Programa Escuelas de Tiempo Completo. El Director actual llega al centro en el curso 2014/2015, viniendo de ser Asesor Técnico Pedagógico los últimos 5 años. La plantilla docente por su parte, también se incorpora en el actual curso escolar y está compuesta por 6 profesores, todos con una experiencia mayor de 10 años de servicio y teniendo doble plaza docente.



3.4.2.1. Infraestructura

El centro es un edificio que está bien conservado, prácticamente nuevo ya que tiene apenas 6 meses en uso, aunque en este periodo de observaciones se está terminando de construir la barda que rodea todo el terreno de la institución. El centro tiene dos puertas de acceso, una para el personal docente, manual y directivo y otra para el estudiantes, padres y público en general.

Ingresando se encuentra el área de lonchería escolar, donde en ocasiones funciona como comedor ambulante, ya que debido a la infraestructura de la institución, no se cuentan con los elementos necesarios aún. La institución es de planta baja, además tiene una zona muy amplia de recreo, utilizada para varios espacios (cancha, comedor, plaza cívica) y otra zona dedicada al aparcamiento de los coches.

La plaza cívica se encuentra en medio de la dirección escolar, y los salones de 1º y 2º junto con los baños; mientras que en la parte de enfrente los salones de 3º, 4º 5º y 6º. Alado de la dirección escolar se hay una zona habilitada para el periódico mural, en dode los docentes ayudados por sus estudiantes se encargan de cambiarlo mes con mes según las celebridades de las fechas. Así mismo colocan una manta con los principales promedios del bimestre (cuadro de honor).

Alado del aula de 3º existen 2 canchas de futbol dentro del campo, así como un amplio espacio en donde no hay movimiento alguno, y sólo lo utilizan para que los niños jueguen a la hora del recreo.

Atrás de la dirección escolar se encuentra la supervisión escolar, en donde trabajan el supervisor, 2 asesores técnicos pedagógicos y 1 secretaria.

Cabe mencionar que tanto supervisión como dirección tienen su propio baño para uso de su personal.

La vida de los maestros y maestras cuando no están dentro del aula se desarrolla en la dirección de la escuela; como dice Bardisa (1997) es en este espacio donde se reflejan las relaciones entre los profesores y profesoras, ya sean personales o profesionales y donde se refleja la historia de la institución. La dirección escolar no es amplia, pero sí acogedora.

En la dirección se pueden diferenciar dos espacios bien definidos, uno donde está la cafetera, el enfriador de agua, el microondas y recipientes desechables para la comida, encontrándose éstos dentro del archivero con acceso para todo el profesorado. El segundo espacio es donde se encuentra el escritorio del Director, donde los maestros y maestras se sientan si tienen que trabajar en algo, además es también en este espacio donde se suelen sentar a tomar el café y charlar durante la hora del recreo y de la comida.

El modelo de la jornada escolar establecido por el centro es de 5 sesiones (de 90 minutos cada una de ellas), de lunes a viernes, en un horario de 8 a 16 horas. La institución abre sus instalaciones desde las 7:30, la hora del recreo es de 11 a 11:30, comida de 13 a 14 horas, actividades artísticas de una hora por grupo (14 a 16 horas) y educación física los martes y jueves con sesiones de 45 minutos por grupo (8 a 12:45).

Para llegar a la escuela puede ser tanto por transporte público (pasando a cuatro cuadras) como por carro particular, en donde se pudo observar que cada docente llega con vehículo propio.

3.4.2.2. El Director

Es un sujeto de 23 años de servicio, estando en 4 diferentes instituciones serranas como directivo. En el año 2009 queda comisionado a cargo de la Supervisión Escolar como ATP, esto es como Asesor Técnico Pedagógico, dejado de lado funciones de directivo.

La educación básica en México está integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

Entonces es en el año 2014 cuando regresa nuevamente como directivo y es además cuando ya estando el proceso de reforma a 3 años de su implementación cuándo él retorna a sus funciones directivas.

3.4.2.3. La comunidad escolar

La plantilla del centro en este curso escolar está compuesta por 3 maestras y 3 maestros, el maestro de educación física y un prestador de servicio social que funge como maestro de música. A estas personas hay que sumarles el conserje y las vocales por grupo que son parte de la sociedad de padres de familia.

A partir de este ciclo escolar, la matrícula se ha ido incrementando por las características del horario, sin embargo la supervisión escolar dio la sugerencia de aceptar 35 niños por grupo, por lo que la institución cuenta con un registro de 210 niños inscritos.

Durante el lapso del trabajo de campo se realizó el reelevo de la supervisión escolar, la sociedad de padres de familia y el consejo de participación social.

3.4.2.4. El papel de la investigadora

El papel de la investigadora durante su estancia en el centro seleccionado ha sido muy agradable porque, día a día, se siente más integrada en la vida del mismo, creándose relaciones con varios de los miembros de la comunidad escolar y siendo confidente de muchas de las cosas que ocurrían en el centro, tanto por parte del Director como de los maestros y maestras.

El estar prácticamente 1 día de la semana en el centro (dependiendo de la semana, cuando es la última semana del mes se acuden 2 días) permite poder hablar con el profesorado tranquilamente a la hora de la clase de música; y en ocasiones parece que ya se tiene "apoderada" la dirección escolar, lugar en el que permanecen en estas horas o disfrutaban los desayunos a la hora del recreo.

Este lugar también permite escuchar las conversaciones que se mantenían con las personas que llegaban al centro, o ¿por qué no?, escuchar las llamadas de atención del Director o de los docentes a niños cuyos comportamientos no eran los deseables en el aula o en el recreo.



La intención es estar siempre atenta a todo lo que ocurría pero sin interferir en la vida del centro.

Capítulo 4. Análisis e interpretación del caso

El análisis de los datos que se ha ido acumulando a lo largo del actual avance de trabajo de campo, ha sido un proceso arduo y difícil, ya que la información que se ha recolectado hasta el momento proviene de tres instrumentos en particular: el guion de observación, el diario de campo y las entrevistas aplicadas a los diferentes actores de la escuela primaria.

Durante todo el trabajo, como expone Taylor y Bogdan (1986) se ha intentado que la información se fuera organizando, estructurando y secuenciando de manera que facilitara el análisis de los datos, para ello se ha tenido siempre presente que la recolección y el análisis de los datos son procesos que deben ir unidos de tal forma que se consiga una fluidez en la interpretación de los datos.

Con esa intención, se fue elaborando lo que fue una plantilla en el software Atlas.ti en donde se clasificó a partir de códigos las diferentes entrevistas aplicadas a los dos supervisores, Director, docentes y el presidente de la sociedad de padres de familia; en donde se agregaron las diferentes categorías y con ello fueron surgiendo categorías emergentes, las cuáles se fueron ordenando.

En el caso de las observaciones, se decidió tener en un solo documento las quince observaciones, las cuáles aparte de relatar las actividades realizadas dentro de la institución, también existe un apartado por cada categoría previamente diseñada. En cambio, los diarios de campo fueron trabajados a partir de fichas trabajo para resaltar los elementos que sirven como referente para el análisis de los datos.

Aun así es necesario que en el momento de redactar el informe se revisen y analicen de nuevo todos los datos, ya de una forma más sistemática y fuera del contexto estudiado, como propone Erickson (1989). Es obvio, que es difícil señalar cuándo comienza el análisis propiamente. La mayoría de los expertos apuestan por un análisis basado en la reducción, la categorización, clarificación, síntesis y comparación de los datos, poniendo especial énfasis en la utilización de categorías para ello (Goetz y LeCompte, 1988 y Pérez Serrano, 1994).

Asimismo, se piensa que la forma más habitual para ordenar y sistematizar los datos consiste en la categorización, la cual permite realizar comparaciones y contrastes. Esta categorización debe ser flexible, puesto que lo que se pretende es comprender y contar la realidad, por tanto va a depender de lo que se intente con el estudio. En este sentido Woods (1987) dice que para comprobar si se han seleccionado las categorías idóneas se debe ver si todos los aspectos del material recogido pueden acomodarse sin esfuerzo en alguna de las categorías establecidas y esto fue lo que se realizó.

Teniendo en cuenta estas ideas, se decide tomar como referencia la tesis de González Falcón (2006) y llevar a cabo todo el procesamiento y análisis de la información artesanalmente, de tal forma que se realizó una lectura cuidadosa y comprensiva del contenido extrayendo a mano las unidades de análisis en las que se apoyó la investigación.

Para ello, una vez ordenada las diferentes técnicas, se elaboró un sistema categorial que se había utilizado en las entrevistas y también un análisis de documentos que fueron utilizados para la construcción del marco teórico. Este sistema categorial, basado principalmente en el utilizado en la fase anterior, al igual que éste, fue el resultado de desglosar cada uno

de los objetivos en diferentes temas que dieron lugar a las categorías y subcategorías de esta fase de la investigación. Así, se puede visualizar de forma más clara el proceso de análisis en la siguiente numeración:

- 1) Se reunieron los datos: Los datos recogidos en todas las técnicas, es decir, en el guion (observaciones), las codificaciones de las entrevistas y el análisis de los documentos. Se procedió a una lectura de forma detallada y conforme se realizaba iban surgiendo ideas y pensamientos que se apoyaban también en el sistema de categorización utilizado en la anterior fase de la investigación, todo se iban anotando y concretando en temas. Esta lectura se realizó varias veces hasta concretar los temas definitivos que estaban directamente relacionados con los objetivos de la investigación.
- 2) En relación a esas ideas se fueron señalando categorías, que fueron aplicadas a los textos.
- 3) Se examinó cada segmento relacionado con su categoría y se fue reduciendo el número de ellas. Es decir, se realizaron redes dentro del programa Atlas. Ti y se volvió a examinar los segmentos con su categoría y se intentó relacionar las categorías entre sí buscando afinidades y contrastes para extraer grandes dimensiones donde estuvieran incluidas estas categorías.
- 4) Estas redes son las que ayudaron para elaborar el Informe de resultados. Las principales categorías marcadas fueron:
 - El estilo directivo desarrollado y cómo se utiliza éste para la planeación institucional que se realiza.
 - La gestión escolar, junto con las habilidades directivas, es decir, el equipo de trabajo que une a la organización escolar, sus inquietudes, su compromiso; el ambiente organizacional, el papel que desarrolla el Director como supervisor y la vinculación con la comunidad.

- El liderazgo en la institución y las relaciones laborales que se dan dentro del centro escolar,
 - Las problemáticas académicas que existen, la ausencia de identidad escolar, la negociación para la toma de decisiones y la motivación que el directivo ofrece a sus compañeros de trabajo.
- 5) Elaborado este primer ejercicio se hizo una lectura en profundidad de ellas y se reelaboró abonando las interpretaciones propias, lo que dice la teoría y es como se construyó el informe que está más adelante.

En la siguiente figura que se muestra a continuación es como se realizó el análisis de datos del estudio de caso

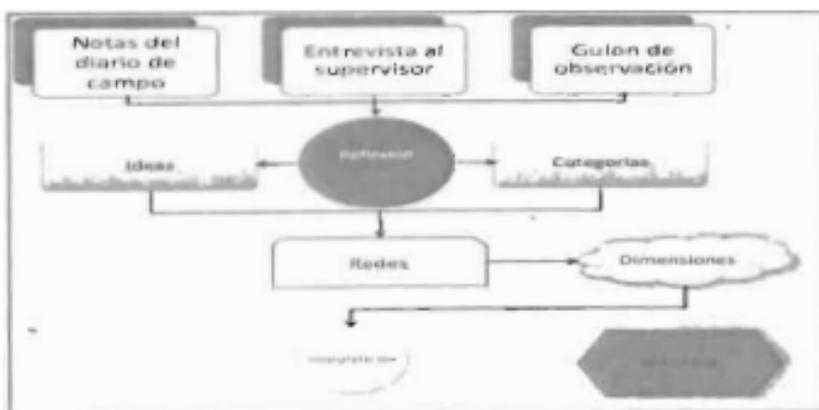


Figura 8. Proceso de análisis de datos del estudio de caso

Fuente: Elaboración propia

Previamente al desarrollo del trabajo de campo se elaboró un borrador con las posibles categorías relacionadas con los objetivos partiendo de las que

se habían utilizado en el análisis de los datos de la fase anterior. Aun así, el sistema estaba abierto a cambios en el proceso de análisis de esta fase.

Esto permitió relacionar las distintas subcategorías entre sí y éstas con las categorías. De esta manera, se fue pasando de la relación entre subcategorías a la relación entre categorías, desembocando finalmente ese análisis en la relación de los temas o dimensiones con las diferentes categorías y objetivos de la investigación.

