



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN
UNIDAD SANTO TOMÁS
SECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA GESTIÓN
ESCOLAR EN DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA DELEGACIÓN TLÁHUAC COMO
ELEMENTO PARA IMPULSAR UNA CALIDAD
EDUCATIVA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN Y
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA:

LUCIA PAREDES ROJAS



DIRECTORA DE TESIS:

M. en C. MANUELA BADILLO GAONA

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2017



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

En la Ciudad de México, D. F. siendo las 10:30 horas del día 03 del mes de OCTUBRE del 2017 se reunieron los miembros de la Comisión Revisora de la Tesis, designada por el Colegio de Profesores de Estudios de Posgrado e Investigación de LA ESCA para examinar la tesis titulada:

“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA DELEGACIÓN TLÁHUAC COMO ELEMENTO PARA IMPULSAR UNA CALIDAD EDUCATIVA”.

Presentada por el alumno:

PAREDES APELLIDO PATERNO	ROJAS APELLIDO MATERNO	LUCIA NOMBRE(S)
		B 1 5 1 1 0 0

aspirante de: **MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

Después de intercambiar opiniones, los miembros de la Comisión manifestaron **APROBAR LA TESIS**, en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

LA COMISIÓN REVISORA

Director(a) de tesis

M. EN C. MANUELA BADILLO GAONA

DR. CARLOS TOPETE
BARRERA

DR. ELIA OLEA DESERTI

DR. JOSÉ LUIS FLORES
GALAMIZ

M. EN C. JUAN MANUEL RAMOS
QUIROZ

PRESIDENTE DEL COLEGIO DE PROFESORES

DR. SUSANA ASELA GARDUÑO ROMAN

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
ESTADÍSTICA Y TOMAS
SECCION DE ESTUDIOS DE
POSGRADO E INVESTIGACION



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CARTA CESIÓN DE DERECHOS

En la Ciudad de México, D.F. el día 21 del mes de noviembre del año 2017, la que suscribe Lucia Paredes Rojas alumna del Programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación, con número de registro B151100, adscrita a la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás, manifiesta que es la autora intelectual del presente trabajo de Tesis bajo la dirección de la M. en C. Manuela Badillo Gaona y cede los derechos del trabajo titulado *“Representaciones sociales de la gestión escolar en directivos de educación primaria de la delegación Tláhuac como elemento para impulsar una calidad educativa”*, al Instituto Politécnico Nacional para su difusión, con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficas o datos del trabajo sin el permiso expreso de la autora y directora del trabajo. Este puede ser obtenido escribiendo a las siguientes direcciones lucyparedesipn@gmail.com y mbadillo@yahoo.com.mx. Si el permiso se otorga, el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.

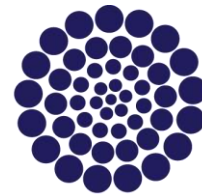

Lucia Paredes Rojas

Agradecimientos Institucionales



Al Instituto Politécnico Nacional, particularmente a la Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás, así como a la coordinación y profesores del programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación por su acompañamiento durante mi formación en el posgrado.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su apoyo en el financiamiento, la formación y la vinculación a lo largo de estos estudios.



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



A profesores y coordinadores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que a través de su Programa de Magíster en Educación apoyaron la realización de una estancia de investigación para concluir el proyecto.

Agradecimientos

A mi mamá Juana Rojas Cárdenas

Por su apoyo incondicional en este proceso formativo. Gracias a tu cariño, comprensión y consejos, hoy concluyo una de mis grandes metas. Sé que no existe una forma de agradecerte todos tus esfuerzos y sacrificios, por eso deseo que comprendas que este logro es también el logro tuyo, ¡muchas gracias mamá!

A mis hermanos, Juan Carlos, Araceli y Lupita

Porque gracias a sus consejos en el mundo de la investigación pude tomar las mejores decisiones. A ustedes que fueron un apoyo constante les agradezco las amplias conversaciones de debate y reflexión que me ayudaron a clarificar y a defender con mayor ahínco mi gusto e interés por investigar.

A la M. en C. Manuela Badillo Gaona y a la Dra. Hilda Ruby Vizcarra Rebolledo

Por su apoyo, paciencia, motivación y consejos en la elaboración de este proyecto de investigación. Gracias por confiar en mis ideas y por darme el espacio y tiempo necesario para hacer posible este estudio.

Al Dr. Raúl Vargas Segura y a mis compañeros del Seminario Taller de Formación en y para la Investigación Educativa

Por compartir conmigo sus experiencias y conocimientos en la investigación. Les agradezco la oportunidad de ser parte del grupo y estar en tremendo debate. Sin duda, me han ayudado a investigar sin sufrir en el intento y adquirir conocimientos para seguir en este maravilloso camino.

A mis amigos, compañeros y profesores de la maestría

A todos ustedes les agradezco su orientación, apoyo y confianza que siempre me brindaron, porque además de compartir grandes momentos, siempre fueron personas que me alentaron a realizar un mejor trabajo.

A los directores de las escuelas primarias públicas de Tláhuac

Por su confianza en participar en esta investigación. Gracias a su apoyo fue posible este trabajo.

ÍNDICE	Pág.
Listado de siglas	5
Listado de tablas, figuras y gráficos	7
Resumen	10
Abstract	12
Introducción	14
CAPÍTULO 1. Situación problemática	
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Objetivos de la investigación.....	28
1.2.1 Objetivo general.....	28
1.2.2 Objetivos específicos.....	28
1.3 Preguntas de investigación.....	28
1.4 Justificación.....	29
CAPÍTULO 2. Las representaciones sociales y su estudio frente a la gestión escolar	
2.1 La gestión escolar.....	34
2.1.1 La gestión educativa como concepto emergente.....	34
2.1.2 La gestión escolar como nivel micropolítico.....	40
2.1.3 Conocimientos, habilidades y actitudes del directivo en la gestión escolar.....	53
2.1.4 Componentes de la función directiva en la gestión escolar.....	57
2.1.4.1 Liderazgo.....	59
2.1.4.2 Supervisión.....	65
2.1.4.3 Formación actualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	67
2.1.4.3.1 El constructivismo en la escuela.....	68
2.1.4.3.1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje.....	69
2.1.4.3.1.2 La planeación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	75
2.1.4.3.1.3 La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	80
2.1.4.4 Participación y comunicación con la comunidad.....	85

2.1.4.5 Convivencia escolar.....	88
2.2 La teoría de las representaciones sociales.....	92
2.2.1 La ciencia y el conocimiento de sentido común.....	92
2.2.2 ¿Qué son las representaciones sociales?.....	95
2.2.3 ¿Cómo se construyen las representaciones sociales?.....	102
2.2.4 Las representaciones sociales sobre la gestión escolar y calidad educativa.....	103
2.2.5 Las representaciones sociales y su estudio frente a la gestión escolar.....	108

CAPÍTULO 3. La gestión escolar en las escuelas primarias de la delegación Tláhuac

3.1 Las escuelas primarias en México.....	116
3.1.1 Panorama mundial de la educación básica.....	116
3.1.2 Panorama nacional de la educación básica.....	118
3.1.3 La reforma integral de educación básica.....	123
3.1.4 La educación primaria en México.....	126
3.2 El directivo y la gestión escolar en México.....	129
3.2.1 Artículo 3° Constitucional.....	128
3.2.2 Ley General de Educación.....	130
3.2.3 Plan Nacional de Desarrollo.....	131
3.2.4 Programa Sectorial de Educación.....	133
3.2.5 Acuerdo 717 de los lineamientos de gestión escolar.....	135
3.3 El directivo y la gestión escolar en las escuelas primarias de la delegación Tláhuac.....	138
3.3.1 Las escuelas primarias de la delegación Tláhuac.....	139
3.3.2 La gestión escolar en las escuelas primarias de la delegación Tláhuac.....	144
3.3.2.1 Nuevos líderes escolares.....	146
3.3.2.2 El consejo técnico escolar.....	149
3.3.2.3 La ruta de mejora.....	150
3.3.2.4 Perfiles, parámetros e indicadores de los directivos de educación primaria.....	151

CAPÍTULO 4. Fundamentación metodológica

4.1 Lógica de investigación: fenomenológica-hermenéutica.....	156
4.2 Escenario y sujetos de investigación.....	159
4.3 Recolección de la información.....	161
4.3.1 Técnicas e instrumentos para la investigación.....	162
4.3.1.1 Entrevista en profundidad.....	162
4.3.1.2 Observación participante.....	163
4.4 Ejes para la recopilación y análisis de la información.....	164
4.5 Categorías y subcategorías para la recopilación y análisis de la información.....	165
4.6 Validación de los instrumentos para la investigación.....	171

CAPÍTULO 5. Análisis e interpretación de la información empírica

5.1 La teoría fundamentada como propuesta articuladora de las representaciones sociales.....	176
5.2 La teoría fundamentada y el software ATLAS. ti en el estudio de las representaciones sociales.....	179
5.3 Proceso de análisis de la información empírica.....	180
5.3.1 Momentos de análisis de la teoría fundamentada.....	181
5.3.1.1 Momento descriptivo.....	181
5.3.1.1.1 Codificación abierta.....	181
5.3.1.2 Momento relacional.....	184
5.3.1.2.1 Codificación axial.....	184
5.3.1.2.2 Codificación selectiva.....	185
5.3.1.3 Matriz condicional consecucional.....	186
5.4 Resultados y discusión del análisis.....	187
5.4.1 Condiciones de producción de las representaciones sociales de la gestión escolar.....	187
5.4.2 Representaciones sociales de la gestión escolar.....	199
5.4.2.1 Dimensión institucional-liderazgo.....	199
5.4.2.2 Dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros.....	205

5.4.2.3 Dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y de aprendizaje.....	211
5.4.2.4 Dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia.....	218
5.4.2.5 Dimensión convivencial-prácticas de convivencia.....	224
5.4.3 Teoría sustantiva de las representaciones sociales de la gestión escolar.....	232
5.4.4 Condiciones de las prácticas de gestión frente a las representaciones sociales.....	237
5.4.5 Representaciones sociales y prácticas de la gestión escolar.....	239
5.4.5.1 Dimensión institucional-liderazgo.....	240
5.4.5.2 Dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros.....	244
5.4.5.3 Dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y aprendizaje.....	246
5.4.5.4 Dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia.....	249
5.4.5.5 Dimensión convivencial-prácticas de convivencia.....	252
5.4.6 Propuesta. Un líder que gestiona la calidad en la escuela.....	255
Conclusiones	263
Sugerencias para estudios futuros	268
Glosario	269
Referencias	274
Anexos	
Anexo 1. Guion de entrevista en profundidad.....	291
Anexo 2. Guion de observación participante.....	298
Anexo 3. Formato del diario de campo.....	303
Anexo 4. Lista de códigos	304
Anexo 5. Redes de la categoría dimensión-institucional, subcategoría-liderazgo.....	319
Anexo 6. Redes generales por dimensión.....	322

Listado de siglas

AFSEDF	Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAM	Centro de Atención Múltiple
CDIAR	Centro de Desarrollo Informático “Arturo Rosenblueth”
CEPS	Consejo Escolar de Participación Social
CIGA	Modelo de Calidad Integral en la Gestión de los Aprendizajes
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CTE	Consejo Técnico Escolar
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
GE	Gestión Escolar
IDANIS	Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
MANE	Mecanismo Anual de Necesidades
NMOE	Normalidad Mínima de Operación Escolar
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PGE	Prácticas de la Gestión Escolar
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PND	Plan Nacional de Desarrollo

PSE	Programa Sectorial de Educación
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
RM	Ruta de Mejora
RS	Representaciones Sociales
SEAP 9-14	Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria 9-14
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SNTE	Sindicado Nacional de Trabajadores de la Educación
TF	Teoría Fundamentada
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TRS	Teoría de las Representaciones Sociales
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Tabla no. 1.	Diferencias entre la administración escolar y la gestión educativa.	36
Tabla no. 2.	Obstáculos en el acto de delegar	62
Tabla no. 3.	Características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball (1989)	64
Tabla no. 4.	Características de escuelas cerradas y abiertas	86
Tabla no. 5	Características de la educación básica en México	119
Tabla no. 6	Cobertura de tasa bruta de escolarización en educación básica 1990-2012	121
Tabla no. 7	Escenario de la investigación	160
Tabla no. 8	Sujetos de investigación	161
Tabla no. 9	Categorías y subcategorías de análisis	166
Tabla no. 10	Tabla de congruencia	167
Tabla no. 11	Validación de los instrumentos de investigación	172
Tabla no. 12	Matriz condicional consecuencial de producción de las representaciones sociales	198
Tabla no. 13	Representaciones sociales de la gestión escolar-dimensión institucional-liderazgo	204
Tabla no. 14	Representaciones sociales de la gestión escolar-dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros	210
Tabla no. 15	Representaciones sociales de la gestión escolar-dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y de aprendizaje	216
Tabla no. 16	Representaciones sociales de la gestión escolar-dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia	223
Tabla no. 17	Representaciones sociales de la gestión escolar-dimensión convivencia-prácticas de convivencia	231
Tabla no. 18	Condiciones de las prácticas de gestión escolar	237

Tabla no. 19	Prácticas de gestión-dimensión institucional-liderazgo	243
Tabla no. 20	Prácticas de gestión-dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros	246
Tabla no. 21	Prácticas de gestión-dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y de aprendizaje	249
Tabla no. 22	Prácticas de gestión-dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia	251
Tabla no. 23	Prácticas de gestión-dimensión convivencial-prácticas de convivencia	254
Figura no. 1	Dimensiones de la gestión educativa	41
Figura no. 2	Dimensiones de la gestión escolar	46
Figura no. 3	Elementos que fracasan el proceso de supervisión	65
Figura no. 4	Características fundamentales de las representaciones sociales	100
Figura no. 5.	Componentes de la Reforma Integral de Educación Básica	126
Figura no. 6.	Mapa curricular de educación primaria 2011	127
Figura no. 7.	Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección en la educación primaria.	153
Figura no. 8	Esquema paradigmático	156
Figura no. 9	Síntesis de la propuesta metodológica	173
Figura no. 10	Relación de la teoría fundamentada y las representaciones sociales en su proceso de análisis	179
Figura no. 11	Sistema de codificación	183
Figura no. 12	Red de la dimensión-institucional, subcategoría-liderazgo, eje-información	319
Figura no. 13	Red de la dimensión-institucional, subcategoría-liderazgo, eje-campo de representación	320
Figura no. 14	Red de la dimensión-institucional, subcategoría-liderazgo, eje-actitud	321
Figura no. 15	Red de la dimensión institucional-liderazgo	322
Figura no. 16	Red de la dimensión administrativa-financiera-supervisión de	323

	recursos humanos y financieros	
Figura no. 17	Red de la dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y aprendizaje	324
Figura no. 18	Red de la dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia	325
Figura no. 19	Red de la dimensión convivencial-prácticas de convivencia	326
Figura no. 20	Elementos de la matriz condicional consecucional de la representación social	186
Figura no. 21	Teoría sustantiva de las representaciones sociales de la gestión escolar	233
Figura no. 22	Modelo de gestión escolar de calidad	257
Gráfica no. 1.	Total de escuelas primarias por zona escolar en Tláhuac.	141
Gráfica no. 2.	Escuelas primarias matutinas, vespertinas y de jornada ampliada por zonas escolares en Tláhuac.	142
Gráfica no. 3.	Escuelas primarias públicas y privadas por zona escolar en Tláhuac.	142

Resumen

La educación básica asume la prioridad de lograr una educación de calidad y establece que la gestión escolar es un medio para conseguirlo, porque pone énfasis en la escuela como unidad de transformación para que se tomen decisiones y se promuevan acciones a fin de obtener aprendizajes en los estudiantes, cuya intervención del director escolar es ineludible. Empero, se reconoce a este como un sujeto que elabora representaciones sociales que definen sus prácticas de gestión.

La presente investigación se centró en el estudio de las representaciones sociales de la gestión escolar en directivos de educación primaria pública de la delegación Tláhuac en la Ciudad de México, a partir de las interpretaciones en el discurso y las actuaciones en lo cotidiano. Toda vez que, permitió conocer y comprender las percepciones que poseen sobre el concepto emergente de gestión escolar ya que si el discurso es conseguir la calidad educativa a partir de su ejecución, entonces, era necesario conocer las voces y actuaciones de los directivos como sujetos responsables de la mejora.

La fundamentación metodológica partió de la lógica fenomenológica-hermenéutica. Se utilizaron dos técnicas cualitativas: la entrevista en profundidad y la observación participante. Para el análisis de la información se usó el proceso de codificación que plantea la Teoría Fundamentada porque guarda relación con el proceso de análisis de la Teoría de las Representaciones Sociales, así mismo, se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS. ti por mostrar congruencia con la Teoría Fundamentada.

Entre los principales hallazgos se encontró que la información que poseen los directivos sobre las dimensiones que integran a la gestión escolar es limitada y opuesta; ya que, predomina el uso de las normas nacionales y locales como fuentes de información, limitando el acto reflexivo sobre qué, cómo, por qué y para qué el liderazgo, la supervisión de funciones, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la participación de madres y padres de familia en la escuela, así como la convivencia escolar. Esta limitación conlleva a que los significados expresados en el campo de representación también sean contradictorios. Respecto al eje de la actitud, manifestaron actitudes

positivas y negativas. Siendo las últimas originadas en su mayoría por los actores educativos. El directivo poco se reconoce como causante y adjudica ese sentir principalmente a los docentes, madres y padres de familia por su poco compromiso. No obstante, el discurso cambió en las prácticas debido a que existió gran incidencia de las condiciones sociales a nivel micro y macro, sobre todo las referidas a las autoridades educativas.

Abstract

Basic education assumes the priority of achieving a quality education and establishes that school management is a means to achieve it, because it places emphasis on the school as a unit of transformation so that decisions are made and actions are promoted in order to obtain learning in the students, whose intervention by the school principal is unavoidable. However, this is recognized as a subject that elaborates social representations that define its management practices.

The present investigation focused on the study of the social representations of school management in public primary education directors of the Tláhuac delegation in Mexico City, based on the interpretations in the discourse and the performances in the daily life. Every time, it allowed to know and understand the perceptions they have about the emerging concept of school management since if the discourse is to achieve educational quality from its execution, then, it was necessary to know the voices and actions of managers as responsible subjects of the improvement.

The methodological foundation started from the phenomenological-hermeneutical logic. Two qualitative techniques were used: in-depth interview and participant observation. For the analysis of the information, the coding process proposed by the Grounded Theory was used because it is related to the process of analysis of the Theory of Social Representations, likewise, the qualitative analysis software ATLAS.ti was used for showing congruence with the Theory Grounded.

Among the main findings, it was found that the information that managers possess about the dimensions that integrate school management is limited and opposite; since, the use of national and local norms predominates as sources of information, limiting the reflective act on what, how, why and for what the leadership, the supervision of functions, the teaching and learning process, the participation of mothers and parents at school, as well as school coexistence. This limitation means that the meanings expressed in the field of representation are also contradictory. Regarding the axis of the attitude, they expressed positive and negative attitudes. Being the last

originated mostly by educational actors. The director little is recognized as the cause and awards that feeling mainly to teachers, mothers and fathers of family for their low commitment. However, the discourse changed in the practices because there was a high incidence of social conditions at the micro and macro level, especially those related to educational authorities.

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano durante varios años centró su atención en ampliar la cobertura como una de sus finalidades primordiales. Sin embargo, las exigencias de estos tiempos atribuyen al conocimiento como un factor necesario para propiciar un desarrollo social y económico en las naciones poniendo énfasis en el impulso de una educación de calidad para fortalecer el capital humano que demanda una sociedad globalizada (Gobierno de la República, 2013b).

En este tenor, la educación primaria que representa el nivel educativo básico con mayor matrícula (Gobierno de la República, 2013b) es determinante para asumir que la gestión escolar debe ocupar un lugar francamente destacado a fin de orientar a la escuela hacia la calidad. Tal idea se sustenta con la reforma al artículo 3° Constitucional que en su transitorio cinco, sección III, inciso a, reconoce la figura del director escolar como elemento para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básico y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Gobierno de la República, 2013a).

La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal como autoridad local en la Ciudad de México, impulsa a partir del ciclo escolar 2014-2015 una propuesta para trabajar la gestión escolar, caracterizada por la integración de nuevos líderes con funciones directivas específicas para reducir el trabajo que tradicionalmente asume el director; reconocer al Consejo Técnico Escolar como órgano colegiado que define alternativas de trabajo para desarrollar aprendizajes; la Ruta de Mejora que representa la planeación anual de la escuela constituyendo un proceso profesional, corresponsable y colaborativo para la mejora escolar (AFSEDF, 2014); el establecimiento de perfiles, parámetros e indicadores para fortalecer la práctica directiva, su evaluación para el ingreso, permanencia y promoción (SEP, 2015).

No obstante, la adopción de la gestión escolar como elemento para desarrollar una educación de calidad es una propuesta de cambio que obliga a investigar si las representaciones sociales son decisivas para poner en práctica la propuesta de gestión escolar que se está impulsando. Cuevas

(2015) señala que “una reforma depende en gran medida de las representaciones y valoraciones que tiene el directivo sobre la misma. Es en función de éstas que orientará el trabajo, lo facilitará o lo dificultará” (p. 69).

El supuesto radica en que no es posible un cambio inmediato en la forma de pensar y de actuar sin que influyan los aspectos socioculturales. Si el discurso educativo actual es conseguir la calidad a partir de la gestión escolar; entonces, es indispensable conocer y comprender las RS del directivo sobre este concepto, así como su relación con sus prácticas de gestión. Se trata de obtener un diagnóstico cogno-socio-afectivo de la gestión escolar desde las voces y prácticas de su actor principal.

La presente investigación tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a partir de sus interpretaciones y actuaciones a fin de impulsar una gestión escolar de calidad.

El informe de esta investigación se estructura en cinco capítulos. En el capítulo uno se presenta la situación problemática que integra el desarrollo de la problematización como proceso plurirreferencial que identificó el problema de investigación. Además se precisa el objetivo general y los específicos, las preguntas de investigación así como la justificación de dicho estudio.

En el capítulo dos, se presenta una investigación documental que corresponde a la perspectiva teórica de referencia para comprender el problema y sus principales aspectos a detalle, centrado en la gestión escolar y la teoría de las representaciones sociales por ser el objeto de estudio.

En el capítulo tres, se aborda la base normativa y contextual de la Educación Básica en México. Parte de un panorama mundial y nacional, para finalizar con las características regionales focalizadas en la propuesta de gestión escolar.

Respecto al capítulo cuatro, se presenta la fundamentación metodológica, en el se desglosa el camino que siguió la investigación partiendo de la lógica de investigación, la tradición, el método, las técnicas y los instrumentos de recopilación de datos empíricos.

El capítulo cinco, aborda el análisis e interpretación de la información empírica. Inicia mencionando el procedimiento de análisis que se llevó a cabo, para concluir con los resultados y discusión del análisis.

Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación; una propuesta de gestión escolar, derivada de los resultados teóricos y empíricos desarrollados a lo largo de la investigación así como las perspectivas.

CAPÍTULO 1

Situación problemática



El presente capítulo describe el proceso de clarificación progresiva del objeto de estudio dando como resultado la identificación del problema de investigación. Se define el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación que guiaron el trabajo. Por último, se indica la justificación expresando la pertinencia del estudio.

1.1 Planteamiento del problema

Si se quiere otra sociedad, se necesitan otras escuelas, y también otro modelo de dirección.

Murillo, 2006

En la actualidad, la globalización es una temática central, entendida como un proceso histórico mundial emanado del sistema capitalista. Fenómeno que aumentó “las relaciones comerciales, los procesos productivos, la movilización del capital y la interacción de un gran número de personas” (Cruz, 1999, p. 47) debido al progreso en la tecnología que hoy por hoy se tiene. Esta red de cambios económicos y culturales “se sustenta en los nuevos sistemas mundiales de comunicaciones, información, cultura y conocimiento” en el cual se promueve una integración de las naciones para convertirse en una sola sociedad (Marginson, Ordorika & Carnoy, 2010, p. 33) caracterizada por ser cada vez más dinámica y competitiva, aspectos determinantes que han originado una profunda transformación en la organización social derivados fundamentalmente de un cambio en la concepción del mundo y de la propia vida.

En consecuencia, agrava las diferencias sociales y no menos importante intensifica problemas como la intolerancia, el narcotráfico, la pobreza y la marginación (Cruz, 1999); condiciones contextuales que la escuela adopta naturalmente en tanto, asume la convicción de su transformación al reconocerse como un espacio “en el que se depositan las expectativas sociales para mejorar y crecer personal y socialmente” (Elizondo et al., 2005, p. 27) al punto de conseguir una sociedad más democrática, inclusiva, justa y humana. En este contexto, se enfatiza que las próximas generaciones deben estar mejor preparadas para afrontar los retos personales y colectivos del siglo XXI donde la escuela asume un compromiso ineludible.

Los cambios permanentes y cada vez más veloces en el entorno han cuestionado la misión, la finalidad y la organización de los sistemas educativos, que al igual que el resto de las organizaciones, la aceleración del cambio en todos los órdenes de la vida social obliga a repensar el desarrollo de su labor con base en esta nueva faceta de la sociedad.

Así, se puede señalar que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) durante varios años centró su atención en ampliar la cobertura como una de sus finalidades primordiales, derivado de propuestas internacionales que insistían en propiciar “una educación para todos” (UNESCO, 1990). En este sentido, se puede observar que solamente de 2010 que contemplaba una matrícula de 32.8 millones de niños y jóvenes en la modalidad escolarizada (INEE, 2013) pasó a 36.6 millones en el ciclo escolar 2016-2017 (SNIEE, 2017). Sin embargo, a pesar de que se han observado estos avances, aún persisten retos que requieren una revisión profunda de las políticas educativas y de la organización del sistema (Gobierno de la República, 2013b) acorde a los cambios suscitados en el entorno ya que, las exigencias de estos últimos años atribuyen al conocimiento como un factor necesario para propiciar un desarrollo social y económico en las naciones y para ello, se ha puesto énfasis en el impulso de una educación de calidad que fortalezca el capital humano que demanda una sociedad globalizada (Gobierno de la República, 2013b). Ya no es suficiente velar por un incremento en la cobertura y de los grados de escolaridad cursados por las nuevas generaciones, y desatender la calidad del servicio educativo que origina una gran brecha respecto a la formación integral (Ibarrola, 2012). En esta idea el SEM pasó del logro de la expansión cuantitativa hacia la naturaleza cualitativa y a un nuevo discurso político (Tiana, 2012) sobre todo en la educación básica debido a su relevancia en la formación del futuro ciudadano.

El SEM integra a la educación básica, educación media superior y la educación superior. La educación básica constituye la base de la pirámide educativa que representa el 70.4% de la matrícula del SEM, registrando a 25.7 millones de alumnos que se encuentran en los siguientes niveles: 4.9 millones atendidos en educación preescolar, 14.1 millones en primaria y 6.7 en educación secundaria (SNIEE, 2017). La expansión de la educación básica y el descenso gradual de la población en edad escolar han permitido alcanzar niveles elevados de cobertura sobre todo en la educación primaria. No obstante, la eficiencia terminal de la educación básica es baja: por cada 100 niños que ingresan a primaria, únicamente 76 concluyen la secundaria en tiempo y forma. Esta situación ha limitado la posibilidad de ampliar la cobertura en la educación media superior (66.3%) que la ley también establece como obligatoria (Gobierno de la República, 2013b). De esta manera, se reconoce que una de las dificultades es lograr una educación con

calidad suficiente (SEP, 2013a) que consolide el trayecto formativo del estudiante desde la educación básica que es el punto de partida hacia los demás niveles educativos.

La calidad de la educación básica sigue siendo un reto. Calidad que Schmelkes (1995) menciona como:

[...] capacidad de facilitar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes congruentes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes (p. 11).

Un referente mundial de esta ausencia de calidad en la educación obligatoria donde está mayormente integrada por la educación básica es la evaluación PISA (Programme for International Student Assessment)¹. En su aplicación en el año 2015 participaron 72 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) utilizando pruebas por computadora en ciencias, lectura y matemáticas. Ahí, México se ubicó en el lugar 58 con base en la nota media en ciencias obteniendo 416 puntos de 493 media OCDE, en lectura 423 de 493 media OCDE y en matemáticas los estudiantes mexicanos evaluados obtuvieron 408 de 490 media OCDE (OCDE, 2016). Este escenario muestra una gran diferencia del SEM en comparación con otros países pero sin lugar a dudas los países con mayores puntajes presentan características socioculturales distintas y por si fuera poco se han caracterizado por el fortalecimiento pertinente de sus sistemas educativos.

Con base en la definición de Schmelkes (1995) un referente más es el impacto social en la propia nación que muestra esa falta de calidad educativa, situación que fácilmente se puede observar en México con los altos índices de violencia, pobreza, exclusión, corrupción, desempleo entre otros; que aquejan indudablemente a la sociedad, en donde lo ideal sería que la escuela y una educación de calidad “conduzca a su sociedad, y a la especie humana en general, hacia un

¹ En el INEE se le ha traducido como Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE.

mundo más justo, más libre, en el que todos vivamos en paz, en el que no se produzcan actos de agresión ni por parte de los individuos, de grupos mafiosos, ni por parte de los gobiernos” (Delval, 2013, p. 5).

El tema de la calidad educativa constituye una nueva preocupación mundial que define nuevas rutas de acción en las políticas educativas mexicanas. Sin embargo, más que poner la mirada en una tendencia constituye hoy en día una necesidad; ya que, como bien se ha señalado la educación básica al concentrar la mayor matrícula del SEM asume implícitamente una gran responsabilidad social; tan es así que, ofrecer una educación de calidad contribuirá al impulso de un desarrollo humano íntegro que ayude a México a solucionar los problemas sociales que vive.

De ahí que, la educación primaria al ser el nivel educativo que ostenta mayor matrícula en la educación básica adquiere la distinción del impulso de la calidad y ha propuesto alternativas de mejora, como ocurrió en el 2011 con la terminación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) al publicarse en el Acuerdo 592. La RIEB adoptó un nuevo enfoque por competencias y propuso una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman la educación básica. Se planteó que a través del proceso educativo, el estudiante debía adquirir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes a fin de que, al concluir cumpliera con un perfil de egreso (García, 2012).

No obstante, las reformas presentadas en el ambiente educativo han sido de bajo impacto en las prácticas pedagógicas manteniéndose fuertes en el discurso, pero alejadas de los salones de clase como se observa en los resultados nacionales emitidos por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2016².

Los resultados de los aprendizajes de los estudiantes mexicanos indican que predomina una falta de calidad dificultando un desarrollo humano capaz de un cambio en la dinámica social.

La calidad resulta ser un elemento clave en cualquier organización con mayor razón en el ámbito educativo debido al impacto social que tienen al cumplir con su función. El carácter obligatorio

² Para mayor información consultar www.planea.sep.gob.mx/ba/

que asume la educación primaria y que establece la formación básica de cualquier mexicano, es determinante para otorgar a la gestión un lugar destacado, en la perspectiva de orientar a la escuela en ese proceso de mejora, asumiendo la necesidad de reorganizar el SEM, el liderazgo de directores y docentes así como su capacidad para vincular las acciones de cambio con la comunidad escolar (García, 2009), aspectos que la educación primaria ha de incorporar para concebirse como una organización congruente con las exigencias que demanda el entorno y reconocerse como un espacio de transformación social.

En ese tenor, la reforma al artículo 3° Constitucional establece la obligación del Estado de garantizar “la calidad en la educación obligatoria de manera que, los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Gobierno de la República, 2013a). Al asumir esta postura, se ha reconocido normativamente la importancia que tiene la gestión en el ambiente educativo para orientar el logro de los objetivos de la escuela y conseguir la tan deseada calidad.

La tradición de la gestión se inicia con los procesos de descentralización en el cual se planteó un cambio de la gestión del sistema en su conjunto hacia una gestión por distintas entidades con distintos niveles de competencia. Esta situación modificó el nivel macro de la gestión educativa que atendía actividades exclusivas del sistema como las orientaciones de política y administración de la educación, hacia el nivel micro que es el nivel de las escuelas, donde el objetivo es el logro de aprendizajes en los estudiantes (Cassasus, 2000).

En esta aseveración, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, en su objetivo uno establece crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer educativo del SEM y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines, fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas en el contexto de su entorno para el logro de los aprendizajes y favorecer la educación integral. También que, directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel traduciéndose en otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas (Gobierno de la República, 2013b). Al perfilar esta línea de acción, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró el Programa Sectorial de

Educación (PSE) para el período 2013-2018, siguiendo las directrices previstas en el PND 2013-2018 enfatizando que cada escuela debe centrar su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende (SEP, 2013a). Dichas políticas educativas, del presente sexenio, centran la atención en el ámbito micropolítico de la gestión, la denominada gestión escolar (GE) que está referida a la toma de decisiones y a las acciones realizadas por un colectivo escolar orientado a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una escuela, contemplando un conjunto de estrategias que permitan la operación institucional con la finalidad de ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes (Ezpeleta & Furlán, 1992). Se reconoce a la escuela como el núcleo de todo, ya que la forma de su organización afecta al sistema en su conjunto (Elizondo et al., 2005).

Por ello, el Acuerdo número 717 emite los lineamientos para formular los programas de GE, y establece en el capítulo III que las autoridades educativas a nivel federal, local y municipal, en el respectivo ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas; en el inciso h se enfatiza el desarrollo de estructuras de operación de los servicios educativos que garanticen que los directores de escuela dediquen la mayor parte de su tiempo a realizar observaciones en los salones de clase y apoyar a los docentes en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2014).

Como resultado, en el ciclo escolar 2014-2015 la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) como autoridad local en la Ciudad de México impulsa una nueva estructura operacional en las escuelas primarias públicas reconociendo a nuevos líderes: Subdirector de Desarrollo Educativo, Subdirector de Operación Escolar, Promotor de la Lectura y Promotor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (AFSEDF, 2014). El establecimiento de nuevos líderes se dio con la finalidad de contribuir a mejorar la gestión, atendiendo en buena medida diferentes aspectos que conlleven hacia el logro de aprendizajes en los estudiantes al ofrecer un mejor servicio educativo bajo la coordinación del director escolar.