Se realizaron redes semánticas para el análisis del caso, basadas en la idea de que las categorías pueden ser unidas por alguna relación y dichas relaciones se representan usando una liga que conecte tanto las categorías, las subcategorías y las categorías emergentes.

La construcción de las redes se hizo a partir de la relación o aproximación entre dos o más categorías. Entonces, la categoría que se desea analizar se presenta interrelacionados con categorías próximas, teniendo así un camino que ambos comparten.

Ahora bien, cuando se estima la similitud entre dos o más categorías se puede establecer entre ellas diferentes tipos de relaciones semánticas. Su proximidad puede estar dada porque ambas presentan una relación consecucional entre sí, de modo que asocian un concepto que da origen hacia otro. Pero también ambos conceptos pueden compartir numerosos atributos por medio de los cuales se establecen relaciones no necesariamente obligadas.

Como correspondió al diseño inicial, las categorías fueron los conceptos que tuvieron un mayor número de incidencias en códigos y citas, éstos fueron:

1. Gestión escolar
2. Liderazgo
3. Problemas u obstáculos para ejercer la practica directiva
4. La dirección escolar

Por su parte, las subcategorías que de manera inmediata están relacionadas con las categorías y tuvieron mayor número de códigos fueron:

1. Tipo de dirección correspondiente a la categoría de Dirección
2. Estilo de liderazgo correspondiente a la categoría de Liderazgo
3. Planeación correspondiente a la categoría de Gestión Escolar
4. Labor técnico-pedagógica correspondiente a la categoría de Gestión Escolar

La experiencia utilizando Atlas. Ti en esta etapa resultó más interesante que traumática dado que la gran ventaja era contar con unas categorías iniciales o ejes de trabajo que inducen a emerger el resto de hallazgos. Esto ayuda a que el infaltable proceso de codificación, es decir, de integración de los textos a los temas que atañen a la sistematización se realice, en parte, con un lente inicial y en gran medida con un principio más abierto partiendo, claro está, de aquellos aspectos indispensables en una sistematización, y que además son los ejes que se ubican en aquel "sistema categorial" para poder codificar y marcar los aspectos centrales en los textos recolectados.

La posibilidad abierta de codificación mediante la opción de crear códigos In Vivo es sustancial cuando se duda de la generación de un código y se puede acompañar con la elaboración de memos que permiten advertir de algunas posibles categorías emergentes (Sandoval, 1996).

Y es a partir de esas categorías emergentes, cuando 2 de ellas surgen a partir de la subcategoría de habilidades directivas: toma de decisiones y trabajo en equipo, en las cuales tanto docentes como directivos llaman así a esas destrezas. Así mismo aparecen las problemáticas con padres de familia que corresponde a la categoría de *problemáticas u obstáculos para ejercer la práctica directiva* y los consejos técnicos escolares, correspondientes a la planeación que hacen para elaborar el Plan anual de trabajo, éstas aparecieron en el siguiente orden:

1. Trabajo en equipo
2. Problemáticas con padres de familia
3. Toma de decisiones
4. Consejos técnicos escolares

A continuación se ilustrará las redes con mayor número de códigos y con ello la explicación necesaria

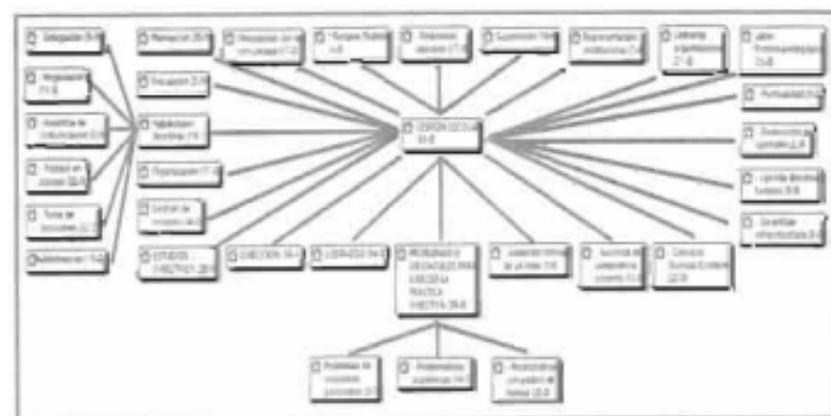


Figura 9. Red gestión escolar

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación de instrumentos en el programa

En la red se pueden ver 32 códigos que están directamente relacionados a la categoría de mayor numeración, *gestión escolar* en donde se puede apreciar la gran relación que guarda con las categorías de *liderazgo*, *dirección*, *problemas para ejercer la práctica directiva* y *estudios directivos*, lo que refleja la participación de diversos actores en acciones encaminadas a favorecer la organización y desarrollo del centro escolar.

Así mismo guarda afinidad con el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el ambiente organizacional y cómo todo ello influye en la realización de la ruta de mejora a través de los Consejos Técnicos Escolares que se realizan cada último viernes de mes y en donde se plantean las principales problemáticas que se llevan dentro de la institución, sus posibles soluciones y como se puede utilizar el recurso federal que les llega para garantizar una mejor infraestructura.

Del Pozo (1978) menciona que la organización escolar es una consecuencia de la administración, y la administración como gestión subordinada del gobierno, se ejerce sobre lo educativo para regular jurídicamente las actividades escolares o para controlarlas. La organización representa el segundo escalón en el proceso de la administración, seguido de la planificación, la coordinación, la dirección y la valoración.

Por otra parte, las relaciones humanas juegan también un papel importante dentro de la gestión del Centro Escolar y, como menciona Elizondo et al (2001) son importantes las relaciones humanas en el seno de la organización, ya que éstas son aquellas que contribuyen a la obtención de los objetivos, así como el comportamiento de las personas en diferentes aspectos de su vida como la afectiva, emocional y profesional.

Por lo visto, una gestión escolar implica no solamente una toma de decisiones, sino también mucha capacidad de reflexión; requiere una gran comunicación entre el equipo docente y directivo para generar el acompañamiento necesario para movilizar la institución en un horizonte de mejoramiento y es donde entra el papel directivo como líder visionario del centro escolar, y esto es percibido por los sujetos y en sus prácticas, como se pudo documentar en el trabajo de campo y contrastamos ahora con la teoría.

La gestión escolar también abarca el focalizar a la escuela en el aprendizaje de los estudiantes; tiene que ver con influir positivamente en la vida de los niños, no es sólo que pasen por un currículo y se lleven una carpeta de notas. No, cuando se influye positivamente en la vida de los discentes hay cambios reales, por eso la gestión implica la definición de políticas educativas en el ámbito institucional.

Entonces, la gestión escolar incluye no sólo disciplina, sino es en realidad eso que hace el Director e involucra siempre una tensión entre ética y eficacia. No basta con ser eficaz, también la decisión tiene que ser ética; no basta con administrar la escuela, hay que gobernarla con criterios pedagógicos claros; no basta con el conocimiento teórico, porque ningún libro les va a decir lo que tienen que hacer para los casos que se les presenta en cada una de las escuelas; hace falta estudiar el conocimiento teórico, pero también hace falta recuperar un conocimiento que viene de la práctica, que tiene que ver con los problemas que se nos presentan.

Por último hay que mencionar que esta red ayuda a responder lo que es la pregunta de investigación ¿Cuáles son las cualidades de los sujetos que dan cabida a las prácticas de dirección? Ya que se conjugan las

habilidades directivas, el tipo de dirección, la gestión de recursos, el liderazgo y las relaciones laborales para que las prácticas de la escuela se desarrollen así.



Figura 10. Red liderazgo

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación de instrumentos en el programa Atlas. Ti

Hord (1987) citado en Sacristán et al (1995) considera que los líderes escolares son "aquellos que tiene la autoridad sobre la totalidad de la escuela, la persona designada en el seno de la escuela de quien se dice que tiene la responsabilidad primera sobre lo que ocurre en ella".

Por su parte, Isaacs (1997:35) considera que para comprender mejor la postura de algunos de los especialistas actuales, convendrá tener en cuenta que la lengua inglesa se utiliza dos términos para expresar la noción de directivo: "manager" y "leader". En donde el directivo se encarga de las tareas a realizar, en cambio el auténtico líder se ocupa de las personas y de la cultura de la organización.

Como se puede ver en la red el *liderazgo* va muy de la mano con las categorías de problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva, estudios directivos, gestión escolar y dirección; así mismo en la red se descubre que el Director presenta 4 estilos de liderazgo: administrativo, compartido, interpersonal y transformacional a decir de los entrevistados y lo observado en sus prácticas.

Asimismo, la red destaca otros aspectos fundamentales en relación con el liderazgo del Director:

- Claridad e información suficiente sobre la gestión de recursos siempre atendiendo las necesidades de la escuela, centrada en las necesidades de los estudiantes
- El liderazgo que desarrolla el Director se asocia por los estudios de posgrado y la experiencia docente y directiva que tiene.
- El apoyo al profesorado en su labor técnica-pedagógica
- La creación de un ambiente organizacional ordenado que facilite una buena comunicación, delegación, toma de decisiones, teniendo una relación de amistad y con ello fluya mejor la enseñanza y el aprendizaje de los niños
- Motivación con el profesorado para mejorar su capacidad profesional
- El papel del Director como supervisor y evaluador del rendimiento del centro.

Estos resultados motivan una serie de investigaciones que permiten identificar diversidad de estilos de liderazgo, entre ellos el estilo transformacional que es considerado como el más adecuado para los contextos educativos. (Chamorro, 2005). Este estilo contribuye a crear una nueva cultura escolar mediante la clarificación de la visión de la escuela, la comunicación pública de la visión y misión de la escuela, el empleo de

símbolos y rituales para expresar el valor de la cultura, y compartir el poder y la responsabilidad con los demás.

Además, el liderazgo transformacional posibilita los procesos de participación y colaboración que implican al profesorado en la consecución de las metas de la escuela, motivándolos a hacer más de lo que se espera de ellos. Los efectos de este liderazgo se logran por la utilización del carisma, por el poder de la inspiración, por la consideración individual, y por la estimulación intelectual.

Por otra parte, Lewin et al (1939) establecen algunos estilos de liderazgo:

- El liderazgo administrativo. En donde menciona que el líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Así mismo es un ejercicio del liderazgo unidireccional en el que los seguidores, en este caso los docentes, obedecen las directrices que marca el líder.
- Y también el liderazgo democrático. El cual se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.

Pero también parecería que dentro de la institución se vive un liderazgo compartido, ya que una docente (la persona más joven) también tiene compañeros que comparten su misma visión lo que parecerían sus seguidores, entonces, no sólo se reconoce como líder el Director, también otros actores de la institución, la cual tiene una historia de vida, lo que con lleva a hablar del objetivo No. 2 de la presente investigación "explicar a partir de las cualidades de los sujetos, las situaciones, y el contexto que dan cabida a las prácticas de dirección" en donde cualidades como el liderazgo, la formación influyen en el desarrollo de las prácticas.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

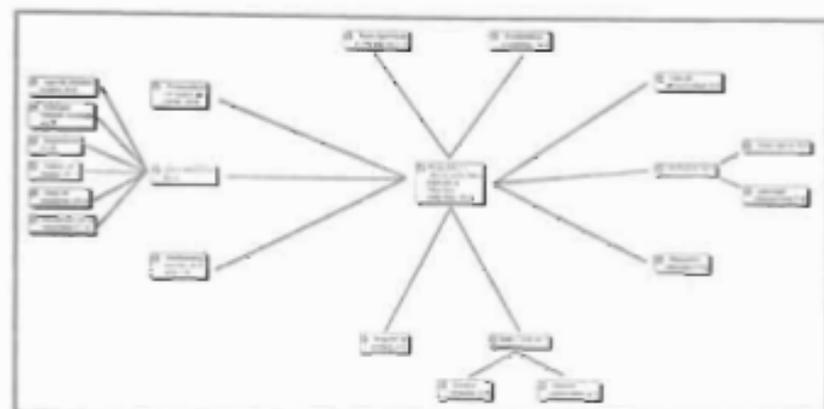


Figura 11. Red problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva.

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación de instrumentos en el programa
Atlas. TI

Como se puede observar en la red, *problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva* están entrelazados con las categorías de *dirección, gestión escolar y liderazgo*, sin embargo las problemáticas que más se presentan dentro de la institución son con los padres de familia y es aquí donde se ve el papel del Director como mediador y negociador para resolver estas dificultades. Así mismo, el Director siempre se toma el tiempo para escuchar todas las opiniones de todos sus compañeros docentes para que, como equipo de trabajo tomen las mejores decisiones.