Los directores de las escuelas primarias juegan un papel fundamental ya que, permiten conducir a la escuela hacia el logro de los propósitos planteados al considerarse los principales responsables

de la GE señalados como agentes de transformación (García, 2009). Tan es así, que en el PSE 2013-2018, en la estrategia 1.2 y línea de acción 1.2.3 resaltan la importancia que tienen las figuras directivas para mejorar el proceso de GE.

En este contexto, la política educativa mexicana sitúa a los directivos como parte fundamental para desarrollar una GE exitosa que emprenda una educación de calidad, ya que al contemplar a nuevos líderes escolares permite determinar, que la labor directiva no recaerá en un único sujeto y, por ende, las oportunidades de acción serán múltiples para impulsar una escuela eficaz que promueva la generación de aprendizajes en todos sus estudiantes. Tal como señala Fullan (1996) al considerar que en las escuelas eficaces se promueve el contacto entre docentes con el fin de que trabajen de una manera colaborativa, planificando en conjunto y encontrando caminos creativos para aprovechar al máximo el tiempo y apoyarse mutuamente en la consecución de las actividades planeadas y el logro de los objetivos, además de organizar reuniones periódicas para compartir ideas e información; enfatizando que se dará con el apoyo y coordinación de la dirección escolar (como se citó en García, 2009).

Empero, la adopción de la GE como elemento para desarrollar una educación de calidad en las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México, es una propuesta de cambio que obligó a investigar si el discurso normativo y científico predomina en el pensamiento directivo y por ende en su práctica. Puesto que, Cuevas (2015) señala que la aplicación de una reforma en la vida escolar depende de las representaciones que tiene el directivo sobre ella, pues, es él quien orientará el trabajo. En tanto, la GE como concepto emergente en las políticas educativas y en la literatura, genera dudas en la práctica, ya que no hay un cambio radical en la forma de pensar y de actuar en una persona sobre todo porque influyen los aspectos socioculturales. De ahí que, su ejercicio en la vida cotidiana escolar aún y estando reglamentada y normada puede variar. Tan así que, se pueden observar prácticas diversas de acuerdo a la apropiación de este nuevo concepto, como se muestra en la siguiente información derivada de la experiencia en la propuesta de la GE en sus dos primeros años en el contexto de la delegación Tláhuac en la Ciudad de México:

- La incorporación inmediata de nuevos líderes educativos a las escuelas primarias no concibió una formación o capacitación para estos puestos directivos. En consecuencia, surgieron dudas respecto a los alcances de su función.
- El nombramiento de estos nuevos líderes para ocupar cargos directivos en las escuelas primarias aun cuando la normatividad señaló características específicas, estas no se consideraron y predominó la selección por los criterios del director en curso, dejando libremente una selección por compadrazgo.
- La inmediatez de estos nuevos líderes causaba distintas funciones en cada escuela, definidas por las ideas que tenía el director en turno para conducir a la misma.
- Pese a la consideración de que al incorporar a nuevos líderes educativos, el director dedicaría más tiempo a la parte pedagógica, en la mayoría de las escuelas no sucedió así.
- El diseño de la planeación anual definida como Ruta de Mejora (RM) era directamente desarrollada por el director escolar así que, su estructura en cuanto a las prioridades, objetivos, metas, acciones, responsables y recursos giraban en torno a las ideas que concebía.
- La función del directivo escolar se observó en dos formas distintas: la primera que dejaba el libre ejercicio a los nuevos líderes para que ellos decidieran qué y cómo ejercer su función con respeto al ámbito que les correspondía (Tecnologías de la información y la comunicación, lectura, la parte administrativa y académica) y la segunda donde era el propio director quién decidía qué y cómo debían los nuevos líderes actuar, dejando en duda las capacidades de estos para realizar su función.

Esta información empírica ejemplifica la importancia del director escolar en la conducción de la escuela. El mismo discurso que indica el marco normativo señalando al director como responsable de la GE y el cual Schmelkes (1995) hace hincapié como un “[...] elemento clave en un proceso de búsqueda de la calidad. Si la dirección de una escuela no está involucrada y comprometida con el propósito de mejorar la calidad, es muy difícil que esta mejore” (p. 71).

La actuación y el impacto de la función del director escolar son indiscutibles. En tanto, la realidad empírica muestra acciones alejadas de que aquello que la norma y el conocimiento científico establecen para conducir a las escuelas hacia el logro de sus objetivos. Es preciso

señalar que esas características son originadas y están condicionadas por las concepciones o representaciones que tienen sobre la GE al ser un fenómeno emergente. Se tiene que aceptar que el cambio de funciones y responsabilidades puede generar confusión y resistencia, ya que por mucho tiempo se adoptaron características más propias a la administración, donde la función directiva se dirigía por cuestiones de carácter burocrático para que la escuela cumpliera sus compromisos en tiempo y forma (Cuevas, 2015) dejando casi sin atención al factor pedagógico además de, estar centrado en el control y el poder; diferencias notables a las prácticas que se le atribuyen a la GE como el acompañamiento, motivación, participación, delegación, trabajo en equipo y comunicación (Pozner, 2000).

El problema es que son estas representaciones que el directivo va construyendo frente a lo desconocido (la GE) originado principalmente por las prácticas sociales con sus semejantes en el seno de su entorno (Moscovici, 1979). Las representaciones sociales (RS) son un conjunto de conocimientos pertenecientes al pensamiento de sentido común que permiten que un directivo comprenda e interprete la realidad puesto que, hacen que la GE sea lo que se piensa que es o que debe ser, contruidos a partir de sus experiencias, su formación y la comunicación, orientando su conducta porque no solamente incluyen los aspectos cognitivos sino también los afectivos que en conjunto determinan su actuación (Jodelet, 2008). En este sentido, el pensamiento del director condiciona su práctica de gestión que a su vez determina la dirección de la escuela hacia el logro de la calidad educativa porque impulsa una manera de dirigir, organizar, planear, evaluar y liderar las actividades escolares, entre ellas las pedagógicas que impactan en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Lloyd & Rowe, 2014). Además, la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional en el entorno (Tello, 2008) las que no pueden ser ignoradas en el proceso de transformación, en tanto, resulta importante reconocer al directivo escolar como un actor que elabora concepciones respecto de su trabajo, y las repercusiones de estas en la práctica educativa.

Enfocar la investigación en la Teoría de las Representaciones sociales (TRS) permite estudiar al directivo en su vida cotidiana y sobre todo conocer las nociones que emplea para entender la realidad social, aquella donde la GE cobra relevancia. Si el discurso educativo actual es conseguir la calidad a partir de la GE, “tan es necesario recuperar las voces y discursos sobre la práctica

directiva, como investigar sobre los procesos en los cuales la acción directiva se involucra al interior de la escuela” (Bernal & Iglesias, 2003 como se citó en Navarro, 2009, p. 67).

El tema de la calidad educativa recae en la consideración de ofrecer una GE de calidad que constituye un marco de referencia adecuado para la mejora de la eficacia y eficiencia en los sistemas educativos (López, 2005). Lavín (2011) plantea que hablar de una GE de calidad comprende la dinámica de la organización escolar de forma sistémica, pues incorpora a los recursos, personas, procesos y resultados. Abarca todo el panorama contextual, interno y externo de la institución para propiciar una mejora.

Para impulsar una GE de calidad en las escuelas primarias de Tláhuac es necesario que los directores estén inmersos esta dinámica, resaltando un trabajo diferente al que estaban acostumbrados a realizar. Antes, resulta necesario identificar aquello que obstaculiza el cambio, es decir, las RS que tienen estos actores; así que, centrar el estudio en identificar el pensamiento que condiciona su actuar es ir tras aquello que lo origina y obtener los conocimientos que los caracteriza para que posteriormente se generen alternativas de cambio y entonces, propiciar una GE de calidad.

La investigación consideró como sujeto que construye la representación al directivo escolar de educación primaria pública de la delegación Tláhuac en la Ciudad de México y al objeto de representación a la GE, enfatizando que el contexto actual señala el logro de una calidad educativa a través de su ejecución. Sin embargo, las observaciones en la realidad escolar manifiestan que lo establecido en la política educativa se aborda de manera diferente constituyendo un problema para transitar hacia el cambio ya que, la transformación no implica la generación exhaustiva de políticas educativas y reformas sino el impacto que estas tengan en la práctica diaria de los actores educativos.

Por ello, fue indispensable identificar la interpretación y la actuación de dicho proceso, es decir las RS que tiene el directivo reconociendo su carácter multifactorial y sistémico a fin de diseñar una propuesta para favorecer una GE de calidad.

Ante tal situación se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a partir de sus interpretaciones y actuaciones para impulsar una gestión escolar de calidad?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Analizar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a partir de sus interpretaciones y actuaciones a fin de impulsar una gestión escolar de calidad.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas.
2. Comparar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas.
3. Analizar las condiciones de producción de las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac
4. Diseñar una propuesta de gestión escolar de calidad que considere las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac

1.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas?

2. ¿Qué diferencias y semejanzas hay en las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas?
3. ¿Cuáles son las condiciones de producción de las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac?
4. ¿Cómo lograr una gestión escolar de calidad a partir de considerar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac?

1.4 Justificación

La acción directiva como base de la GE es un factor fundamental para el logro de la calidad educativa. De esta manera, la renovación de las ideas y las prácticas del directivo escolar son claves para poder adecuarse a una sociedad que presenta cambios constantes. Identificar y analizar las RS sobre las que se basa, facilita reflexionar sobre lo que se requiere, enfatizando en los desafíos y oportunidades que se presentan cotidianamente en las escuelas.

Resulta imprescindible conocer las RS que tienen los directivos escolares de las escuelas primarias de la delegación Tláhuac de la Ciudad de México respecto a la GE, ya que, la importancia del tema radica en brindar información relevante respecto a las concepciones que poseen y cómo estas influyen en las prácticas directivas que se realizan cotidianamente, vinculadas a la actuación de los docentes a su cargo, así como a la generación de aprendizajes en los estudiantes para posibilitar una calidad educativa.

La investigación es importante porque reconoce que la calidad es una demanda interna en las políticas educativas en México, que constituye por decreto uno de los objetivos principales del artículo 3º Constitucional además, en el PND 2013-2018 es una de las cinco metas nacionales que propone el Gobierno Federal *México con educación de calidad* con el fin de potenciar el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculca los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros. Cabe mencionar que, esta preocupación por la

calidad educativa se origina a partir de las recomendaciones internacionales de la OCDE, así como de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Maldonado, 2000).

Si bien, resulta importante que el SEM asigne gran valor a la GE como una alternativa para el logro de la calidad. También es necesario conocer cómo está imperando esta perspectiva de gestión en las escuelas primarias públicas de Tláhuac en la Ciudad de México. Ya que, se piensa que los maestros y directivos escolares remplazarán de manera automática sus prácticas tradicionales por nuevas, las cuales serán acordes al discurso de la reforma (Cuevas, 2015). Además, enfocar el estudio en este nivel educativo obligatorio resulta indispensable debido al gran impacto social que tiene en la formación de los ciudadanos.

Centrar la investigación en el sentido común y acción de los directivos escolares, asume gran relevancia porque se espera que el conocimiento empírico obtenido ayude a proponer nuevas alternativas de cambio para que sean beneficiados los actores principales de las escuelas primarias: directivos, docentes y alumnos. Toda vez que, se ha identificado que la responsabilidad de la gestión dentro de las escuelas primarias recae generalmente en el director, convirtiéndolo en una pieza clave para la mejora continua de los procesos que se llevan a cabo en el contexto escolar (Sañudo, 2001 como se citó en García, 2009).

Al proponer en las escuelas primarias de la Ciudad de México una nueva estructura organizativa incluyendo a nuevos líderes, se espera que las actividades que predominen sean centradas hacia el logro de aprendizajes en los estudiantes, reduciendo la carga administrativa que comúnmente estaba enfocado el director escolar (González, 2005 como se citó en García, 2009). Sin embargo, es necesario conocer si esto está ocurriendo porque normativamente las funciones de los nuevos líderes están mediadas por el director escolar y depende de él que se den los cambios esperados. Estudiar las RS de la GE implica una comprensión de lo que realmente ocurre en las escuelas, situación que llevará a proponer nuevas alternativas de mejora en las prácticas cotidianas y caminar conjuntamente teoría y práctica hacia el logro de los propósitos educativos, una cuestión de dirección escolar efectiva para una GE de calidad.

En esta perspectiva, la investigación responde a los siguientes intereses:

- ✓ Institucionalmente es relevante porque permite dar un panorama actual sobre el pensamiento que regula las prácticas cotidianas de los directivos escolares, siendo fundamental en propuestas de cambio futuras que conlleven a transformar las prácticas de gestión de los directivos de escuelas primarias públicas de una región de la capital de México, cuya regulación está determinada por el SEM y organismos internacionales que regulan los sistemas educativos.
- ✓ Profesionalmente es importante porque permite ayudar a los directivos escolares a comprender que sus pensamientos definen sus prácticas de gestión y que estas inciden en las prácticas de los docentes a su cargo y en consecuencia en los aprendizajes de los estudiantes. Es una manera de conocer cómo actúan y cómo pueden actuar.
- ✓ La autora de este trabajo, considera que es relevante porque es una investigación que trabaja la apropiación de conocimiento teórico, práctico y actitudinal, aspectos idóneos con base en la función directiva que se tiene a cargo en el ámbito laboral.

La presente investigación parte del supuesto de que se conseguirán escuelas primarias de calidad si los directivos se comprometen en esa tarea tan compleja de *transformar la dinámica escolar de aquella que se centraba en la administración hacia una GE donde domine el ámbito pedagógico*, misma que se llevará a cabo al realizar un diagnóstico profundo del modelo de dirección que se está practicando con base en la identificación de las RS que poseen sobre el concepto emergente de GE y como lo señala García (2012) provocar un cambio en la rutina de las prácticas escolares donde “los directivos asumen un papel activo en el rumbo académico” (p. 55) aspecto que sin duda debe comenzar a emprenderse.

CAPÍTULO 2

Las representaciones sociales y su estudio frente a la gestión escolar



Este capítulo corresponde a la perspectiva teórica. Aquí, se muestran los conocimientos que permiten comprender el problema y sus principales aspectos a detalle. En primer lugar, se presenta lo referente a la gestión escolar y su relación con la función directiva a través de la descripción de componentes fundamentales para desarrollar una gestión escolar desde un carácter multidimensional. Es decir, se muestra el conocimiento científico de dicha disciplina. En segundo lugar, se aborda la teoría de las representaciones sociales, sus características, su construcción y su importancia para que el conocimiento racional de la gestión escolar se concrete en las prácticas directivas.

Finalmente, se mencionan las investigaciones actuales que ha tenido el objeto de estudio tanto en México como a nivel internacional y también la relación que tiene con la calidad educativa.

2.1 La gestión escolar

2.1.1 La gestión educativa como concepto emergente

Posiblemente la dirección para el cambio [...] sólo sea una visión, una utopía. Pero para cambiar hay que tener una utopía por la que luchar.

Murillo, 2006

Las dinámicas sociales han determinado nuevos fines de concebir a la educación y por ende se han multiplicado las alternativas para dar dirección a las escuelas hacia tales propósitos, hecho que describen las revoluciones educativas producidas a lo largo de estos años y que Delval (2013) las agrupa en tres principalmente; la primera, aludió al establecimiento de escuelas con la única finalidad de transmitir el conocimiento que habían conseguido las generaciones anteriores a las nuevas generaciones, fue un suceso trascendental en la humanidad que dio paso a la transmisión y preservación sistemática y directa de la cultura; la segunda, se plantea a partir del siglo XVII donde la educación se preocupó por extenderse a grupos no privilegiados, comenzando a hablar de derechos humanos, incluso se extiende hasta el siglo XX dejando claro la importancia que se le adjudica a una educación para todos, sobre todo se pone énfasis en la universalización de la enseñanza primaria (UNESCO, 1990). La tercera revolución en la escuela del siglo XXI tendría que producirse con la firme idea de:

“alcanzar una escuela democrática y una en la que se aprenda lo que se enseña y se aprenda a aprender, a investigar, a resolver situaciones nuevas [y continuar los principios propuestos en el siglo XX, como] la escuela tiene que preparar para la vida, que se aprende haciendo y no sólo leyendo o escuchando, y que el centro de la escuela debe ser el alumno” (Delval, 2013, p. 5).

En un entramado donde existe una preocupación permanente sobre el logro de la finalidad de la educación, surge el concepto de gestión educativa, idea que cobra relevancia en los años sesenta en los Estados Unidos, en los setenta en el Reino Unido y en los ochenta en América Latina. Relaciona teoría y práctica al tener como objeto “el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación [concibiéndose como] una disciplina aplicada, es un campo de acción” (Cassasus, 2000, p. 2). Esta forja una nueva manera de comprender y conducir a las

organizaciones escolares para acompañar la acción educativa en un proceso práctico que dinamice los procesos y la participación de todos los actores para el logro de la misión institucional, por eso su relación entre teoría-práctica.

Pozner (2000a) define a la gestión educativa como:

[...] las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático (p. 16).

Sus principios varían de la administración escolar que promueve actividades de planeamiento, instrumentación, coordinación y control de los servicios; toda vez que, está rodeada de patologías y desviaciones como “la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal” (Pozner, 2000a, p. 7) es un síndrome burocrático que inhibe las propuesta de innovación a partir de una desconfianza a las ideas nuevas por la resistencia al cambio (Pozner, 2000a).

Las diferencias entre la administración escolar y la gestión educativa son profundas pero es “un pasado aún muy presente [en la] organización escolar” (Pozner, 2000a, p. 7) que años atrás tuvo valor sobre todo en las organizaciones empresariales, y hoy en día prevalecen en la comunidad educativa, pese a su confrontación ante nuevos hallazgos como el auge de la gestión educativa originada por los paradigmas vigentes, provocando que los sistemas educativos se apropien de nuevas alternativas de organizar y dirigir la vida escolar como se muestra en la *Tabla 1*, y adecuarse a esta sociedad, a una modernidad líquida a la que Bauman (2005) define metafóricamente como sociedad en constante movimiento.

Tabla 1.

Diferencias entre la administración escolar y la gestión educativa.

Administración escolar	Gestión educativa
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes.
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

Nota: Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: Modulo II Gestión educativa estratégica”, por P. Pozner, 2000a, p. 15.

El concepto de gestión educativa tiene sus orígenes en la comunidad anglosajona cuya denominación es *administration* o *management*; sin embargo, este último cobra mayor relevancia en la literatura franco-canadiense y hace alusión a los movimientos y decisiones del personal directivo (Álvarez, Topete & Abundes, 2011). De manera concisa significa dirección, gerencia y organización que adopta el discurso educativo para la optimización del servicio, adjudicándose un carácter técnico instrumental que se asocia al direccionamiento y a los resultados (Tello, 2008). En el ámbito internacional se ha caracterizado por:

- adopción de procedimientos de acreditación de las escuelas
- empleo de incentivos para premiar y sancionar el desempeño de gestión
- empleo de esquemas de asistencia técnica focalizada
- introducción de mayores exigencias de *accountability* mediante el uso de un registro más amplio de métodos de información (como el uso de report cards, por ejemplo)
- *benchmarking* de la gestión como modelo para las escuelas

- diseño de mecanismos de participación de la comunidad escolar, la comunidad local y agentes externos, como empresarios, que generen “exigencias” y “apoyo” para el mejoramiento de la gestión (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart & Vizcarra (2000, p. 1).

Para Navarro (2002) esta forma de entender la gestión educativa constituyen tendencias de la administración educativa norteamericana cuya expresión se basa en políticas determinadas por la OCDE para la educación básica y superior, porque pone gran interés en la descentralización y la prioridad de conseguir escuelas de calidad a partir de la gestión, pero una gestión que se mira como sinónimo de administración que concibe a “la escuela que como cualquier organización es posible [...] ser administrada con técnicas administrativas” (Navarro, 2002, p. 6), como las referidas al benchmarking y accountability. La primera se entiende como la búsqueda de un mejor rendimiento teniendo como objetivo las mejores prácticas de las organizaciones. Eso implica una evaluación del rendimiento (Valhondo, 2003) común en la industria pero que se adopta al sector educativo para mejorar a partir de la comparación entre escuelas, ignorando la historia personal y colectiva que concibe cada escuela en función de su contexto específico, un suceso contradictorio porque si se quiere promover una mejora se debe partir del conocimiento de la realidad que está rodeada de la subjetividad, la cultura y lo social de sus actores para comprender los problemas que están presentes (Ezpeleta & Furlan, 1992). La segunda que se refiere a la rendición de cuentas a la comunidad, autoridad y al público en general para saber si se están cumpliendo con las metas y objetivos, además que puede ser provisto por un socio externo (Alvariño et al., 2000) que poco conoce la vida diaria en la escuela, sus expectativas, sus preocupaciones, sus limitaciones. Aquí no se trata de evaluar para descalificar sino para replantear los procesos y ello sin duda deberá ofrecerlo la misma comunidad educativa. Se trata de reflexionar la práctica y mejorar sobre la propia práctica por ello, Sacristán (1992) rescata que para ser una escuela eficaz, la propia escuela tiene que autoevaluarse, “Sólo se capacita uno y se desarrolla cuando se es protagonista consciente de los efectos que se desencadenan. La inspección, supervisión o controles externos del rendimiento escolar no suelen servir para este propósito” (Sacristán, 1992, p. 92).

Se trata pues, de un control y métrica del rendimiento escolar bajo criterios de eficiencia administrativa con la firme intención de direccionar a la institución hacia una calidad entendida como producto, que olvida que esta posee en sí misma características particulares, y que el docente es un:

[...] sujeto-maestro-ciudadano, [...]y que] solamente a través de la comprensión de los valores, prácticas, creencias y cultura de lo magisterial y de lo escolar, se podrá construir una visión auténtica de gestión para la escuela en donde se pueda considerar a la organización escolar como un especial tipo de organización y a su función que realiza, como generadora y transmisora de conocimientos, saberes y de cultura social (Navarro, 2002, p. 6).

Tal como se ve, existe una fuerte influencia de la tradición anglosajona en la gestión, ligada a un pensamiento neoliberal donde deja a las escuelas la posibilidad de planificación y regulación interna para alcanzar sus objetivos, se habla de una autogestión que hace alarde al discurso: “a mayor organización de los recursos humanos, mejores resultados; a mayor calificación de los recursos humanos, mejores resultados” (Tello, 2008, p. 4). Pero, en forma paralela genera sistemas de certificación y métodos por los cuales se les evalúa.

En este escenario neoliberal el Estado deja de ser eje rector de diversas actividades para otorgar a otros actores sociales las competencias de este (Olmos & Silva, 2011) provocando reducciones en los suministros de servicios públicos como el educativo. Según esto, cuando la gente participa en la resolución de problemas que aquejan en su vida diaria se involucran en ello y lo tratan de acuerdo a sus posibilidades (Portilla, 2005) o intereses. De ahí que, hay un acercamiento de organizaciones privadas con fuerte influencia económica y social que se responsabilizan de algunas escuelas y justifican el poder de exigir una rendición de cuentas sobre los rendimientos escolares, además, de utilizar diversas fuentes de financiamiento provenientes de apoyos comunitarios (Navarro, 2002) especialmente de los padres de familia que se encuentran directamente vinculados a la vida escolar con un compromiso ineludible hacia la formación de sus hijos.

Una serie de posturas que privilegian “la racionalidad económica [y] la moral del *hágalo usted mismo*” (Tello, 2008, p. 5) o mejor aún hágalo todo con nada, para alcanzar una calidad educativa que deja a la escuela y a sus actores como los principales responsables, ya que se traslada la responsabilidad del Estado a los sujetos.

Por todo esto, el concepto de gestión educativa en América Latina tendría que tomar distancia de la postura anglosajona y procurar una intervención educativa propia con base en las características socioculturales, las condiciones institucionales en infraestructura y las exigencias del entorno para que sea la propia escuela un espacio de cambio donde la formación del estudiante permee su vida social y construya un mejor porvenir nacional.

No cabe duda que la generación de las transformaciones sociales se deben basar en las realidades escolares, únicamente desde el reconocimiento de las riquezas que se poseen el cambio estará presente, de lo contrario en lugar de atender a una calidad educativa habrá mayores desigualdades, asociados a propuestas que se adoptan bajo un modelo neoliberal de los países del norte cuando las problemáticas en América Latina aún con este modelo son diferentes (Tello, 2008). De ahí que, atender el concepto de accountability en México está incrementando el involucramiento de los padres de familia en la escuela con una doble participación, la de rendición de cuentas y la de una actuación estrictamente financiera (SEP, 2014), privatizando la educación y la consecuente segmentación que avala la desatención económica del Estado, tal como se aprecia en el artículo 3º Constitucional en el transitorio cinco, sección III, inciso a, donde se reconoce a la figura del director escolar como un elemento que debe fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas a fin de “[...] mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básico y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia [...] se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta”, conjunto de retos que pueden ser alarmantes dada la precariedad de las escuelas públicas del país como se afirma en el estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2014 (INEE, 2016).

Por demás está decir que estas propuestas de intervención serán devastadoras en las regiones rurales cuya precariedad escolar es aún más aguda, ahí es absurdo plantear la mejora de la escuela

en estos términos cuando las condiciones de sobrevivencia son privilegiadas, ello tendría como consecuencia intensificar con más ahínco las desigualdades sociales. En contraste, la participación debe ser direccionada para conocer y comprender las exigencias y necesidades de la comunidad de la que es parte, estableciendo un vínculo entre escuela-sociedad donde la formación de los estudiantes cobren significados en su vida diaria así como la integración y participación de la cultura comunitaria (UNESCO, 2011).

Tello (2008) afirma que es necesario terminar con la realidad extraña, aquella que está alejada de la realidad latinoamericana y poner énfasis en una postura crítica que hable de gestionar para fundar a partir de la reflexión, contemplando un triple carácter; primero, generar un sentido; segundo, centrarse en las condiciones y pensar en la realidad; y tercero, impulsar una transformación.

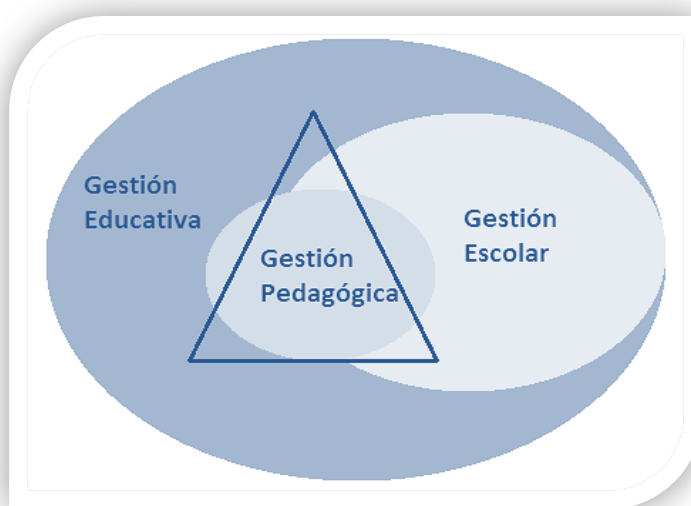
La gestión educativa tendría que generar sentido, finalidad o razón de ser, para definir el tipo de ciudadanos que se desean formar y sobre todo aquellos que se necesitan formar en tiempos de incertidumbre, donde hay gran presencia de diferencias sociales y un aumento incontrolable de la intolerancia, el narcotráfico, la pobreza y la marginación (Cruz, 1999). Aquí gestionar la educación es voltear la mirada hacia las escuelas, conocer y comprender sus condiciones, sus riquezas, su cultura con la firme idea de avanzar en lo cotidiano, aquella donde la vida escolar diaria es un amplio abanico de actividades donde maestros, alumnos y padres le dan existencia a partir del horizonte cultural de su región (Rockwell, 1995).

2.1.2 La gestión escolar como nivel micropolítico

La gestión educativa como nueva disciplina que une procesos teóricos y prácticos promoviendo su integración de manera horizontal y vertical dentro del sistema educativo para conseguir los fines de la educación (Pozner, 2000a), permite diferenciar distintas entidades y niveles de competencia en una perspectiva de escala a partir de la divergencia de objetivos que definen las unidades organizativas de la gestión tanto en el nivel macro, el nivel del sistema y el nivel micro, el nivel de la escuela (Cassasus, 2000).

Navarro (2002) menciona que la gestión involucra tres dimensiones: la gestión educativa, que se entiende como el nivel macro y el nivel micro refiriéndose a la GE, que a su vez interpone a la gestión pedagógica cuya esencia es la generación de aprendizajes (Namo de Mello, 1998; Ezpeleta & Furlán, 1992), y que además esta última abarca ambas dimensiones (Navarro, 2002), constituyendo un vínculo inseparable entre el sistema- la escuela- la acción pedagógica, como se puede observar en la *Figura 1*.

Figura 1. Dimensiones de la gestión educativa



Nota: Adaptado de “La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura”, por M. Navarro, 2002, *Revista del taller regional de investigación educativa*, núm., 7, p. 45.

El reconocimiento que hoy se le da a la gestión en el nivel micro (escuela) no fue de inmediato. Hace varios años el Informe Coleman (1966) explicaba que la escuela tenía poca influencia en el rendimiento final del estudiante y le atribuía esos resultados al origen familiar, al aspecto social y cultural. Con el paso del tiempo, esa concepción fue cambiando y actualmente se le considera unidad de transformación donde los resultados son determinados por los procesos internos (Namo de Mello, 1998), tan así que, se buscan alternativas para fortalecer su capacidad y lograr aprendizajes en los estudiantes a pesar de las diferencias socioeconómicas (Schmelkes, 1995).

Es ahí donde descansa la esencia y el compromiso de docentes y directivos, actuar para transformar en el ámbito de sus responsabilidades, teniendo presente todo el conjunto de

variables agrupados en la organización escolar como “las metas y el sentido de misión compartidas, el liderazgo educativo y pedagógico, orientación general hacia los aprendizajes, clima organizacional, aprendizaje organizativo y desarrollo profesional; y participación e implicación de la comunidad educativa” (López, 2010, p. 149) todas ellas, que se enlazan, coexisten y definen la acción docente (Pastrana, 1997) para provocar aprendizajes en sus estudiantes. Ya lo dicen Frigerio, Poggi, Tiramonti, y Aguerrondo (1992) la conducción de las escuelas no se da por el azar o la suerte sino que implica decisión e intervención, “las instituciones son producto de nuestras acciones” (p. 11).

La GE entendida como la toma de decisiones y acciones que se realizan en las instituciones educativas, constituye el ámbito micropolítico de la escuela, tal como señala Ball (1989) porque en ella se relacionan tres aspectos esenciales:

- *Los intereses de los actores.* Desde una postura heurística, los intereses de los actores educativos pueden ser de tres tipos: intereses creados, intereses ideológicos e intereses personales. Los *intereses creados* son aquellas preocupaciones materiales que se relacionan con las condiciones del trabajo, como su reconocimiento, las remuneraciones por lo que hacen, y su promoción. Aquí es importante el acceso a los recursos de la escuela y su control provocando disputa entre personas y grupos sobre todo cuando estos son escasos y las perspectivas de promoción limitadas. Los *intereses ideológicos* se enfocan a situaciones valorativas, filosóficas y políticas que se exponen cuando expresan sus ideas respecto a las prácticas docentes, la organización de la escuela, su finalidad, generando debates y confrontación de opiniones. Respecto al *interés personal*, conlleva a las satisfacciones personales que le dan sentido al yo, generadas a partir de la identidad que se tiene del trabajo, y que serán aspiraciones del mismo. Este conjunto de intereses están presentes en la toma de decisiones de la escuela.

- *El mantenimiento del control de la organización.* El directivo escolar desde su posición se enfrenta al problema de mantener el control ya sea para la supervivencia y/o cumplir con la política educativa. En este sentido, él ha de mantener este control como dominio de la escuela, pero al mismo tiempo atender el problema de integración; es decir, preocuparse

por la cooperación, despertar entusiasmo, asegurar el orden social y la adhesión, de manera que sus funciones básicas sean dirigir y considerar a los actores educativos.

- *Los conflictos alrededor de la política.* La escuela se define como campo de lucha, precisamente porque en ella hay incesantes luchas de poder entre sus miembros debido a que coexisten internamente grupos con distintos intereses, que los hacen ideológicamente diversas. Se considera que la existencia de estos conflictos es causa de ser pobremente coordinadas porque no todos los conflictos siempre son destructivos, existe la posibilidad de que estos tengan aspectos positivos para la escuela, lo que hay que hacer es identificarlos y recurrir a la negociación como producto del conflicto logrando una mediación entre las diferencias de poder en los implicados.

Para Ball (1989) la micropolítica de la escuela está ligada al conflicto y al dominio, ambos regulados por el director. Aquí se trata de comprender cómo se vinculan los intereses entre los actores y cómo se relacionan con el cambio porque expresan la comprensión del interior de la escuela y el grado de posibilidad de ello. Las relaciones que se dan entre los actores educativos van construyendo la identidad escolar porque definen intenciones u objetivos que pueden ser opuestos, y en consecuencia desarrollar conflictos por no lograr consensuarlas.

La GE vista desde lo micropolítico permitirá en primer lugar tomar conciencia de que las relaciones cotidianas son inestables y que conducen a ejercer poder, control, alianzas, desempeñando un papel importante en la escuela; en segundo lugar, comprender que el proceso de mejora es complejo y no está libre de tensiones que pueden ser obstáculos para el cambio si el director poco clarifica los propósitos de la escuela a través de la comunicación y negociación de las posturas existentes, en forma conjunta y responsable; en tercer lugar, saber que tratar de unificar a la escuela a partir de propósitos comunes no es definitivo, sino provisional, estando abierto a constantes ajustes (González, 2003).

La GE como micropolítica atañe al “conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con y para la comunidad educativa” (Pozner, 1995, p. 70) a partir de considerar

los intereses, el control y los conflictos suscitados en la intervención que realice el director, para generar aprendizajes en todos sus estudiantes y promover una mejora institucional que trascienda hacia una transformación social, porque la educación es un proyecto social que se desarrolla en la escuela (Solé & Coll, 1996).

La GE, es un elemento “determinante de la calidad del desempeño de las escuelas” (Alvariño et al., 2000, p. 1), calidad que se fundamenta en un sentido cualitativo; es decir, en el funcionamiento interno de la escuela contemplando el proceso y no en índices cuantitativos como suele medirse (Sacristán, 1992). No obstante, se insiste en una finalidad educativa donde la escuela forme definitivamente a ciudadanos que se preocupen por el bienestar común y que aspiren una cohesión social. Sin lugar a dudas, la GE es un suceso decisivo que marcará la diferencia porque estaría trazando las finalidades del SEM bajo su propio contexto sociocultural que, al mismo tiempo, conllevaría a ser una escuela pertinente.

El término GE es relativamente nuevo en el campo de la educación en México. Como categoría de investigación comenzó a implantarse de manera clara entre finales de los años ochenta y principios de los años noventa. Y ya como categoría institucional, su presencia se justificó a partir de la reforma de 1993 (Barrientos & Taracena, 2008) aunque su esencia operativa se precisa en la reforma al artículo 3° Constitucional del 2013.

Las investigaciones han permitido redefinir el concepto de GE, manifestando que hace alusión al gobierno del centro escolar y a la participación de diversos actores en la toma de decisiones, así como la puesta en marcha de acciones encaminadas a favorecer la formación de los alumnos (Barrientos & Taracena, 2008). De manera que, constituye una alternativa de mejora institucional porque se fundamenta en la generación de aprendizajes en los estudiantes más que en un sentido administrativo (Ezpeleta, 1992), así que su concepción debe estar en función de la realidad que impera en las escuelas latinoamericanas, porque es una disciplina que hace alusión tanto a la acción como el pensar de los actores educativos en circunstancias específicas, inmersa en una complejidad que vincula las subjetividades de las personas, las condiciones de la escuela y del entorno (Tello, 2008) correspondiéndole una mirada compleja (Navarro, 2002).

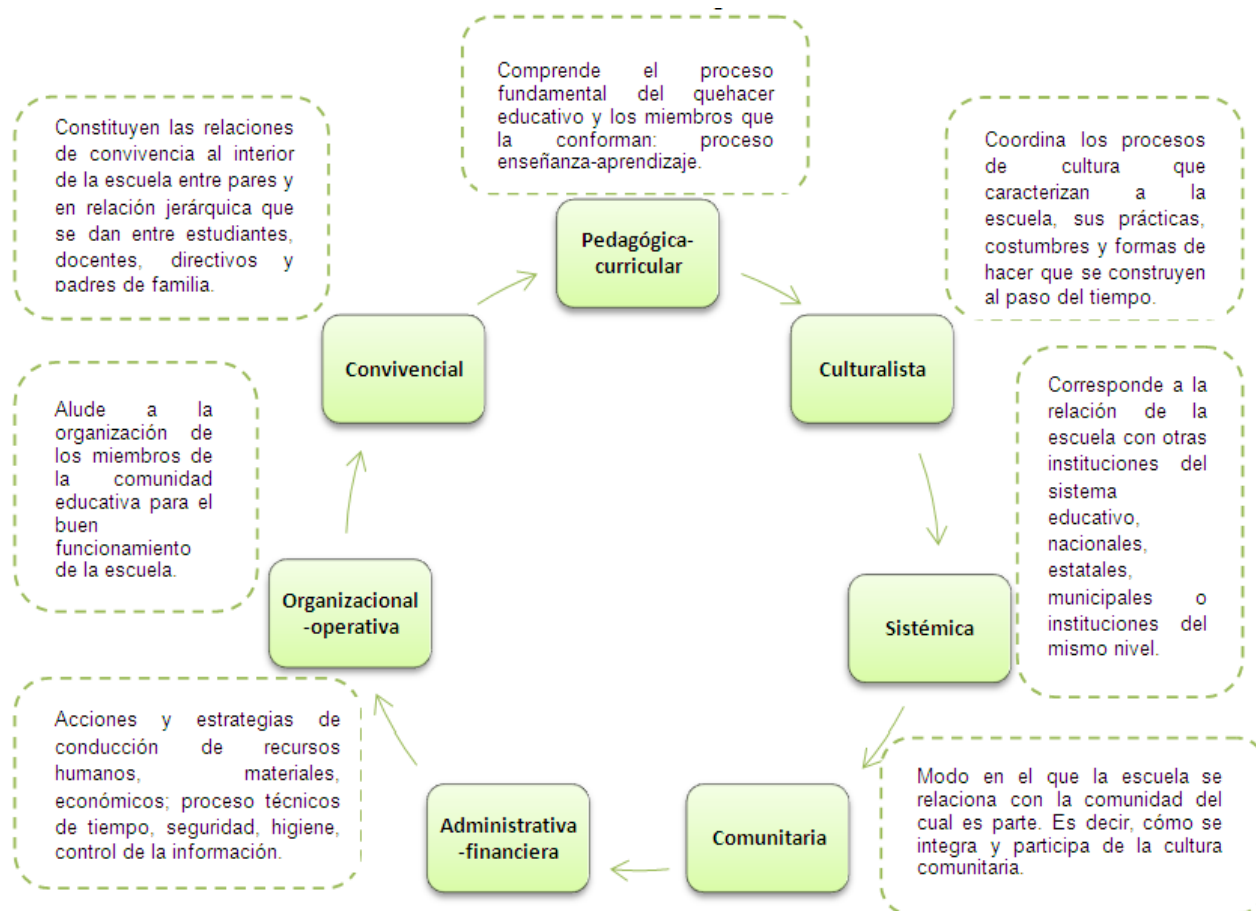
En palabras de Morín (2001) complejidad se refiere a lo que está tejido junto, los diferentes elementos que constituyen un todo y que por más que quieran separarse no se logra debido a que existe un tejido interdependiente que no permite su fragmentación; lo mismo sucede con la GE porque:

- En ella se generan encuentros “de múltiples determinaciones (estructurales y del sistema educativo) y de condiciones concretas” (Pastrana, 1997, p. 1). Es un vínculo entre políticas-escuela-sujetos-entorno que posee la dinámica escolar por las interacciones sociales que se tejen y que constituye una mirada sistémica y global de la escuela, haciendo referencia a la interacción de aspectos o elementos internos (las personas que son los elementos de la organización como alumnos, docentes, directivos, personal administrativo y de mantenimiento), así como externos (lo constituido por todo lo exterior, padres y madres de familia, la comunidad local, organizaciones sociales, la economía que entorna a las escuelas, el sistema legal, el cultural o el político) presentes en la vida escolar cotidiana (Cassasus, 2000). Se incluye lo que hacen, cómo lo hacen, las relaciones entre sí, que se enmarcan “en un contexto cultural que le da sentido a la acción y contiene normas, reglas, principios y todo esto para generar ambientes y condiciones de aprendizaje de los estudiantes” (UNESCO, 2011, p. 32). Tales elementos se articulan de manera dinámica generando diferentes acciones que se integran con base en rasgos específicos. De manera que, se pueden identificar “acciones de índole pedagógica, administrativa, institucional y comunitaria [que conforman dimensiones que serán...] desde el punto de vista analítico, herramientas necesarias para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la institución educativa” (UNESCO, 2011, pp.32-33).

Pozner (1995) señala cuatro dimensiones de la GE: pedagógica-curricular, comunitaria, administrativa-financiera, organizacional-operativa; Braslavsky (1992) distingue ocho: organizacional, financiero administrativo, gerencial, curricular, pedagógico, convivencial, socio-comunitario, sistémico; para Lavín y Del Solar (2000) las dimensiones son seis: pedagógica-curricular, administrativa-financiera, organizativa-operacional, comunitaria, convivencial y sistémica; Navarro (2010) señala cuatro que propone Elizondo et al. (2005) académico-

pedagógica, la política-organizacional, la administrativa, la comunitaria, también la sistémica de Lavín y Del Solar (2000) y la culturalista que es de su autoría. Siendo siete dimensiones que presenta el carácter complejo de la GE, como se puede observar en la *Figura 2*.

Figura 2. Dimensiones de la gestión escolar



Nota: Adaptado de “Descentralización, Autonomía y Calidad de la Educación en América latina”, por C. Braslavsky, 1992., “La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar”, por Elizondo et al., 2005., “El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos”, por S. Lavín y S. Solar, 2000., “La Dimensión Culturalista de la Gestión como Estrategia de Transformación en las Instituciones Educativas ¿una nueva dimensión de la gestión en construcción?”, por M. Navarro, 2010, Revista Electrónica, de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C., vol. 2, núm. 2, pp. 5-19., “El directivo como gestor de los aprendizajes escolares”, por P. Pozner, 1995.

No obstante, la dimensión pedagógico-curricular, la dimensión comunitaria, la dimensión administrativa y la dimensión organizacional, son las más representativas de la GE según Frigerio et al. (1992).

- *Dimensión pedagógica-curricular:* Es y debería ser una dimensión transversal de todas las demás, porque en esencia corresponde al conjunto de acciones encaminadas a desarrollar aprendizajes socialmente relevantes en los estudiantes; es decir, concibe en sí misma la razón de la escuela. Algunos autores como Frigerio et al. (1992) la denominan *dimensión pedagógica-didáctica* que constituye las relaciones producidas por los actores escolares con el conocimiento y los modelos didácticos. Pudiéndose identificar las modalidades y teorías de la enseñanza y el aprendizaje, así como los criterios de evaluación. Además incluye aspectos específicos como el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, estrategias metodológicas y didácticas, utilización de materiales y recursos didácticos. Las prácticas de los docentes se vuelve una actividad relevante, el uso de dominio de planes y programas, manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente como medio para fortalecer sus competencias (UNESCO, 2011) pues, son parte del colegiado docente y no menos importante la gestión del conocimiento (Navarro, 2010). Todo este bagaje de saberes y acciones deben ser enfocados hacia los fines de la escuela en la sociedad (Pozner, 1995).

- *Dimensión organizacional-operativa:* corresponde a aquellos aspectos que permiten observar la manera de cómo se organizan los integrantes de la comunidad educativa para que la escuela funcione (UNESCO, 2011), obteniendo un estilo propio en la estructura formal como: los organigramas, distribución de tareas y división de trabajo, la comunicación formal, uso del tiempo y espacios, así como en la estructura informal: la manera de cómo los integrantes de la comunidad interpretan los aspectos formales (Frigerio et al., 1992). Hay una articulación entre actores, sus fuerzas, el sistema decisional, la descentralización y la participación (Navarro, 2010). Para Pozner (1995), Lavín y Del Solar (2000) constituye el soporte de las otras dimensiones porque logra articular su funcionamiento en términos de operatividad y logística, es aquí donde se necesita impulsar el desarrollo de habilidades y capacidades individuales y grupales para que la escuela cumpla con sus finalidades frente a las exigencias sociales que se le adjudica al responsable de la gestión (UNESCO, 2011).

- *Dimensión administrativa-financiera:* Empíricamente resulta ser una dimensión bastante concurrida (González, 2003), porque se preocupa de los recursos necesarios para hacer frente a la GE; de manera que, se definen cómo obtenerlas, distribuirlas y optimizarlas (Pozner, 1995). Se habla tanto de recursos materiales, financieros y humanos (Lavín & Del Solar, 2000) que desde la mirada del proceso administrativo lograrán eficacia y eficiencia (Navarro, 2010) en la escuela. Las acciones y/o actividades corresponden a los procesos técnicos, de tiempo, de seguridad, de higiene, de control de la información, el cumplimiento de la normatividad y lo que corresponde a las funciones de cada integrante escolar para el pleno cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay un interés en la asignación de funciones, evaluación del desempeño, mantenimiento de bienes muebles e inmuebles, organización de la información, elaboración de presupuestos y lo que respecta al aspecto contable-financiero. (UNESCO, 2011). Autores como Frigerio et al. (1992) dicen que se refiere al gobierno porque controlará la evolución de las acciones que propicia y aplicará las correcciones necesarias para mejorarlas, mejor aún, será a partir de la conciliación de los intereses individuales con los institucionales para facilitar la toma de decisiones que provoquen alcanzar en buena medida los objetivos (UNESCO, 2011).

- *Dimensión comunitaria:* Establece un vínculo inseparable entre *escuela-sociedad* o al menos debería serlo, porque permitiría la formación de estudiantes en términos de pertinencia en su tiempo y espacio social. Por ello, esta dimensión integra todo lo relacionado a la participación de la comunidad de la cual es parte, sobre todo la más próxima (Pozner, 1995) pero en la dirección de conocer y comprender las exigencias y necesidades de la comunidad, toda vez que estas le den sentido a los aprendizajes. Permitiendo además la plena integración y participación de la cultura comunitaria en la vida escolar bajo un propósito específico que promueva vinculaciones estratégicas que impulsen una calidad educativa (UNESCO, 2011). Estas relaciones se concretan en la participación de padres de familia, tutores, organizaciones públicas de la comunidad, municipales, estatales, organizaciones civiles, eclesiales, culturales, empresariales (Lavín & Del Solar, 2000) a través de la toma de decisiones y actividades en la escuela, puntualizando firmemente las responsabilidades de la institución y las que serán

retomadas por estos agentes externos (Frigerio et al., 1992). Para Navarro (2010) desarrollar estas prácticas de vinculación permiten dos aspectos importantes: primero, empoderar tanto a los sujetos de la comunidad escolar como a los agentes externos, una apropiación de ella, de forma que le den viabilidad y pertinencia social; y segundo, ofrecer el servicio de educación continua mediante la participación de agentes comunitarios. En el entendido de que la escuela se abra a la comunidad y la comunidad se abra a la escuela.

- *Dimensión sistémica:* Hoy en día el aspecto de vinculación es más que una exigencia institucional, se mira como un espacio y tiempo donde el conocimiento rompe fronteras para lograr mayores y significativos aprendizajes. Por ello, esta dimensión logra rescatar esos vínculos o relaciones institucionales que pueden ser municipales, provinciales y nacionales, del mismo o distinto nivel educativo (Lavín & Del Solar, 2000).
- *Dimensión convivencial.* Hace alusión a las prácticas de convivencia que se establecen con los actores de la comunidad educativa. Aquellas relaciones entre pares: entre docentes, entre estudiantes, entre personal de dirección, entre trabajadores, entre padres de familia; así como relaciones jerárquicas: directivos con docentes, directivos con estudiantes, trabajadores, padres de familia; docentes con estudiantes, docentes con trabajadores, y por último la llamada relaciones no calificadas que se dan entre cualquier actor educativo con los padres de familia (Lavín & Del Solar, 2000).
- *Dimensión culturalista:* Navarro (2010) identifica a esta dimensión como aquella que rescata la esencia histórica de la escuela, que define sus prácticas, costumbres, ritos, que la hacen única. Expresa la manera de hacer u ofrecer el servicio que se va construyendo por el tipo de coordinación de la dinámica institucional y por otro lado, la acción cultural de la colectividad, de manera que se llega a definir un singular tipo de escuela, de desempeño, de estudiantes, de profesores que en conjunto expresan un producto cultural.

Como se ve, poco se puede reducir el concepto de GE a la dimensión administrativa; empero, esta visión simplista centrada en lo administrativo representa un problema en América Latina

porque las actividades de gestión están alejadas de lo educativo (Cassasus, 2000). De ahí que, en estos últimos años se ha enfatizado en abandonar esa visión de gerente-administrador para centrarse en un líder educativo (Martínez, 2003); en todo caso, identificar a la dimensión administrativa como parte de la GE junto con las otras dimensiones que le dan sentido a la escuela, y desde esa visión compleja impulsar una mejora. El caso de México con la implementación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) ejemplifica esta situación, ya que, focalizó el uso del recurso financiero por un lado, al papeleo administrativo y por el otro, la rendición de cuentas (SEP, 2014a). En un escenario como este, la GE se centra en la administración de recursos financieros ignorando a las demás dimensiones, por ser un elemento urgente a causa del mal estado de las escuelas. Por ello, se puede llegar a la reflexión de que si el Acuerdo 717, que regula los programas y acciones de GE, señala proporcionar recursos pertinentes y oportunos en atención al contexto y las necesidades, para fortalecer la autonomía de GE, entonces, es poco válido la creación de programas que seleccionarán a las escuelas beneficiadas y en gran medida a las que serán excluidas de un apoyo claramente necesario para ejercer su labor. En consecuencia, habrá la posibilidad de intensificar cada vez más la participación de organizaciones sociales para ofrecer financiamiento a las escuelas bajo intereses que formen a individuos acríticos, competitivos, egoístas alineados a la explotación del conocimiento para el desarrollo económico que el modelo neoliberal hace alarde (Badillo & Paredes, 2016) porque, hay una preocupación encaminada a dedicar mayor tiempo al aspecto administrativo para conseguir recursos y cumplir con ofrecer el servicio educativo aunque poco se reflexione sobre el cómo y el para qué de este.

Es alarmante que incluso la propia dirección se dedique exclusivamente a atender acciones de corte administrativo para satisfacer las exigencias que el sistema requiere y se aleje de aquello que la escuela en sí misma necesita, un acompañamiento a docentes y estudiantes (Ezpeleta, 1992). Se trata de atravesar un laberinto con grandes obstáculos que caracterizan al SEM, teniendo presente que el máximo reconocimiento de la GE es la generación de aprendizajes (Pozner, 1995) donde es “enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el “locus” de la interacción con los alumnos” (Ezpeleta & Furlán, 1992, p. 17).

La consideración de esta como compleja implica precisamente que el conjunto de sus dimensiones consigan tal finalidad, sin que recaiga todo en lo pedagógico e ignore a las otras, sino que esta sea transversal para hacer funcionar a las demás bajo los mismos principios; para esto, es imprescindible que el directivo actúe reconociendo el tejido interdependiente entre dimensiones y caracterice a la GE (Pozner, 1995) por:

- Intervenir en la vida global de la escuela
- Recuperar la intención pedagógica y educativa
- Incorporar activamente a los actores educativos hacia el cambio
- Construir procesos de calidad para conseguir los propósitos aspirados

Aspectos que el directivo ha de retomar para caminar junto con la comunidad escolar hacia la mejora, a partir de ejercer buenas prácticas en gestión que para Pozner (2001) se definen en seguir siete momentos principales:

1. Identificación de fortalezas y debilidades. Describir la situación e identificar la potencialidad institucional con relación a los cambios.
2. Construcción de condiciones para mejorar las prácticas. Definir tiempos y espacios para que todos los implicados precisen objetivos, metodologías y compromisos sobre un proyecto de mejora.
3. Revisión de la propia práctica. Promover de forma colegiada un diagnóstico de la situación de la escuela que propicie un conocimiento profundo de los logros, necesidades y problemas.
4. Identificación de problemas. Determinación de aspectos a mejorar. Convocar y coordinar acciones de diálogo reflexivo para identificar necesidades y problemas prioritarios para su mejora.
5. Elaboración de planes de acción. Convocar y coordinar reuniones para elaborar el plan de acción orientando siempre a promover mejoras en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en la convivencia escolar. Previniendo recursos humanos, financieros, materiales, de formación, de tiempo y espacio, entre otros.

6. Desarrollo o puesta en práctica del proyecto. Prestar apoyo y acompañar la implementación del proyecto. Además, favorecer el aprendizaje en el desarrollo del proyecto a partir de coordinar espacios de reflexión.
7. Evaluación y seguimiento. Coordinar tareas de evaluación durante y después del proyecto, a través de elaboración colegiada de los criterios de evaluación y seguimiento para identificar logros, problemas, necesidades y distancias respecto al objetivo previsto.

Lo ideal de la GE es asumir el desafío de dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción pedagógica (Pozner, 1995). Para esto, el director debe sentirse responsable de la calidad educativa de la escuela, al reconocerse como “animador de sus colegas y de los padres de familia; es decir, es un animador de la comunidad escolar” (Schmelkes, 1995, p. 63). El directivo escolar como órgano de gobierno, es responsable del funcionamiento y rendimiento de la escuela (González, 2003) puesto que conduce, dirige, coordina, motiva y dinamiza a la comunidad educativa en función de las decisiones que se tomen (Antúnez & Gairín, 1994) siendo la gestión y el liderazgo elementos que sin duda lo llevan a complementar su tarea.

Los significados expuestos han concretado que para la presente investigación *la GE alude al nivel micropolítico de la gestión educativa, aquella que se centra en la escuela y que se reconoce como un proceso complejo por las interacciones entre sus actores, que da lugar a una serie de reflexiones, toma de decisiones y conjunto de acciones de los actores educativos, motivados por el directivo y que se relacionan fundamentalmente con la formación de los estudiantes, a fin de que cada uno desarrolle aprendizajes significativos y contribuya a transformar su sociedad.*

Hacer realidad este concepto es trascendental, pero los intereses que rodean al modelo neoliberal que sin duda está presente, podrían acarrear nuevos significados que dejen desprotegida a la escuela e incrementen las bajas oportunidades de acceso, permanencia y término. Por todo esto, el papel que asume el responsable de la GE es importante ya que definirá en buena medida el rumbo y los beneficios sociales que la escuela como unidad de transformación debe atender.

2.1.3 Conocimientos, habilidades y actitudes del directivo en la gestión escolar

La figura del directivo ha cobrado relevancia debido a que su función radica en coordinar el trabajo escolar como factor fundamental para posibilitar los procesos de cambio propuestos en investigaciones y políticas actuales. De esta manera, constituye elemento clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los actores educativos. En tanto, asume la responsabilidad de que se apliquen y se adecuen las políticas educativas propuestas a partir de las características de la escuela que dirige “pues los resultados y reconocimiento social que la institución obtenga en el proceso educativo, dependen en buena medida, de las actitudes que asuma y de la forma en que conduzca el plantel escolar” (Navarro, 2009, p. 45).

Su papel es esencial en la organización de la institución (Nicastro, 2014), ya que, no puede limitar su función al papeleo administrativo sino que “debe comprometerse a involucrar a su personal en un proceso participativo, constante y permanente para hacer las cosas cada vez mejor” (Shmelkes, 1995, p. 64). Por esta razón, el directivo como gestor de aprendizajes debe tener la capacidad de construir una intervención en la GE considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización (Pozner, 1995).

Al comprender que la GE se define como unidad y proceso de mejora institucional, el director como representante y responsable del buen funcionamiento requiere de una formación pertinente (Nicastro, 2014), es decir, una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que guíen sus prácticas de gestión, en el cual vaya impregnada implícitamente y explícitamente un compromiso por la escuela, la educación y por ende la sociedad (Murillo, 2006) no se trata de hacer cumplir la política educativa sino reflexionarla y atenderla bajo las condiciones y exigencias de la comunidad; de manera que, impulse un beneficio común en todos los actores educativos al mostrarse como una persona que promueve una GE caracterizada por ser integral, consciente y transformadora (Pozner, 1995).

Reconocer que la escuela en su vida cotidiana se caracteriza por ser multidimensional, implica que los directivos posean las herramientas necesarias para tratar la GE, pues serán en todo momento el ejemplo de los demás actores de la comunidad educativa, son los encargados del

timón del cambio. Esto no puede verse de manera fragmentada y simplista sino en un sentido del todo y con la profundidad debida, porque son los directivos los que irán al frente y conseguirán que los demás se motiven y caminen juntos hacia un trayecto que está en constante transformación; no obstante, es necesario pensar que ello requiere de un directivo que conciba y actúe frente al cambio, actualizando, profundizando, reflexionando y enriqueciendo sus prácticas de gestión. Retomando las ideas de Delors (1996) se trata de que las personas se apropien de cuatro aprendizajes fundamentales que significarán a lo largo de su vida los pilares del conocimiento:

[...] aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (pp. 95-96).

Esta tipología de aprendizajes no es ajena al *ser director*, al contrario resulta relevante considerarlos para una función tan compleja como esta y que sin duda requiere de los mismos planteamientos, para que las prácticas que se desarrollen sean las más pertinentes posibles.

En esta consideración se retoman los cuatro aprendizajes propuestos por Delors (1996) y se concretan en tres elementos que definirían la labor directiva: conocimientos, habilidades y actitudes como cimientos de la GE.

- *Conocimientos*: Corresponde a *aprender a conocer*, y hace referencia a la necesidad de que todo directivo aprenda con la firme intención de comprender su labor como responsable de la GE, a fin de apropiarse del gusto de descubrir, conocer, revelar todo lo que ello implica. Aquí poco se trata de la acumulación de conocimientos por el simple hecho de adquirirlos y obtener gratificaciones de ello, sino que sea el propio directivo quién asuma esa necesidad porque le significan comprender la trascendencia de su quehacer en y para la escuela.

Indudablemente se trata de tener mayores puntos de encuentro con el conocimiento científico, para despertar la curiosidad intelectual, sentido crítico, y no menos importante desarrollar una autonomía de juicio (Delors, 1996) propiciando que su actuar sea cada vez más reflexivo. Y es que dice Senge (2007) debe de haber un dominio personal en el directivo que se centre en la capacidad de introspección y autoestudio porque asegura que "la capacidad de aprender de una Organización, no puede ser mayor que la de sus miembros" (p. 16) y aún menos del que está enfrente. Para esto, no está demás que se piense en un directivo que aprenda a aprender, y ejercite "[...] la atención, la memoria y el pensamiento" (Delors, 1996, p. 98) porque si se quiere hacer de la escuela, una escuela que aprende se tiene que motivar a toda la comunidad educativa a seguir estos mismos términos.

- *Habilidades*: Se trata de *aprender a hacer*. Para Delors (1996) este tipo de aprendizaje va muy ligado a *aprender a conocer*. Sin embargo, cuando hace referencia a *aprender a hacer* señala que es la forma profesional, aquel que relaciona conocimiento y práctica al ejercer cualquier profesión. De manera que, al observar que los cambios son cada vez más permanentes se solicita que las personas posean además de los conocimientos una serie de "[...] comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos" (p. 100). El directivo por tanto, además de poseer los conocimientos necesarios para comprender y reflexionar su práctica de gestión, necesitará de habilidades que reformulará o desarrollará en su propia práctica en función de las exigencias que los cambios producidos le exijan. Whetten y Cameron (2011) dicen que toda habilidad tiene el potencial de mejorar en la propia práctica y en específico el desarrollo de habilidades directivas deberá tener sin duda una aplicación práctica. Estos autores manifiestan que "la práctica sin el conocimiento conceptual necesario es estéril e ignora la necesidad de flexibilidad y adaptación a las diferentes situaciones" (p. 13). Sin embargo, es necesario no olvidar este vínculo en tanto permita ir reflexionando la práctica en función de los conocimientos científicos concebidos para mejorar el quehacer directivo.

- *Actitudes*: En un contexto donde el descontento social, la poca formación y los procesos de evaluación hacia el docente no son nuevos y cada vez cobran mayor presencia, constituyen barreras cognitivas, sociales y afectivas que expresan diariamente en la escuela. Es una situación de incertidumbre inmersa en un escenario de competencia en la preservación del empleo, intensificando cada vez más el individualismo y los conflictos entre docentes, incluso entre padres de familia y estudiantes. Justamente aquí, es necesario que el *ser directivo* posea un conjunto de actitudes que le permitan regular las interacciones entre los actores educativos, para esto deberá promover *aprender a vivir juntos*. Este aprendizaje que Delors (1996) enfatiza será fundamental en la práctica escolar porque no se trata de abrir la comunicación entre todos los sujetos que coexisten en la escuela sino fundamentalmente provocar y preocuparse por desarrollar un contexto de equidad, además de tener propósitos y beneficios comunes. Para ello, enfatiza el poner atención en dos prioridades: el descubrimiento del otro y participar en proyectos comunes. En el primer aspecto, el directivo deberá tener en todo momento una actitud de empatía con la comunidad educativa pero para ponerse en su lugar y comprenderlos realmente, deberá partir por descubrirse él mismo, tener un autoconocimiento que lo lleve a reflexionar su papel en la escuela y su relevancia con los demás. Inclusive predicar con el ejemplo de que “El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI” (Delors, 1996, p. 105). El segundo aspecto es aún más relacionado a la esencia de la GE, porque se piensa en motivar la generación de proyectos comunes para romper con el individualismo y la competencia, propiciando espacios donde exista el diálogo para tomar acuerdos colectivos y comunes, que podría ser al mismo tiempo una forma de resolución de conflictos así como un encuentro entre docentes y estudiantes (Delors, 1996).

- Sin lugar a duda, *ser directivo* no es tan simple como se piensa, entre más se avance en el escalón de la organización más aumentan las responsabilidades, y justamente esto es así pero viéndolo desde una perspectiva de escala, las responsabilidades no se reducen al entorno escolar sino que implica más allá, la sociedad. Un directivo tendría que pensar hasta este nivel y repensar que su guía y acompañamiento debe contribuir a formar personas críticas, reflexivas, autónomas, emancipadoras, justas, plurales, democráticas y

libres. De esta manera, el *ser directivo* deberá integrar los tres aprendizajes antes mencionados y definir el *aprender a ser*, aquel que se concibe como el desarrollo global o integral de la persona conformada por conocimientos, habilidades y actitudes de manera que se provea “de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer” (Delors, 1996, p. 106) en todos aquellos momentos inesperados que surgen en la dinámica escolar producto de los cambios sociales, económicos, culturales y naturales que es imposible detener, pero sí prever actuando desde lo educativo.

2.1.4 Componentes de la función directiva en la gestión escolar

El quehacer directivo, se ha caracterizado durante mucho tiempo por ejercer funciones centradas en el mantenimiento del orden y del control a través del poder, de manera que, desaprovecha la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores de la comunidad escolar (Pozner, 2000b). Sin embargo, las dinámicas actuales exigen que los responsables de las escuelas involucren a todos los actores educativos en la toma de decisiones y consigan juntos la mejora, una mejora que esté inspirada en el desarrollo del bien común. Para esto, es necesaria la acción coordinada de los propios implicados en manos del director, porque será él quien estimule el establecimiento de acuerdos y metas comunes para que sean deseables, desarrolle un clima donde predomine la colaboración y confianza entre todos y cada uno de los implicados, erradicando las posturas competitivas (Murillo, 2006). Por ejemplo, Pozner (2000a) establece una relación de competencias necesarias para que el directivo ejerza la gestión dentro de la organización escolar, que se enlistan a continuación:

1. Comprensión de los desafíos que implica el cambio de paradigmas en los sistemas educativos.
2. Identificación del movimiento de la administración convencional, hacia la gestión educativa estratégica.
3. Generación de espacios para el desarrollo del liderazgo y la innovación en las instituciones educativas.
4. Comunicación efectiva en las organizaciones educativas.

5. Delegación de autoridad
6. Negociación de conflictos
7. Planteamiento y resolución de problemas
8. Visión prospectiva y función anticipatoria de la gestión educativa
9. Trabajo en equipo, colegiado y colaboración interinstitucional
10. Participación social y respuesta interactiva a la demanda educativa (p. 32).

La trascendencia que ha configurado el ser director se reconfigura constantemente y es sujeto constante de nuevas y múltiples actividades como el compartir la función directiva con otras figuras que, igual que él, darán dirección a la escuela. Martínez (2003) identifica las siguientes funciones que le competen cuando comparte la dirección:

- El director es el órgano de gobierno más caracterizado del centro y el responsable principal del funcionamiento y el rendimiento del establecimiento escolar.
- Suele ser el presidente de los órganos de participación y control que pueden estar establecidos en el centro.
- Coordina toda la actividad del centro.
- Es el máximo responsable de promover y fortalecer las relaciones con el entorno del centro.
- Se le pide que promueva la innovación en los métodos pedagógicos y en la evaluación de alumnos y profesores y que actúe de mediador entre las reformas externas y el centro.
- Se le demanda que informe a los padres sobre los objetivos, planes y programas vigentes en el centro.
- Es el responsable de la organización administrativa del centro (p. 237).

En palabras de Murillo (2006) para llevar a las escuelas hacia el cambio, se necesita poner atención en la dirección, y que esta se preocupe y ocupe de:

- un liderazgo compartido, distribuido;
- con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente,
- con una dirección visionaria;
- que asuma riesgos;
- directamente implicado en las decisiones pedagógicas; y,
- bien formado en procesos de cambio (p. 22).

No obstante, es necesario precisar algunos aspectos que la función directiva tiene que asumir para que el desarrollo de la GE en su sentido multidimensional como se ha planteado, no se quede en un *deber hacer*, sino que evoque una acción cotidiana en las escuelas.

2.1.4.1 Liderazgo

El director como actor fundamental y máxima autoridad innegable de la escuela, se le atribuye el compromiso de innovación y cambio dentro del proceso de GE; dado que orienta y dirige a la misma para garantizar la coherencia del quehacer cotidiano con los anhelos educativos. En este caso, la acción directiva es la que definirá el proceso y los resultados de mejora escolar, por ello, resulta prioritario el buen ejercicio del liderazgo (Álvarez et al., 2011).

Al considerar que la GE es reflexión, toma de decisiones y definición de acciones dirigidos por el director, el liderazgo viene a ser su complemento porque no se trata de imponer sino generar motivación, pasión, imaginación, y todo un conjunto de valores para que la comunidad educativa participe activamente en su desarrollo (Pozner, 2000b). Es pues, un componente de la función directiva porque inspira en los actores educativos esa necesidad de transformación, genera perspectivas futuras, comunica esa visión de futuro, impulsa el trabajo en equipo, orienta el espíritu de logro, fortalece los avances en los cambios y no menos importante actualiza el aprendizaje y acumula el conocimiento en la comunidad educativa, siete prácticas de liderazgo que Pozner (2007b) considera para cimentar un sentido compartido del propósito de innovación y cambio. De manera que, la función directiva tiene un doble rol, al tiempo que gestiona también lidera (Martínez, 2003).

Para Murillo (2006) hablar de una dirección para el cambio implica ser líder, que se caracterice por ser soñador pero sin olvidar los conocimientos porque para alcanzar los sueños necesita de una formación que facilite proponer estrategias útiles. Son ambos, ni uno más que otro. También no olvidarse de ser aventurero, hay que atreverse a asumir riesgos, aunque estos en algunas ocasiones lleguen a ser equivocaciones, lo importante es movilizarse ante los problemas que vayan suscitándose y verlos como oportunidades de mejora.

La disposición científica ha manifestado que el liderazgo del directivo escolar está relacionado con los procesos que orientan a las personas en una determinada dirección, esencialmente dadas por medios no coercitivos. De aquí que, está relacionado con una comunicación especial que genera comprensión, sentido, propósito, entusiasmo que invitan a los docentes a mejorar (Pozner, 2007a; Pozner, 2000b).