Pero, esas problemáticas con padres de familia, también conlleva a otro tipo de conflictos, las relaciones personales, que aunque no son grandes si constituyen un factor para la escuela. Y, aunque la calidad de las relaciones personales en si no son un factor directo en el aprendizaje de los niños, si pueden contribuir a que el padre o madre adopte una actitud negativa hacia la institución por creer que existe cierto favoritismo

Por otra parte, en los Consejos Técnicos escolares es donde se ponen al descubierto el tipo de debilidades que existen y siendo al mismo tiempo esto una problemática, ya que "se lleva una orden día" por parte de la Secretaría de Educación Pública, en donde se refleja que las escuelas de educación primaria no son autónomas, ya que tienen que cumplir con horarios, procedimientos e instrumentos que llenar, cuando cada escuela tiene sus propias fortalezas, debilidades y contextos diferentes.

Para Hanson (1997) estas dificultades se presentan en dos planos: por una parte, en el nivel de dirección del sistema; y por otra, en los actores al nivel de la escuela. En el sentido más amplio, el conflicto se concretiza en los problemas internos y externos del centro escolar. La escuela teme al aumento de la participación de los padres de familia en la toma de decisiones. A lo anterior, se puede agregar el poco interés por cambiar estos comportamientos debido a la costumbre rutinaria ya instalada. Al respecto, Hargreaves (2000:58) señala que "*la comunidad escolar ha de convertirse en catalizador del cambio, aunque sea víctima de él*".

Por su parte Antúnez (2001) comenta que los límites a la autonomía escolar que establecen las autoridades educativas continúan siendo excesivos y denotan un poco de voluntad, pero habrá que reconocer que las ganas de ampliarlos, por parte de la institución y de los docentes.

Por su parte Casassus (2000) analiza las tensiones en las cuales se pueden distinguir los problemas de la puesta en práctica de la nueva gestión:

- La ausencia de la dimensión educación en la gestión educativa. Lo educativo no ha funcionado como un elemento que tenga la especificidad suficiente como para alterar la construcción de la práctica de la gestión

- Una tensión conceptual y valórica producto de la re conceptualización de la educación desde la economía.
- Tensión entre paradigmas concurrentes: técnico-racionalista y emotivo-holístico
- La divergencia de los objetivos de la gestión desde la perspectiva de la escuela. El nivel del sistema y el nivel de la escuela
- La cuestión de la contabilidad social
- Desfase entre la formación en gestión y las demandas de la política educativa
- Tensión entre la visión autoritaria y la visión democrática de la gestión.

Otro tipo de problemáticas que se presentan en la institución son de aprendizaje, ya que los niños presentan diferentes niveles y estilos de aprendizaje. Lo que representa un reto para los docentes, ya que existen niños que están en 4º año y no conocen las vocales, por lo que este tipo de problemáticas representan un reto.

Cuando comenzó el proyecto para que la institución se convirtiera en escuela de tiempo completo significó que todo el equipo se enfrentara a una amplia gama de murmullos, ya que docentes de otras zonas que no creían que la escuela funcionaría al ser todos líderes dentro de su institución, cosa que el Director ha sabido mediar para que todos vayan hacia un mismo camino.

Otro problema es la falta de infraestructura, ya que la institución comenzó con todos los servicios básicos de una escuela normal, lo que significó un cambio en las prácticas, ya que tuvieron que adecuar áreas para que los niños tuvieran espacios de recreación y alimentación. Por lo que la gestión que han tenido tanto docentes como directivo ha ayudado para la toma de

decisiones y con ello obtener apoyos para el mejoramiento de las instalaciones.



Figura 12. Red dirección escolar

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación de instrumentos en el programa

Atlas. Ti

De acuerdo con Gairín y Darber (1994) plantean que las funciones del Director son:

- Planeación
- Organización
- Coordinación
- Ejecución

La función del Director escolar entonces conlleva cultivar diversos factores que son clave para que el centro escolar sea eficaz: el trabajo en equipo y la colaboración entre el personal, la sensibilización hacia las preocupaciones y las aspiraciones no sólo de los estudiantes sino también de sus padres, y la planificación y aplicación con visión de futuro de toda una serie de cuestiones administrativas.

Sin embargo, de acuerdo a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las interrelaciones que se dan durante el desarrollo de las prácticas de dirección escolar? Se puede decir, que con esta categoría se ven bosquejadas que no sólo las actividades del Director escolar son las que intervienen para que sucedan así las prácticas, si no que las problemáticas, la gestión escolar, la supervisión y toda una serie de elementos junto con las características personales, son las que se interrelacionan para mejorar o empeorar el quehacer educativo.

Por otra parte, el entusiasmo de la función directiva definida como elemento subjetivo se asocia con la forma en que el directivo asume y desarrolla su función en el proceso de actuación en la práctica directiva y se identifica con el estilo propio para dirigir una escuela. En este sentido, el tipo de dirección no es único, pero en lo general, está en correspondencia con el modelo organizativo trazado en la normatividad y mediatizado en la práctica por los marcos referenciales del propio directivo, su experiencia y las situaciones culturales propias del contexto donde desarrolla su práctica directiva.

La forma particular de ejercer funciones directivas y *"el carácter propio o impronta de cada directivo educativo, también, en la aplicación y forma de proceder en las funciones que desarrolla marcará un estilo directivo determinado"* (Borrel y Chavarría, 2001:41)

De acuerdo con Owens (1992) las diferentes tipologías de estilos directivos, son: autocrático, colaborativo, participativo y democrático, en donde de acuerdo con la red refleja que el Director también presenta características de ser un Director mediador y al mismo tiempo orientador. La realidad que se vive en el centro escolar se puede caracterizar como una modalidad directiva diversa en el ejercicio de su práctica como se

observa en la red, ya que el Director utiliza diferentes maneras de proceder de acuerdo a las circunstancias y situaciones particulares que requieren de su actuación.

Entonces, ser directivo, es ejercer la gestión y el liderazgo; implica incluir la sensibilidad de movilización, para empujar a las personas, quienes portan una cultura de trabajo que han construido desde el viejo modelo burocrático tan opresivo, controlador y que actualmente se desarrolla bajo el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, el cual integra:

- Liderazgo compartido.
- Trabajo en equipo colaborativo.
- Participación social responsable.
- Planeación estratégica.
- Evaluación para la mejora continua

Así pues, podemos ver que la dirección integra varios elementos dentro del centro escolar, los cuales son llevados a cabo dentro de una planeación de lo urgente, mediano y largo plazo.

Por su parte las categorías emergentes han dado pie a conocer un poco más la vida del centro, como se prioriza el *trabajo en equipo*, como se *tomán decisiones*; en donde la mayoría de las ocasiones el Director tienen a tomar la participación de los docentes, también cuál es el actuar ante las *problemáticas con padres de familias*, y como buscan resolverlas como equipo y centro escolar. Así mismo permitió conocer cómo se elabora el Programa Anual de Trabajo dentro de los *consejos técnicos escolares* y todo lo que conlleva una reunión de esta magnitud, ya que no sólo se llenan formatos y se mandan a la Secretaría si no que buscan cambiar las condiciones del centro escolar.

4.1. El Informe de resultados

Tras haber explicado el proceso que se ha seguido para llevar a cabo este estudio de caso, finalmente se llega a la redacción del informe que como dice Woods (1987) se corresponde con el umbral del sufrimiento ya que resulta arduo y difícil conseguir que la idea que se tiene clara en la mente vea la luz sin perder esa claridad. En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la fase empírica de la investigación, es decir, la información proporcionada por el Director, supervisores, docentes y presidente de la sociedad de padres de familia a través de la entrevista, así como lo recuperado mediante la observación y el diario de campo.

La interpretación se sustentó en la consistencia de la información, utilizando como límites: por una parte, la distinción entre la percepción del sujeto estudiado (deber ser) obtenida en las entrevistas; y por otra, la realidad de las acciones captadas en el hacer del trabajo diario a través de la observación y diario de campo (ser).

La triangulación de la información obtenida de las entrevistas, las observaciones y los diarios de campo permitió identificar elementos relacionados con la práctica directiva desde una perspectiva de Director y docentes, lo cual se contrastó con la información que se obtuvo desde la perspectiva de supervisores y el presidente de la sociedad de padres de familia, permitiendo con ellos realizar la triangulación, junto con la teoría con la finalidad de configurar las características de la situación real del desempeño. El informe por tanto pretende mostrar la realidad de la escuela, concebida como un todo, puesto que es así como lo vive el Director, los docentes, el supervisor y toda la comunidad educativa que participa.

La narración que se realizará del informe está fundamentada en los datos obtenidos con los distintos instrumentos y que se referenciarán referenciamos cuando se citen textualmente con las siguientes siglas:

- Entrevistas: Todas ellas han sido abreviadas y numeradas según el grado de jerarquía que lleven dentro del centro escolar. Serán citadas con las siglas ENT y seguida de una numeración ascendente (ENT1, ENT2, etc.).
- Observaciones: Las observaciones se denominan OB. Éstas se encuentran recogidas en el guión de observación y han sido ordenadas de forma cronológica según la fecha en la que fueron realizadas y numeradas en orden ascendente (OB1: 01/12/2014, OB2: 02/12/2014, etc.).
- Diario de campo: El diario de campo está recogido de forma cronológica, de tal forma que ha sido codificado mediante el símbolo DC y ordenado según las entradas registradas en cada fecha (DC1: 01/12/2014, DC2: 02/12/2014, etc.).
- Documentos del centro: Los documentos del centro serán nombrados por sus siglas, es decir, si hablamos del Plan Anual de Trabajo, se hará referencia al PAT.

En el informe no aparecerá el nombre de ninguno de los protagonistas, puesto que así se obtuvo el compromiso con ellos al comenzar el estudio, entonces para los miembros del equipo del centro escolar sólo se utilizará un numeral. En definitiva, concluida la etapa de contacto con la realidad escolar y social que se ha desarrollado, se hace indispensable plasmar de alguna manera los conocimientos y las experiencias adquiridas.

Para describir el informe se hará referencia a cuatro grandes núcleos que convergen y dan lugar a la realidad del centro que se está estudiando:

gestión escolar, liderazgo, dirección escolar y problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva dentro de un contexto.



Figura 13. Estructura del estudio de caso.

Fuente: Elaboración propia

Para ello, se ha dedicado este espacio para hablar del estudio de caso, en donde se explicará cada uno de los núcleos que se ve en la figura anterior. Estos núcleos, a su vez, se desarrollan a través de diferentes puntos más específicos que ayudan a comprender mejor los resultados de la investigación.

4.1.1. Claves para gestionar una escuela para todos

Ante una realidad social y educativa de estas características se encuentra un equipo de trabajo con experiencia, con aspiraciones y con "ganas de comerse el mundo". En este apartado se pretende explicar cómo está conformada la organización del centro escolar, cuáles son sus objetivos, cómo distribuyen las tareas, cuáles son sus aspiraciones, etc. llegando a una serie de aspectos clave en su gestión dentro del centro.



El horario de atención al público, teniendo en cuenta las características de la población con la que trabajan han decidido que la atención a cualquier miembro de la comunidad educativa, ha de ser una atención directa y cercana en el trato, pues los problemas que surgen en el día a día, no se pueden hacer esperar, ni marcar un horario estricto de atención en el que poder resolverlos.

Cualquier persona podrá ser atendida siempre que el Director o en caso el subdirector (docente de 6°) se encuentren presentes para dar soluciones a las peticiones planteadas. Esta atención es tan importante para el desarrollo de la vida del centro que se ve como el Director todos los días dedica la primera media hora de su jornada a atender a los familiares en la puerta o en su oficina (OB14: 12/12/2014).

Como se dijo anteriormente, en el centro estudian doscientos diez entre niños y niñas en este curso, todos ellos se encuentra dentro del Programa de la Reforma Educativa, "Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo" en donde se busca coadyuvar al desarrollo de una educación de calidad con equidad, atendiendo el rezago en las condiciones físicas de los inmuebles escolares con el fin de mejorar la operación de las escuelas públicas de educación básica y fortalecer la autonomía de gestión escolar, como lo mandata la Reforma Constitucional. (SEP, 2014:16).

Por su parte los docentes también buscan superar el rezago educativo que actualmente hay en la escuela y para ello trabajan en equipo, es decir, los niños que no saben leer ni escribir, o que tienen algún otro tipo de rezago trabajan con ellos en el horario de 14 a 16 horas (OB4: 27/10/2014).

Para la elaboración del Programa Anual de Trabajo se lleva a cabo dentro de los Consejos Técnicos Escolares, el cual dentro de los tiempos que maneja la Secretaría de Educación Pública es llevarse a cabo los últimos viernes de cada mes (OB2: 26/09/2014).

Por su parte una docente comenta "Antiguamente se hacía un plan de mejora de cada docente por grupo, a partir de este año se cambió la modalidad, por lo que se trabaja a partir de una ruta de mejora en los Consejos Técnicos Escolares, en esta ocasión se hace analizando las fortalezas que tiene el equipo docente, padres de familia, infraestructura y materiales educativos y al mismo tiempo un conjunto de debilidades, de ahí se seleccionan los que se consideren más urgentes y primordiales de atender, después se hace una calendarización mensual, bimestral o anual y se hacen actividades. De hecho la actual ruta se le ha tenido que hacer modificaciones y la ruta de mejora es flexible de acuerdo a las necesidades de la escuela" (ENT6).

Así mismo en las reuniones de Consejo técnico es donde se toman decisiones con respecto al recurso federal que les llega por ser una escuela de tiempo completo, sin embargo ellos le dan prioridad a garantizar una infraestructura lo más viable posible para que el ambiente organizacional y de los aprendizajes también sea el más adecuado (OB7: 28/11/2014).

Se pudo observar que el Director no planea las actividades que realizará a diario (OB1: 22/09/2014), por lo que se van realizando conforme a lo urgente e inmediato que surge (OB15: 15/12/2014), que aunque en ocasiones le dedica un mayor tiempo cuando se tiene un recurso por cubrir (DC13: 11/012/2014). Así mismo uno de los supervisores comenta "La verdad no le da tiempo, tan solo para visitar a un grupo, no sólo es

entrar a saludar, lo ideal es que le dedique un día a un grupo. De igual forma el Director no maneja agenda, tiene una guía de la ruta de mejora de cada mes, en base a esto el Director trabaja y va dejando cosas de lado conforme se van dando las circunstancias” (ENT1).

La colaboración en la escuela es considerada como una de las claves para desarrollar rutas para conseguir una escuela para todos (ENT3). Entonces lo que hace falta para que se termine de conformar el Consejo de Participación Social en conjunto con la comunidad es la apertura del exterior en relación con la colaboración de la comunidad en la escuela (OB12: 10/12/2014).

El Director del centro escolar considera que la escuela debe ser un lugar de todos y todas, un lugar agradable y acogedor que clame la participación de toda la comunidad en el centro (OB12: 10/12/2014). *“Tenemos una filosofía de entender cómo queremos que sea la escuela, que sea abierta, que sea pública, que sea gratuita, que sea agradable, que sea un sitio de convivencia... y eso se tiene que reflejar con nuestra forma de actuar. Primero con agrado con los alumnos y después con los padres de familia” (ENT3).* En ese sentido el Director se muestra abierto hacia la participación de los padres de familia en conjunto con los docentes y así conforman un equipo de trabajo para beneficio de la escuela.

Otra de las actividades que desarrolla el Director es ser supervisor y guía en la labor técnico pedagógico, ya que cada viernes revisa las planeaciones de los docentes para la siguiente semana, que es donde se permite hacer una serie de recomendaciones para que el docente haga de la mejor manera posible el logro de los aprendizajes en los niños (OB6: 5/11/2014).

4.1.2. El liderazgo en el centro escolar

En este apartado se considera la modalidad directiva asociada con las formas de actuación que asume el Director escolar en el desarrollo de su función directiva y se identifica el tipo de liderazgo.

El tipo de liderazgo fue identificado a partir de una clasificación en que se contemplan 5 estilos de liderazgo: antagonístico, administrativo, compartido, interpersonal y transformacional. Sin embargo en las rutinas diarias, se pudo observar que el liderazgo que caracteriza más al Director es el transformacional el cual va más allá de la gestión del día a día de las estrategias de operaciones y oficios para llevar la escuela al siguiente nivel de rendimiento y éxito (Bass, 1990).

Este estilo de liderazgo abarca más el consenso, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la diversidad de metas e intereses, entre otros; que de manera inconsciente refleja el directivo en su cotidianeidad entre docentes, estudiantes e incluso la sociedad de padres de familia. Sin embargo, es importante reconocer que ese estilo no se manifiesta puro, sino que en ocasiones es posible encontrar en un mismo caso, diferentes estilos (OB9: 4/12/2014).

El núcleo del liderazgo transformacional está en las capacidades de los miembros de la organización, de tal manera que es básico el compromiso del personal con las metas de la organización y las capacidades necesarias para el cumplimiento de tales metas: las necesidades son intrínsecas. La influencia no se encuentra necesariamente en las personas que ocupan formalmente posiciones de liderazgo, sino que los miembros de la organización en cada momento atribuyen el poder a quien se

compromete con las necesidades de la organización en ese momento (Leithwood et al, 1999).

Y así es como lo mencionan algunos de los docentes:

"Todos en algún punto hemos desarrollado alguna labor directiva por comisión, porque ninguna tiene plaza; pero, todos los que están podemos desempeñar un papel directivo porque tenemos características de liderazgo" (ENT9).

"Todas las personas tenemos algo de liderazgo, tal vez no todos en el ámbito educativo, pero todas las personas tienen cualidades de liderazgo, dentro de la misma escuela hay compañeros que lo tienen" (ENT7).

Así mismo, se pudo observar que hay una docente que posee características de liderazgo, ya que durante las reuniones de consejo técnico es quien las dirige (OB5: 31/10/2014). Por su parte ella comenta *"Yo me considero que soy una persona que tengo características de liderazgo, y no lo hago porque me agradezcan, siempre estoy buscando propuestas para que la escuela se proyecta, crezca, para ser una institución digna de ser reconocida, siempre he motivado a mis compañeros y directivos para formar parte de los programas de escuelas de calidad"* (ENT6).

Entonces, el liderazgo de la institución se caracteriza por ser transformacional ya que tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo desde una motivación regular hasta llevarla al compromiso. Los líderes transformacionales elevan los deseos de logros y autodesarrollos de los seguidores, mientras que a la vez promueven el desarrollo de grupos y organizaciones.

De acuerdo con Bass y Avolio (1990), tales líderes logran estos resultados en una o más de las siguientes maneras: son carismáticos a los ojos de sus seguidores y son una fuente de inspiración para ellos; pueden tratar individualmente para satisfacer las necesidades de cada uno de sus subordinados; y pueden estimular intelectualmente a sus subordinados.

Por otra parte, la comunicación que el Director mantiene con los demás miembros de la escuela difiere de uno a otro estilo de liderazgo, y se define de acuerdo a las formas en que esta comunicación se desarrolla (interpersonal, escrita, reuniones escolares) y con la intencionalidad que lleva consigo (negociaciones, solicitud para llevar a cabo ciertas actividades y motivación hacia los docentes). Casualmente, el Director usa una y otra forma de comunicación con diferentes objetivos.

El Director cumple un papel importante en la conducción de la escuela, este rol puede ser estrictamente formal, en la medida que se orienta a la atención y seguimiento de asuntos vinculados a aspectos administrativos y de planificación, dando oportunidad al tratamiento de otros temas (OB1: 22/09/2014).

Desde el propio punto de vista del Director, la relación con los docentes pareciera que solo se remite a asuntos de planificación, delegación, negociación, gestión de recursos, organización, labor técnica pedagógica, supervisión del servicio educativo, toma de decisiones, la realidad es que no (ENT3).

Diferentes actores incluido el Director, comentaron:

"Son dos tipos de relaciones, una de tipo de amistad y otro de tipo laboral, de amistad por tantos años que se ha convivido juntos y laboral porque se tiene alado de él". (ENT1).

"Es una relación de confianza, respeto, la consideramos armónica, que es muy importante para que pueda funcionar no sólo una escuela, sino cualquier institución y creo que en esta escuela hemos sabido manejar las relaciones humanas que son básicas" (ENT3)

"Podría caracterizarla como una relación de mucho respeto, de una empatía y que trascienden lo límites de la formalidad, somos amigos" (ENT2)

De la misma forma, los docentes corresponden a esta actitud, para tratar asuntos pedagógicos y administrativos de la dirección, así como una relación de amistad. Así lo comentan algunos docentes:

"La relación que yo tengo con el Director, aparte de ser de manera profesional, es una relación también de amistad, porque ha dado la pauta para tener esa confianza y ese acercamiento desde preguntar cuestiones académicas, hasta cuestiones familiares" (ET7)

"Es un excelente Director para mí, es un compañero que lo conozco de tiempo, ya ha sido mi compañero en otras escuelas y cuando me lo encontré aquí quede muy satisfecha porque aparte somos amigos" (ENT5)

Haciendo una distinción entre las formas de comunicación con los docentes, se observa que ésta puede ser de tipo pública (reuniones generales) (OB10: 8/12/2014) o interpersonales (OB11: 13/12/2014), tal como afirma una persona del centro escolar:



"Hay dos tipos de reuniones: generales y particulares. Las generales son las reuniones de Consejo Técnico Escolar que se llevan a cabo cada último viernes de mes en donde se tratan asuntos de información, de retroalimentación, de monitoreo; así como las hay de manera improvisada para tomar alguna decisión ya sea a la hora del recreo o de la comida; y las particulares que son en privado, son cuando se presentan problemas particularmente por alguna situación individual, ya sea de una problemática con algún niño, propuestas de planeación o permisos que se solicitan" (ENT3).

Ambas formas de comunicación son empleadas para ejercer funciones formales de un Director, puesto que se orientan al seguimiento de actividades, al cumplimiento de responsabilidades por parte de los docentes y la resolución de problemáticas de tipo laboral.

Los docentes precisan además que la comunicación interpersonal se usa también para reforzar el seguimiento sobre las actividades docentes poniendo énfasis en la flexibilidad:

"La cordialidad y confianza que transmite el Director a todos los integrantes del centro de trabajo y que se pueda interactuar en un ambiente armónico y sano, preguntándonos entre nosotros mismos y con el Director, haciendo que el clima organizacional de la escuela se vea lo más favorable posible" (ENT8).

"El Director nos supervisa nuestra planeación y te hace sugerencias con base en ejemplos; nunca te impone, ni anda detrás de ti recordándote lo que le debes de entregar, cada uno ya tiene sus propias obligaciones y siempre tiene una postura atenta y responsable" (ENT5).

Así vemos que la comunicación interpersonal es empleada como una forma de seguimiento docente en el desarrollo de sus funciones, mientras que la comunicación escrita es raramente usada, pero cuando sucede sirve como medio de información sobre decisiones tomadas por la dirección (OB2: 26/09/2014).

Las diferentes formas de comunicación que el Director ejerce con los docentes se adaptan a una dirección de diferentes estilos: autocrático, colaborativo, democrático y participativo; ya que cuando hay que cumplir cuestiones por norma educativa tiene un comportamiento autocrático, mientras que promueve la participación de sus colaboradores en la toma de decisiones acerca de la tarea a realizar, privilegiando la decisión de la mayoría (OB10: 8/12/2014).

Existe una tendencia a usar las conversaciones privadas por iniciativa de los propios docentes en momentos extremos de resolución de problemáticas académicas o con los padres de familia; sin embargo, la propia comunicación interpersonal por iniciativa del Director tiende a tener un rol de liderazgo compartido con sus demás compañeros, en donde trata de incorporar a los diferentes actores en la construcción de un proyecto institucional. (OBS15:15/12/2014).

Para los docentes no sólo son importante las vías o los medios de comunicación que el Director emplea, sino también, la apertura que muestra para que el trato sea cordial y profesional entre ellos: *"El un Director con amplia experiencia como docente, Director y ATP, se gana la confianza de los demás compañeros docentes y así se trabaja mejor"* (ENT4). Así mismo también le dan una ponderación a la innovación que tiene el Director *"El Director busca la mejoría de infraestructura y con ello*

del nivel académico, el innova para que la escuela se vea y se proyecte en la comunidad" (ENT3).

Así se ve una comunicación que promueve la participación de los docentes en asuntos académicos y personales. Lo que los profesores tienen es un líder "amigo para todos", ésta es una construcción que surge al liderazgo político que se ejerce en la escuela "Un buen Director tienen que ser un buen líder, tiene que ser amigo de todos, exactamente de todos; si tiene la comunicación con todo el mundo y no hay, pues, discriminación con nadie, es un buen Director, es un líder" (ENT7).