En función del concepto emergente de la gestión, se argumenta que debe ser mediada por un liderazgo múltiple (Álvarez et al., 2011) donde no se quede únicamente en el director sino que involucre a los demás actores de la comunidad educativa para alcanzar la misión institucional; por esta razón, “el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos” (Bolívar, 1997, p. 28). Por eso, la importancia de la participación como aspecto de la GE; puesto que, es una actividad con enfoque colectivo y no individual.

Esto sin duda conlleva a un nuevo planteamiento de la dirección, donde no solamente se preocupe por desarrollar un liderazgo centrado en el responsable de la mejora escolar, sino bajo una perspectiva de participación colectiva y delegación. Se trata de voltear a ver a todos los implicados en esta ardua tarea, compartir y hacerlos partícipes de la mejora, porque son ellos también agentes de cambio. “Reconocer, valorar, desarrollar y potenciar ese liderazgo múltiple ha de ser la primera función de una dirección para el cambio” (Murillo, 2006, p. 21).

Se hace presente la participación de la comunidad escolar como algo crucial para desarrollar liderazgos múltiples, porque “participar es *tomar parte en algo*” (Portela, 2003, p. 87) y

justamente esa es la misión del director, hacer que los sujetos de la escuela tomen parte en acciones que conduzcan hacia la mejora en el plantel educativo, haciéndose presentes al mismo tiempo en la toma de decisiones y provocar la resolución colectiva de problemas que se vayan presentando (Pozner, 2000b). Dice Martínez (2003) que conviene no olvidar que el director no puede deshacerse de los docentes porque son parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejor aún que los considere y los involucre en el proceso colectivo y sean ellos mismos quienes definan las rutas del cambio, ese es el futuro en la conducción de la escuela.

También y en la misma medida se tendría que retomar la delegación como una práctica relacionada a ejercer liderazgos múltiples, toda vez que se amplía el poder que tradicionalmente lo asume el directivo hacia los diferentes actores. Es un proceso que no impone o da órdenes sino que transfiere u otorga poder a otros para que, por un lado aumente el sentido democrático en la escuela y por el otro, desarrolle profesionalismo con mayor compromiso, conocimiento y logros. En lo central, la delegación es caracterizada como un proceso de aprendizaje que estimula el trabajo en equipo al tiempo que va generando una cultura escolar de aprendizaje continuo a través de realizar una tarea, acción o misión diferente a las actividades usuales, ya sea individual o colectivamente (Pozner, 2000c).

Pozner (2000c) menciona que el acto de delegar en la escuela trae consigo beneficios tales como: una ampliación en la autonomía y la toma de decisiones de forma colectiva; reconstruye el sentido de la tarea educativa, concede empoderamiento para que revaloren su actuar; desarrolla objetivos estratégicos; aumenta la eficacia; hace frente a la complejidad; ofrece respuestas a tiempo; fortalece las competencias colectivas; domina de mejor manera el tiempo; aumenta la responsabilidad y el compromiso; motiva, integra y genera pertinencia; domina lo urgente, el futuro inmediato y aumenta la confianza. Indica también, que para realizar una delegación efectiva se tiene que seleccionar apropiadamente lo delegable; identificar a las personas o persona adecuada para llevar a cabo la acción delegada; para esto se tiene que reflexionar y planificar todo el proceso de delegación que considerando los temas, misión, proyecto, tiempos, recursos, expectativas, entre otros; como no forzosamente es una actividad en solitario, la persona que delega tiene que estar presente para cualquier consulta, así como estar pendiente de los avances y necesidades que presenten los delegatarios. Al final se espera que existan espacios de

retroalimentación y balance de la acción que se delegó, aquí se concreta la esencia de aprendizaje. No obstante, existen obstáculos que se deben tener presente por ambos sujetos que dificultan o mal interpretan a la delegación, como se muestra en la *Tabla 2*.

Tabla 2

Obstáculos en el acto de delegar

Sujetos	Quien delega	Delegatarios
Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> • Confundir el objeto a delegar con lo que no le gusta realizar. • Confundir delegar con dar órdenes. • Imponer una delegación. • No comunicar claramente qué se espera. • Padecer el síndrome del: “Nadie lo hace mejor que yo”. • Falta de confianza en sí mismo. • Falta de confianza en los demás. • No creer en el aprendizaje. • Temor a dejar de ser la autoridad. • Fijar metas personales. • Creer que si se delega, ya no se es responsable. • Confundir poder formal con poder de realización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia a asumir responsabilidades. • Temor a no llegar a poder asumir las responsabilidades. • Falta de confianza en sí mismo. • Desconfianza o incomprensión de las nuevas reglas del juego. • Falta de disponibilidad o capacidad. • Temor a perder el poder actual, aunque este sea efímero o formal.

Nota: Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: Modulo V Delegación”, por P. Pozner, 2000, p. 8.

Los nuevos tiempos han perfilado que la acción directiva considere un liderazgo que inspire en los actores educativos esa necesidad de transformación, genere perspectivas futuras, comunique esa visión de futuro, impulse el trabajo en equipo, oriente el espíritu de logro, fortalezca los avances en los cambios y no menos importante actualice el aprendizaje y acumule el conocimiento en la comunidad educativa para cimentar un sentido compartido del propósito de

innovación y cambio (Pozner, 2007b). Todo un conjunto de perspectivas que han de dinamizar la participación de los integrantes de la comunidad educativa, ya que pueden aportar grandes iniciativas de mejora inimaginables, para esto, un ambiente oportuno, de confianza, y ánimo bajo las reglas del bien común es un imperativo en la función directiva.

Asumir la colaboración, ceder poder y asignar responsabilidades en la escuela a partir de establecer liderazgos múltiples, va a diferir en la medida que el director comparta sus funciones, y deje ir las concepciones encarnadas que aluden a un personaje solitario por las responsabilidades que se le adjudican, más próximas a cumplir la normatividad para regular la vida de las escuelas que las correspondientes al propio modo de ser de la persona y su acercamiento a los demás sujetos educativos (Martínez, 2003). En esta mediación, se dan prácticas de liderazgo diversas, porque el directivo al ser un sujeto social construye y conduce a determinar y privilegiar distintas acciones que caracterizan un estilo propio.

Para Ball (1989) el directivo suele definir su actuar a partir de adoptar estilos de liderazgo específicos que bien pueden darse por la propuesta del mismo director o impuesta por las mismas condiciones interactivas entre él y la comunidad escolar. En el primer caso, puede ser considerado aceptado y generar estabilidad y definición común en la escuela, pero si no es aceptado puede desatar una serie de conflictos que inhibirán la adhesión personal. No obstante, un estilo no es estático, como se indicó líneas arriba, puede suceder que las condiciones de la comunidad educativa definan, impongan o cambien un estilo ya establecido. Esto sucede porque un estilo es un proceso activo, “es un modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad social cotidiana de la escuela” (Ball, 1989, p. 95) hay una interdependencia entre habilidades, recursos y alianzas de los participantes. En definitiva, cuando un director expresa el liderazgo tiene que ver con el acto de dominio o control como responsabilidad suprema y el grado de integración que genera identidad y propósito común en la escuela. El balance entre ambos: dominio e integridad, son los que definen los estilos de liderazgo, de manera que, entre más exista un dominio y menos integración, la comunidad estará manifestando inconformidades y malas relaciones hacia el director (Ball, 1989, p. 89) y su gestión. Tal como se observa en la *Tabla 3*, donde se muestran cuatro estilos de liderazgo: interpersonal, administrativo, antagónico y autoritario identificados por Ball (1989).

Tabla 3*Características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball (1989)*

Estilos	Comunicación	Orientación (objetivo) de la comunicación	Resolución de conflictos	Procedimiento en la toma de decisiones (formal, informal)	Decisores finales	Estrategias de dirección	Actitud de los actores de la escuela
Interpersonal	Interpersonal y oral	Negociaciones, Persuasión privada	Pueden y deben ser resueltos con cada personal	Informal: consultas individuales	Director en consulta informal	Alta visibilidad, consideración	Son estimulados a considerarse autónomos. Existe nexo de lealtad con el director.
Administrativo	Interpersonal y escrita	Tareas y responsabilidades	Reuniones formales	Formal: reuniones	Director o equipo directivo delegado	Estricto uso de los recursos de la burocracia	Llevan a cabo la ejecución concreta de lo que el director o su equipo de planificación han decidido.
Antagónico	Conversaciones más privadas que públicas	Persuasión, búsqueda de adhesión	Reuniones formales	Formal: reuniones, estimula el debate público	Director, alentando a sus aliados y neutralizando a los adversarios.	Reconoce intereses e ideologías diferentes pero usa su habilidad en las incertidumbres del debate público. Evita el debate sobre asuntos administrativos y de procedimientos	Renuncian a plantear su punto de vista frente a la habilidad de argumentación del director.
Autoritario	Conversaciones públicas Conversaciones privadas	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.	Sienten que no tienen influencia sobre los sucesos. Tienen pocas intervenciones en las reuniones.

Nota: Adaptado de “Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela.”, por B.M. Contreras, 2009, *Educación*, vol. XVIII, núm., 34, p. 57.

Como se ve, existen distintos estilos de liderazgos y pueden definirse aún más, por las interacciones entre sus propios miembros y la manera de cómo el director concilie el control y la integración. No hay nada establecido porque las dinámicas internas y externas son tan cambiantes en las escuelas (Ball, 1989). Aquí cabe rescatar que cualquier estilo de liderazgo que se ejerza definirá sin duda la conducción de la escuela hacia los propósitos educativos, sin más.

Lo que se necesita a partir de las buenas prácticas en liderazgo es conseguir la generación de aprendizajes en la escuela y por consiguiente, para la sociedad, resolver problemas de forma conjunta, redefinir los valores y adecuar las acciones para conseguirlos, provocar distintas maneras de comprender y actuar, aumentar los procesos de mejora continua, desarrollar y mantener círculos de aprendizaje a partir de impulsar procesos continuos de formación en competencias complejas individual y colectivamente (Pozner, 2000b).

2.1.4.2 Supervisión

Los conceptos de dirección y supervisión han estado ligados a la noción de control, surgida y adoptada de la gestión de empresas productivas que asume una posición de autoridad para controlar los niveles de arriba hacia abajo, con un mayor poder formal. Aquí la dirección se encarga de tomar decisiones y ejercer autoridad para el buen funcionamiento mientras que hace uso de la supervisión para verificar las actividades, evaluar y determinar sanciones. Esto es, porque desde el surgimiento de esta función se caracterizó por ser un administrador que atiende las normas de una burocracia central, donde la supervisión del funcionamiento constante de la escuela era insoslayable (Martínez, 2003, p. 228).

La teoría pone de manifiesto que el objetivo de la supervisión como función del sistema educativo es cuidar, vigilar y apoyar lo que acontece en la escuela. Una función que tradicionalmente ha sido encomendada a personas específicas denominadas supervisores o inspectores, focalizándose en el desarrollo del control y fiscalización o bien, en el control y el apoyo en los procesos escolares. Como función se ha descubierto que predominan los trámites administrativos-burocráticos, los aspectos pedagógicos están ausentes y que generalmente las personas encargadas son de mayor edad, que hacen la función aislada y solitariamente (Zorrilla, 2013). No obstante, la intención no es profundizar en el tema que definitivamente es complejo y de suma importancia, más bien manifestar que la supervisión vista desde una tarea-acción, puede ser asumida por los distintos actores del sistema educativo, y específicamente por las personas que conducen las escuelas: los directivos (Frigerio et al., 1992).

Glickman citado por Frigerio et al. (1992) indica que llevar a cabo esta tarea es contemplar saberes específicos, si se considera que lleva adherida una capacidad formativa. Se trata de una ayuda o asesoramiento profesional que se acuerda con la persona que se supervisará, sobre el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes.

La actuación compleja que rodea la tarea de supervisar, recupera dos elementos fundamentales: la evaluación y el asesoramiento. El primero, más que predicar con todo lo que implica el acto de evaluar, comúnmente se somete al control en un panorama negativo; mientras que el

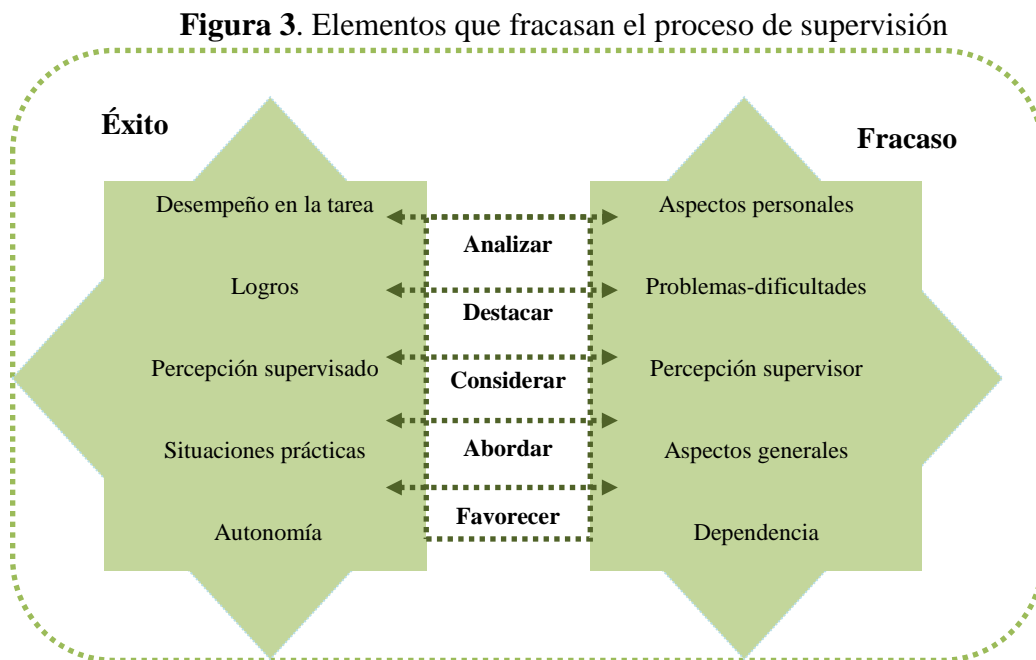
asesoramiento se postula como el medio para mejorar la práctica de los actores muy cercanamente a la motivación. En un deber hacer, supervisar estaría conduciéndose por el control pero reconfigurando su significado y verse indispensablemente para comprender los problemas reales en el acto educativo (Frigerio et al., 1992). Entonces, referirse a lo que Zorrilla (2013) señala como un acto de control de apoyos que integre la animación, el monitoreo, seguimiento y evaluación, ya que “Control sin apoyo no es eficaz y apoyo sin control tampoco” (p. 58).

Retomando las ideas expresadas por Frigerio et al. (1992) el acto de supervisar corresponde a un proceso que consta de cinco etapas:

- 1- El periodo de preparación de la supervisión. Se toman acuerdos sobre los objetivos, acciones, tiempos, momentos de la observación.
- 2- El periodo de observación en el proceso de supervisión. Encuentro cara a cara observador y observado para obtener información. Delimitar el campo de observación y un sistema de observación atendiendo la significatividad y el conocimiento del contexto.
- 3- El periodo de análisis en el proceso de supervisión. Tanto supervisor y supervisado realizan un análisis crítico e interpretan las informaciones obtenidas. Es tiempo de que cada uno relate y reflexione sobre la situación.
- 4- El periodo de retroalimentación en el proceso de supervisión. El supervisor (director) se responsabiliza en ofrecer alternativas de mejoramiento que favorezcan la profesionalización de los actores.
- 5- El periodo de la evaluación del proceso de supervisión. Etapa que enriquece la tarea de supervisión porque se revisa el proceso de observación y se emiten juicios valorativos tanto del supervisor como del supervisado.

El proceso de supervisión como se ha dado cuenta, supone tomar decisiones, planificar, destinar tiempo, analizar e interpretar los sucesos percibidos, alejados de la fiscalización y muy cercanamente a la comprensión para generar apoyo y mejorar aquello que se necesita, es una cuestión de equilibrio y consenso, para evitar el dilema de ser un director de oficina que se reduce al papeleo burocrático y un director de pasillo, aquel que constantemente se entromete en todo

(Martínez, 2003). Por esto, se expresa en la *Figura 3* algunos elementos a considerar para evitar que la supervisión camine hacia el fracaso.



Nota: Adaptado de “*Las instituciones educativas. Cara y cera*”, por G. Frigerio; M. Poggi; G. Tiramonti & I. Aguerrondo, 1992.

2.1.4.3 Formación actualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Uno de los mayores problemas y el más importante dentro de la GE es la participación del directivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha señalado, los directivos poco se ocupan de lo pedagógico y le adjudican esa responsabilidad a los docentes, centrándose únicamente en las cuestiones administrativas. Un líder escolar, no puede y no debe caer en esa cuestión, porque la escuela en sí misma enaltece la generación de aprendizajes no solamente en el estudiante sino en todos los actores educativos.

En los significados de liderazgo que se han retomado, hay gran presencia del fortalecimiento del aprendizaje (Martínez, 2003; Pozner, 2007b; Pozner, 2000; Murillo, 2006) incluso se habla de escuelas que aprenden en función de esa participación activa de todos los implicados tal como lo indica Senge (2007) en su libro “*La quinta disciplina*”, una escuela inteligente es "donde la gente

expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente, aprende a aprender en conjunto" (p.11). Generar un ambiente de aprendizaje en los términos que propone Senge (2007) es partir de un conocimiento profundo y actual del proceso de enseñanza- aprendizaje, porque el directivo es quien estará presente, acompañando y coordinando las funciones que de ella deriven; interactuar cognitivamente con los actores impulsando debates y reflexiones, para tomar decisiones pertinentes en la formación integral de los estudiantes (Murillo, 2006).

No cabe duda que la función directiva es compleja, pero no imposible. Lo que se tiene que hacer es asumirse como tal y buscar alternativas de formación, para que brinde la ayuda posible a su personal docente y a los niños que están bajo su responsabilidad, tomar bases sólidas en un discurso pedagógico para que ayude a los profesores a “sacar a la luz los dilemas y contradicciones inherentes a su trabajo. Deberá estimular el diálogo y aprendizaje mutuo sobre la enseñanza y la vida organizativa” (Martínez, 2003, p. 229). Esto último es fundamental porque la función docente poco se reduce a su relación con los estudiantes y aún menos a una dimensión formadora individual, se trata de reconocer que todos son elementos de la organización escolar y poseen responsabilidades relacionadas a la gestión de la misma; existe pues, un carácter colectivo de la función docente en la medida que reflexione su actuación a partir de referentes que permitan el análisis y por ende, la mejora con base en un proyecto compartido y consensuado que asegure una enseñanza lo más pertinente posible, partiendo de saber cómo se aprende y cómo se enseña hoy (Solé & Coll, 1996) en el SEM, aquel donde la concepción constructivista está en la cumbre del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.4.3.1 El constructivismo en la escuela

La concepción constructivista es acreedora de múltiples significados por su amplia presencia en la filosofía, ciencias sociales, historia, comunicación, psicología y educación (López, 2010a). Para Rosas y Sebastián (2001) las características fundamentales de este enfoque desde lo psicológico y educativo son:

1. Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo como constructor de sus conocimientos mediante sus estructuras de aprendizaje, y no como mero sujeto reactivo o pasivo ante el estímulo.
2. Toda concepción constructivista en psicología se fundamenta en un determinado concepto de desarrollo, porque en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro, tratando de explicar la “construcción” de ciertas estructuras a partir de otras que son diferentes.
3. Toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos, ya que le resulta ineludible aclarar preguntas tales como: ¿quién conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué conoce? y ¿qué es conocer?, preguntas inevitables si el objeto de estudio es la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento (pp. 8-9).

2.1.4.3.1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela hace referencia a dos cuestiones iniciales: primero, la escuela asume un carácter social que permite acercar a sus alumnos a aspectos de la cultura, importantes para su desarrollo no solamente cognitivo sino global-integral; segundo, el aprendizaje es una construcción personal que asume un carácter activo, donde no solamente es importante el sujeto que aprende sino los agentes culturales como parte fundamental de esa construcción (Solé & Coll, 1996).

El constructivismo se relaciona con la comprensión del sistema cognitivo y de la realidad a partir del papel activo e intencional del sujeto en su proceso de aprendizaje, la concepción del conocimiento como construcción y la interpretación de la realidad en constante cambio. Tal concepción viene a posicionarse como una transformación social educativa (Durán, 2014) que los sistemas escolares como el caso mexicano han apadrinado.

Decir que se ha aprendido desde el constructivismo es señalar que se tiene la capacidad de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido del currículum

que se pretende aprender, es un proceso que incluye los conocimientos previos sobre el contenido, la disponibilidad del alumno y su aportación activa. Justamente en este proceso se rescata la figura del docente porque la construcción del aprendizaje no puede darse en solitario, necesita de ayuda, guía y mediación entre el estudiante y la cultura (Solé & Coll, 1996).

Para Solé (1996) la disponibilidad que se ha señalado en el párrafo anterior, le adjudica a los aspectos afectivos y relacionales implicados en la construcción del aprendizaje que conducen al sentido y al significado. Cuando se construyen significados sobre el contenido se da una movilización cognitiva que es influida por un interés o necesidad de saber, determinado por:

- *Enfoques del aprendizaje.* La disposición del aprendizaje se relaciona con los enfoques utilizados para esta labor. La autora cita a Entwistle (1988) para identificar dos tipos de enfoques: *el enfoque profundo y el enfoque superficial.* El primero, indica una intención de comprender lo que se aprende, hay una fuerte relación del sujeto con el contenido, relaciona el contenido nuevo con los conocimientos previos, la experiencia cotidiana que va de lo personal u otros temas, hay una evaluación de lo que se va realizando y hay persistencia en el proceso hasta que se logre la comprensión. El segundo, establece una intención de cumplir con los requisitos de la tarea asignada siendo esta una imposición externa que intensifica la falta de reflexión de los propósitos, genera por tanto, una memorización de la información para los exámenes.

El interés, es generado a partir de saber qué se pretende y sentir que se cubre una necesidad. Si no se sabe el propósito, no comprende la tarea, en consecuencia, difícilmente va a llevar a cabo un estudio en profundidad. No obstante, trabajar bajo un enfoque profundo es partir de un interrogatorio sobre: qué se propone y cómo se evalúa.

- *Motivación.* Constantemente se ha atribuido que la motivación es responsabilidad del alumno pero no es así. Para saber la motivación que siente y cómo fue provocada es necesario considerar además otros aspectos: *Autoconcepto.* Se refiere al conjunto de representaciones que las personas poseen sobre ellas mismas, es el autoconocimiento que incluye juicios valorativos definidos como autoestima. Existe una clara relación entre

autoconcepto y rendimiento académico porque se forja a partir de las relaciones interpersonales que pueden ser entre su familia, sus amigos, compañeros, profesores. Aquí el alumno elabora su autoconcepto en función de las percepciones que los otros tienen de él, resultando concebirse como listo o tonto, de manera que influye en su interés por aprender. *Representaciones mutuas*. Al tiempo que los estudiantes construyen significados de los contenidos también construyen representaciones sobre el proceso, definiéndose como estimuladoras o desprovistas de interés. Pueden ser construidas por sí mismos o por la participación e influencia de los demás (compañeros y profesor). Incluso se habla de representaciones mutuas entre alumnos y profesores que son filtros para interpretar el comportamiento y valorarlos para después generar expectativas que llegan a modificar el comportamiento. Así un profesor puede tener una imagen de sus alumnos y ello puede influir en su comportamiento, determinando qué proponer para trabajar, cómo proponerlo, cómo evaluarlo; de igual forma la imagen que tenga un estudiante del profesor definirá la forma en que el estudiante actúe.

- *Expectativas y atribuciones*. Con los aspectos antes señalados se puede decir que los estudiantes y profesores no solamente se ven de una forma determinada sino que esperan de los otros un determinado comportamiento congruente a cómo son vistos, se trata del fenómeno de las expectativas. Las expectativas que el profesor tenga de los estudiantes pueden llegar a modificar su conducta, pero hay una influencia notoria del autoconcepto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así los profesores tratan a los estudiantes de forma distinta dependiendo de cómo ve al alumno, las causas de sus éxitos o fracasos, y sobre la influencia y control que tiene sobre él.

Solé (1996) además de los aspectos antes señalados, precisa tres condiciones necesarias para generar el sentido de aprender en los estudiantes, donde indudablemente indica que primero, es necesario establecer en los estudiantes el objetivo o propósitos que se persigue así como dejar claro los criterios de su realización; segundo, el profesor deberá ofrecer la ayuda requerida a los estudiantes para que comprendan lo que se pretende realizar, y por último será el propio profesor quién plantee el sentido que tienen las actividades que se pretenden realizar de manera que exista una preocupación de que estas sean razonables y atractivas. Se trata en gran medida de

concientizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el estudiante como para el propio profesor y no actuar sin sentido y en una postura simplista, al contrario el docente tiene que fijar su atención en generar y sostener el interés por aprender durante todo el proceso.

El aprendizaje escolar entonces, es resultado de un proceso complejo de tres elementos: los alumnos que construyen su aprendizaje, los contenidos como objetos de enseñanza-aprendizaje y el profesor que ayuda a construir significados y sentido a lo que hacen y aprenden, Coll (2001) lo llama triángulo interactivo y es el núcleo del proceso que se da al interior de la escuela.

No obstante, el inicio de este proceso de enseñanza-aprendizaje desde la concepción constructivista considera tres elementos básicos del estado inicial de los estudiantes (Mirás, 1996):

- 1.- La disponibilidad para aprender, influenciada por factores personales e interpersonales.
- 2.- Los alumnos disponen de capacidades tanto cognitivas como motrices y afectivas, además de instrumentos, estrategias y habilidades que han adquirido a lo largo de su desarrollo, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.
- 3.- Los alumnos poseen conocimientos previos respecto al contenido que se pretende aprender.

Respecto al último elemento, el autor enfatiza que desde esta concepción el estudiante no parte de cero, más bien se reconoce que construir un nuevo significado corresponde a “la posibilidad de entrar en contacto con el nuevo conocimiento” (Mirás, 1996, p. 50). Los conocimientos previos a los que se refieren, se encuentran organizados y estructurados en lo que se llama esquemas de conocimiento (término adjudicado desde las teorías psicológicas) que es “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Coll, 1983 como se citó en Mirás, 1996, p. 52). Esto implica, que cada estudiante posee distintos esquemas de conocimiento que ha adquirido a lo largo de su vida y con base en el contexto donde se desarrolla. Esta influencia contextual define dos características; primero, dichos esquemas de conocimiento se caracterizan por tener una diversidad de tipos de conocimiento, que pueden ser, conceptos, actitudes, procedimientos, explicaciones, experiencias; segundo, presentan un nivel

distinto de organización y coherencia interna propiciando distinta validez entre ellos (Miras, 1996).

Conocer y partir de los conocimientos previos que poseen los estudiantes es imprescindible porque repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre todo si se quiere construir un aprendizaje significativo, ya que no solamente se modifica lo que ya se tenía previamente sino que existe una interpretación de lo nuevo para integrarlo y construir un significado propio y personal para hacerlo funcional, útil y continuar aprendiendo (Solé & Coll, 1996).

Para Mauri (1996) saber en primer lugar y tener claro que quienes aprenden son los estudiantes, no define realmente que el proceso sea bajo este enfoque, ya que pueden darse concepciones distintas del papel del estudiante y del profesor. Rescata tres concepciones:

- *El aprendizaje escolar consiste en conocer las respuestas correctas.* Papel del estudiante: Dedicar tiempo a leer el texto que será objeto de preguntas. Responden los cuestionamientos del profesor normalmente en voz alta y frente a toda la clase. El alumno es un pasivo receptor de refuerzos. Papel de profesor: Dedicar el mayor tiempo a formular preguntas para comprobar si los estudiantes tienen las respuestas correctas. La tarea fundamental es reforzar las respuestas correctas y sancionar las incorrectas. Inmediatamente del cuestionamiento evalúa y asigna un premio o castigo. Lleva un registro de las notas buenas o malas de cada estudiante, si hay excesivas notas malas recomienda que estudie más. El profesor es un experto del objeto de estudio y ejerce un control de la conducta del estudiante.
- *El aprendizaje escolar consiste en adquirir los conocimientos relevantes.* Papel del estudiante: Procesador de información. Reproducen y copian disciplinas formales. Papel del profesor: Comportamiento de erudito. Informa y facilita situaciones múltiples de obtención de conocimiento. Reconoce la importancia de conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Representan la adquisición de conocimiento como copia, reproduciendo sin cambios la información. Creen que una mente organizada por principios lógicos está preparada para aprender todos los saberes, incluso los que no se rigen por ellos. Su

proceso de aprendizaje es centrado en la repetición y el ejercicio hasta lograr alto grado de automatismo.

- *El aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos.* Papel del estudiante: Proceso activo para elaborar una representación personal del contenido de aprendizaje. Utiliza destrezas metacognitivas para controlar su aprendizaje. Papel del profesor: Participante activo en la construcción de aprendizajes. Enseña a construir conocimiento. Considera conocimientos previos. Tiene como centro al estudiante y no al contenido que se desea aprender.

Mauri (1996) indica que la construcción de conocimientos en la escuela es originada porque el estudiante se reconoce como sujeto activo cuando: pregunta, observa, ejecuta procesos, aborda problemas, pide ayuda, aborda nuevas situaciones, se interroga, pide opiniones, observa diferencias y razona sobre lo correcto, establece relaciones. En suma, es activo por hacer una actividad mental intensa. No obstante, el dinamismo que se le adjudica al estudiante se provoca a partir del papel también activo del profesor y de su función de enseñanza, esta última es definida como “un conjunto de ayudas al alumno y la alumna en el proceso personal de construcción del conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo” (Mauri, 1996, p. 73).

Por esto, Onrubia (1996) retoma la idea de ayuda al proceso de aprendizaje y le adjudica el término: ayuda ajustada, porque deberá ser congruente al proceso de construcción de significados; es decir, conocer y considerar los esquemas de conocimiento, movilizarlos, activarlos y reestructurarlos a partir de impulsar desafíos y retos en los estudiantes. La ayuda va entonces, desde intervenciones directas con los alumnos tanto individual y grupal en términos cognitivos como emocionales, así como la organización de la situación de enseñanza, tiempo, espacios, estructura de la clase, organización de los alumnos, organización y elección de contenidos, materiales, formas de participación, todo lo referente a la planeación del proceso.

La ayuda ajustada que se propone tiene la finalidad de “incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno” (Onrubia, 1996, p. 104), ese es el reto del profesor, enseñar a construir el aprendizaje, ayudar al estudiante hasta lograr lo que individualmente no

sería capaz y después ir retirándose poco a poco para que la reestructuración de los esquemas de conocimiento sean tan profundos y permanentes que pueda afrontar por sí solo otras situaciones similares. Una propuesta de enseñanza asistida o mediada por un individuo más competente o experto, denominada zona de desarrollo próximo planteada por Vygotski (Rosas & Sebastián, 2001).

Este proceso de enseñanza, da lugar a una intervención pedagógica mediada por el profesor y que constituye un antes y un después; es decir, la planeación y la evaluación, procesos inseparables en la práctica educativa (Zabala, 1995) que expresan y hacen viva las concepciones que se tienen sobre qué, cómo y para qué enseñar.

2.1.4.3.1.2. La planeación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La intervención del docente en la construcción de aprendizajes se diseña en la planificación, ahí en un proceso razonable señalará cómo ayudar al estudiante en esa construcción de significados de los contenidos establecidos (Mauri, 1996) y es que en un proceso donde se insiste en el papel activo del estudiante, no puede dejarse al azar y a la improvisación, mucho menos separarse de una ayuda externa y responsabilizar al estudiante de su proceso de construcción, en tanto, necesita de una actuación “planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum” (Onrubia, 1996, p. 101).

Baena (2015) argumenta que planear es tomar decisiones de forma anticipada, toda vez que esté motivada por el deseo de conseguir determinadas cosas en el futuro o bien evitar que sucedan las que no se desean. Es una ayuda que permite prever y reflexionar qué hacer, cómo hacer, contemplando elementos internos y externos, en qué tiempos, con qué recursos, es un camino que detalla la aplicación sin caer en la improvisación y desgastar esfuerzos.

La planeación didáctica corresponde al conjunto de ideas y actividades que facilitan el “proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida [...] cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente” (Ascencio, 2016, p. 109).

Ya lo dice Coll (2001) uno de los principios fundamentales dentro de la concepción constructivista es la ayuda razonable que ofrece el profesor para construir aprendizajes, enfatizando su atención en la planificación y desarrollo de actividades que lo promueva, donde justamente se ha de tener en cuenta el estado inicial del alumno, para determinar lo que puede hacer y aprender en un momento dado, conociendo en gran medida su nivel de desarrollo cognitivo, motivaciones y expectativas que ha construido previamente a lo largo de su vida.

En el proceso de construcción de aprendizajes tan importante es el sujeto como los agentes culturales, cuya definición de estos últimos se observa en la diversificación de esquemas de conocimiento que poseen y que varían por los contextos donde interaccionan (Miras, 1996). Esta situación, deja muy claro que los estudiantes son diversos y el profesor tendrá que considerar imperativamente una planificación en términos de equidad teniendo presente:

- Los estilos de aprendizaje de cada estudiante.
- Los niveles de aprendizaje deben tomar en cuenta los conocimientos previos, habilidades y destrezas que se diagnostican en cada uno de los estudiantes.
- Los ritmos de aprendizaje se adecuan a los tiempos y eventos de aprendizajes significativos para cada estudiante.
- La consideración de la individualidad de cada estudiante a la hora de planificar y durante el desarrollo de la lección, así como las diferencias y cooperación que debe de existir entre el hombre y la mujer.
- La interculturalidad como parte inherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La población autónoma y las poblaciones migrantes que han llegado a enriquecer el acervo cultural de la escuela.
- El entorno social se toma en cuenta durante el desarrollo de las lecciones y la ocupación de los padres o encargados es parte cotidiana de nuestra labor docente.
- La ecología como un compromiso presente y futuro donde participa la toma de conciencia de la riqueza de la diversidad y el compromiso planetario (Segura, 2007, p. 9).