Esta visión de liderazgo es la que se tiene en la institución en donde los docentes tienen a un Director con experiencia, que promueve el diálogo abierto, origina las habilidades de sus compañeros docentes, suscitando relaciones horizontales; reúne y escucha a sujetos que piensan de modo distinto. Así mismo algunos docentes comentan que eso se debe a diferentes aspectos:

*"La manera como se dirige a cada uno de nosotros, ha permitido en 1ª el respeto hacia él, 2ª la confianza y 3ª y ese optimismo que te da por sus palabras, son palabras de aliento, tal vez el que el pertenezca a una **religión** totalmente distinta, eso le ha permitido ser más humano y ponerse siempre en los zapatos del otro, y pensar que lo que te está pasando le puede suceder a él"* (ENT7)

*"Yo creo que el tener **estudios de posgrado** hace que tenga más conocimiento, más argumentos, más bases, le ayuda a desenvolverte mejor y a ser un mejor líder"* (ENT5).

*"Yo pienso que un líder nace y se hace, podrá haber personas que nacen con la actitud, aptitud, pero incluye mucho tu formación, tu **ambiente familiar**, la convivencia, tu entorno, tus estudios y tu desempeño, pero sobre todo un líder se hace y se hace estudiando"* (ENT6).

De igual forma los docentes y Director coinciden en que se debería de tener una formación de Directores previamente al cargo, externan que:

"Si debería de existir, hace muchísima falta, no nada más para Director también para supervisores, ya que sabe de lo pedagógico pero desconoce de lo administrativo, ya hace falta asesoría en liderazgo, en lo pedagógico, en reformas, en innovaciones educativas" (ENT1)

"Los niveles de ejercicio de la responsabilidad requieren de ciertas especificidades y eso requiere de capacitación para un directivo" (ENT2)

"Sería conveniente que al obtener una clave de Director a cursos, de supervisor a cursos, ya que muchos llegan con inexperiencia y se van formando en el camino" (ENT3).

La UNESCO considera fundamental la formación de los Directores de los centros educativos en temas de gestión. Sin embargo a pesar de las políticas educativas actuales aún no se termina de dar ese gran paso y si se quiere cambiar los centros escolares y mejorar la educación, se necesitan individuos con capacidad de liderazgo, preparación adecuada, actitud y compromiso.

4.1.3. Participación de docentes y Director ante las problemáticas

Como señala Jares (1991) los conflictos tienen una multiplicidad de fuentes, las mismas que tienen lugar en las diferencias de tipo ideológicas, la actitud frente al manejo del poder, las divergencias suscitadas por cuestiones personales entre docentes de la misma zona, la falta de infraestructura escolar y las problemáticas académicas.

Entre los temas que generan conflicto en el centro escolar se encontraron la estrecha relación con los padres de familia, hacia el personal docente y directivo, que se traduce en mayores presiones al trabajo de los profesores, el involucramiento de la supervisión escolar, el departamento de Escuelas de Tiempo Completo y de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nayarit. Así lo perciben el personal del centro:

“Existe una problemática muy fuerte que viene a raíz de una serie de costumbres que tenía la gente de este entorno, en el cual no tienen bien claro sus funciones y atribuciones que tienen los padres de familia en relación a la institución y quiero pensar que el Director anterior no fue lo suficientemente hábil para lidiar con ellos y actualmente la nueva administración está caminando en el mismo sentido, no estamos en la disposición de permitir que esto se siga dando, porque son cosas que no deben de ser porque se salen de las atribuciones de los padres de familia, y estos siguen con la idea de querer continuar con cosas que no competen a ellos” (ENT4).

“Un grupo de madres hasta antes de llegar nosotros, tenía el control de aquí, y ese grupito de 4 o 5 madres decidía que se hacía aquí y que no, ellas decidían, tengo entendido que el anterior Director era muy joven y

era la primera dirección que había tomado y no tenía conocimientos y era muy fácil de manipularlo” (ENT3).

Por su parte una de las personas del personal comenta *“hay un grupo de madres que quiere tomar decisiones dentro de la institución, y en una ocasión se fueron a quejar a supervisión y después a SEPEN con respecto a las comidas escolares, ya que aquí se les cobra una mínima cantidad porque una parte nos ayuda el DIF y otra es sacada de la tienda escolar” (ENT9)*, así mismo en el trabajo de campo se pudo observar que personal de SEPEN y del Departamento de Escuelas de Tiempo Completo acudieron a la institución, debido a que hubo un grupo de madres de familia acudieron al departamento, a presentar quejas en contra de la dirección escolar. el Director por su parte les comenta que la problemática radica en que las madres de familia quieren influir en las decisiones que se toman en colegiado como centro escolar, tratando de perjudicar y hacia su propio beneficio (OBS12: 10/11/2014).

Otra docente comenta *“el comedor esia bien pero... es prácticamente gratuito, igual que todo, en este colegio es todo gratuito, a veces no debería ser todo gratuito para que los padres supieran y valoraran lo que están recibiendo, porque tratan a las mismas madres de familia que les trabaja gratis y no tenían por qué, porque ellas están aquí de 8 a 14 horas...” (ENT5)*. La comida es preparada en el propio centro por dos madres de familia, quienes son voluntarias a realizar esa función (OBS1: 22/09/2014)

Otra de las preocupaciones del centro, según los maestros y maestras, es la permanencia de niños y niñas en la jornada completa, ya que los padres de familia, por diferentes perspectivas se los quiere llevar a sus casas y aunque el número de ocasiones que se ha presentado la situación ha

bajado considerablemente, desde la llegada de este equipo directivo y docente, aún es uno de los asuntos de especial interés para ellos. (OBS: 31/10/2014).

Una persona menciona *"la problemática es que no hay permanencia por parte de los niños en el aula, ya que los padres se los llevan a la hora que se les da la gana después de la comida y eso se ha buscado regularizar, cosa que ya parece que vamos por buen camino"* (ENT6).

La permanencia de los niños en el aula es un tema debatido en las primeras reuniones de Consejos Técnicos Escolares y hasta el momento se ha logrado superar, ya que el Director en reuniones con Padres de familia notificó, así mismo se agregó en el Reglamento interno de la escuela (OBS2: 26/09/2014).

La desarrollada comunicación de personal docente y directivo sobre las acciones realizadas por los padres de familia, se interpreta como una integración de trabajo en equipo y donde todos fungen como líderes para resolver problemáticas, ya que durante la ausencia del Director, la escuela seguía funcionando exactamente igual, porque cada uno ha desarrollado un papel directivo (OBS3: 20/10/2014), y cada uno sabía qué hacer y la postura a forjar; aunque no actuaban de manera inmediata solos, se reunían para comentar lo sucedido (ENT9). Por su parte el papel que funge ante esas problemáticas la supervisión escolar es:

"La supervisión escolar se ha mantenido al margen, no ha habido una intervención directa y mucho menos tajante en uno u otro sentido, siempre han estado muy al margen" (ENT4).

"Yo veo que el supervisor es nuevo, pero ya se le invitó a integrarse la resolución de problemáticas, él ha tratado de apoyar y aunque no es al 100% sí se ven las ganas de apoyar, nosotros estábamos más acostumbrados al otro, pero con este ahí va" (ENT5).

"La supervisión escolar de alguna manera es un poco apartada de cada centro educativo, la función principal es mucho más administrativa, adentrarse más a lo laboral, tal vez la supervisión está desde las calificaciones, capturas de información, estadísticas; es decir, es un poco ajena, cuando es una situación que sí está afectando al plantel y de manera indirecta a la supervisión, ahí sí se hace ese vínculo para resolver las problemáticas" (ENT7).

Por su parte el representante de la sociedad de padres de familia menciona *"No basta con solucionar un problema, sino hay que hacerlo acertadamente, para esto el Director busca el consenso con el personal escolar en la solución de los problemas que se presentan en el centro escolar, con base en respetar las reglas oficiales, sindicales y ante todo las normas establecidas en la propia escuela"*.

Otro docente comenta: *"Cuando se presenta un problema, el Director realiza una investigación a fondo, antes de actuar"* (ENT8). Un miembro de la comunidad escolar señala: *"Cuando se presenta un problema, se habla con las partes involucradas, pero aquí adentro de la escuela, en caso que el problema tenga que salir a la supervisión, pero no se ha dado el caso en este ciclo escolar"* (ENT3). Por su parte otro docente comenta *"Sí, por lo general sí, no actúa nada más por actuar, siempre le gusta conocer a los problemas más a fondo y ya actuar"* (ENT6).

Comentarios de los entrevistados, con referencia en las necesidades de la escuela, dicen que el Director se da a la tarea de conocerlas a través de las reuniones del consejo técnico, visita a los salones, plática directa con la comunidad escolar. Ante esto, comentan *"Una problemática es la falta de infraestructura, ya que se iniciaron las sesiones como una escuela de jornada normal, dejando de lado las características que se presentan al ser una escuela de tiempo completo"* (ENT9).

Ese mismo docente comenta que otra problemática es tener que luchar contra sus compañeros docentes de la misma zona, el lo externa de la siguiente forma: *"Tenemos en contra a compañeros mismos de la zona escolar, que no están muy de acuerdo en la fundación de la escuela de tiempo completo, que se quejan porque nosotros recibimos un recurso que no merecemos..."* (ENT9).

Otro de los conflictos que se presentan en el centro escolar, es la que se da durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde los profesores lo llaman como problemáticas académicas, es decir, el rendimiento escolar del estudiante. Ya que, cuando se trata de evaluarlo y mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él (OBS7: 28/11/2014). Generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000). Al respecto los profesores mencionan:

"Las principales problemáticas, hablando académicamente, son de los aprendizajes esperados de los niños, todos los compañeros coincidimos

en que tienen un nivel bajo de aprendizaje, en los salones tenemos de 2 a 3 niveles de aprendizaje" (ENT6).

"Si hay problemáticas, como en todo centro de trabajo, pero aquí no tan graves, pienso que hay dentro de las aulas, problemáticas de académicas o de enseñanza-aprendizaje, de capacidades diferentes que no pueden llevar el mismo ritmo, pero está en uno como docente buscar las alternativas adecuadas, las estrategias y herramientas necesarias para poder atender esas clases de problemáticas" (ENT8).

4.1.4. ¿Dirección igual a Director?

En este apartado se comenzará hablando de la trayectoria profesional del Director, como ha sido su proceso en estos 4 meses en el centro escolar y que mejor forma de empezar que darle la palabra a él.

"Terminé la Escuela Normal Rural de Atequiza Miguel Hidalgo en Jalisco, aunque a mí me encanta la música, yo quería algo de relacionarme con la gente, en algún momento pensé en trabajo social, si estaba entre trabajo social y magisterio, y me decidí por una de las dos, en donde pensé que podía aportar más" (DC11: 9/12/2014).

Aunque parece haber llegado por casualidad a la docencia, se ve como en un segundo plano aparece su gran sensibilidad y su aspiración por ayudar a todas las personas, de tal forma que considera que la educación es un aspecto que permite transformar la sociedad no sólo en el ámbito curricular, resultados académicos, sino más en especial en el ámbito social y personal. La educación es para él es *"Como un trampolín que ayuda a tirarse a la piscina, o como el monitor que está ahí siempre para*

*que mientras aprendes a nadar no te ahogues en la piscina** (DC12: 10/12/2014).

Su carrera ya como docente comenzó en la sierra, estando como profesor multigrado y Director, así es como después de estar en 4 diferentes escuelas logró ganarse su plaza como directivo, estuvo 5 años ejerciendo como Director sin grupo, cuando se le hizo la invitación a formar parte de la supervisión escolar como Asesor Técnico Pedagógico, en donde él aceptó, después de estar 4 años de estar trabajando ahí, decidió reincorporarse como Director en el actual centro escolar como directivo (DC6: 5/11/2014). Su trabajo comenta que se ha visto influenciado por dos grandes referentes, un maestro de la primera escuela que trabajó y él supervisor que actualmente se acaba de jubilar, ambas personas, implicadas con la lucha por una educación mejor para todos (DC8: 1/12/2014)

Llegar a esta institución escolar ha marcado la trayectoria profesional y personal del Director. Ha hecho que se plantee un centro de otra forma, porque la problemática social de la comunidad ha puesto para él tener que superarse como profesional para responder a las demandas que le realizaban y le ha construido como persona porque la conciencia ética y moral, cada día que pasas en el centro *"es como si te inyectaran una dosis de conciencia social ante las problemáticas y a su vez incrementara tus ganas por ayudar al otro a mejorar en sus circunstancias"* (DC11: 9/12/2014).

En referencia a la presencia del Director en el centro escolar, sus compañeros lo conocieron desde antes de llegar a la institución, unos como ex compañeros de trabajo, otros como Asesor Técnico Pedagógico, otros como su propio Director, otros en los talleres educativos de la zona,

pero todo ya lo conocían antes de llegar a esa escuela, relación que permite que la mayoría se siente a gusto y se fortalece el compromiso de sacar adelante los trabajos educativos y el ambiente de trabajo es armónico.