La planeación didáctica bajo la visión constructiva del aprendizaje, facilitará la puesta en marcha de actividades reflexivas y sistemáticas para ofrecer la ayuda que cada estudiante necesita en la construcción de significados de los contenidos de aprendizaje, que no se refiere exclusivamente al desarrollo de capacidades cognitivas, sino también afectivas, motrices, de relación interpersonal e inserción social. Estas últimas suelen no programarse pero sin duda cobra gran relevancia hacerlo y someterlo a valoración; es decir, pasar del currículum oculto al manifiesto (Zabala, 1995).

Es prioritario aclarar que dentro del diseño del plan de trabajo se encuentra implícito su carácter didáctico y pedagógico, que se hace presente en la forma de establecer la secuencia de actividades que se llevará a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es, una unidad de análisis fundamental que hace posible una determinada enseñanza y un determinado aprendizaje. Para Zabala (1995) son actividades ordenadas y articuladas para conseguir los objetivos educativos, conocidas por el docente y el estudiante.

En el entramado que compete su diseño bajo la concepción constructivista, las secuencias de aprendizaje o didácticas deben evocar su pertinencia para favorecer el grado de significatividad de los aprendizajes y al mismo tiempo poner el foco en atender la diversidad. Para esto, es necesario establecer actividades: que exploren los conocimientos previos que tiene cada uno de los estudiantes respecto al contenido de aprendizaje; que sean significativas y funcionales para los alumnos; que estén adecuadas con base en el desarrollo de cada alumno, que representen retos abordables logrando crear zonas de desarrollo próximo; que provoquen conflictos cognitivos y estimulen la actividad mental para relacionar los conocimientos previos con los nuevos; que fomenten actitud favorable y motiven el aprendizaje, estimulen la autoestima y el autoconcepto con el contenido que se propone y no menos importante, favorecer el aprender a aprender para ser cada vez más autónomos.

La planeación didáctica es entonces un instrumento que regula la enseñanza, por ello deberá encaminarse hacia el establecimiento de relaciones que generen en el estudiante representaciones personales sobre el contenido de aprendizaje. Para estimular estas interacciones Zabala (1995) propone lo siguiente:

- Planificar de forma flexible, que permita adaptarse a las necesidades de cada alumno. La planificación que se adopte debe caracterizarse por ser lo suficientemente diversificada donde incluya actividades y también momentos de observación que expresen el proceso que sigue cada estudiante. Se trata de que el profesor adquiera un sin número de producciones y conductas de cada estudiante para que los procese y reajuste la ayuda pertinente. Generar una organización oportuna de actividades en sus diversas formas, tanto en pequeños y grandes grupos como de forma individual, lo importante es encontrar su utilidad y usarlas cuando se requieran. No obstante, el trabajo en equipos no excluye el trabajo y esfuerzo individual, al contrario se eleva y promueve su sentido al adjudicarse responsabilidad e importancia de cada estudiante que lo integre. Por todo esto, se trata de diseñar una planeación flexible, que se adapte a las condiciones grupales y también que integre las opiniones de los estudiantes de manera que, se involucren en su propio proceso de aprendizaje.
- Tener presente los aportes y conocimientos de los alumnos al inicio y durante todo el proceso. Es fundamental que los estudiantes se atrevan a preguntar, que dialoguen y participen, para esto, indispensablemente el profesor propiciará un clima adecuado y también las actividades pertinentes para ello.
- Ayudarles a otorgar un sentido de lo que hacen. El profesor tendrá que informar a los estudiantes qué, cómo y para qué harán las actividades, informarles el proceso y los productos a conseguir, de manera que cada estudiante tenga una razón, conciencia e interés para realizar las actividades propuestas, si es así se encaminará hacia un enfoque profundo.
- Proponer retos y desafíos a su alcance para que con esfuerzo y ayuda necesaria los superen, una adecuación diversificada que no excluya a estudiantes con distintos grado de significatividad, hay que recordar que la homogeneidad provoca fracturas y aumenta la pérdida de sentido.

- Ofrecer ayuda adecuada a los progresos y obstáculos que presentan, ya que el aprendizaje implica tiempo y esfuerzo del estudiante pero también de ayuda experta y afecto por el profesor. No obstante, la ayuda no tenderá a sustituir los procesos individuales que cada estudiante por sí mismo debe construir.
- Impulsar la actividad mental autoestructurante que fomente un control personal sobre su proceso de construcción de aprendizajes, con base en reflexiones constantes, tocando, haciendo, experimentando, observando, contrastando, debatiendo, dialogando, analizando, sintetizando etc. Para que se activen sus procesos mentales y atribuyan significados.
- Establecer un ambiente de respeto mutuo y confianza para estimular autoestima y autoconcepto. Un clima adecuado es aquel que no juzga las equivocaciones y se atienden oportunamente, que exige el trabajo pero que también hay responsabilidad de hacerlas autónomamente, hay solidaridad y esfuerzo, se preocupa por construir motivación y dar pie a un autoconcepto positivo en el estudiante y con ello se enfrenta a un sinnúmero de retos.
- Promover la comunicación para regular los procesos de negociación, participación y construcción; para esto, es necesario compartir un lenguaje común, establecer canales de comunicación que permitan una buena interacción entre alumnos y profesor, siendo el lenguaje lo más claro y explícito posible. Considerar en la planeación una red comunicativa donde los chicos expresen sus construcciones e impulse su aprendizaje.
- Desarrollar progresivamente la autonomía en fijar objetivos, planear actividades o solución de problemas, para que aprendan a aprender. En una primera fase los alumnos seguirán las acciones propuestas por el profesor, pero conforme avanza el proceso se retirará la ayuda haciendo un traspaso de nivel interpersonal inicial, cuando hay un trabajo conjunto a un nivel intrapersonal, cuando el alumno trabaja de manera autónoma.

En consideración a todo esto Zabala (1995) define la planeación como previsión de intenciones y plan de intervención, porque es un “marco flexible para la orientación de la enseñanza, que permite introducir modificaciones y adaptaciones, tanto en la planificación a largo plazo como en

la aplicación puntual, según el conocimiento que se va adquiriendo a través de las manifestaciones y producciones de los alumnos, su seguimiento constante y la evaluación continuada de su proceso” (p. 96).

2.1.4.3.1.3 La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Recientemente se comenzó a dar razón al vínculo inseparable entre evaluación-enseñanza-aprendizaje, como unidad indisoluble y fundamental en el proceso educativo. Sin embargo, los modelos, procesos y criterios varían en función de la finalidad y concepción que se adopte (Coll, Martín & Onrubia, 2001).

Bajo los principios de la concepción constructivista, hablar de evaluación es construir significados a partir de la reconstrucción de los conceptos que se tienen en un momento determinado, en la idea de que estas construcciones están en constante cambio (Segura, 2007). Es un proceso para mejorar la significatividad del contenido a aprender (Coll & Martín, 1996).

A continuación se indican algunas consideraciones para que la triada evaluación-enseñanza-aprendizaje sea congruente con esta visión:

- Al llevarse a cabo el proceso de construcción de significados sobre algún o algunos contenidos establecidos existe una atribución de sentido, el aprendizaje es inseparable del sentido (Coll & Martín, 1996). Existe entonces, una relación con los aspectos afectivos, emocionales y relacionales para provocar el sentido (Coll et al., 2001), situación que conlleva a determinar que las actividades de evaluación también serán acreedoras de significados por parte de los estudiantes, siendo de gran importancia saber qué, cómo y para qué se plantean dichas actividades. El resultado de la evaluación será producto del significado construido en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como del significado que los estudiantes le asignen tanto al proceso como a la evaluación (Coll & Martín, 1996).

- El aprendizaje significativo no es algo finalizado o absoluto, se le atribuye la característica de ser perfeccionable, hay un progreso en el nivel de significatividad ampliándolo o profundizándolo (Coll et al., 2001). Este principio deberá considerarse al momento de la evaluación en la medida que detecte el grado de significatividad del aprendizaje; por ello, es importante que las actividades se den también con esta lógica de grados (Coll & Martín, 1996) o niveles respecto al contenido de aprendizaje.
- La construcción de significados establece complejas redes de significados, lo que dificulta su exploración en términos de extensión y profundidad (Coll et al., 2001), cuestión que determina reconocer que es imposible captar el grado de significatividad total por la complejidad de su naturaleza (Coll & Martín, 1996). Lo que se puede hacer, es planificar una amplia gama de actividades evaluativas que respondan a las diversas facetas de significados que pudieron haber construido aunque esto no impide identificar la totalidad de significados (Coll et al., 2001).
- Los significados que se construyen necesitan una revisión permanente porque su proceso de construcción es dinámico y en definitiva inacabado (Coll et al., 2001), esta característica de reconstrucción constante, no permite emitir un juicio de la totalidad del proceso de una sola y estática vez, por lo que las prácticas de evaluación deben dar cuenta del carácter dinámico del proceso de construcción de significados (Coll & Martín, 1996) mediante un carácter continuo de evaluar, que rescate la dimensión temporal del proceso (Coll et al., 2001), dejando atrás juicios terminales y la cultura del examen como fin último (Segura, 2007).
- Existe y debe verse de la misma forma, una notable importancia en los errores que cometen los estudiantes en las actividades de evaluación porque son fuente de información valiosa que indica los avances y dificultades que presentan, el proceso que han seguido y el lugar donde se encuentran. Su análisis e interpretación es crucial para ajustar la enseñanza, en consecuencia ofrecer ayuda con mayores oportunidades para la construcción de significados (Coll et al., 2001). Se trata de identificar el tipo de ayuda que necesita cada estudiante para seguir avanzando, una retroalimentación constante. De ahí

que, destierra su orientación a una simple medición en el proceso, más bien presenta actividades de resolución de problemas cercanas a su vida cotidiana para que a partir del ensayo y error se reconstruyan los significados (Segura, 2007).

- Los estudiantes poseen una diversificación de esquemas de conocimiento porque se adquieren en función de los contextos donde interaccionan (Miras, 1996). Con base en esto, la evaluación deberá comprender que el proceso de aprendizaje es diferente en cada estudiante y es necesario tomar en cuenta la particularidad o individualidad de cada sujeto que aprende, concretando en atender la diversidad en el salón de clase. Aquí la evaluación diagnóstica por un lado diagnosticará los aprendizajes para atender sus necesidades y por el otro, permitirá reflexionar cómo lograr equidad educativa (Segura, 2007).
- La psicología cognitiva señala la existencia de diferentes tipos de conocimiento que definen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, todos ellos con características diferentes que activan procesos cognitivos distintos y que determinan acciones educativas también diferenciadas para su adquisición. Con esto, es también importante planificar actividades de evaluación diferenciadas respecto a la naturaleza de cada tipo de contenido, y valorar el grado de significatividad del o los aprendizajes (Coll et al., 2001).
- Es común realizar actividades de evaluación diferentes a las actividades utilizadas para aprender los contenidos, con la intención de saber si los alumnos realmente han aprendido. También proponer actividades de evaluación que se evitaron en el proceso de aprendizaje para comprobar si pueden generalizar lo que han aprendido (Coll & Martín, 1996), existe una confusión entre generalización con descontextualización. Más bien, “el conocimiento generalizable debe entenderse aquél que puede aplicarse a diversos contextos” (Coll et al., 2001, p. 571).
- Entonces, la evaluación de un contenido deberá orientarse bajo el uso de diversas actividades, para aproximar el contenido también a diversos contextos (Coll & Martín, 1996).

- La funcionalidad del aprendizaje entendida como “la posibilidad que tiene el alumno de utilizar lo aprendido para acometer nuevas tareas o llevar a cabo nuevos aprendizajes” (Coll et al., 2001, p. 571). Se mira como un instrumento para la construcción de nuevos significados que viene a ser un indicador para evaluar los aprendizajes porque establece una relación con la significatividad (Coll & Martín, 1996). Por esto, las actividades de evaluación deben promover el uso instrumental del contenido (Coll et al., 2001).
- El control y responsabilidad de los estudiantes en el desarrollo de una actividad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un indicador de la construcción de aprendizajes sobre todo cuando hay dominio y uso de conocimientos. En un escenario como este, no se necesita de actividades específicas de evaluación, ya que el grado de construcción de significados se identifica por la observación directa (Coll & Martín, 1996; Coll et al., 2001).
- Al concebir el aprendizaje como proceso de construcción de significados y a la enseñanza como proceso de ayuda ajustada a esa construcción, provoca que la evaluación no se enfoque exclusivamente en el aprendizaje sino también, y con el mismo nivel de importancia en la enseñanza que se ha llevado a cabo (Coll & Martín, 1996) de ahí que, se valoran a ambos.
- La evaluación de los aprendizajes aporta información al profesor sobre el proceso de construcción, que da pie a ajustar la ayuda. Pero también sería importante mirar como una meta educativa, que las actividades de evaluación ofrezcan al estudiante información útil sobre su aprendizaje, de manera que, sean ellos quienes autorregulen el proceso de construcción de significados que están llevando (Coll & Martín, 1996). Para esto, se deberá considerar procesos de metacognición y promover que cada estudiante desarrolle una conciencia mental y regule su pensamiento, de manera que, se conozcan a sí mismos, sus logros, habilidades, temores, deseos, y reconstruyan bajo su interés y sentido propio el aprendizaje; en consecuencia, desarrollar una cultura autoevaluativa y coevaluativa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (Segura, 2007).

- Segura (2007) indica que comúnmente la evaluación es relacionada con la medición, cuya preocupación es la cuantificación del manejo de la realidad objetiva. No obstante, en el constructivismo importa tanto la intersubjetividad, como la subjetividad. El docente debe establecer actividades evaluativas no enfocadas a reproducir conceptos definidos por el lenguaje científico sino, escuchar y conocer las propias palabras de sus estudiantes respecto a determinados contenidos de aprendizaje; es decir, la construcción de significados en la subjetividad del sujeto. Este direccionamiento rebasa el criterio de validez que persigue la coherencia en los contenidos, mejor aún está determinada por la significatividad que el estudiante tiene respecto al contenido, lo importante es el significado adquirido en su proceso de enseñanza-aprendizaje con todas las determinantes que ello implica, y no lo que esperan los agentes externos que muchas veces son ajenos a la realidad escolar, de manera que “es imperativo el uso del diálogo, con el cual, los educandos o participantes exteriorizan la subjetividad” (Segura, 2007, p. 15).

En definitiva, el constructivismo aunque fue planteado desde hace ya varios años (Rosas & Sebastián, 2001) sigue vigente y continua siendo un reto en los salones de clase. En palabras de Durán (2014) se necesita tomar conciencia tanto en profesores como alumnos y promover el cambio, “se trata de abrir los ojos, si puede decirse con cierta hilaridad: echar un poco de gélida agua en la nuca del docente academicista –mientras despliega su locuacidad– y decirle: “no basta con disfrazarse de profesor, hay que serlo ...” y hacer otro tanto con el alumno, exhortándolo: “ha llegado la hora de despertar y ser protagonista ...”” (p. 189).

En la medida que transcurra el tiempo, se tienen que ir actualizando los conocimientos preexistentes, y dar por hecho que todo conocimiento es refutable. La misma escuela tiene que socializar tal principio, y procurar un aprendizaje a lo largo de la vida (Delors, 1996). Por lo tanto, los directivos y los docentes tienen la espléndida tarea de formar y al mismo tiempo permitirse ser formados, y para esto, es preciso reconocer sin más, que para formar a otro se necesita que uno mismo esté formado (Pozner, 1995).

2.1.4.4 Participación y comunicación con la comunidad

Uno de los aspectos que hoy en día se han reconfigurado es la relación escuela-comunidad a través de la participación activa de grupos de personas. Esta situación, ha derivado en promover y fortalecer relaciones con el entorno como una responsabilidad más del directivo escolar (Martínez, 2003). La participación se entiende como un “conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público” (Frigerio et al., 1992, p. 104).

Siendo la democracia un aspecto que persiguen las sociedades actuales, el asunto de la participación no es ajeno y su promoción se intensifica cada vez más, incluso porque las escuelas se conciben como sistemas abiertos que desarrollan y cumplen sus funciones por la interacción de elementos internos y externos (Antúnez & Gairín, 1994).

El valor de la participación en las escuelas, radica en tres motivos fundamentales: primero, es un mecanismo donde los actores educativos definen normas que incorporan derechos y obligaciones para regular su comportamiento; segundo, es importante contar con el compromiso y colaboración de los actores educativos, la participación lo hace posible; tercero, que la escuela favorezca la construcción de un régimen democrático (Frigerio et al., 1992). Delval (2013) dice “hay que traer la sociedad hacia la escuela y llevar la escuela hacia la sociedad” (p. 14). Eso cobra sentido si concluimos como lo hace Frigerio et al. (1992) que la escuela ocupa una parcela del terreno social, delimitada por una cerca o valla material sin duda pero también simbólica. Esta última es la que influye y regula los intercambios con el entorno, definiendo instituciones abiertas o cerradas determinadas por los actores, las circunstancias en tiempo y espacio, tal como se observa en la *Tabla 4*.

Tabla 4*Características de escuelas cerradas y abiertas*

Instituciones	Características	Rasgos de conducción hacia el entorno	Riesgos y consecuencias
CERRADAS	Institución replegada sobre sí misma	Inaccesibilidad y exclusión; distancia con el medio.	<ul style="list-style-type: none"> • Inadaptación • Disfunción • Pérdida de prestigio • Automatización exagerada de lo social • Desconocimiento de los contratos fundacionales
	La relación con el medio, si la hay, es un subproducto	Mantiene solamente circuitos de circulación internos sin feed-back con el entorno.	
	Es poco o nada sensible a las demandas y expectativas del medio	Desconoce a los usuarios; su vínculo con ellos no contempla la noción de pertenencia, ni la participación.	<ul style="list-style-type: none"> • Redefinición de contratos obstaculizada;
	La institución pretende actuar sobre el medio sin ser influida por él.		EN CASOS EXTREMOS LA INSTITUCIÓN MUERE POR ENCIERRO
ABIERTAS	Institución que regula su acción en una negociación permanente en la que redefine y muestra los términos de intercambio	Asocia al medio a su funcionamiento mediante la puesta en marcha de mecanismos de participación.	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación • Renovación • Integración
	La relación con el medio es uno de los aspectos que se incluyen en el proyecto escolar	Siempre discrimina el sentido, objeto y carácter de la participación.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechamiento de recursos • Reconocimiento de los contratos fundacionales
	Canaliza las demandas compatibilizándolas con sus actividades sustantivas	Su preocupación articula: participación, actividades sustantivas y calidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Redefinición de los términos del contrato fundacional
	Asegura el establecimiento de intercambios permanentes y recíprocos.		EN CASOS EXTREMOS LA INSTITUCIÓN DESAPARECE POR DILUCIÓN.

Nota: Adaptado de “*Las instituciones educativas. Cara y cera*”, por G. Frigerio; M. Poggi; G. Tiramonti & I. Aguerrondo, 1992.

Dichos autores argumentan que una escuela abierta al entorno incorpora personas u organizaciones que la circunscriben, teniendo presente que su incorporación es para solidarizarse a conseguir los propósitos de la comunidad educativa, evitando a toda costa la pérdida del sentido que le compete: la generación de aprendizajes. En este caso, las diversas participaciones que se

realicen van de ida y vuelta. De ida para conocer las exigencias y demandas de la comunidad hacia la escuela, instancia donde se deposita esperanza en los conocimientos para tener mejores alternativas de vida futura, donde se espera de la escuela una actuación pertinente y de calidad, así como que brinde asistencia a la comunidad con diversas actividades para que ayuden a enfrentar problemas sociales cada vez más presentes, en escuelas cada vez más abandonadas. También se espera que la escuela forme a padres de familia y adultos de la comunidad que busquen aprender (Delval, 2013). De vuelta, para obtener apoyos y servicios alejados de recursos materiales y financieros, sino apoyos que contribuyan a lograr aprendizajes, por ejemplo vinculaciones con bibliotecas comunitarias para acercar a los estudiantes a su uso, vínculos con universidades para atender la formación docente, acuerdos con organizaciones culturales para desarrollar actividades comunes, entre otros.

La participación es clasificada por formas y niveles. En cuanto a la forma, existe la participación directa donde no hay intermediarios y la participación indirecta, que la desarrolla un representante a quién eligen y delegan cierta función (Frigerio et al., 1992; Antúnez & Gairín, 1994). Los niveles de participación son variados pero, se pueden identificar (Frigerio et al., 1992) los siguientes:

- Nivel informativo: se limita a estar informado, conocer y tener la capacidad de lo que sucede.
- Nivel consultivo: se requiere opinión para tomar decisiones. Influye en las decisiones pero no las determina.
- Nivel decisorio: participación como miembro pleno en la toma de decisiones.
- Nivel ejecutivo: concretan o ejecutan las decisiones tomadas.
- Nivel evaluativo: participación en la evaluación y verificación de lo realizado por otro.

Antúnez y Gairín (1994) señalan que para evitar conflictos o actuaciones contradictorias en la participación, es fundamental definir las funciones, y áreas de libertad que le corresponde a cada participante. Por ejemplo, pueden verse distintos grados de incidencia de la comunidad en la escuela; puede haber ausencia de incidencia cuando está cerrada al medio; incidencia mínima cuando hay un reconocimiento pero no vínculos comunes concretos; incidencia adecuada cuando

se incorporan las demandas y exigencias de la comunidad sin perder de vista la especificidad de la escuela; incidencia sobredeterminante cuando la comunidad desconoce la especificidad de la escuela y se observa que determina todos los aspectos relacionados sobre todo a la profesionalidad del docente y la dimensión pedagógico-didáctica. No se desconoce su deber y derecho en lo educativo, sino que es necesario que esta intervención sea por actores conocedores de la tarea educativa (Frigerio et al., 1992).

No cabe duda que la escuela lleva implícita un compromiso social que se concretará en la interacción con la comunidad, apropiándose de las exigencias y apoyos que consoliden un sentido de pertinencia e identidad en un proyecto que es un bien común: la educación.

2.1.4.5 Convivencia escolar

Según González (2003) la escuela como grupo social está conformada por personas que interactúan unas con otras, creando un sinfín de relaciones que presentan particularidades, dos fundamentalmente. La primera, debido a que integra a muchos y diversos actores es muy participada. En consecuencia se desarrolla una participación diversa y cambiante porque los actores varían en su permanencia, obstaculizando la identificación de intereses y aún más la forma de satisfacerlas. La segunda, que las relaciones entre docentes son caracterizadas por el celularismo, que hace referencia a que cada docente ejerce su práctica educativa aisladamente apartándose de la organización de la escuela, pues existe la creencia de que es el único responsable de lo que acontece en el salón de clase.

Hacer el planteamiento de la GE como un asunto de todos, conlleva a transformar esas relaciones y procurar un cambio cultural en la escuela, que como lo plantea Murillo (2006) esté caracterizada no por el aislamiento y falta de identidad sino por el compromiso, trabajo colaborativo, respeto y aprendizaje conjunto tanto de estudiantes como de docentes. La principal función del director es hacer esto realidad, volteando a ver a las personas que integran su escuela, no los papeles ni tareas. Un trabajo directo con las personas, confiándoles altas expectativas y expresárselas, ayudarles a apropiarse de un sentido compartido y luchar juntos por ello.

No en vano, sólo es posible un cambio positivo si este está basado en el buen humor, en las buenas relaciones. Sólo así es posible la implicación, el compromiso, el trabajo en equipo. El director o directora, por tanto, tiene como máxima obligación contribuir a generar ese buen humor (Murillo, 2006, p. 21).

La convivencia se entiende como la construcción cotidiana de relaciones que se fundamenta en la dignidad humana, derechos humanos, el respeto, tolerancia, diálogo y solidaridad, relaciones que inician con uno mismo, y prosiguen con las demás personas y con el entorno. (Ibarrola e Iriarte, 2012 como se citó en Villalba, 2016). El hecho de convivir es inherente a las relaciones humanas, que potencializan al mismo tiempo su propio desarrollo (García, 2013).

Frigerio et al. (1992) indica que hablar de convivencia en la escuela es un tema complejo por el hecho de estar integrado por distintos actores con historia propia. Su participación es indiscutible, pero hace necesario el establecimiento de reglas que regulen el comportamiento de cada una de ellos, para conseguir el clima más adecuado y oportuno hacia la obtención del fin común. Define, a las normas de convivencia como el “conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre diferentes actores que comparten una actividad” (p. 109). Tratar de reglas y convivencia es referirse a disciplina, a aquello que es permitido frente a lo prohibido. No obstante, la aplicación de normas puede llevar al directivo a dos riesgos:

- La injusticia: comportamientos permitidos que son sancionados.
- La impunidad: comportamientos prohibidos que no son sancionados.

Continúa mencionando que para evitar esta situación, corresponde definir y tener claro el orden normativo diseñado para regular la vida en la escuela, así como los mecanismos disciplinarios que definen las estrategias institucionales para hacer cumplir el orden normativo. Por ello, es fundamental que todos los integrantes de la escuela conozcan y admitan las normas que regulan la vida escolar; de manera que, su justificación y legitimación se lleve a cabo en la medida que asuman su importancia en las actividades para desarrollar aprendizajes.

Así como el acto de convivir es parte integral de las relaciones humanas, también lo es el conflicto, violento o no, es la cara opuesta (García, 2013). Con base en los pilares de la educación propuestos por Delors (1996), los sistemas educativos han configurado la exigencia de aprender a conocer y aprender a hacer, saberes conceptuales y procedimentales respectivamente. Hay un descuido en aprender a convivir y aprender a ser en todo estudiante. En consecuencia, el enfrentamiento a los conflictos se da por sanciones y comportamientos violentos, cuando deberían utilizarse alternativas creativas en lugar de la violencia, con espacios para el aprendizaje en equipo, formación de valores, la educación emocional, mediación, ambientes democráticos reales (Villalba, 2016).

La vida social cobija los conflictos, porque cualquier convivencia supone la existencia de diferencias en las distintas interacciones. Declarada su naturaleza, no existen negarlo. Sin embargo, la negación existe, hay terror de que aparezcan y muchas veces se ocultan con la postura autoritaria. Así por ejemplo, en grupos autoritarios todo va muy bien mientras esté la autoridad al frente porque cuando se ausenta es un caos, mientras que en los democráticos funcionan bien sin tener presente a la autoridad (Delval, 2013).

Por tanto, es necesaria una intervención integral que postule desde el sistema, contenidos de resolución de conflictos para que las prácticas educativas cobren la importancia requerida tanto para aprendizajes cognitivos como afectivos. Enfatizando en una postura positiva en el manejo de conflictos y comportamientos violentos, verse a sí mismos no como problemas sino como aspectos vinculados a la vida social que pueden ser provechosos para consolidar una cultura de paz positiva, aquella donde hay ausencia de todo tipo de conflictos. Pero, no se trata únicamente de focalizarse en las relaciones entre alumnos, sino también erradicar la violencia estructural suscitada en la escuela por las relaciones de poder, especialmente de docentes y estudiantes (Villalba, 2016). Para esto, se tiene que poner atención y reconocer la existencia de conflictos, para que posteriormente sean objeto de reflexión que generen aprendizajes, en función de una resolución mediada por la negociación (Delval, 2013). Frías (2001) define algunos principios que concretan muy bien lo descrito líneas atrás sobre la solución de conflictos en las escuelas, en las distintas relaciones de actores en la comunidad educativa.

- Analizar a fondo los hechos y comprender la naturaleza del conflicto, superando el nivel de la mirada superficial.
- Evitar el manejo del conflicto, empleando la violencia, ya que así se generará más violencia.
- Detectar a tiempo, para erradicarlos de raíz, los conflictos que se adoptan o se heredan.
- Dejar de lado los malos augurios o designios que muchas veces agravan el conflicto e impiden el desarrollo personal y el logro de las metas.
- Estar atentos para intervenir en el manejo de un conflicto, si es preciso en forma personal, o saber captar y aplicar las sugerencias razonables de quien oportuna y acertadamente actúa como mediador.
- Buscar la conciliación partiendo de los intereses comunes.
- Llegar a acuerdos, sobre la base de los derechos y los deberes teniendo en cuenta que, por lo general, las partes en conflicto no solo obtienen ganancias, sino que también “pierden”, porque tienen que ceder, haciendo concesiones (pp. 126-127).

La convivencia escolar, supone tareas y acciones que permitan volver a ver a cada actor educativo como lo que es, una persona. Entonces, comprender que en la medida que cada uno domine los límites de su actuación pueden caracterizar a las escuelas como aquellas que conviven en y con valores; se trata por tanto de desterrar ideas centradas en la obediencia de la norma, y esperar que esto genere una formación en valores, en lugar que estos se expliquen y sean vividos por todos en la vida cotidiana escolar (García, 2013). De ahí que, la escuela vea los conflictos como algo inherente y potencializador de la convivencia, transforme las prácticas de manejo y solución, totalmente alejados de la violencia (Villalba, 2016). En el mejor de los casos vislumbrar que “las instituciones educativas deben comportarse a la vez como sociedades y comunidades en las que existan relaciones humanas en las que afloran fluidamente los valores, y los afectos” (García, 2013, p. 15).

2.2 La teoría de las representaciones sociales

2.2.1 La ciencia y el conocimiento de sentido común

[...] una reforma depende, en gran medida, de las representaciones y valoraciones que tiene el directivo sobre la misma. Es en función de estas que orientará el trabajo, lo facilitará o lo dificultará.

Cuevas, 2015.

La función directiva se reconoce como una actividad sumamente compleja. Morín (2001) define complejo como complexus, que se refiere a lo que está tejido junto es decir, los diferentes elementos que constituye un todo. La tarea de un directivo escolar está determinada por aspectos políticos, sociológicos, psicológicos, afectivos, mitológicos y culturales, es complejo. Tan así que, si se cuestiona al director sobre lo que hace, es muy probable que mencione que planifica, organiza, coordina y controla; pero, si observamos la práctica que él ejecuta cotidianamente, se puede notar que hay poca relación entre lo que él dice que hace con esas cuatro palabras y lo que se observa (Mintzberg, 1991, p.7); de modo que, para comprender la compleja conducta de los directivos escolares resulta fundamental saber: ¿cómo piensan? ¿Cómo comprenden su práctica directiva? ¿Cómo utilizan la información transmitida por la ciencia o la experiencia común en sus prácticas?

La ciencia que se preocupa por controlar la naturaleza o por decir la verdad sobre ella justifica los actos de un grupo humano, que reclama conductas y comunicaciones adecuadas; es decir, es un conjunto de conocimientos racionales, fundados, ciertos o probables que controlan el sentido común. Sabiendo que, en la vida cotidiana está inmersa la ciencia ya que resulta inseparable de la vida intelectual y las relaciones sociales; no obstante al observar los procedimientos mentales que utiliza la mayoría de los individuos al aplicar palabras, imágenes e ideas de origen científico, estos suelen comportarse como científicos torpes³, donde su actuar está lejos de un método lógico y racional, como menciona Moscovici y Hewstone (2008) “Retienen su contenido, pero modifican su forma y sus reglas” (p. 680) en otras palabras su pensamiento y su actuación son diferentes. Esta situación ejemplifica las ideas de los directivos escolares que aunque sepan lo

³ Término que utiliza Moscovici y Hewstone (2008) para definir a un científico que se comporta como si fuese un científico sin especialización, debido al sentido común.

que deben haber generado a partir del conocimiento científico, su quehacer educativo es opuesto, situación que obliga a cuestionarse ¿por qué piensan y actúan de esa manera?

Todo directivo escolar posee conocimientos, mayores o menores según el grado y modo de participación en su matriz sociocultural. Debido a que, cada forma de conocimiento está ligada a la forma del ser social donde el contexto juega un papel decisivo estableciendo la fuente donde se crea y se desarrolla (Ander-Egg, 1995). Así por ejemplo, en todos los directivos existen saberes que los hacen diferentes de acuerdo a sus prácticas sociales y que derivan de su historia personal, la clase social a la que pertenecen, su formación académica, su experiencia laboral, la institución donde trabajan, la situación económica, las circunstancias políticas, obteniéndose el saber o conocimiento de sentido común o saber cotidiano que se adquiere en la experiencia misma de la cotidianidad. Los directivos escolares se apropian de ella en su práctica directiva, constituyendo un conocimiento espontáneo y común, que se da en el trato directo con sus compañeros de trabajo, siendo ese saber el que nutre la vida diaria del directivo y que posee sin haberlo buscado, sobre todo sin haber reflexionado. Se trata de un conjunto de conocimientos sobre la realidad que los directivos utilizan de un modo efectivo en sus prácticas.

Desde el punto de vista de Conant (1951), el saber de sentido común es una serie de conceptos y esquemas conceptuales satisfactorios para los usos prácticos de la humanidad que se que se producen espontáneamente por los miembros de un grupo, en este caso los directivos escolares (como se citó en Kerlinger & Lee, 2005, p. 4). Este conjunto de conocimientos se basan en las tradiciones compartidas, que a su vez acumula observaciones y experiencias determinadas en la práctica. Caracterizándose principalmente por ser “conocimientos superficiales, que se conforman con lo aparente “porque me lo dijeron”, “porque lo vi”, “porque todo el mundo lo dice”, “porque así lo hizo”, “porque así lo escuché”. Por ser “no sistemáticos”, percibe lo inmediato a través de las experiencias, estados de ánimo y emociones de la vida diaria constituyéndose a partir de verdades sensoriales. “Es acrítico”, ya que descansa en la evidencia inmediata, percibiendo únicamente la superficie de la realidad, que pueden ser verdaderos o no, pero dicha precisión no se plantea de manera crítica o reflexiva. Este “puede decir acerca de lo que pasa pero no por qué pasa lo que pasa” (Ander-Egg, 1995, p. 27).

De manera contraria, el saber científico se va desarrollando a partir de la necesidad de enfrentar problemas que no se pueden resolver con conocimientos de sentido común, pues existen fenómenos que no se captan a través de certezas sensoriales. Este saber responde a una búsqueda intencionada, adquiriéndose a través de un conjunto de procedimientos metódicos, en el cual se utiliza la reflexión sistemática y por supuesto razonamientos lógicos (Ander-Egg, 1995).