El ejercicio de la dirección ha sido para él todo un proceso, vivido con luces y sombras. Donde se han tenido barreras constantemente, ya que en muchos momentos el Director junto con los docentes han trazado un centro con un rumbo claro y diferente que diera respuesta a muchas de las necesidades que se encontraron cuando llegaron. Esto supuso apuros en el equipo, porque las formas de entender la educación de cada uno eran diferentes. Sin embargo, el Director entiende que la última decisión en la escuela es tomada por todos y concretamente por él, por tanto, en algunos momentos, según él, es necesario dirigir sin dejar otros caminos. (DC1: 22/09/2014).

En los primeros momentos, el Director fue un pilar clave aunque y él lo manifiesta como el trabajo en equipo: *"se tenía que tener conocimiento de cómo coincidían todas las piezas para poder poner en marcha el engranaje que arrancara la maquinaria de todo el centro"* (DC: 22/09/2014).

Así es como pasaron los primeros días en el centro escolar, sin embargo al mes de diciembre, los padres de familia, maestros y supervisión escolar opinan que es el Director la persona que coordina y convoca en su mayoría las actividades que se desarrollan en la institución educativa.

El Director por su parte dice que siempre da orientación a su personal sobre algunos referentes a actividades académicas-pedagógicas (ENT4). Dicha afirmación es fortalecida con la opinión de los docentes que

sostienen que el Director es la persona que los ayuda al momento de tener alguna de los temas especificados en la planeación y nunca los abandona a su suerte (OBS8:1/11/2014).

Los maestros, padres de familia y supervisores comparten la idea del Director en cuanto a que para él es más importante el proceso de aprendizaje de los niños que el llenado de papelería (OBS15: 12/12/2014); por lo consiguiente, las partes responsables de éste proceso educativo, están comprometidas para que se cumplan los objetivos referente a lo programado en el proceso de enseñanza.

Respecto a su tipo de dirección sin duda la mayoría manifestó que el Director siempre se preocupa porque los docentes estén enterados de los pendientes y se actualicen de los temas del día, esto lo hace a través de reunión. En cuanto al planteamiento para determinar quién es la persona que toma las decisiones, todos concluyen que el Director en muy pocas ocasiones lo hace por si solo, a menos que sea exclusivamente administrativo, con base en la respuesta del Director se puede apreciar que la mayoría de las veces consiera al colectivo cuando va a tomar una decisión (OBS10: 8/12/2014).

Es casi imposible que una sola persona pueda hacer todo en una institución educativa, por lo cual se le preguntó al Director si delega responsabilidad al colectivo sobre algunas actividades que se desarrollan dentro o fuera de la escuela, contestando que casi siempre lo hace, respuesta que concuerda con la supervisión escolar, los docentes y la sociedad de padres de familia.

Como se menciona anteriormente fue muy importante analizar cómo se toman las decisiones y quién las toma; en este estudio de caso, el Director



busca que las determinaciones en su mayoría sean por consenso con el colectivo escolar, respuesta que es compartida por la comunidad escolar.

Al conjuntar los resultados de la investigación sobre gestión escolar de la escuela, el tipo de dirección, el estilo de liderazgo y las problemáticas del centro, la mayoría de los integrantes de la comunidad escolar, consideran que todo se converge dentro un proyecto escolar siendo muy valioso a través del cual, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes se han visto favorecidos y el crecimiento de la escuela tanto cualitativa como cuantitativamente ha sido enorme en el último año, tiempo que llevan todo el equipo docente y directivo.

Se considera que en general existe una buena organización escolar. Los docentes tienen una opinión positiva acerca de las reuniones colegiadas, ya que consideran que es en éstas donde se organiza el trabajo del proyecto para revisar avances y detectar debilidades y se toman las decisiones.

El proyecto ha sido una valiosa ayuda para organizar mejor el trabajo y fortalecer el liderazgo del Director. A partir del análisis de los datos que arrojan los instrumentos, se cree que existe una buena organización escolar ya que así lo manifiestan en su mayoría los actores que participaron en la investigación, tienen reuniones colegiadas frecuentes y el trabajo en gestión escolar ha arrojado buenos resultados en lo que respecta al incremento de la infraestructura y calidad de los aprendizajes. Se puede decir que hay una buena organización en la escuela, y que todos los actores de la escuela asumen su rol y participan conjuntamente para los fines que se han propuesto.



Otro de los resultados de la aplicación adecuada del proyecto educativo y el liderazgo del Director es que existe organización y limpieza en general de la escuela, así como también buenas condiciones de la infraestructura, propiciando de esta manera un ambiente más adecuado para el logro de mejores aprendizajes en los estudiantes.

Indispensable es tener en cuenta que el estilo de liderazgo que se aplica en la escuela en diferentes acciones, objetivos y metas que se vayan a realizar, la comunidad escolar manifiesta que se sienten tomados en cuenta ya que las decisiones acerca del trabajo en el centro escolar no son unilaterales sino que se toma en cuenta la opinión de todos.

Al tomar una decisión se hace cuando todos estén reunidos o su mayoría, y de esta manera cada quien da su punto de vista hasta llegar al mejor acuerdo para el Centro escolar. Se puede inferir, partiendo de estas manifestaciones, que existe un liderazgo que incide favorablemente en la realización de las actividades escolares.

Hay que tener en cuenta que la tarea de abordar o asumir un estilo o forma distinta de organizar la escuela, no se percibe como una carga más de trabajo, por tal motivo dicha tarea no sólo debe recaer en los líderes formales porque se corre el riesgo de resultados artificiales e incorrectos, la sobrecarga en muchas de las ocasiones propia dependencia e impotencia en algunos directivos. Si se tiene un conocimiento de los tipos de liderazgo utilizándolos adecuadamente los resultados podrán ser mejores y en consecuencia proyectar una calidad educativa más fortalecida, como sucede en el centro escolar estudiado.

Conclusiones

La variedad es una realidad emergente en las escuelas (Lumby y Morrison, 2010). Cada día la escuela se enfrenta a una realidad más compleja, socialmente construida a través de los procesos de interacción que se desarrollan entre sus miembros y el contexto (Coronel, 2007b). Aunque siempre se ha asistido a una escuela heterogénea en cuanto a que todo el alumnado es único porque cada uno de ellos tiene características individuales al resto (Jiménez y Vila, 1999).

Como se ha visto, la responsabilidad de los Directores en el buen funcionamiento de un centro escolar y en la calidad de los servicios educativos que ofrecen éstos es enorme y requiere de un amplio conjunto de competencias intra e interpersonales que han de interrelacionarse y adaptarse a las diversas y complejas circunstancias que acontecen en el día a día de una organización educativa.

En este andamiaje, se encontró que la dirección escolar es un factor clave para la mejora de la escuela (Murillo, 2006b), por tanto, se ve como las prácticas directivas (Murillo y Hernández, 2011a) apoyadas en un liderazgo distribuido y colaborativo (Ainscow y West, 2008) pueden gestionar un centro educativo.

Mediante el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos el efecto común entre los participantes, es: que los profesores y el Director son guiados y cubren una misma característica, contar con una ruta de mejora, la cual hace que se fijen metas hacia donde quieren llegar y que se considere que se ha fortalecido las relaciones interpersonales entre el colectivo, lo que permite el apoyo entre

ellos. Así también ha promovido que cada integrante asuma su responsabilidad con respecto a lo que le corresponda.

Los docentes, representante de la sociedad de padres de familia, Director y supervisión escolar manifiestan conocimiento de las principales actividades académicas y están conscientes de que el centro educativo es la 1ª escuela de tiempo completo y que participa en el Programa de la Reforma Educativa, "Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo"; de la misma manera manifiestan conocer el programa anual de trabajo educativo y el buen papel de su Director.

Supervisión escolar considera que los docentes y el Director de la escuela, se preocupan por los aprendizajes, al mismo tiempo tienen una opinión muy positiva del trato que reciben de los mismos. También mencionan ambos inspectores que se emplean diferentes estrategias para que los niños puedan apropiarse de los conocimientos.

Es evidente la proyección ante la comunidad es de gran impacto, comprometiendo a todos a trabajar al mismo ritmo, siempre busca que exista un puente de comunicación abierto hacia sus compañeros, estudiantes, padres de familia y autoridades educativas. La capacitación es un rubro muy importante que el Director considera, así como la motivación; los ubica como formadores-transformadores y formadores del aprendizaje.

Es posible decir que el liderazgo que se presenta en la escuela recae no sólo en el Director, si no en todo el equipo de trabajo, permitiendo un liderazgo transformacional, ya que permite que las decisiones sean tomadas por el colectivo en las reuniones colegiadas, da importancia a cada participación de sus compañeros; en ocasiones el directivo también

muestra rasgos de un líder carismático, ya que su preocupación es buscar las medidas y estrategias adecuadas para que prevalezca en el centro de trabajo un ambiente agradable de trabajo y que esto sea el detonador de estimular el trabajo colaborativo.

La comunidad escolar ve en el Director un líder interpersonal que trata de encontrar la posibilidad de actuar y tener una solución en cualquier situación que se presenta por muy difícil que ésta sea, asimismo se puede decir que tiene algunas características de un líder participativo capaz de tener motivado a sus compañeros en donde todos estén comprometidos en un proyecto común. Por lo cual, se puede deducir que dependiendo de la circunstancia es el estilo de liderazgo que utiliza el dirigente.

El Director es capaz, atento, busca la apertura con sus compañeros, tiene una visión clara del rumbo que debe tomar el centro escolar, es creativo e innovador, crea equipo de trabajo, asume riesgos, tiene un compromiso ético con todos. Se desenvuelve con una identidad propia e integridad, asume su autoridad y es capaz de convocar y llegar a acuerdos en beneficio de la comunidad escolar.

Es posible afirmar que los indicadores de liderazgo que más impactan en la operación del proyecto educativo en la escuela son los el tipo de reconocimiento que hace de su personal con lo que logra motivarlos, la toma de decisiones colegiada, tiene liderazgo pedagógico, es identificada y reconocida por la comunidad escolar; favorece las relaciones humanas a través de establecer un ambiente de confianza en el centro escolar.

Las características de liderazgo del Director, que más influyen en el desarrollo del proyecto educativo, son:

- Las que tiene que ver con la motivación personal, donde los involucrados se sienten motivados y comprometidos a trabajar todos por un fin común. Asimismo la toma de decisiones, lo cual hace sentir al personal docente que todos son muy importantes en el centro escolar y que la opinión de ellos (personal de la escuela) sirve como base para tomar mejores decisiones y cada uno tiene su rol específico.
- La importancia que le dan a las relaciones humanas son la base para que todos se lleven bien, creándose un ambiente agradable de trabajo y de armonía, lo cual permite que todos se comprometan y siempre realicen sus actividades con gusto.

Entonces es factible determinar y describir en términos generales, que el centro educativo en el cual se investigó es un ejemplo que muestra que se puedan dar innovaciones (académicas, culturales y sociales) cuando se trabaja con proyecto educativo en donde el Director es una persona capaz, atenta, que busca la apertura con sus compañeros, tiene una visión clara del rumbo que debe tomar el centro escolar, es creativo e innovador, crea equipo de trabajo, asumen riesgos, tiene un compromiso ético con todos (estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades educativas), se desenvuelve con una identidad propia e integridad, asume su autoridad y es capaz de convocar y llegar a acuerdos en beneficio de la comunidad escolar.

A continuación se sintetizan los resultados de la investigación en respuesta a las preguntas que dieron origen a esta investigación. Aunque se han ido aportando elementos que de alguna forma bosquejan por dónde van los resultados, corresponde ahora un esfuerzo de síntesis y análisis.

No obstante, se quiere puntualizar que los resultados obtenidos en el estudio coinciden en ciertos aspectos con otras investigaciones sobre la materia y a los que se ha recurrido y mencionado para fundamentar tanto el marco teórico como la investigación empírica. Si bien, los enfoques, el contexto y los procedimientos son diferentes; el objeto se desprende de un tronco común: la dirección escolar, lo cual permite moverse por distintos aspectos que se quisieron profundizar según las preguntas de investigación.

Así pues, con la intención de darle un sentido coherente a las conclusiones y organizarlas en forma clara y precisa, se describirán de acuerdo a las preguntas de investigación y a la valoración de los resultados obtenidos, considerando cada una de las fases en las cuales se dividió el estudio y sobre las cuales se han integrado los resultados.

¿Cuáles son las interrelaciones que se dan durante el desarrollo de las prácticas de dirección escolar en la escuela primaria?

El Director escolar posee unas características profesionales que lo ubican dentro de un contexto educativo agitado por las reformas educativas actuales, en el cual exige de una atención y formación profesional adecuadas que lo doten de conocimientos teóricos, estrategias y habilidades para actuar desde la función directiva en forma eficaz y eficiente, en un clima democrático y de participación colectiva, orientado hacia la consecución de la mejora y la promoción de las innovaciones de su centro educativo.

El directivo invierte la mayor parte de su tiempo en el cumplimiento de los deberes que, desde lo meramente administrativo y de representación, le son asignados por la normatividad legal; no obstante, entiende y es



consciente de que su labor debe trascender estas barreras y, por tanto, alcanza las habilidades y competencias para ejercer la función directiva.

Así mismo son escasos los cursos y talleres de actualizaciones ofertados con miras a formar al personal que integra el sistema educativo, por lo que se llega a la dirección con conocimientos básicos de pedagogía pero prácticamente nulos en gestión escolar, por lo que a base de práctica, experiencia y esfuerzo es como se logra una verdadera integración y participación de la comunidad en el centro escolar.

El contacto personal y profesional se establece mediante la rutina diaria de las labores cotidianas, pero son generadoras y promotoras de la integración de ideas y por tanto de la clarificación y elaboración de un programa anual de trabajo el cual se convierte en un proyecto insitucional.

La posibilidad, por parte del directivo de crear estructuras organizativas y de comunicación facilitan el trabajo colaborativo dentro del centro, bajo los pilares de autonomía (dentro de su aula escolar) y democratización, facilita hacer la participación para alcanzar sus fines.

Es importante resaltar que todos los actores involucrados en la investigación, determinan que el liderazgo del Director es un factor muy importante en los logros que actualmente la escuela está obteniendo tanto en lo académico, como en su organización, en la proyección y presencia de la escuela ante la comunidad en general, así como la organización y el clima de colaboración que existe entre todos.

En cuanto a la relación entre principales variables de la investigación (gestión escolar, liderazgo, dirección y problemas u obstáculos para ejercer la práctica directiva) es una relación dialéctica, una cosa conlleva a

la otra, se puede trabajar con una buena gestión, pero, si no existe un liderazgo efectivo por parte del Director es posible que dicha administración ocasione problemáticas, y con esto no tener se tendrá una buena dirección escolar.

Así mismo hay una relación muy estrecha entre el estilo de liderazgo y el tipo de dirección, ya que cuando ambos representan lo referente al Director dentro de una organización y con esto involucrando el tipo de gestión escolar que se lleva dentro del Centro escolar. Al respecto, McGregor (1994) era claro al decir que las actitudes de los gerentes respecto de la naturaleza de las personas influirán de manera directa e importante en el comportamiento de éstas.

¿Cuáles son las cualidades de los sujetos que dan cabida a las prácticas de dirección en la escuela primaria?

Primero que nada valdría la pena resaltar que todos los actores inmersos en el centro escolar tienen más de 10 años a cargo en la docencia y por tanto tienen una historia de vida tanto dentro de las aulas como afuera, es decir, que las implicaciones familiares y sociales que tienen también influyen, aunque todos tienen menos de un año de compartir su práctica profesional en el mismo centro educativo.

Por otra parte, las diferentes actividades que desarrollan ajenos a sus actividades formales del centro escolar también son una serie de variables presentes:

- El actual supervisor es docente en nivel licenciatura y posgrado con 22 años de experiencia.
- El Director es músico y al mismo tiempo es docente en nivel superior en la Universidad Pedagógica Nacional.



- El docente de 6º es el subdirector comisionado sin nombramiento oficial y actualmente se encuentra estudiando la Maestría en Pedagogía
- El docente de 5º es aficionado al deporte y menciona que el tiempo fuera de la institución se lo dedica a su familia y al ejercicio.
- La docente de 4º es profesora de educación preescolar, sin embargo a ejercido 13 años dentro de la educación primaria.
- La docente de 3º se encuentra estudiando la maestría en Ciencias de la Educación y también es madre soltera.
- La docente de 2º es líder sindical, además tener la licenciatura en educación primaria, también estudió la licenciatura en educación especial
- El docente de 1º es estudiante de doctorado, padre y esposo. Sin dudarío es la persona más alegre del centro escolar.
- El presidente de la sociedad de padres de familia es el secretario particular de un regidor, por lo que todos los apoyos gubernamentales que existen, el le notifica al Director para realizar las gestiones correspondientes.

Otras de las variables que están presentes en el desarrollo de las prácticas es que los docentes junto con el directivo presentan una serie de características como:

- Compromiso y pasión hacia el trabajo que desarrollan dentro del centro escolar.
- Capacidad para ejercer un cargo de directivo, ya que todos en algún momento han fundido como Directores comisionados en algún lapso de su trayectoria profesional
- Iniciativa para desarrollar las actividades aún sin la presencia del Director. Cabe resaltar que esta característica la desarrolla más la docente de 3º grado.

- Y la más importante, todos tienen las ganas de seguir aprendiendo ya sea a partir de cursos, maestrías, doctorados y experiencias.

Así mismo tienen cualidades dentro de la gestión los cuales son:

- Comunicación para todo lo que sucede dentro y fuera de la institución, es decir, platicar desde lo que acontece en la práctica hasta sus problemas personales.
- Liderazgo para orientar a sus compañeros, así como la generación de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración por parte del Director.
- Delegación por parte del Director hacia sus compañeros docentes y cuando alguno de ellos considera no tener las herramientas necesarias lo platican en consenso.
- Trabajo en equipo para articular las actividades laborales del grupo docente y directivo en torno a un conjunto los fines que sigue la escuela
- Toma de decisiones en donde llegar a un consenso para el bienestar del centro escolar.
- Resolución de problemas, en donde todos actúan bajo una misma perspectiva con la intención de solucionarlo de la manera más efectiva y eficaz.

Sin dudarlas todas estas variables hacen que se integren unas de forma directa y otras de manera transversal para el desarrollo de las prácticas de dirección en el ambiente escolar actual, en donde las actividades de gestión escolar son trabajadas por todos. El liderazgo es compartido en algunas ocasiones, en otras lo ejerce el Director o la docente de 3º.

Se considera que las relaciones entre el colectivo y el Director han ido mejorando a raíz de que se trabajar en las reuniones de consejo técnico;



aunque algunos mencionan que cuando inició, estas relaciones, no eran tan armónicas aunque todos ya se conocían, las relaciones fueron mejorando, al grado de que en este momento todos participan en las actividades que se les encomiendan.

Existe participación, comunicación, cooperación del colectivo y del mismo Director, así como también hay buenas relaciones de amistad y compañerismo. El ambiente agradable que existe entre ellos permite inferir que están en un contexto de trabajo armónico y cordial.



Propuestas futuras

A través del estudio se ha conocido la necesidad de que exista una formación de Directores escolares; es así como, contrastadas y analizadas las opiniones de supervisores, Director y docentes se afirma que:

- Conocer la legislación educativa: los contenidos y procedimientos legales, representan una necesidad que desean satisfacer los directivos para sentirse más seguros de sus actuaciones, pues éstas representan el uso de su poder minimizado de toma de decisiones y por tanto necesitan garantizar su viabilidad y ejecución. En este sentido, manifiestan el deseo de que se les actualice constantemente sobre los cambios legislativos y su aplicación.
- La planificación, evaluación y supervisión son consideradas como fundamentales dentro de la formación de directivos, pues aunque desde la administración central mencionan que se les evaluará, desde la práctica no saben cómo elaborar un diagnóstico institucional y evaluar los procesos del centro.
- Desarrollar mecanismos, que permitan motivar la participación y la apertura de canales de comunicación con los miembros de la comunidad con la finalidad de vencer los obstáculos y manejar las resistencias, es una necesidad que docentes y directivo manifiestan.
- El Director conoce y manifiesta que la realidad escolar no es homogénea de coincidencias, pensamientos, ni armonía; sino, por el contrario, es una realidad conformada por diversidad de intereses, posiciones encontradas, divergencias e incompatibilidades que deben ser tratados en forma idónea y es



aquí donde el Director juegan un papel importante; por tanto gestionar los conflictos es una necesidad del directivo, pues los implicados saben que su intervención en la ayuda, orientación y resolución de éstos es imprescindible. Sienten que una formación ayudaría a su actuación frente a los conflictos se trata, pues desconocen las herramientas, tanto teóricas como prácticas para gestionarlos dentro del centro.

- Por último, todos coinciden en la importancia de una formación en liderazgo, en donde el directivo integre a todos los participantes de la comunidad en un fin determinado, para relaciones interpersonales fluyan mejor entre los actores.

Los aspectos que se han puntualizado constituyen básicamente el panorama de necesidades formativas detectadas a través del análisis de las opiniones emitidas por supervisores, directivo, docentes y presidente de la sociedad de padres de familia las cuales servirían de lineamientos para el diseño posterior de los programas de formación de directivos escolares.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, C. y S. Schmelkes (2001). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración. Madrid: Narcea.
- Alfiz, I. (1997). "Las dimensiones económica y administrativa". Propuestas para un diseño colectivo, Buenos Aires: Aique.
- Alles, M. (2002). Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias. Argentina: Granica
- Álvarez, Isaías y Topete C. (2011). El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión. Ponencia presentada en el XI Congreso de Investigación Educativa. COMIE, Monterrey, Nuevo León.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. Organización y Gestión Educativa, 2, 15-19.
- Andrade, A. (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. Perú: Ministerio de Educación.
- Anguera, M. (1989). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Tesis de maestría. Universidad para la Cooperación Internacional –Cancún
- Antúnez, S. (1994): Claves para la organización de centros escolares. (5ªEd.) Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori editorial.
- Antúnez, S. (1998). Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona –HORSORI.

- Antúñez S. (2000). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas. Barcelona: Ed. Horsori/UB.
- Antúñez, S. (2001). Más allá de la escuela: El papel de las entidades locales. En, *Revista Aula de Innovación Educativa*, No. 101. Barcelona: GRAÓ.
- Araya M. (2007). Cambios en la cultura organizacional desde la perspectiva de la gestión escolar. *Gestión Escolar de calidad: Chile*
- Armas, M. y Zavafza, M. (1996). Evaluación de funciones, tareas. Actitudes y necesidades formativas de los directores escolares en el contexto de la reforma educativa. En, *Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- Arnaut, A. (2000). Historia de una profesión. Biblioteca Normalista. México. Secretaría de Educación Pública.
- Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. México: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15, pp. 13 - 52. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Barrales, A. y Medrano, H. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio profesional directivo en México. En Gairín, J. y Castro, D (Coord.). *Competencias para el ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas*. Santillana: Chile. Pp. 98-116
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, Free Press.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership*. USA: The Free Press. 3ª edición.

- Bass, B.M., y Avolio B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project*. Buckingham: Open University.
- Benitez, M., Gimenez, M., y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación? Recuperado el 20 de Enero de 2014, de <http://www.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf>
- Berger, P y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Blase, J. et al. (1995) *Democratic principals in action : Eight pioneers*. USA :Corwin Press
- Bogdan, R. y Beken, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction Theory and to Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolam, R. (1993). School-based management, school improvement and school effectiveness: overview and implications. En C. Dimmock (Ed.): *School-based management and school effectiveness*. London: Routledge. Pp. 219-234.
- Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED
- Borrel, E. y Chavarria, X. (2001). *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes*. Barcelona: Cisspraxis.
- Brookover, W. et al (1979). *School Systems and Student Achievement: Schools make a difference*. New York: Praeger.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Calvo, B. (1999). *La supervisión escolar en la educación primaria en México. Una reconstrucción histórica regional*. Ponencia presentada

- en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes. México: CIESAS-IIPE/UNESCO.
- Camarillo, J. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto "La Gestión en la Escuela Primaria". Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 4, pp.84-107
- Casanova, M. A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza: Luis Vives.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Santiago de Chile: UNESCO.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina. Santiago de Chile: UNESCO
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 7(3). Recuperado de: [\[http://rinace.net/reice/números/arts/vol7num3/art2.pdf\]](http://rinace.net/reice/números/arts/vol7num3/art2.pdf) el 20/05/2013
- Chamorro Miranda Diana Judith. Factores determinantes del liderazgo del director(a) Tesis (Doctora en Investigación, Diagnóstico y Evaluación para la intervención Educativa). Madrid – España. Universidad Complutense de Madrid, 2005. 946 p.
- Chapman, J. (1993). Leadership, school-based decision making and school effectiveness. En C. Dimmock (Ed.): School-based management and school effectiveness. London: Routledge. Pp. 201-218
- Cheng, Y. (1996). A school based management mechanism for school effectiveness and development. School effectiveness and school improvement, 7 (1). Pp..35-61

- Coleman, J. et al (1966). Equality of educational opportunity. Washington, D.C., U.S. Department of H.E.W. Office of Education
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conley, D y Goldman P. (1994). Facilitative Leadership: How principals lead without dominating. Eugene (Oregon), School Study Council
- Coronel, J. (1996). La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Coronel, J.M. (2007b). Las culturas organizativas. En CARRASCO, M.J. et al. (2007). Organización Escolar. Aspectos básicos para docentes (2ª Ed.). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Crozier, M. y Friedberg E. (1990). El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Cruz, O. (2001). Los espacios discursivos de la información de los docentes de Educación Básica. Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Manzanillo, Colima: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/ Universidad de Colima.
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación (2013) [Recuperado el 16 de abril] Visto en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- Del Pezo, A. (1978). Organización Escolar. 6ª edición. Santiago Rodríguez: España.
- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 96 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Publicado el 7 de diciembre de 1982 y actualizado en 2008. México.