Hablar del conocimiento de sentido común para Moscovici y Hewston (2008) es referirse a la epistemología popular que difiere de la epistemología científica (ciencia). Esta divergencia radical entre dos modos de conocimiento o de adquisición de conocimiento caracteriza a un individuo con pensamiento no normalizado, refiriéndose al conocimiento o saber común y a otro con pensamiento normalizado, saber científico- racional. De ahí que, un directivo escolar puede tener un pensamiento normalizado, que se caracteriza porque siempre busca y alcanza la verdad, es un pensamiento que reflexiona, que se controla y establece criterios para validar o invalidar sus razonamientos, de manera que, las soluciones y los razonamientos son válidos para todos en todo tiempo y lugar. Mientras que, el pensamiento no normalizado se refiere a una forma de pensamiento más natural, innata que se adquiere sin formación particular, que se encuentran influenciados por creencias o estereotipos que el directivo va encarnando a lo largo de su labor educativa.

Con base en el pensamiento de sentido común, un directivo escolar no aplica las reformas educativas que le dictan sus superiores de manera lineal e inmediata debido a que está condicionado por su contexto sociocultural, su formación y no menos importante sus experiencias a lo largo de su vida; el cual genera un valor que influye en la generación de acciones en su institución, congruentes a sus representaciones, creencias e ideas que constituyen su pensamiento (Cuevas, 2015); entonces, será él quien determine su actuación ya sea bajo la perspectiva de una gestión educativa o una administración escolar, aún en tiempos donde esta última ha perdido vigencia.

Estudiar el conocimiento de sentido común en los directores escolares remite hacia la preocupación por comprender sus pensamientos que se vinculan con su quehacer académico, con la intención de conocer y comprender los aspectos que marcan la diferencia entre un pensamiento

ideal que se fundamenta en la ciencia y la razón y la realidad del pensamiento, aquel que se ejecuta en el mundo social a través de sus prácticas cotidianas.

2.2.2 ¿Qué son las representaciones sociales?

El contexto actual es sumamente dinámico y lleno de incertidumbres, que están presentes en el funcionamiento y propósitos de la escuela como organización social; esto implica que también se generen modos distintos de pensar y de actuar de todos los actores involucrados, llámese estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y autoridades educativas que coexisten por las distintas miradas que hoy en día se tiene de la educación.

Particularmente, resulta difícil que el directivo escolar como sujeto social perteneciente a una colectividad en el cual está en constante interacción reconstruya representaciones o concepciones sobre el objeto mismo de su función: la GE; puesto que, es en el fondo una expresión de todo un conjunto de influencias sociales, culturales, políticas, administrativas e incluso personales que se construyen en gran medida en las escuelas por la interacción dinámica con el contexto (Gairín & Villa, 1999 como se citó en Escamilla, 2006) más cercano y aquel que caracteriza a la región y al país. Esta vinculación natural o mejor aún habitual incide en la construcción de un pensamiento de sentido común que se obtiene en la vida cotidiana de forma irracional a partir de las prácticas sociales con sus semejantes.

Comprender el pensamiento de sentido común en los directivos radica en la importancia de la TRS que involucra lo social y lo psicológico, al referirse que este sujeto educativo está inmerso en una organización humana donde se promueven procesos de interacción-representación inter e intra grupos a partir del lenguaje, obteniendo la construcción de significados a partir de prácticas y conversaciones cotidianas (Banch, Agudo & Astorga, 2007); es decir, hay una determinación social de la representación que se concibe de dos formas: la primera llamada lateral, que va desde su grupo de pertenecía hasta su entorno más próximo que puede ser la región a la que pertenece y por otro lado, la central que se le atribuye a su nación y cultura específica (Moscovici, 1979), ambos se vuelven factores que inciden en el pensamiento de este sujeto para constituir su realidad; pero que, al mismo tiempo van reconstruyendo su mundo social (Banch et al., 2007).

La TRS fue planteada inicialmente por Durkeim y posteriormente por Moscovici (Jodelet, 2008). El primero, propuso una separación entre representaciones colectivas, que explicaba socialmente y representaciones individuales, que explicaba psicológicamente. Para este autor, los conceptos marcaban gran diferencia; tan es así que, las representaciones colectivas las asumía como aquellas que se encarnan en la comunidad o sociedad de forma similar por todos sus miembros sin considerar que los individuos influyeran en su modificación. Con esto, se podría dar cuenta que los directivos adoptarían rasgos que prevalecen en su grupo social de forma idéntica, sin que los procesos internos de este intervengan; es decir, se enfatizaba en una gran presencia de lo social que define lo individual de forma homogénea (Banch et al., 2007).

Las ideas de Moscovici consideraron romper con la fragmentación de lo social y lo psicológico promoviendo la psicología social como nueva ciencia; cuya particularidad fue sustituir el concepto de representaciones colectivas que Durkeim había planteado desde una mirada uniforme, e impulsar el término de RS, en el cual se reconoce la pluralidad y diversidad de representaciones en un determinado grupo, “porque se modelan en la interacción entre seres humanos que construyen permanentemente sus mundos de vida” (Banch et al., 2007, p. 69).

Las RS como modalidad del conocimiento común incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social y que se constituye a partir de las experiencias, informaciones, conocimientos que se transmiten y reciben a través de la tradición, la educación y la comunicación social; es decir, es “un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 2008, p. 473). Banch et al. (2007) le llaman una disciplina crítica que se le adjudica lo social principalmente por:

- Las condiciones de producción de las representaciones (medios de comunicación social, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje, prácticas sociales).
- Las condiciones de circulación de las representaciones sociales (intercambio de saberes, ubicación de las personas en grupos naturales y ubicación, también, de los grupos naturales en contextos sociales particulares dentro de una estructura social).

- Las funciones sociales que cumple (construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentidos o construcción del conocimiento del sentido común) (p. 64).

El estudio de las RS pone énfasis en comprender la construcción del conocimiento en la vida cotidiana en este caso del directivo escolar, para saber qué piensa y cómo llega a pensar de esa manera, en la idea de que este actor educativo no llega a ser lo que es sin la existencia del otro (Banch et al., 2007) y que en definitiva existe una influencia de este pensamiento en sus prácticas cotidianas, determinante para atender lo que las investigaciones y políticas educativas están proponiendo: transformar y alcanzar una mejora en la escuela a partir de la GE.

Empero, no se puede ni debe olvidar que una RS es un modo de pensamiento práctico caracterizado por la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos. Dicho en otras palabras, una RS no será simplemente repetir la GE, tal cual lo dicta el pensamiento racional a través de políticas educativas o investigaciones, sino reconstituirlo al establecer una relación con el objeto, el sujeto, su percepción, lo que es igual a GE-directivo-percepción. Es en esta terna, que Moscovici (1979) define a las RS como:

Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 18).

Como se ve, la sociedad presenta constantes cambios, pues, en cada momento una cosa ausente se agrega o una cosa presente se modifica, esto implica que esta modalidad de pensamiento se conciba como un juego dialéctico, donde se elabora un pensamiento al presentarse algo ausente o nuevo, que cabe señalar no sucede por la naturaleza del propio objeto sino porque es extraño y se encuentra fuera del contexto habitual (Jodelet, 2008), el cual se observa ante la presencia de nuevos paradigmas que van puntualizando la función del directivo en lo que se piensa que es o que debe ser. Sin embargo, es a partir de estas RS que determinarán sus prácticas de gestión,

pensando y actuando de forma específica, ya que una RS es centralmente una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con un objeto.

Difícilmente se promoverá un cambio radical, ya que debido a sus RS definirán la forma en que explican, entienden y actúan. Tan es así, que se pueden enunciar grandes teorías, procedimientos, técnicas, estrategias, modelos, de cómo ha de actuar un directivo respecto a los principios de la GE, pero que no se proveerá de un cambio en sus prácticas cuando se niega el reconocimiento de la manifestación de dichas RS, pues estas se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social donde se desarrolla, de manera que, su modificación se dará siempre y cuando se produzca un cambio cultural o social en el grupo donde se desenvuelve (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005).

Desde el punto de vista epistemológico, las RS no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que el directivo construye una imagen, en la terna GE-directivo-percepción y se convierten para él en la realidad misma (Jodelet, 2008).

El deber ser de la GE tal como se señaló anteriormente será así, y no hay garantía de que penetre la vida escolar del directivo por las RS que él construye sin tener conciencia de que existen, así como las consecuencias que pueden derivar (Castorina et al., 2005). De ahí que, la TRS trata de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y la razón y la realidad del pensamiento del mundo social; es decir, de qué manera el pensamiento del sentido común de los directivos, plagado de concepciones implícitas que regulan su actuación y basado fundamentalmente en lo perceptivo, recepciona todo el bombardeo de información acerca de la GE actualmente intensificada en las políticas e investigaciones educativas y cómo todo este bagaje se transforma en una ciencia popular que incide sobre la manera de ver el mundo y de actuar de todos quienes pertenecen a una determinada colectividad.

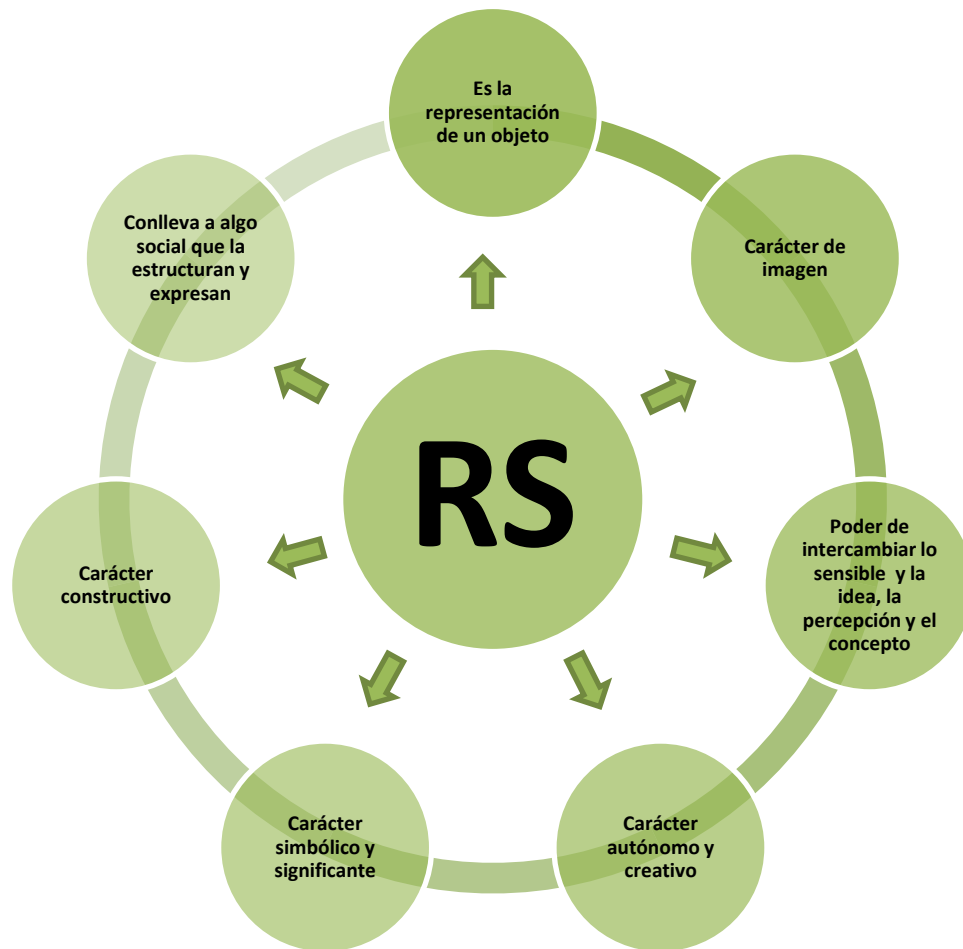
Esta perspectiva teórica reconoce al sujeto como un grupo social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural específico, donde adquiere un rasgo peculiar, la pertinencia del sujeto a un grupo y su participación en la cultura. En palabras de Jodelet (2008, p. 474) “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de

sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.” Por ejemplo, los directivos escolares poseen una modalidad de pensamiento práctico sobre la gestión, de forma que, presentan características específicas de su grupo en cuanto a las informaciones que tienen sobre esta disciplina, las opiniones, sus actitudes. Todo ello determinará que sus RS varíen respecto a un grupo de directores empresariales, si bien, ambos son responsables de una organización, la gestionan y la lideran pero sus características sociales varían y por tanto sus RS también lo harán, puesto que son definidos por las condiciones y contextos en los que surgen, así como las comunicaciones mediante las que circulan y la función que desempeñan dentro de la interacción con el mundo y los demás.

Con base en Moscovici (1979) y Jodelet (2008) la definición de una RS debe considerar los siguientes elementos: el contenido, el objeto y el sujeto. El contenido hace referencia a todas aquellas informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, creencias e ideas que tienen los directivos. Este contenido se relaciona con el objeto de representación que es la GE atribuido actualmente para planear, organizar, dirigir, evaluar, coordinar a la institución escolar en sus distintas dimensiones; ambos, contenido y objeto están determinados por un sujeto de representación que puede ser un individuo, familia, grupo, clase, organización, pero que en este caso es el directivo que establece una relación con otro sujeto (su semejante).

De este modo, toda RS es concepción de algo y de alguien, constituyendo un proceso que establece su relación que corresponde a un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Las RS que produce el directivo conforme a la GE da lugar a todo un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orienta sus comportamientos. El hecho de representar como representante mental de algo, contempla características fundamentales, tal como se puede observar en la *Figura 4*.

Figura 4. Características fundamentales de las representaciones sociales.



Nota: Adaptado de “La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en S. Moscovici (Ed) *Psicología Social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*”, por D. Jodelet, 2008, p. 478.

Las RS que poseen los directivos conforme a la GE se observan como un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones que son congruentes con puntos particulares de un grupo social del que se forma parte; por ejemplo las RS que poseen los padres de familia sobre la GE va a diferir con las que poseen los directivos, ya que son grupos sociales con diferente contenido y percepción del objeto.

En definitiva, se organizan de forma diversa, considerando la cultura y las características del grupo, esto origina distintos universos de opiniones que se definen por tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud (Moscovici, 1979):

a) La información, lo que el directivo sabe.

Esta dimensión hace referencia a la organización de conocimientos que poseen los directivos sobre la GE. Y que varía de acuerdo a los grupos sociales, incluso se pueden encontrar grupos que carecen de información coherente sobre el tema u objeto social y por ende no hay presencia de esta. El autor, menciona que la información del objeto que posea el sujeto, determinará un saber establecido que permitirá establecer diversos niveles de conciencia; toda vez que, depende de la matriz sociocultural al que pertenecen. Es decir, a las circunstancias históricas, sociales, económicas, culturales y políticas que se dan en un contexto determinado y que condicionan la formación de RS.

b) Campo de representación, lo que el directivo percibe.

Esta dimensión conlleva a la idea de imagen, de modelo social que especifica la ordenación y la jerarquización de los elementos que se tienen sobre el contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, creencias e ideas) de la GE. Es decir, el contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.

c) La actitud, lo que el directivo siente.

Es la orientación global que da un directivo en relación con la RS de la GE, haciéndose notar su orientación favorable o desfavorable. Estas actitudes funcionan como enlaces entre las creencias, ideas y las nociones de la GE que se producen a través de la información; se habla de la afectividad o el rechazo hacia el objeto y por tanto, la forma de actuar en relación con él. Se trata del elemento más primitivo y resistente además de que se encuentra presente aunque los demás no lo estén. Contiene una tendencia comportamental que la hace el elemento más conductual de la representación.

Estas tres dimensiones manifiestan que la comparación del contenido, del grado de coherencia de la información, del campo de representación y de la actitud dentro de un grupo social es diferente en cada universo de opiniones.

2.2.3 ¿Cómo se construyen las representaciones sociales?

Hasta este momento se ha manifestado qué es una RS, sin embargo, es necesario precisar los procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta misma representación transforma lo social.

De acuerdo con Moscovici (1976) en su estudio sobre el psicoanálisis, menciona que una RS se elabora de acuerdo a dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje. En este caso, se enfatiza en conocer cómo se elaboran la RS de la GE, mostrando interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio (Jodelet, 2008).

a) Objetivación: lo social en la representación.

La objetivación alude a aquella operación formadora de imagen y estructurante sobre el objeto de representación. Objetivar es absorber un exceso de significados materializándolos. De esta manera, toda la información que circula sobre la GE será objeto de una selección en función a criterios culturales (los directivos no tienen igual acceso a la información) y en función de criterios normativos (normas, reglas establecidas en su contexto). Entonces resulta que, se logra separar estas informaciones del campo científico (pensamiento normalizado/racional) y los directivos logran apropiarse de ellas de forma que sean comprensibles, proyectándolas como sucesos de su propio universo; es decir, el directivo se forma un esquema conceptual, una imagen propia que es más fácil darle un valor y un entendimiento simbólico.

b) Anclaje: la representación en lo social

Segundo proceso que permite la adaptación social de la representación y de su objeto. En este aspecto se refiere a la inserción orgánica del conocimiento de la GE dentro del pensamiento constituido del directivo. En otras palabras, es el proceso donde un directivo integra cognitivamente la representación de esta disciplina dentro de su sistema de pensamiento preexistente (que se tiene hasta ese momento) así como a las transformaciones derivadas de este sistema, a causa de esa misma incorporación de la representación. Una vez que se logra integrar esta representación en el marco cognitivo se le asigna un lugar, un concepto y un valor.

Cabe mencionar que el anclaje trabaja paralelamente con el primer proceso, ya que al tiempo que se descontextualiza la GE (se separa del campo científico que lo rige) para su análisis y comprensión, de manera simultánea se contextualiza insertándolo en un conjunto de esquemas cognitivos y de jerarquías de valores y gustos. Finaliza con la construcción de las RS aceptadas como realidad misma para el sujeto y como rasgo social.

2.2.4 Las representaciones sociales sobre la gestión escolar y calidad educativa

Las RS que configuran el rol del directivo frente a la GE, hoy por hoy, constituye un motivo de análisis para indagar hasta qué punto las mismas continúan vigentes como condicionantes del proceso sistémico de GE y hasta qué punto son las principales responsables del cambio. Esta forma de percibir la transformación educativa desde la GE, postula que la acción social se da dentro de la organización y se encuentra regulada por ella (Cassasus, 2000). Es decir las distintas formas de organizar y regular la acción social, generan distintas prácticas sociales, que si son bien dirigidas, se llevan hacia la calidad.

Hablar de calidad educativa resulta difícil, debido a la complejidad que la rodea, en tanto, se desconoce un concepto unívoco de calidad de la educación. Miranda (1983, citado en Capella, 2006, p. 22) señala la necesidad de reconocer el concepto de calidad como multidimensional. Ante esto, Schmelkes (1995) menciona a la calidad educativa como aquella capacidad que se debe poseer para facilitarle a los estudiantes el dominio de códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes que sean congruentes con una sociedad que anhela una vida de calidad para todos sus habitantes. Latapí (2007), señala que la calidad iniciará siempre en lo micro, refiriéndose a la interacción personal del maestro y el alumno que se da cotidianamente, así como en la actitud que el propio estudiante desarrolle ante el aprendizaje propuesto por el maestro. Sin embargo, Tiana (2012) se preocupa por definir cuatro dimensiones que abordan y determinan a la calidad educativa: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción. Precisa que se logrará una educación de calidad en la medida en que se sea capaz de alcanzar los objetivos propuestos, al hacer un uso eficiente de los recursos disponibles y satisfaciendo las expectativas de los diversos agentes implicados.

Análogamente Capella (2006) considera que hablar de calidad educativa remite a la pertinencia de los sistemas educativos para responder a lo que se demanda socioculturalmente, enfatizando en alcanzar la máxima participación en la toma de decisiones políticas y sobre todo en demostrar que se tiene la capacidad para compensar las desigualdades sociales y culturales, en suma, mejorar la vida de todos los ciudadanos.

Las políticas que rigen actualmente el SEM están centradas en elevar la calidad educativa, sustentadas al otorgarle autonomía a las escuelas de nivel básico, en este caso a las escuelas primarias. La clave consiste en que cada directivo aplique nuevas formas de GE, mismas que contribuyan al logro de aprendizajes en los estudiantes. Este objetivo, puntualiza que la GE será el camino para conseguirlo y por tanto se propone romper con las barreras que impiden ese logro.

López (2010) distingue tres factores principalmente: la ausencia de un liderazgo efectivo de quienes dirigen a la escuela, un desconocimiento de herramientas modernas de gestión y una cultura organizacional fuertemente arraigada y opuesta a los cambios de la escuela. Empero, esto implica:

[...] una buena relación entre profesor y alumno y hay orden y claridad entre las metas; también en aquellas escuelas donde los directores organizan espacios de reflexión; establecen relaciones positivas con sus profesores; promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias e involucran a directivos, profesores, estudiantes y padres en el mejoramiento de los resultados (Martinic, 2002, p. 27).

De esta manera, es importante que los directores comprendan que su actuación es imprescindible ante los cambios propuestos, hacerlo implicaría una nueva posibilidad para que el directivo reoriente sus prácticas profesionales, y asuman funciones que conlleven a la generación de aprendizajes en los estudiantes. Es bien dicho que “La calidad comienza con una idea, con un plan, que es establecido por el director” (Schmelkes, 1995, p. 64). Por ello, las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, de supervisión, de apoyo constante, son centrales en las prácticas de gestión propiciadas por el directivo, pues es él quien trabaja con los docentes para que ellos decidan qué hacer con los estudiantes como profesionales de la enseñanza y en

definitiva, es quién permite la organización escolar para la generación de aprendizajes en todos los estudiantes (Ezpeleta & Furlán, 1992) y con ello favorecer una calidad educativa en la institución que gestiona.

El buen funcionamiento de las escuelas es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación es la tesis que sustenta García-Huidobro (2002, como se citó en Lavín, 2011). Conseguir tal calidad educativa, implica propiciar una GE de calidad que considere un sentido compartido de la misión institucional, liderazgo de todo el equipo directivo, trabajo en equipo de directivos y docentes además un compromiso con los profesores, participación activa en la planificación institucional, participación activa de los distintos actores del sistema educativo, clima laboral y de convivencia positiva entre docentes, directivos, profesores y alumnos, así como una adecuada inclusión de la escuela con la comunidad (Weinstein, 2002 como se citó en López, 2010).

Al reconocer que la calidad y la organización son complejas. Se concibe a una gestión de calidad como global, que no únicamente incide sobre los resultados sino que integra a las personas, recursos y los procesos, promoviendo acciones recíprocas y orientando al sistema en conjunto hacia el estado cualitativo que caracteriza a las instituciones educativas excelentes (Rupérez, 1999, como se citó en Capella, 2006). En esta afirmación se concibe a la GE de calidad como elemento indispensable para el logro de la calidad educativa.

La pregunta que ahora se demanda es ¿cómo lograr que la escuela, dada su autonomía escolar, articule los sujetos, los procesos, los recursos para que se logren aprendizajes significativos en los estudiantes cumpliendo con ello la misión institucional? En busca de esta respuesta Lavín (2011) considera que la GE de calidad en las escuelas es clave para impulsar una educación de calidad. Ya que, concibe a la gestión como entretejer todo lo que acontece diariamente en la comunidad escolar a fin de lograr ese objetivo. Estas aseveraciones conllevan al diseño de un modelo de Calidad Integral en la Gestión de los Aprendizajes (CIGA), que sostiene que la calidad está relacionada con los resultados y principalmente con los procesos que la hacen posible, en la idea de que no hay calidad en los resultados sin procesos de calidad, no hay calidad en las

organizaciones sin el involucramiento de los actores, dado que responde a las expectativas de sus estudiantes y de su personal que labora allí.

Este modelo instala como centro la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, se postula como una prioridad en la GE de calidad que implica la atención en un clima adecuado de convivencia entre los actores; la articulación con el microentorno familiar y comunitario; el vínculo con el mesoentorno del sistema educativo; la relación que se establezca con el macroentorno social, económico, político y cultural; la vinculación con el macroentorno comunicacional. Resaltando al liderazgo, la planificación estratégica y el proceso administrativo financiero así como el organizativo-operacional, como criterios agente que posibilitan el logro de los criterios resultados. Estos últimos son: la satisfacción de los alumnos y de los padres; la satisfacción del personal que allí labora; los resultados que obtiene el centro escolar, que en su conjunto determina el impacto social (Lavín, 2011).

Esta GE de calidad parte de la interacción intencionada del sujeto con una multiplicidad de ambientes de aprendizaje: el primer ambiente: el ambiente-aula, el segundo ambiente: el institucional constituido por el centro educativo en su conjunto, el tercer ambiente: el familiar, el cuarto ambiente: el comunitario, el quinto ambiente: el sistema educativo en su conjunto, el sexto ambiente: el macroentorno comunicacional global de carácter virtual. Todo esto implica transitar de una gestión de un establecimiento tradicional a un centro de desarrollo educativo determinado como un colectivo de aprendizaje que gestiona el conocimiento articulando los diversos ambientes de aprendizaje. Concretando que en tanto se articulen todo esto se logrará una educación de calidad. El paso de un sistema fuertemente centralizado a uno con gran presencia de autonomía enfrenta grandes dificultades; ya que, este traslado no logra adoptar una nueva cultura escolar, hay resistencia al cambio de las prácticas de GE (Lavín, 2011).

El desarrollo de las reformas educativas se ha centrado en la temática de que la educación ocurre en cada escuela, en cada aula y por ello, reconoce que es ahí donde se gesta la calidad (Zorrilla, 2012). Dentro de esta perspectiva, cambiar las escuelas para que respondan a las necesidades de un mundo globalizado en donde se exige a hombres y mujeres del siglo XXI “flexibilidad, velocidad, capacidad crítica, escucha activa, autoconocimiento, reflexión, y predisposición para

los cambios en un tiempo y espacio cada vez más complejo” (Cavalcante, 2013, p. 9) requiere conocer y actuar en la complejidad que determina dicha transformación educativa. Es decir, aprender a identificar los conocimientos y capacidades que se tienen, valorarlos y ponerlos al servicio de su desarrollo. La sociedad mexicana debe saber qué conocimientos y de qué sujetos con funciones de dirección dispone, puesto que son ellos promotores de cambio. Se trata de un vínculo inseparable de acciones que van desde *diagnosticar y analizar para transformar* la GE a partir de estrategias, modelos, políticas educativas acordes a la cultura mexicana preestablecida derivada de las RS que se poseen.

La construcción de las RS ha configurado históricamente el rol del directivo escolar y a cualquier sujeto, concibiendo verdaderas construcciones simbólicas que forman sistemas sociales de valores, ideas y procedimientos. De esta manera, la realidad institucional comparte un corpus compuesto por imágenes y modelos explicativos, desde los cuales se decodifican e interpretan los sucesos, hechos y circunstancias de la vida cotidiana (Zaccagnini, 2003) que caracterizan a la organización escolar.

Las RS convencionalizan los objetos, las personas y los eventos que se encuentran, dándoles una forma definida y localizándolas en una categoría dada, pues, conforman un modelo que las distingue y comparte un grupo de personas, es decir, posee un carácter prescriptivo porque se imponen como una estructura que se presenta antes de pensar y decretan qué se debe pensar (Mora, 2002) de forma irracional.

En este sentido, el director es un sujeto de representación que actúa en función de un pensamiento social que tiene sobre la GE. Tema relevante para conseguir que las políticas educativas se efectúen en la vida escolar tal y como son señaladas en el discurso; porque, posibilita un diagnóstico cogno-socio-afectivo. *Cognitivo*, porque expresa las informaciones y conocimientos que poseen en un determinado momento a través de ese acercamiento con medios y fuentes de información (Cuevas, 2016) así como los significados que le atribuye; *social*, pues manifiesta las condiciones del entorno en niveles macro y micro representando el mundo social donde están inmersos (Banchs et al., 2007); *afectivo*, porque existe una estrecha relación con la actitud que

asumen frente a esta nueva disciplina de organización escolar y que determinan la orientación de su conducta ya sea, favorable o desfavorable (Moscovici, 1979).

Un diagnóstico cogno-socio-afectivo desde esta teoría, permitirá comprender la vida en las escuelas identificando cuál es la cotidianeidad de la gestión desde la interpretación y actuación del directivo y su discrepancia ante recientes investigaciones y políticas educativas, para que futuros proyectos tengan un conocimiento profundo y desarrollen propuestas de mejora en las prácticas de gestión con la finalidad de estimular la prioridad del SEM o en definitiva buscar nuevas alternativas congruentes con la realidad escolar mexicana.

Poco se puede hablar de una transformación de las RS como un suceso aislado pues tiene un carácter social, y si ha de haber una transformación de estas se debe transformar en primer lugar el grupo social donde se generan. Entonces, habrá una verdadera transformación educativa teórica y empíricamente como cualquier sistema educativo propone.

2.2.5 Las representaciones sociales y su estudio frente a la gestión escolar

En los últimos años en México y otros países se han llevado a cabo diversas investigaciones educativas centradas en las RS como objeto de estudio. Estos han sido enfocados a los actores educativos: estudiantes, docentes, autoridades y padres de familia. El estudio de las RS enfocadas en los actores educativos asume gran relevancia porque permite conocer qué sucede en el interior de las escuelas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos (Piña & Cuevas, 2004).

Las RS de la GE como objeto de estudio, ha sido investigada desde diversos actores educativos. En los siguientes apartados se exponen los estudios que se han realizado, ya que, es indispensable considerar la singularidad con la que se abordan, dado que las reformas educativas de las últimas décadas se centran en el fortalecimiento de la escuela para que incremente sus condiciones y capacidades de toma decisiones con base en sus necesidades contextuales, educativas y de infraestructura.

En esta nueva faceta de la escuela Urrutia (2003), realizó un estudio donde analiza las RS de maestros y directores de escuelas públicas de la Ciudad de México, que atienden con buenos resultados a niños en situación de pobreza, respecto a la dirección de sus establecimientos educativos. De manera que, su objetivo fue la construcción de un modelo cultural que subyace a las representaciones y acciones de los directores y los docentes con relación a la gestión de las escuelas.

La metodología utilizada se centró en el enfoque cualitativo, en consecuencia utilizó el método de *Análisis Estructural*, se propuso para la construcción de modelos de códigos, categorías y relaciones que expresen las opiniones y demandas de los actores relacionados con el campo educativo. Dicha investigación señala que las RS de los directivos y maestros tienen un papel importante respecto a la dirección de las escuelas para constituir una institución efectiva. Ya que los sujetos estudiados (docentes y directivos) manifestaron una relación cercana con el objeto (la gestión), expresándose en la calidad del trabajo de dirección y la efectividad escolar. Por esta razón, la institución escolar se ha convertido en el lugar más relevante para la acción y decisiones pedagógicas y de gestión.

Por otra parte, Tapiero, López y García (2006), parten de sus experiencias investigativas para identificar falencias en la GE relacionadas con determinadas RS del profesorado en el Caquetá (Colombia) y el respectivo aporte que produce su objetivación para el desarrollo prospectivo de la educación regional. Asume como metodología la siguiente hipótesis de trabajo: “el estudio de las representaciones sociales de los maestros debe contribuir a generar nuevos desarrollos teóricos y metodológicos de formación, actualización y profesionalización docente para interrelacionar los nuevos cambios institucionales con el desarrollo regional” (Tapiero et al., 2006, p. 2).

De esta manera, se enfocaron en el estudio de las RS para establecer sentido al desarrollo educativo institucional, el papel de la teoría neo sistémica para potenciar el desarrollo institucional integrado, y la concreción de interpenetración para promover nuevos desarrollos del sistema educativo regional. Los autores manifiestan que para superar el énfasis empírico que prevalece en el ejercicio de la docencia y la administración es necesario considerar un relevo

mental. Asumen que la GE inteligente es un factor de desarrollo de la investigación educativa regional, representando una opción del aprender a aprender para toda la vida por las instituciones educativas de la región que implica nuevos niveles de desarrollo de las RS sobre autonomía escolar, formación en democracia y desarrollo institucional integrado, y configura a las instituciones de todo el sistema educativo en productoras de información y conocimiento para la respectiva autorregulación institucional.

Así mismo, manifiestan que la idea de autonomía educativa regional desde una configuración neo sistémica requiere de las redes de maestros-investigadores al constituir sus respectivas concepciones, prácticas y entornos institucionales como objeto de investigación, en un entorno que se dota así mismo de intrainstitucionalidad del sector educativo y el respectivo apoyo conjunto de los sectores económico, político y administrativo de la región.

Por su parte Carletti (2006), realizó un trabajo donde buscó comprender las reglas de interpretación y participación de los directivos y docentes en las actividades que despliegan en la vida cotidiana escolar. De manera que, se centró en determinar el significado de las prácticas escolares a partir de la reforma educativa en Argentina, desde la interpretación de los sujetos a fin de comprender cómo actúan y para qué actúan, a través del análisis de los escenarios escolares, específicamente en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones.

La metodología utilizada se enfocó en un estudio cualitativo, desde una mirada etnográfica que brindó el método, el procedimiento y las herramientas para analizar las prácticas contradictorias en las escuelas, considerando los sujetos desde los gestores de las políticas educativas, pasando por los niveles intermedios de la administración (prácticas burocráticas), hasta llegar a los sujetos particulares (docentes). Si bien el autor no precisa el concepto de RS, sí hace alusión de ellas, cuando habla de interpretación y participación.

El estudio abordado por Carletti contribuyó en la construcción de un marco teórico metodológico para el abordaje del estudio y análisis de las prácticas directivas en las escuelas públicas de la ciudad de San Luis, Argentina. Rescata la exigencia de conocer las situaciones cotidianas de la

escuela para comprender de manera más amplia y profunda los cambios producidos en las prácticas directivas así como en las relaciones construidas a partir de las mismas.

En el contexto del sistema escolar chileno y de la implementación de la Reforma Educacional, Castro (2008) desarrolló un estudio acerca de las representaciones y creencias que manifiestan los directivos y docentes en sus discursos, considerando los conceptos de GE y de práctica curricular (pedagógica), situando en forma más específica las interacciones y tensiones que se dan en la GE en relación con el desarrollo del currículum, se focaliza en las concepciones que elaboran los directivos, que lideran las instituciones escolares y en las imágenes que construyen los docentes acerca de su propia práctica pedagógica.