- Dimmock, C. (1993). *School based management and school effectiveness*. London: Routledge
- Domínguez, G. y Mezanza J. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Dunham, J. (1995^a). *Developing effective school management*. London: Routledge
- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. *Educational Leadership*, 37. Pp.20-24
- Elizondo, A. (coord.) (2001). *La nueva escuela I. dirección, liderazgo y gestión escolar*. Maestros y enseñanza. Paidós. México.
- Erickson, F. (1989): *Metodos cualitativos de investigación sobre enseñanza*. En Wittrock, M.C.: *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (Pp.195-301).Madrid: Paidós Ecuador/MEC.
- Escudero, J. (2004). *Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares*. En revista *Enseñanza*, No.22. España: Universidad de Salamanca
- Etkin, J. y Schvartain, L. (1992). *Componentes del Paradigma de la complejidad*. En *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Evertson, C. y Green, J. L. (1989). *La observación como indagación y medio*. En Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (Pp.303-421). Madrid. Paidós Ecuador y MEC.
- Fierro, M. C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Tesis Doctoral. DIE-CINESTAV, México.
- Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata y Fundación Paidea.
- Frigerio et al. (1996) "La dimensión administrativa", en: *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires: Troquel,
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Serie FLACSO*. Troquel. Buenos Aires.
- Fullan, M. (1991). *The New meaning of educational change*. Ontario. OISE Press.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304: 147-161
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gage, N. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago, rand McNally.
- Gairín et al (2011). *La dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Chile: Maval.
- Gairín, J. y Darber, P. (1994). *Organización de centros escolares. Aspectos básicos*. Praxis: Barcelona
- Gairín, J. (1998). La función directiva en el contexto español. En, Villa Et al (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años en el ejercicio*. Bilbao: Deusto
- Gairín, J. y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 433-449.
- Gairín, J. y Muñoz, J. (2008) El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto

- García, J.; González M. y Ballesteros, B. (2001). Introducción a la investigación en educación. Tomo II. Madrid. UNED.
- García, J.M. (2004). La administración y gestión educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en México y Estados Unidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, pp.11-50
Consultado el 17 de mayo de 2013 en:
http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a2004_1/jose_garduno.pdf.
- García-Garduño, J. M., López-Gorosave, G. y Slater, L. Ch. (2007). El director de escuela primaria en su primer año de servicio. Un estudio de la carga administrativa que enfrenta. Ponencia presentada en el VIII Congreso de Investigación Educativa. COMIE, Mérida, Yucatán.
- Gibson, P. (1990) *Organizaciones, Conducta, Estructura, Proceso*, México: McGraw-Hill.
- Gimeno, J. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: CIDE
- Gobierno del Estado de Nayarit. (2013). Segundo informe de gobierno. Tepic, Nayarit. Recuperado de [<http://www.nayarit.gob.mx/gobierno/docs/2doInformeCalidadDeVida.pdf>] el 30/11/2013
- Goetz Y Lecompte, J. P. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Falcón, I. (2006). La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Handy, Ch. (1984). *Taken for granted? Understanding schools as organizations*. Nueva York, Longman.
- Hanson, M. (1997). *La descentralización educacional: problemas y desafíos*. Washigton, D.C.: PREAL.

- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. En, Revista Cuadernos de Pedagogía, No.290. Barcelona: Cisspraxis
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos d mejora de la escuela. En D. Reynolds et al: Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana-Aula XXI. PP.71-101.
- Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994). School Improvement in an Era of Change. London: Cassell
- http://emlab.berkeley.edu/users/webflac/chay/e251_s05/mcewan.pdf.
- Immegart, G.; Pascual, R.; Immegart, M.; (1995). Formación de directores de centros educativos, un enfoque práctico. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Isaacs, D. (1997). Teoría y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos, 4to edición, Eunsa
- Jares, X. (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 15, setiembre – diciembre, pp. 53 – 73. Organización.
- Jenks, C. et al (1972). Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). Educational Research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches. (2ªEd.). United States of America: Pearson Education.
- Leithwood, K. (2004). Educational Leadership. A Review of the Research. Prepared for the Laboratory for Student Success. Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Bucking-ham/Philadelphia: Open University Press.

- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Ley de Coordinación Fiscal (2011). [Recuperado el 28 de Noviembre de 2013] Visto en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/31.pdf>
- Loera, A. Hernández, R. y García, E. (2005). Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social 2001-2006- chihuahua, México: Heurística Educativa/SEP.
- Loera, A. y Cázares, O. (2008). Referentes para la mejora de la educación básica: estándares para la gestión de escuelas. Chihuahua, México: OEI/CEE/SIENE, Heurística Educativa.
- López, J. y Sánchez, M. (1996) Para comprender las organizaciones escolares. Sevilla: Repiso Libros.
- Lumby, J. y Morrison, M. Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Manú, J. (1999) Equipos directivos para centros educativos de calidad. Madrid: Rialp
- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En MARCELO, C. et AL.: El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- Martín, M.; Cantón, I. y Nieto, J. (2002) Planificación de centros educativos, organización y calidad. Bilbao: Ciss Praxis.
- Martinez, J. (1988): El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela* 6, 41-49.
- Mc Ewan, P. y Santibáñez, L. (2005). Teacher incentives and student achievement: Evidence from a Mexican reform. Rand Corporation. Consultado el 17 de mayo de 2013 en:

- McGregor, D. (1994). *El Lado Humano de las Organizaciones*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Miles, M. (1986). *Research findings on the stages of school improvement*. New York: Center for Policy Research
- Mintzberg, H. (1991). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel
- Mitchell, D. y Beach, S. (1991). *School restructuring. The superintendent's view*. Chicago: Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Moeller, M. Navarro, M. y Castellón X. (2014). *Gestión educativa crítica: aproximaciones*. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa. CIE, Bahía de Banderas, Nayarit.
- Morales, R. (1992). *Teorías organizacionales*. Trabajo presentado como requisito del curso Teorías Organizacionales, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Morgan, G. (1998). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega, Grupo Editor.
- Mortimore, P. et al (1988) *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*. *School effectiveness and School Improvement*, 4, pp.290-310.
- Murillo, F. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid, CIDE.
- Murillo, F. (2006b). *Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en la educación*. Vol. 4. Nº 4. Pp. 12-24.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011a). *Una dirección escolar para la inclusión*. En *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Murphy, J. (1992). *School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement*. *School effectiveness and school improvement*, 3 (2). Pp. 90-109.

- Murphy, J. (1993). *Restructuring: In search of a movement*. En J. Murphy y P. Hallinger (Eds.) *Restructuring Schooling: learning from ongoing efforts*. Newbury Park, CA, Corwin Press.
- Navarro, M. (2001). *La dirección escolar en el marco socioeducativo actual*. España: Universidad de Extremadura.
- Odreman, N. (1997). *La reforma curricular venezolana, educación básica*. Venezuela: Mimeo
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Owens, R. (1992). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. México: SANTILLANA.
- Pelletier, G. (2003). *Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción*. Madrid: Muralla
- Pérez serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pozner P. (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. Buenos Aires: UNESCO, 3-32.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en sectores de pobreza en Chile*. Santiago: MINEDUC
- Ramírez, R. (1963a). *Supervisión de la escuela rural*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Col. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, (1). México: SEP.
- Ramírez, R. (2003b). *Organización y administración de las escuelas rurales*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Col. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, (5). México: SEP.
- Real Academia Española. (1999). *Diccionario de la lengua española (13.a ed.)*. Madrid, España: Imprenta de los Sres. Hernando y Compañía.

- Reynolds, D.; Hopkins, D. y Stoll, L.: (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement* 4 (1) pp.37-58
- Robertson, P. y Briggs, K. (1998). Improving schools through school-based management: an examination of the process of change. *School effectiveness and school improvement*, 9 (1). Pp. 28-57
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas, T. (2003). *Fundamentos teóricos de la administración aplicados a la educación*. Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. México: Impresiones Láser del Valle.
- Rost, J. (1994). Moving from individual to relationship: a postindustrial paradigm of leadership. Annual meeting de la American Educational Research Association, New Orleans.
- Rutter, M. et al (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books
- Sacristán, G.; Beltrán, F.; Salinas, B.; San Martín, A. (1995). *La dirección de centros, análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Sacristán, J. G. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salgueiro, A. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Saltalamacchia, H.R. (1992). "La muestra y la representatividad". En, *La Historia de Vida: Reflexiones a partir de una investigación*, Puerto Rico, CIJUP, pp.70-79.
- Sánchez R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Ed. CESU y Plaza y Valdés Editores, 2ª ed., México.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá: Icfes.

- Sandoval, E. (2004). La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. México: Plaza y Valdés.
- Santos Guerra, M. (1997). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos, M., coord., (2000). Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar. España: editorial Aljibe.
- Sarasola, S. (2002). Una dirección ilusionada. En, revista de Innovación educativa, No.116. Barcelona: Graó.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness Oxford, Elsevier Science.
- Schmelkes, S. (1998). La educación básica. Pablo Latapí. Un siglo de la educación en México. Vol. I. México: CONACULTA/Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (1986). Manual del director del plantel de educación primaria. México.
- Secretaría de Educación Pública (1992). Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica. México: SEP. Consultado el 23 de noviembre de 2013 en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2006). Plan estratégico de transformación escolar. México
- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Seguridad 2007- 2012. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Propuesta de trabajo. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). Estándares de Gestión para la Educación Básica. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2011) Programa Escuelas de Calidad. Acumulado de escuelas públicas de educación básica con directivos capacitados en gestión educativa estratégica al ciclo escolar 2010-2011. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Guía de estudio. Consultado el día 25 noviembre de 2013 en: http://actualizacion.sev.gob.mx/difusion/enms_07_08/html/PRI/Docs/PD02/PCN_GUIA.PDF
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Seguridad 2013 – 2018. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Programa Escuelas de Excelencia para abatir el Rezago Educativo México: SEP.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2008). Factores escalafonarios. Consultado el 26 de noviembre de 2013 en: <http://www.sente14.org/escalafon/factores/htm>.
- Slater, Ch. L., Esparza, E., Peña, R.M., Topete, C., Alvarez, I., Cerecedo, T. y García-Garduño, J.M. (2005). School Administrator Preparation in Baja California. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
- Slater, Ch., García-Garduño, J.M., y Gorosave, G. (2007a). The Challenges of a Successful First-Year Principal in Mexico: The Devil is the Paperwork. European Educational Research Association. Ghent, Belgium
- Slater, Ch. L., García-Garduño, J.M. y Gorosave, G (2007b). The Challenges of a Successful First-Year Principal in Mexico: Structural,

- Human Resource, Symbolic and Political Perspectives. (Ed.), Ponencia presentada en el University Council for Educational Administration, en Alexandria, VA. Trechera, J. L.
- Smith, L. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D. P. Moynihan (eds): On equality of educational opportunity. New York: Vintage Books
- Soneira, A.J. (2006). "La Teoría Fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss". En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona, España, Gedisa, pp.153-173.
- Stake, R. (1998): Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata
- Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, N. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Tenbrink, T. (1983). Evaluación. Guía práctica para profesores. Madrid: Narcea
- Torres, A. (2001) El planteamiento de problemas de investigación social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – ICFES.
- Veciana, J. (1999). Función directiva. Barcelona: UAB.
- Watkins, P. (1989). Leadership the instruction program. En S. C. Smith y P.K. Piele (Eds): School leasership: handbook for excellence. Oregon, Eugene, pp.192-124.
- Wiersma, W. (2000). Research methods in education: An introduction. Boston: Allyn and Bacon.
- Witrock (1986). Handbook or research on teaching. New York, McMillan
- Wood, P. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, temas de educación. Madrid: Paidós

- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro: la estrategia en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yepes, R. Y J. Aranguren (1999). *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: EUNSA.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.