El estudio asumió el paradigma interpretativo ofreciendo la posibilidad de una perspectiva amplia y contextual de las representaciones expresadas en los discursos de los sujetos, a modo de registrar la narrativa de la cotidianidad de sus prácticas. Las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de información fue la observación participante y la técnica principal fue el grupo de discusión, que garantizó profundización en el conocimiento de los discursos de todos los sujetos participantes.

A través de este estudio, el autor descubre la presencia de micropoderes que regulan la expresión libre de los sujetos en el contexto del establecimiento escolar. La conversación se ve como algo natural en la cotidianidad del quehacer docente. Pues, permite generar acuerdos a partir de las situaciones que se presentan diariamente en la escuela y no como un papeleo administrativo. Los directivos y docentes reconocen a la gestión como un elemento fuerte y localizado en el centro del quehacer de la escuela. Ante ello, los directivos asumen que la gestión administrativa es el que dirige toda la marcha de la escuela, ignorando a la gestión pedagógica, pues es considerada un quehacer de menor impacto. También se manifiesta una GE excluyente, ya que los docentes y directivos atribuyen todos los males habidos y por haber a la realidad socioeconómica de los estudiantes, a pesar de que se tiene la concepción inclusiva presente en la reforma educacional de dicho país, predicando así, que la realidad socioeconómica dificulta la gestión. En consecuencia se le asigna al estudiante una lista de características negativas, adjudicando la convicción de que son ellos un obstáculo para el logro de una buena práctica pedagógica.

Cavalcante (2013), plasmó con mayor claridad una investigación para diagnosticar las percepciones de los docentes sobre la GE, utilizando siete categorías de análisis: autonomía; gestión cooperativa; relaciones con el entorno social y cultural; relaciones personales con profesorado, padres, madres y alumnado; situación de la formación de los docentes; trabajo en grupo y consejo escolar. La investigación se realizó con profesores de secundaria de escuelas públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y con docentes de centros de educación secundaria públicos y concertados⁴ de Cádiz-España. Esta investigación utilizó la metodología cualitativa, centrada en el método descriptivo, utilizando la encuesta y estudios observacionales, esto permitió obtener información de forma directa con los sujetos observados, lo que posibilitó el análisis de contenido y cuyos resultados permitió un análisis comparativo de las RS de los docentes sobre la GE en las escuelas donde se desarrolló la investigación.

Los instrumentos que se implementaron para obtener información fueron entrevistas estructuradas para manifestar sus RS sobre la GE en la educación secundaria y cuestionarios para la obtención de los datos personales y profesionales de los docentes. En cuanto al tratamiento de los datos utilizó la técnica de análisis de contenido, para saber con mayor profundidad el contenido manifiesto del mensaje.

En los hallazgos se menciona que las RS de la GE de los docentes de secundaria respecto a la categoría de autonomía, la independencia política, financiera, metodológica y pedagógica de los centros es condición primordial para lograr una verdadera autonomía. El autor manifiesta que no hubo discusión acerca de la importancia de la autonomía con interdependencia, es decir, el diálogo intersubjetivo y de la negociación de ideas entre los cuatro pilares básicos de la gestión de la escuela: lo financiero, lo político, lo administrativo y lo pedagógico. En la categoría de gestión cooperativa los docentes manifiestan paradigmas lejos de lo cooperativo, por ello se propone repensar su práctica cotidiana, rompiendo con la cultura de la fragmentación, el individualismo, la visión mecanicista y lineal, pasando a trabajar una gestión vinculada a los pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser. En las relaciones con el entorno social y cultural, ambos grupos de docentes afirmaron que hay escasa implicación del entorno social y cultural en la participación de la gestión de los

⁴ Escuelas que son de naturaleza privada, pero subvencionados con fondos públicos.

centros educativos. Pues, no existen proyectos educativos que incluyan a la comunidad del entorno como protagonista del proyecto. En las relaciones personales con profesorado, padres, madres y alumnado, las entrevistas arrojaron que las relaciones personales necesitan de una mayor intervención, pues aparecen conflictos entre padres de familia, docentes y directivos, por lo que se propone crear proyectos donde se incluyan a todos los miembros. En la categoría de la formación de los docentes, se concluye que la formación permanente es una de las demandas más fuertes en ambas escuelas, para mejorar el desempeño profesional y personal en beneficio de los centros educativos. En la categoría trabajo en grupo, las opiniones de los docentes de educación secundaria constatan la inexistencia de trabajo de grupo. Aunque rescatan la importancia, la propia cultura del individualismo lo limita, así como el liderazgo que promueve acciones de forma centralizada y en un proceso jerarquizado de poder. Por último, la categoría de consejo escolar manifiesta RS que nombran a este como un órgano formalista, burocrático y poco democrático.

Cuevas (2015), llevó a cabo un estudio que si bien no se centra en determinar las RS de la GE, si lo hace en la reforma implementada en el 2009, desde la visión de los directivos. Esta investigación parte del reconocimiento de que todo directivo elabora RS respecto de su trabajo escolar y estas repercuten en su práctica. Ya que, son ellos quienes ejercen el control sobre los docentes y hacen posible la aplicación de las políticas educativas propuestas. La investigación utilizó la TRS como apoyo teórico, así como la metodología cualitativa.

Se diseñó una entrevista semiestructurada y para su análisis argumentativo se centró en la propuesta de la lógica natural. El estudio arrojó dos RS sobre la Reforma, la primera que define como un cambio favorable, pues se reconoce la importancia que le da al papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que en consecuencia, puede generar un cambio para lograr la educación que se necesita. La segunda RS manifiesta desconcierto hacia la RIEB, debido principalmente a que consideran que estas reformas provienen de las recomendaciones internacionales y por tanto, su aplicación no es pertinente en la escuela mexicana.

En definitiva, la TRS ha sido incorporada en varias investigaciones internacionales para clarificar esas concepciones comunes que se tienen sobre la GE, cuya construcción es a partir de las prácticas sociales que se desarrollan en grupos específicos; de ahí que, estos estudios asumen hallazgos diferentes porque el sujeto de representación adquiere, transmite e inmortaliza saberes, creencias y valores que son definitivos por su grupo sociocultural (Rateau & Lo Monaco, 2013) frente a los cambios presentados, enfatizando que no son RS homogéneas debido a la singularidad de su grupo donde están inmersos.

CAPÍTULO 3

La gestión escolar en las escuelas primarias de la delegación Tláhuac



El presente capítulo describe las características contextuales y la normatividad educativa a fin de comprender su incidencia en la vida cotidiana de las escuelas primarias públicas, particularmente las ubicadas en la delegación Tláhuac en la Ciudad de México.

Se inicia a partir del panorama mundial y nacional de la educación básica, mostrando las condiciones, los retos y las propuestas que la educación primaria en México ha realizado para alcanzar la calidad educativa. Finalmente, se aborda lo correspondiente a la Ciudad de México identificando las rutas de acción vigentes, en la idea de que la gestión escolar y la función directiva son elementos indispensables para la calidad.

3.1 Las escuelas primarias en México

3.1.1 Panorama mundial de la educación básica

Sólo con una mejor educación, con un trabajo comprometido de docentes, directivos, políticos y administradores se podrá tener un mejor sistema educativo y, con ello una sociedad más justa e igualitaria [...] Aunque quizá habría que matizar que la educación de calidad es la que cambiará a las personas y al mundo, no cualquier educación.

Murillo y Martínez, 2016

Desde hace ya varios años se ha reflejado una gran preocupación por las insuficiencias de los sistemas educativos de todo el mundo. En esta inquietud se ha reconocido la vital importancia de la educación básica para el logro del progreso social. Tan es así que, en marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia se celebró una conferencia mundial que reunió a autoridades nacionales, especialistas de la educación y de organizaciones no gubernamentales. Esta iniciativa representó un suceso importante en el diálogo internacional sobre la educación, por tanto, se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. El concepto de necesidades básicas de aprendizaje se orientó en dos aspectos fundamentales: centrar la atención en las personas que necesitan aprender y enfocarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Namo de Mello, 1998). Dicho concepto constituyó y sigue constituyendo una orientación importante para la formulación de políticas educativas que a lo largo de estos años ha impulsado una campaña mundial para proporcionar una enseñanza primaria universal, a erradicar el analfabetismo de los adultos y a mejorar la calidad de la educación básica, (UNESCO, 1990). En esta misma perspectiva, en abril del 2000 se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal. Donde asistieron gobiernos que acordaron el Marco de Acción de Dakar-Educación para Todos. Poniendo en marcha un programa orientado a la consecución de seis objetivos fundamentales:

- Objetivo 1.- Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

- Objetivo 2.- Velar que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Objetivo 3.- Velar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Objetivo 4.- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Objetivo 5.- Suprimir las diferencias entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Objetivo 6.- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Como se puede observar, dichos objetivos se centran en *satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos para el 2015* continuando con las ideas previstas en la conferencia mundial de Jomtien, Tailandia, (UNESCO, 2000). Fue en el 2015 que la UNESCO en su informe “La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos”, dio a conocer que poco se pudieron conseguir los objetivos planteados.

Queda claro que hace más de veinte años que se promovieron estas iniciativas y hace más de sesenta años que la Declaración Universal de Derechos Humanos consideró que toda persona tiene derecho a la educación. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados aún persisten problemas que obstaculizan ejercer este derecho.

El escenario mundial en la educación básica presenta grandes desafíos. Aunque es considerada clave para el logro del progreso social, se ha observado que los avances conseguidos han sido menores de lo previsto. Sin duda, se tienen innumerables objetivos que alcanzar sobre todo

grandes desigualdades que vencer, en donde los más vulnerables siguen siendo los menos beneficiados. Por tanto, el reto anunciado para el próximo decenio es dar prioridad a los niños desfavorecidos y marginados así como a los que presentan alguna discapacidad (UNESCO, 2015).

3.1.2 Panorama nacional de la educación básica

El SEM está conformado por la educación básica, educación media superior y la educación superior. Estos tres tipos de educación están organizados consecutivamente, de manera que, un estudiante debe aprobar cada nivel educativo para avanzar al siguiente.

Además de los tres tipos de educación el SEM incluye a la educación inicial, especial, la educación para adultos y la formación para el trabajo. Estos servicios educativos están diseñados para satisfacer necesidades educativas específicas de la población, para quienes requieren una atención diferente, especializada o flexible.

La oferta educativa se presenta en diversas modalidades, estas son: escolarizado, no escolarizado y mixto. La modalidad escolarizada registra una mayor cobertura, aquí cada estudiante asiste a un plantel educativo y cubre un programa de estudios a partir de un calendario escolar oficial. La modalidad no escolarizada se imparte a través de asesorías pedagógicas a los estudiantes sin tener que asistir diariamente a la escuela, y mixta que es una combinación de la modalidad escolarizada y no escolarizada caracterizándose por su flexibilidad para cursar las asignaturas que integran el plan de estudios ya sea presencial o no presencial.

La educación básica está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En la educación preescolar se atienden a niños de tres a cinco años de edad, ofreciendo tres grados. El nivel de primaria tiene seis grados e incorpora a niños de seis a 11 años. La educación secundaria se imparte en tres grados y se ofrece a jóvenes de 12 a 14 años como se ejemplifica en la *Tabla 5*.

De acuerdo con el artículo 3° Constitucional y con la Ley General de Educación los tres niveles de educación son obligatorios.

Tabla 5.*Características de la educación básica en México*

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Edad ideal o típica	Duración en años
Educación básica	Preescolar	CENDI	3 a 5	3
		General		
		Indígena		
		Comunitario		
	Primaria	General	6 a 11	6
		Indígena		
		Comunitaria		
	Secundaria	General	12 a 14	3
		Técnica		
		Telesecundaria		
Comunitaria				
Para trabajadores				

Nota: Adaptado de “Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior”, por INEE, 2014, p. 46.

La educación preescolar y primaria se distribuyen en tres tipos de servicio: general, indígena y comunitario. La educación preescolar y primaria general, es el tipo de servicio más extendido en el país, se ofrece por la SEP, los gobiernos de los estados y los particulares en el medio rural y urbano. Lo que respecta al tipo de servicio indígena, está dirigido a niños y niñas que viven en comunidades indígenas en el país y debe ser impartida por profesores con conocimientos de la lengua que se habla en cada lugar. La SEP brinda este servicio por medio de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Por otra parte, la educación comunitaria depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y se dirige principalmente a niños de 3 a 5 años que viven en comunidades rurales e indígenas así como a niños migrantes que residen en campamentos agrícolas o albergues. También este tipo de servicio se ofrece en primaria, atendiendo a niños de 6 años a 14 años.

Respecto a la educación secundaria, brinda cinco tipos de servicio: general, técnica, telesecundaria, cursos comunitarios y para trabajadores. La secundaria general así como en la primaria, es la de mayor presencia en el país y es un servicio que depende de la SEP. En las secundarias técnicas, además de proporcionar formación humanística, científica y artística, se brinda una educación tecnológica básica, que al final es reconocido a través de un diploma que reconoce la actividad tecnológica que se desarrolló. El otro tipo de servicio son las llamadas telesecundarias que atiende a poblaciones que no tienen acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, principalmente en comunidades rurales o de alta marginación. En este tipo de servicio se utilizan medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos) e idealmente se cuenta con un profesor por grupo. Con respecto a la secundaria comunitaria está dirigida a niños y adolescentes egresados de primarias comunitarias o de localidades rurales e indígenas, y depende del CONAFE. Por otra parte, la secundaria para trabajadores, inicialmente estaba dirigida a las personas que laboraban y tenían al menos 15 años de edad. Sin embargo, ha cambiado y hoy es posible encontrar estudiantes con menor edad que la señalada. El plan de estudios de la secundaria para trabajadores no incluye actividades tecnológicas, de educación física, ni taller, generalmente se imparte en el turno nocturno, en las instalaciones de las escuelas secundarias generales.

Para el ciclo escolar 2016-2017, la educación básica representaba el 70.4% de la matrícula de todo el SEM, siendo el nivel educativo con mayor cobertura (SNIEE, 2017). En la *Tabla 6* se puede observar que la educación primaria ha mostrado mayor tasa bruta de escolarización de los tres niveles educativos que conforman la educación básica. Este tipo de educación aporta los cimientos que contribuyen al desarrollo de todas las facultades del ser humano además de ser el pilar que promueve un progreso nacional y permite a todos formarse como ciudadanos activos de una sociedad democrática (SEP, 2013a).

Tabla 6.*Cobertura de tasa bruta de escolarización en educación básica 1990-2012*

Ciclo escolar	Preescolar (4 y 5 años)						Primaria (6 a 11 años)			Secundaria (12 a 14 años)		
	Segundo			Tercero			Total	H	M	Total	H	M
	Total	H	M	Total	H	M						
1990-1991	37.9	37.7	38.1	69.8	70.6	69	110.8	113.4	108.1	65.7	66.4	65
2000-2001	51.3	50.8	51.7	77.1	77.2	77	108.8	110.8	106.7	82.8	84.5	81.1
2010-2011	81.2	80.2	82.2	100.7	100.1	101.4	109.5	109.7	109.2	90	89.6	90.4
2012-2013	83.4	82.3	84.6	102.8	102	103.6	109.3	109.3	109.3	93.3	92.7	93.9

Nota: Adaptado de “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, por SEP, 2013a, p. 3.

Bajo la perspectiva de conocer la situación que impera en la educación básica, el INEE elaboró un diagnóstico en el ciclo escolar 2013-2014, encontrando lo siguientes aspectos (INEE, 2014):

- En relación a los docentes y escuelas se registró un avance considerable en la educación básica, la cifra ascendió a 1.2 millones de docentes en 228 mil escuelas en comparación con poco más de 273 mil docentes en 14 mil planteles de educación media superior.
- Los estudiantes de educación básica asisten principalmente a escuelas públicas, esta representa una matrícula de 85.8% en educación preescolar, 91.3% en educación primaria y 91.8% en educación secundaria. Así mismo, su participación cada vez es más acorde a las edades planeadas de acuerdo al nivel educativo, ya que solamente el 4% del total de la matrícula de educación básica tenía una edad mayor a la idónea, en comparación a la educación media que presenta un 18.2% del total.
- En localidades de alta y muy alta marginación se encuentran 56.9% de las escuelas de nivel básico. En donde predominan los preescolares indígenas y comunitarios con 95.6 y 81.2%, respectivamente; 95.4% de las primarias indígenas y 83.5% de las comunitarias; 76.9% de las telesecundarias y 89.7% de las secundarias comunitarias.
- En cuanto a las zonas rurales, es decir, menores a 2 500 habitantes el 57% de las escuelas son de educación básica. Ahí los preescolares indígenas representan el 87.3% y los comunitarios son los de mayor presencia con 97.4%. Acentuando que casi la totalidad de las primarias comunitarias y de las indígenas se encuentran en este tipo de localidades, ya que presentan un 97.1% y 91.1%, respectivamente. Además, las secundarias comunitarias con 99% son las que primordialmente ofertan sus servicios a los niños de estas localidades así como las telesecundarias con 88.9%.

- En los últimos 13 años el total de alumnos en educación básica ha aumentado de manera diferenciada, así se tiene que el preescolar aumentó 1.3 millones, el de primaria disminuyó poco más de 200 mil estudiantes y el de secundaria aumentó 1.7 millones de estudiantes. Sin embargo, es necesario enfatizar dos problemas que radican en el país y que obstaculizan la asistencia a la escuela y su terminación; en primer lugar, la falta de atención a la población con discapacidad que manifiesta que los niños de 3 a 5 años solamente asisten a la escuela 48.2% (preescolar), de 6 a 11 años asisten 81.4% (primaria), de 12 a 14 años asisten 72.4% (secundaria); en segundo lugar, es el trabajo que realiza la población infantil por 20 horas o más a la semana, así los niños que tienen entre 12 a 14 años de edad realizan trabajo extradoméstico o doméstico, solamente 67.1% asiste a la escuela, mientras que la población total en ese rango de edad asiste 94.9%.
- Referente a los recursos tecnológicos, el 39.6% de las escuelas primarias y el 68.4% de secundarias cuentan con al menos una computadora para uso educativo. En cuanto al acceso de internet el 37% de las primarias y el 46.8% de las secundarias cuentan con el servicio. En ambos recursos los cursos comunitarios presentan los índices más bajos 1.7% y 1.8 % respectivamente.
- La infraestructura en las escuelas públicas de educación básica es precaria, las mayores carencias se concentran en escuelas de tipo comunitario en aspectos de seguridad física (techos, paredes y pisos), servicios básicos (agua y luz), espacios educativos (aulas de cómputo) y conectividad a internet. Así mismo, en las escuelas indígenas tienen techos contruidos con materiales de desecho, lámina metálica, de asbesto o cartón; no cuentan con el servicio de luz eléctrica, no tienen mesa bancos suficientes para todos los alumnos 20.1% de los preescolares y 21.2% de las primarias.
- Sin excepción, en cada nivel educativo existen carencias relacionadas con la atención de los estudiantes que presentan alguna discapacidad. Hacen falta baños o sanitarios adaptados para personas discapacitadas: 79% de los preescolares, 72.8% de las primarias y 71.7% de las secundarias. En cuanto a rampas para el acceso y circulación, esta infraestructura falta en 63.8% de los preescolares, 59.8% de las primarias y 61.1% de las secundarias.

Indudablemente, existen carencias en la educación básica mexicana, sobre todo en las zonas rurales del país, que son medios más vulnerables y que debería esperarse un mayor apoyo, pues las condiciones contextuales los ponen en desventaja, al respecto Martínez (2012) señala que “en lugar de contrarrestar las desigualdades sociales, la escuela de alguna manera contribuye a aumentarlas” (p. 37).

Estas desigualdades educativas son enunciadas debido a las diferencias y contrastes en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, sus familias y sus comunidades de origen que condicionan severamente las oportunidades educativas de acceso, permanencia y aprovechamiento escolar, es decir, características de la demanda. Por el contrario, estas desigualdades educativas se generan por las condiciones de la oferta, como la infraestructura escolar, los recursos humanos, físicos y pedagógicos de las escuelas, la currícula y la calidad educativa (Saraví, 2015).

La desigualdad educativa en la educación básica mexicana, es estudiada por Martínez (2012), él enfatiza que es necesario buscar soluciones a partir de considerar y destinar mayores recursos a los servicios educativos que presentan más carencias, como los cursos comunitarios, primarias multigrado, telesecundarias. La puesta en marcha de este apoyo, es relevante para la sociedad porque abarca zonas más vulnerables como las rurales y de alta y muy alta marginación.

Establecida la importancia de la educación básica en México y al hacer explícito los desafíos que se tienen que afrontar, el SEM ha planteado iniciativas que aluden a grandes prioridades internacionales concretados en reformas educativas.

3.1.3 La reforma integral de la educación básica

En reconocimiento a los cambios suscitados en el entorno internacional y nacional la SEP impulsa una serie de reformas curriculares en la educación básica, comenzando en la educación preescolar en el 2004, posteriormente la educación secundaria en el 2006 y en la educación primaria entre 2009 y 2011. La articulación de estos niveles educativos concluye con el Acuerdo 592 referente a la articulación de la educación básica (SEP, 2011a).

La RIEB parte del PND 2007-2012 en su eje igualdad de oportunidades, objetivo nueve que indica elevar la calidad educativa; estrategia 9.3 que al margen señala la necesidad de actualizar los programas de estudio; así como del PSE atendiendo al objetivo uno, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuente con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, y estrategia 1.1 que señala “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP, 2007, pp. 11-23)

La idea de precisar un currículum que aborde solamente un trayecto formativo en educación básica, estableció el hilo rector de esas reformas a fin ofrecer una formación coherente y de profundidad acorde a sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas de la sociedad mexicana respecto del futuro ciudadano (García, 2012).

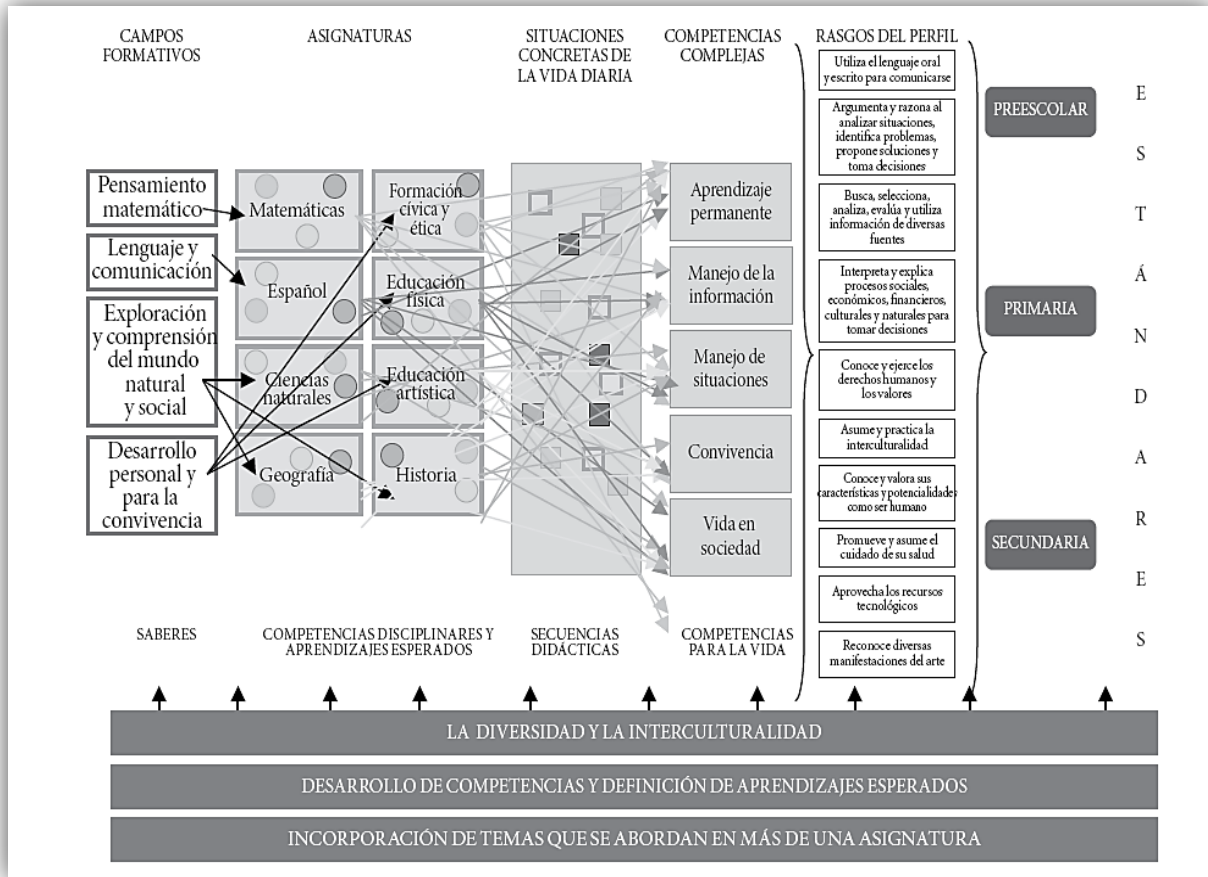
La SEP a partir de la RIEB propuso varias modificaciones en las prácticas educativas. De ello deriva la complejidad de la propuesta curricular el cual adopta el enfoque por competencias, estableciendo que los estudiantes deben adquirir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes a propósito de que al terminar la educación básica, cumplan con el siguiente perfil de egreso:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011b, pp. 39-40).

El enfoque por competencias ha generado una serie de actividades en los docentes para conseguir dicho perfil. Estas nuevas exigencias han resultado particularmente desafiantes en la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes (Ruiz, 2012). Así, la planificación y la evaluación debe diseñarse a partir de los cuatro campos formativos que conformados por diversos saberes disciplinares (asignaturas), deben promover la adquisición de las cinco competencias para la vida que les permita movilizar saberes en situaciones comunes y complejas de la vida diaria, desarrollados durante todo el trayecto formativo: preescolar, primaria y secundaria. En tanto, el diseño de secuencias didácticas, organiza las actividades que impulsan el desarrollo de las competencias para la vida: competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida social. Así mismo, se hace explícito el aspecto de estándares curriculares, que son descriptores de logro que los estudiantes demostrarán al concluir un periodo escolar (1er periodo 1°, 2° y 3° preescolar, 2do periodo 1°, 2° y 3° primaria, 3er periodo 4°, 5° y 6° primaria y 4to periodo 1°, 2° y 3° de secundaria) (SEP, 2011b). A demás, estos son comparables con estándares internacionales y por tanto constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales, como se muestra en la *Figura 5*.

Figura 5. Componentes de la Reforma Integral de Educación Básica



Nota: Adaptado de “Consolidar las reformas de la educación básica en México”, por B. García, 2012, *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, p. 49.

Las reformas curriculares impulsadas estos últimos años en México determinan una nueva concepción en el docente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, dirigida hacia las competencias. En definitiva, la RIEB supone grandes transformaciones en la vida escolar de las escuelas de educación básica. Tan es así que, es prioritario conocer cómo se concibe esta reforma curricular en la educación primaria, sabiendo que es el nivel educativo con mayor matrícula y por tanto, el de mayor impacto social.

3.1.4 La educación primaria en México

A partir de la implementación de reformas curriculares en la educación básica, la educación primaria ha tenido cambios sustanciales ya que este nivel educativo fue el último en asumir dicha reforma. De esta manera, la RIEB tiene un doble propósito: la transformación del currículum

adoptando el enfoque por competencias y los demás componentes que de ella derivan, así como la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica, para impulsar un único trayecto formativo, coherente en los propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas (Ruiz, 2012). La RIEB en la educación primaria propone modificaciones tanto en la organización del proceso enseñanza-aprendizaje como en las concepciones de docentes y directivos, para hacer posible el logro de los objetivos curriculares. Las características que son determinadas con esta reforma son aplicadas en todas las escuelas primarias del país, pues son de carácter nacional y obligatorio. Las escuelas de la Ciudad de México y específicamente las que corresponden a la delegación Tláhuac no son la excepción.

La incorporación de la RIEB, vino a determinar un nuevo mapa curricular en las escuelas primarias, el cual señala una nueva estructura para proveer un trayecto formativo congruente en el desarrollo de competencias para la vida como se muestra en la *Figura 6*.

Figura 6. Mapa curricular de educación primaria 2011

Estándares curriculares		2° Periodo escolar			3 er Periodo escolar			
Habilidades Digitales	Campos de Formación en la E.B.		PRIMARIA					
			1°	2°	3°	4°	5°	6°
	Campos Formativos	Pensamiento matemático	Matemáticas					
		Lenguaje y comunicación	Español					
		Exploración y comprensión del mundo natural y social.	Segunda lengua				Ciencias Naturales	
			Exploración de la naturaleza y la sociedad	La entidad donde vivo		Geografía		Historia
	Desarrollo personal y para la convivencia	Formación Cívica y Ética						
		Educación Física						
		Educación Artística						

Nota: Adaptado de “Plan de estudios 2011. Educación Básica”, por SEP, 2011b, p. 41.

En esta consideración en el 2011, se diseñó un nuevo programa de estudio de educación primaria que puntualiza los propósitos a cumplir en la enseñanza de cada asignatura, enfatizando que el logro de estos conllevará hacia la consolidación del perfil de egreso en la educación básica.

A partir de los propósitos por asignatura, se despliega una serie de competencias y estándares que en conjunto articulan a la educación preescolar y la educación secundaria. Al hablar de los campos formativos, se acentúa un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo, donde el papel del estudiante es dinámico además de que se plantea una relación con situaciones de la vida cotidiana, logrando romper barreras entre la escuela y el contexto del estudiante.

El diseño de las intervenciones didácticas están centradas en: proyectos didácticos que permiten la producción de distintos tipos de textos, los estudiantes escriben, leen, comprenden y aprende a partir de situaciones reales y funcionales en su entorno; la enseñanza de las matemáticas parte de considerar situaciones problemáticas reales que despierte el interés del estudiante y los invite a reflexionar, encontrar diversas formas de resolver los problemas mediante desafíos matemáticos atendiendo al trabajo en diversas modalidades (individual, parejas, equipo, colectivo) y la construcción de aprendizajes mediante la formulación de argumentos a las soluciones generadas; cabe señalar que algunas asignaturas sobre todo en Formación Cívica y Ética se plantea el estudio de casos reales que propician reflexión y generan aprendizajes, también se propone el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad con base en las necesidades de cada grupo. Todos ellos, basados en una participación activa del docente como guía del proceso y del estudiante como sujeto del proceso, ambos que abren espacios de diálogo, reflexión crítica, participación y creatividad. Además, como lo señala Fortour (2014) los estándares presentes en las asignaturas-gradobloques incluyen los distintos saberes, los conocimientos disciplinares, habilidades o procedimientos, y las actitudes asociadas a ellos.

De la misma manera, señala el impulso de prácticas de evaluación formativa en cada asignatura, a propósito de que el docente tenga evidencias suficientes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de cada uno de sus estudiantes y utilice la información para identificar los logros o dificultades así como ofrecer propuestas de mejora, tanto del estudiante como del docente.

En definitiva la RIEB en la educación primaria pone la atención en el aprendizaje de los estudiantes procurando una formación integral, articulada y significativa con base en las exigencias que plantea la sociedad moderna, ya que:

La escuela debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI (SEP, 2011b, p. 12).

Esta función que viene asumir la escuela es originada por el contexto dinámico en el que se vive, obligando a formular nuevas estrategias de cambio. Por ello, la educación primaria internacional y nacional manifiesta grandes desafíos y sobre todo prioridades que abordar para impulsar un desarrollo integral en el estudiante y futuro ciudadano.

3.2 El directivo y la gestión escolar en México

La sociedad ha cambiado, es un hecho tan incuestionable. En consecuencia, el concepto de educación ha evolucionado, manifestándose en nuevos desafíos y prioridades que atender, desprendiendo acciones que al menos en la educación básica ha dado lugar a una constante presencia de reformas educativas que se espera respondan a ello y propicien una transformación con el único fin de formar integralmente a sus estudiantes para que afronten los desafíos del siglo XXI.

A continuación se describe qué y cómo el SEM planea nuevas rutas para afrontar los desafíos expuestos a nivel internacional y nacional en la educación básica, en el cual la gestión escolar y la función directiva resultan ser prioridades indiscutibles, toda vez que, la autonomía institucional impulsa una identidad, trabajo en equipo y una responsabilidad compartida para alcanzar condiciones favorables de aprendizajes en todos los estudiantes (Namo de Mello, 1998).

3.2.1 Artículo 3° Constitucional

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece los principios y objetivos generales del SEM. A lo largo del tiempo este artículo ha sufrido modificaciones, la última fue realizada el 26 de febrero de 2013, estableciendo que:

El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Gobierno de la República, 2013a).

La calidad que se espera señala un mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (Gobierno de la República, 2013a). En la perspectiva de garantizar esta calidad, se adiciona la Fracción IX, señalando la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y por tanto se enfatiza que el INEE será quien coordinará dicho sistema. El INEE como organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, evaluará la calidad, el desempeño y los resultados del SEM en lo que corresponde a los niveles educativos de la educación básica y la educación media superior.

Dicha reforma enfatiza en consolidar una calidad educativa a partir del fortalecimiento de la autonomía de gestión en las escuelas básicas del país, cuya participación del director escolar es fundamental. Sin embargo, es necesario establecer los criterios para dicha autonomía que se concretan en los documentos siguientes.

3.2.2 Ley General de Educación

La Ley General de Educación (LGE) publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 regula la educación que imparten el Estado-Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Esta ley retoma los objetivos previstos en la reforma al artículo 3° Constitucional y especifica nuevas metas.

La LGE señala en su artículo 2° que “todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad”, indicando que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y la educación será el medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; reconociéndose como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, así como un factor que determina adquirir conocimientos y formar a mujeres y hombres con solidaridad social. (Gobierno de la República, 1993).

Respecto a la gestión escolar y su relación con la calidad educativa en su capítulo II, sección 1, artículo 12, V bis (Gobierno de la República, 1993), expresa la necesidad de emitir los lineamientos generales para formular los programas de gestión escolar, en las escuelas de educación básica. Dichos lineamientos tendrán como finalidad “mejorar la infraestructura; comprar materiales educativos; resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director”. Todo ello, para caminar hacia la calidad, que lo define como “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, atendiendo a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (Gobierno de la República, 1993, p. 4). Así mismo, se indica en el capítulo II, sección 3, artículo 28 bis, que las autoridades educativas tanto federales, locales y municipales, deberán ejecutar programas y acciones para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica, en este sentido las autoridades locales y municipales formularán los programas con base en lineamientos que la SEP emita y que tendrán como objetivos: usar los resultados de la evaluación para retroalimentar y mejorar continuamente en cada ciclo escolar; desarrollar una planeación anual de actividades especificando metas verificables y su comunicación a las autoridades y la comunidad escolar; administrar transparente y eficientemente los recursos que se reciban en función de resolver los retos que cada escuela enfrenta.

3.2.3 Plan Nacional de Desarrollo

En la planeación del desarrollo nacional que se publicó el 20 de mayo de 2013 se exponen iniciativas y líneas de acción mostrando la ruta que el gobierno de la república del sexenio 2012-2018 llevará a cabo. Aquí, enfatiza el logro de cinco metas nacionales, una de ellas denominada *México con Educación de Calidad*, que tiene como finalidad incrementar la calidad de la

educación para garantizar “el derecho de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades” (Gobierno de la República, 2013b, p. 67). Para que dicho fin se alcance se enfatiza en promover políticas que impulsen el desarrollo de un aprendizaje para toda la vida, atendiendo a los cambios suscitados a nivel mundial.

El logro de esta meta, deberá superar grandes desafíos, uno de ellos que se refiere a pasar o transitar hacia una sociedad del conocimiento a partir de un aprovechamiento intensivo de la capacidad intelectual, misma que alude hacia una ideología de explotación, donde el conocimiento es relevante por ser económicamente útil. Con este enfoque, se propone la implementación de políticas que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalecer la articulación entre los niveles educativos así mismo la vinculación con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo en la idea de formar un capital humano de calidad que impulse la innovación del país. También, se enfatiza en transitar hacia un sistema de profesionalización docente, que promueva el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización; para esto, se habla de un fortalecimiento en los procesos de formación inicial y selección de los docentes. Este último que ha provocado inconformidades por parte de los docentes e investigadores educativos, ya que se quiere obtener una calidad por medio de una precariedad en el empleo (Arnaut, 2016).

Una de las principales vías para este mejoramiento es contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados para que promuevan verdaderos ambientes de aprendizaje que impulsen el desarrollo del potencial humano de los mexicanos a través de tres ejes:

- a) Que los estudiantes sean educados por los mejores maestros.
- b) La evaluación es un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza.
- c) Fomentar que la educación se convierta en una responsabilidad compartida.

El último eje, indica que con la reforma educativa, directivos, maestros, estudiantes y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada escuela,

enfazando en otorgar mayor autonomía de gestión. No obstante, la responsabilidad de que esto se concrete recae en el directivo escolar; por ello, en el objetivo 3.1 y en la estrategia 3.1.1 se señalan líneas de acción específicas que corresponden al directivo como elemento sustancial para propiciar una calidad educativa y por tanto, las líneas de acción a considerar regulan el desarrollo profesional de este sujeto a partir del marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). De ahí que, es necesario fortalecer y consolidar los programas que conciernen a su formación, así como consolidar el proceso de incorporación a escuelas públicas de educación básica y media superior mediante concursos selección (Gobierno de la República, 2013b, p. 123).

En definitiva, el PND asume que es necesario compartir responsabilidades entre diversos actores para que los niños mexicanos ejerzan su derecho a la educación. La autonomía de gestión se dirige hacia esos mismos fines, empero, la función directiva es necesaria para generar esos vínculos de participación. Sin embargo, es necesario señalar acciones específicas a llevar a cabo como lo establece el PSE.

3.2.4 Programa Sectorial de Educación

El PSE 2013-2018 tiene como base la meta nacional *México con educación de calidad*. Para esto, se tuvo la necesidad de promover políticas en función de seis objetivos fundamentales:

- Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
- Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México.
- Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
- Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.
- Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

- Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

En el objetivo uno se propone crear las condiciones para que las escuelas estén en el centro del quehacer del SEM. En esta perspectiva, se enfatiza que las autoridades educativas tanto federales como estatales, deben organizarse para que su actuación gire en torno a las necesidades de la escuela. En un escenario como este, la escuela debe garantizar la producción de aprendizajes significativos en todos los estudiantes para esto, se tiene que contar con capacidades de gestión para funcionar con autonomía.

En la estrategia 1.1 se habla de compromisos que pueden llevar a plantear lo antes señalado, puesto que, se indica el establecimiento de líneas de acción acordes para el impulso de la capacitación de los responsables estatales de los niveles educativos, justamente para que fortalezcan la posición de la escuela al centro del sistema, eliminar los requisitos administrativos que distraen a las autoridades educativas y a las escuelas de sus funciones sustantivas además que establece nuevos mecanismos de asignación de recursos para que las escuelas cuenten con un presupuesto y puedan tomar sus decisiones (SEP, 2013a), este último, resultaría favorecedor para que las instituciones actúen autónomamente para tratar sus prioridades.

Respecto al fortalecimiento de la gestión, la estrategia 1.2 señala líneas de acción sobre el fortalecimiento del liderazgo en los directores y supervisores, así como el compromiso del equipo docente para asegurar la Normalidad Mínima de Operación Escolar (NMOE) que integra los siguientes rasgos básicos:

- Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar.
- Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.
- Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades.
- Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases.

- Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente.
- Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
- Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase.
- Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo (SEP, 2014, párr. 30).

Asimismo, menciona desarrollar estándares de GE como referente para la actuación, evaluación y mejora continua de las escuelas; establecer con claridad derechos y deberes que faciliten un ambiente escolar de trabajo, disciplina, responsabilidad, cooperación y concordia; impulsar una operación adecuada en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), para la buena planeación, seguimiento de los procesos educativos y fomento del trabajo colaborativo; impulsar al Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) como un elemento clave para el buen funcionamiento de la escuela así como establecer distintos modelos de intervención en las escuelas, en función de las capacidades de gestión que estas tengan desarrolladas (SEP, 2013a).

En la estrategia 1.4 se nombra una línea de acción que promueve el fortalecimiento del CTE como el espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela (SEP, 2013a). Un elemento indispensable para que la propia comunidad educativa sea beneficiada a partir de una constante formación colectiva de los responsables del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que los lleve a una modificación cultural centrada en el aspecto pedagógico por encima del administrativo.

3.2.5 Acuerdo 717 de los lineamientos de gestión escolar

Con fundamento en la reforma al artículo 3° Constitucional; las modificaciones y adiciones a la LGE; en el PND 2013-2018 y en el PSE 2013-2018 que señalan la necesidad de garantizar una educación de calidad, se establece que una de las estrategias para conseguirlo es a partir de

brindar una autonomía de gestión a las escuelas; entendida como la capacidad para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ella ofrece, es decir, centrar su actividad para garantizar el logro de aprendizajes de todos los estudiantes que atiende.

En este sentido el 7 de marzo del 2014 se publicó el Acuerdo número 717, que explicita los lineamientos para formular los programas o acciones de GE que han de impulsar las autoridades federales, locales y municipales (considerados de observancia obligatoria) para lograr una calidad educativa, y que derivan de los objetivos plasmados en el artículo 28 bis de la LGE que se mencionan a continuación:

Del fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica. Los programas y acciones para fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas de educación básica que contribuyan al logro de una educación de calidad con equidad y que impulsen las autoridades federales, locales y municipales deberán tener en cuenta que la escuela debe ser el centro de atención de los servicios educativos; cumplan con la NMOE; especifiquen la normatividad aplicable por tipo de escuela y nivel educativo; garanticen el respeto del tiempo de la escuela y el tiempo del aula; instalen sistemas de administración escolar eficaces para que reduzcan la carga administrativa; dispongan de infraestructura, mobiliario y equipamiento digno a cada escuela así como demás elementos necesarios para registrar, administrar e informar de todos los movimientos e incidencias que se registren en la escuela en el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED); que los directores de escuela dediquen la mayor parte de su tiempo a realizar observaciones en los salones de clase y apoyar a los docentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; que las sesiones del CTE cumplan con la misión y propósitos establecidos en la normatividad correspondiente; que se fortalezca la supervisión escolar en vigilar y asegurar la calidad del servicio educativo, para ello reducir las tareas administrativas y establecer equipos de apoyo en el desarrollo y mejora de las escuelas; promuevan una mejor convivencia escolar y participación informada y eficaz del CEPS; evalúen permanentemente a las escuelas y utilizar los resultados como retroalimentación para la mejora continua; proporcionen recursos pertinentes y oportunos con base al contexto y las necesidades identificadas así como establecer sistemas de información pertinentes para tener facilidad administrativa en el uso de los recursos que reciba; aseguren condiciones de equidad en la participación de las escuelas; promuevan acciones de

compensación a las escuelas, localidades y regiones donde se concentra el rezago educativo; reconozcan a las escuelas que garanticen mejores resultados educativos en función de su contexto y gestión; fortalezcan la autonomía de gestión escolar al involucrar a los padres de familia, CEPS y de la sociedad en general y propicien información de recursos, avances y resultados de la escuela a la comunidad escolar.

Los programas o acciones para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas que propongan las autoridades locales o municipales deberán considerar las siguientes prioridades y condiciones educativas: mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; NMOE; disminución del rezago y abandono escolar; acceso, permanencia y egreso en la educación básica; desarrollo de una buena convivencia escolar; fortalecimiento de la participación social; fortalecimiento de la supervisión escolar; fortalecimiento de los CTE y de zona; descarga administrativa; fortalecimiento de la evaluación.

Del uso de los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora escolar. El significado que se le otorga a la evaluación ha de ser para que se tomen decisiones a fin de asegurar que los estudiantes alcancen el máximo logro de los aprendizajes. Por ello, es el CTE un espacio dedicado a identificar los problemas asociados al aprendizaje de los estudiantes y a su vez emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar. En tanto, los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar contribuyan al desarrollo de las capacidades de directivos y docentes para utilizar los resultados de las evaluaciones internas y externas; aseguren que las evaluaciones sean confiables; generen procesos de intervención en función de los resultados de dichas evaluaciones e impulsen que los resultados sean prioritarios para la planeación anual al inicio de cada ciclo escolar y la construcción de su Ruta de Mejora (RM).

Del desarrollo de una planeación anual de actividades. Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar deberán impulsar el desarrollo de la planeación anual de actividades de la escuela como un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo que guíe al CTE a tener un diagnóstico escolar, que sea sustentada en evidencias objetivas, identificando necesidades, propiedades, estableciendo objetivos, metas y

estrategias concretándose en la elaboración, seguimiento y evaluación de la RM que especifica la planeación escolar. Con base en la RM se revisarán avances de manera periódica, se evalúan los acuerdos y metas, así como se realizarán los ajustes necesarios a partir de la toma de decisiones del CTE.

De la administración, transparencia y rendición de cuentas de los recursos. En los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar es necesario garantizar que la escuela administre transparente y eficientemente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos y resolver problemas de operación que han de considerarse en su RM. En este sentido el director, el CTE, el CEPS y la asociación de padres de familia definirán en que serán invertidos los recursos que disponga la escuela así como deberán transparentar y rendir cuentas sobre los procesos y recursos utilizados.

De las condiciones de participación de docentes, padres de familia y alumnos en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta. En el marco de un trabajo colaborativo y corresponsable se enfatiza en impulsar la participación de docentes, estudiantes y padres de familia bajo el liderazgo del director escolar para tomar decisiones y fortalecer la autonomía de gestión escolar. En este sentido los programas y acciones que se propongan deben lograr el involucramiento activo de los docentes y los padres de familia para mejorar los aprendizajes de todos los educandos, estos últimos como elementos prioritarios para disminuir o erradicar la reprobación y la deserción escolar (SEP, 2014).

3.3 El directivo y la gestión escolar en las escuelas primarias de la delegación Tláhuac

Las escuelas de educación básica del país asumen la convicción de conseguir la calidad educativa. En esta misma postura en la Ciudad de México, la autoridad educativa local en el respectivo ámbito de sus atribuciones impulsa propuestas de acción en la educación primaria que priorizan la necesidad de la gestión escolar y la función directiva para beneficiar a los estudiantes de esta región. A continuación se mencionan las condiciones contextuales a nivel macro (entorno social) y micro (entorno escolar) así como las características fundamentales de dichas propuestas.

3.3.1 Las escuelas primarias de la delegación Tláhuac

La Ciudad de México, representa el 0.08% del territorio nacional, con una población de 8 918 653 habitantes (hasta el 2015), el 7.5% del total del país. El 99.5% corresponde a la zona urbana y únicamente el 0.5% a la zona rural. La escolaridad promedio es de 11.1% de personas que tienen hasta el segundo año de educación media superior. Dos de cada 100 personas de más de 3 años de edad hablan una lengua indígena. Y el comercio corresponde el sector de actividad que más aporta al Producto Interno Bruto (PIB) siendo del 16.5% a nivel nacional (INEGI, 2015).

En el ciclo escolar 2016-2017 en la Ciudad de México se registró a 3 173 escuelas primarias con 34 346 grupos, integrando a 857 117 estudiantes, 3 652 directivos, 32 202 docentes, 11 724 personal administrativo, 1 882 subdirectores de gestión y 1 526 subdirectores académicos (SEPDF, 2017; SNIEE, 2017).

La educación primaria en la Ciudad de México atiende a niños de 6 a 14 años de edad, a una población de 9 a 14 años que están en situación de riesgo y a jóvenes y adultos de más de 15 años quienes no han iniciado o en su defecto concluido su educación primaria (SEPDF, 2017). Este servicio se ofrece en escuelas públicas y privadas mediante:

Escuelas Primarias Generales, con una duración de 6 años, en turno matutino con un horario de 8:00 a 12:30 hrs., y en turno vespertino de 14:00 a 18:30 hrs.

Escuelas Primarias de Tiempo Completo y de Jornada ampliada que tienen la misma duración que las Escuelas Primarias Generales, pero que atienden a una población de niños que requieren una estancia prolongada. La atención se brinda en dos horarios; la primera de 8:00 a 16:00 hrs., que corresponde a escuelas de tiempo completo y la segunda de 8:00 a 14:30 hrs., que se refiere a las escuelas de jornada ampliada. Además de los conocimientos básicos que se imparten correspondientes a su nivel, se brindan actividades complementarias de la lectura y la escritura, desafíos matemáticos, el arte y la cultura, el idioma inglés y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Internados y Escuelas de Participación Social, que están dirigidas a la población infantil en situaciones de desventajas por situaciones familiares, marginación, escasos recursos. En los internados los niños permanecen todo el día de lunes a viernes y en las Escuelas de Participación Social cumplen un horario de 6:45 a 17:00 hrs. Además en ambos se reciben alimentación, uniformes y útiles escolares.

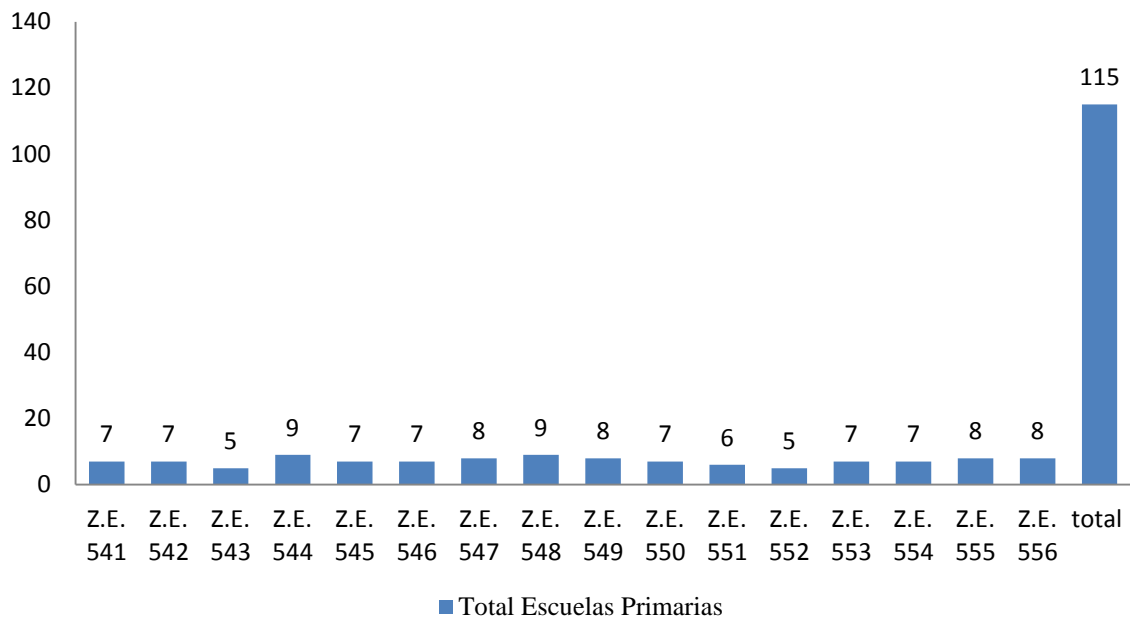
Por último, la educación primaria en la Ciudad de México contempla el programa denominado Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria (SEAP 9-14), específicamente en escuelas primarias generales. Este programa está dirigido a estudiantes de 9 a 14 años que presentan rezago escolar en edad y grado debido a factores de aprendizaje, económico, familiar entre otros. A causa de este desfase en edad y grado escolar, la duración es de 3 ciclos escolares, de manera que cada seis meses hay un ascenso en el grado escolar, hasta que se concluye.

Tláhuac, es una de las 16 delegaciones que conforman a la Ciudad de México. Tal delegación cuenta con 361 593 habitantes (INEGI, 2015). Se encuentra localizado entre los paralelos 19° 13' y 19° 20' de latitud norte; los meridianos 98° 56' y 99° 04' de longitud oeste; altitud entre 2 200 y 2 800 m. Colinda al norte con la delegación Iztapalapa y el estado de México; al este con el estado de México; al sur con el estado de México y la delegación Milpa Alta; al oeste con las delegaciones Xochimilco e Iztapalapa. Ocupa el 5.7% de la superficie del estado, cuenta con 41 localidades (INEGI, 2010).

El uso del suelo de la delegación Tláhuac se concentra en la agricultura que comprende el 50.59%, en comparación con la zona urbana 42.22%. El incremento de las zonas urbanas se está dando sobre suelos aluviales y lacustres y rocas ígneas del Cuaternario, abarcando terrenos previamente ocupados por la agricultura. Existen además 3 931 personas que son hablantes de alguna lengua indígena, entre las que se destacan: Amuzgo, Cakchiquel, Chatino, Chocho, Chol, Chontal, Cuicateco, Huasteco, Huave, Chinanteca, Mixteca, Zapoteca, Mame, Matlatzinca, Maya, Mazahua, Mazateco, Mixe, Náhuatl, Otomí, Popoloca, Popoluca, Purépecha, Tarahumara, Tepehua, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaca, Triqui, Tzeltal, Tzotzil, Zoque. En cuanto al rezago social, Tláhuac está clasificado en “Muy bajo” (INEGI-SEP, 2013).

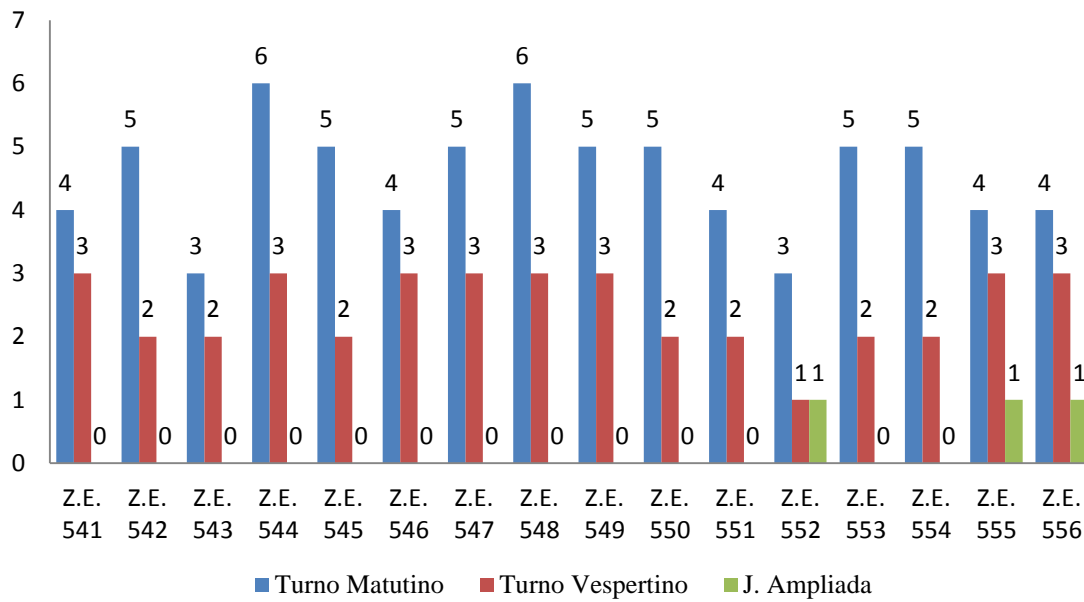
La delegación Tláhuac está integrada por 115 escuelas primarias (SNIEE, 2017), organizadas en 16 zonas escolares, que comprende a las zonas escolares 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555 y 556 (Departamento de Operaciones de Servicios Educativos de la Dirección Operativa No. 5 de la Ciudad de México, comunicación personal, 20 de mayo, 2016). Cada zona integra escuelas específicas de acuerdo a la ubicación geográfica como se observa en la *Gráfica 1*, por tanto, la cantidad de escuelas primarias pertenecientes a una zona escolar varía en el turno (matutino, vespertino, jornada ampliada) y el tipo de servicio (público o privado) tal como se muestra en la *Gráfica 2* y 3.

Gráfica 1. Total de escuelas primarias por zona escolar en Tláhuac



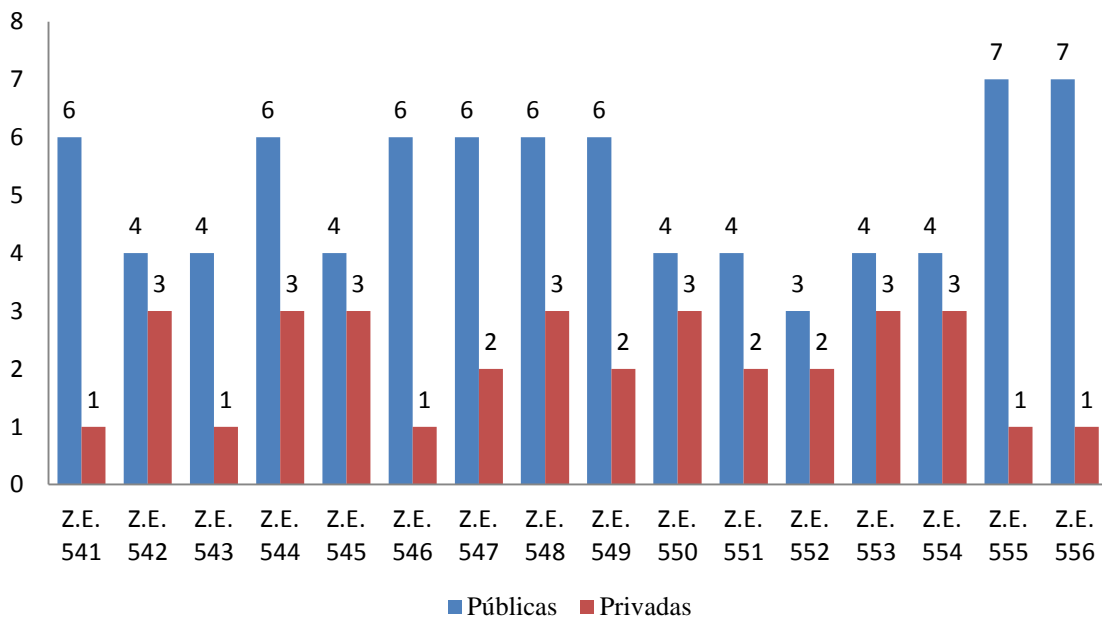
Nota: Adaptado de “Departamento de Operaciones de Servicios Educativos de la Dirección Operativa No. 5 de la Ciudad de México”, comunicación personal, 20 de mayo, 2016.

Gráfica 2. Escuelas primarias matutinas, vespertinas y de jornada ampliada por zonas escolares en Tláhuac.



Nota: Adaptado de “Departamento de Operaciones de Servicios Educativos de la Dirección Operativa No. 5 de la Ciudad de México”, comunicación personal, 20 de mayo, 2016.

Gráfica 3. Escuelas primarias públicas y privadas por zona escolar en Tláhuac.



Nota: Adaptado de “Departamento de Operaciones de Servicios Educativos de la Dirección Operativa No. 5 de la Ciudad de México”, comunicación personal, 20 de mayo, 2016.

La delegación Tláhuac al inicio del ciclo escolar 2016-2017 registró a 41 134 estudiantes de educación primaria, 1 453 grupos, 173 directivos, 81 subdirectores de gestión, 66 subdirectores académicos, 1 380 docentes, 405 personal administrativo. Con un total de 2 528 aulas de los cuales 1 457 están en uso (SEPDF, 2017; SNIEE, 2017).

Dentro de los tipos de servicio de educación primaria que se destacan en la delegación, se indica que es la escuela primaria general que predomina (100%), ya que las escuelas primarias indígenas y comunitarias se desarrollan en comunidades indígenas por medio de la DGEI y por el CONAFE.

De acuerdo a las características de los inmuebles de las 115 escuelas primarias organizadas en las 16 zonas escolares, se puede mostrar que el 85.6% de las escuelas primarias tiene construcciones específicas para brindar el servicio educativo, aunque existe el 14.4% que contempla a construcciones adaptadas para tales fines. Lo que corresponde a servicios básicos, se cubre el 100% en energía eléctrica, en agua un 98.3%, los baños un 99.2% y el drenaje un 98.3% (INEGI-SEP, 2013).

Haciendo referencia de los 80 826 estudiantes que integran la educación básica y especial en Tláhuac, se manifiesta que la educación primaria atiende a un gran sector de estudiantes, pues el 55% corresponde a este nivel; en segundo lugar, la secundaria con 28%; el preescolar con 16.8% y el Centro de Atención Múltiple (CAM) con apenas un 0.2%. Esta concentración que ha caracterizado a la educación primaria conlleva a determinar que en los salones de clase reúna en promedio a 29.5 estudiantes (INEGI-SEP, 2013).

Es necesario destacar la importancia de la infraestructura y materiales con que cuenta la escuela, para hacer cumplir los objetivos. Precisamente en un escenario de cambios constantes, el uso de las TIC son indispensables en el ambiente educativo, sin embargo, es necesario precisar que no todas las escuelas cuentan con estos servicios, por ello, se destacan dos aspectos fundamentales: el primero que solamente el 65% de los estudiantes de escuelas primarias tienen acceso a una computadora y el segundo que el porcentaje de los estudiantes que cuentan con la conectividad adecuada es de 66.9% (INEGI-SEP, 2013).

Como se ha mencionado en apartados anteriores, México a lo largo del tiempo ha venido realizando reformas continuas que asumen la universalización de la educación básica, reducir el rezago educativo, ampliación de años de escolaridad, mejorar la infraestructura y la calidad del servicio. Empero, cobra relevancia reconocer la estrecha relación entre las posibilidades y logros educativos de niños y jóvenes con las condiciones socioeconómicas de sus hogares. El Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el 2010 y con base en su índice de marginación escala de 0 a 100, la delegación Tláhuac presentó 0.096, por tanto, se le atribuyó el grado de marginación “muy bajo”. (CONAPO, 2010). Cuyas consecuencias se observan en el porcentaje de viviendas que cuentan con computadora representando apenas un 37.9% y la conectividad viene a presentarse de manera más restringida con un 26.4%. Difícilmente, el servicio telefónico, cubre el 100% de las viviendas. En cuanto a los servicios básicos, las viviendas cuentan con agua entubada dentro de la vivienda en un 96.4%, drenaje 98.7%, servicio sanitario 99% y electricidad 99.5% (INEGI, 2010).

Estas condiciones socioeconómicas y educativas que caracterizan a la delegación Tláhuac son propias de la región y de la escuela, por ende resulta absurdo tratar de manera homogénea el proceso educativo (Namo de Mello, 1998), toda vez que dentro de la ciudad existen regiones con condiciones tan diferenciadas. En esta aseveración resalta la importancia de la gestión escolar para conseguir la calidad educativa a partir del reconocimiento de las prioridades de la escuela involucrando a: estudiantes, docentes y padres de familias. Como lo señala Namo de Mello (1998) la conformación de un equipo de trabajo, el valor a la enseñanza, el desempeño de los estudiantes y profesores, una dirección que crea espacios para la toma de decisiones, así como la participación de los padres de familia serán claves para mejorar el desempeño escolar independientemente de factores externos como las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

3.3.2 La gestión escolar en las escuelas primarias de la delegación Tláhuac

La AFSEDF es un órgano administrativo desconcentrado de la SEP, con autonomía técnica y de gestión, decretada el 21 de enero del 2005. Este órgano presta los servicios de educación inicial, básica, especial, para adultos, así como la normal y demás para la formación de maestros de

educación básica en la Ciudad de México. La desconcentración se ha dado en función de tomar decisiones específicas y pertinentes que permitan lograr mayor eficiencia y eficacia en los servicios educativos que se ofrecen en la ciudad (Gobierno de la República, 2005).

Posterior a este decreto el 23 de agosto de 2005 se publica el Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, para expresar las competencias que debe asumir cada una de las áreas que la integra y por ende, que los servidores públicos las lleven a cabo en el cumplimiento de los objetivos educativos. En el apartado VII, numerales 9 y 14, se indica el establecimiento de planes de corto, mediano y largo plazos para la operación y desarrollo de los servicios de educación inicial, básica, especial, para adultos, la educación normal y demás para la formación de maestros enfatizando en su organización, control y evaluación (SEP, 2005). Por esto, la AFSEDF diseña un documento de carácter normativo, cuyo contenido es de aplicación obligatoria para los integrantes de la comunidad educativa, denominado *guía operativa* que tiene como finalidad apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes y administrativas de las escuelas públicas y privadas de la Ciudad de México, pertenecientes a la educación inicial, básica, especial y para Adultos. Cabe señalar que para la presente investigación se hace referencia a la guía operativa para escuelas públicas.

La guía operativa como documento que regula y coordina las actividades docentes y administrativas en las escuelas pertenecientes a la AFSEDF considera las reformas educativas suscitadas en los últimos años, que enfatizan en el logro de la calidad educativa a partir de situar a la escuela en el centro.

En esta consideración, las escuelas primarias de la Ciudad de México, entre ellas las 115 que corresponden a la delegación Tláhuac contemplan una nueva propuesta de GE, resaltando cuatro elementos fundamentales: la integración de nuevos líderes para la dirección de la escuela, la dinámica del CTE, la importancia de la RM para conseguir los fines y por último, los perfiles y parámetros que deben tener de los directivos.

3.3.2.1 Nuevos líderes escolares

En el ciclo escolar 2014-2015 la guía operativa reconoce a una nueva estructura operacional en la educación primaria considerando a nuevos líderes: subdirector de desarrollo educativo, subdirector de operación escolar, promotor de lectura y promotor de las tecnologías de la información y la comunicación. Incorporados para apoyar la gestión administrativa y la gestión pedagógica en cada escuela (AFSEDF, 2014). Para el ciclo escolar 2015-2016 se continúa proponiendo estas figuras; sin embargo, algunos cambian su denominación, así el subdirector de operación escolar pasó a ser subdirector de gestión escolar, el subdirector de desarrollo educativo a subdirector académico y el promotor de lectura pasó a considerarse maestro de taller de lectura y escritura (AFSEDF, 2015). La AFSEDF asegura que el cambio de denominación y de las funciones de las nuevas figuras está en un proceso de actualización respecto a las nuevas políticas educativas y no han quedado totalmente definidas, no obstante, este cambio se encuentra vigente en el ciclo escolar 2016-2017 (AFSEDF, 2016).

La incorporación de las nuevas figuras o líderes a la escuela, es una iniciativa para el impulso de la autonomía de GE, atendiendo en buena medida diferentes aspectos que conlleven al logro de aprendizajes en los estudiantes. Por tanto, la función que desarrolle cada líder será de gran impacto para el logro de la misión institucional. Tan es así que, cada uno de ellos se les asigna acciones específicas.

Subdirector Académico. Coordina todas las actividades técnico-pedagógicas de los docentes de la escuela *bajo el liderazgo del director*. Por ello, diseña un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención, *lo pedagógico*. Promueve, orienta y da seguimiento a las propuestas que se generen en el CTE para ser incluidas en la RM e incorpora en su práctica educativa situaciones de aprendizaje de la lectura, escritura y TIC. Además de participar en el CTE es el responsable de presentar mensualmente en el CTE una evaluación y avances de los resultados de aprendizaje y la inclusión educativa. Junto con el director del plantel observa las clases de los docentes para ofrecer apoyo metodológico, establece estrategias de seguimiento para víctimas de acoso, maltrato o violencia escolar, coordina las normas de convivencia, trabajo colaborativo con el director de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)

para orientar las acciones del personal docente, de apoyo y asistencia a la educación y de apoyo técnico pedagógico. Así mismo, está disponible para reemplazar a docentes frente a grupo o en su caso cubrir las funciones del maestro de taller de lectura y escritura o promotor de las TIC.

Subdirector de Gestión Escolar. Coordina todas las actividades administrativas de la escuela *bajo el liderazgo del Director* y de acuerdo a las áreas operativas del nivel central correspondiente (Direcciones Operativas), diseña un plan de trabajo con base a un diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención, *la administración*. Participa en las sesiones del CTE, colabora con el subdirector académico para presentar reportes estadísticos sobre la evaluación y avances de los resultados de aprendizaje y la inclusión educativa además da seguimiento a protocolos de atención a víctimas de maltrato y violencia escolar. Se responsabiliza para hacer cumplir la NMOE, en lo que corresponde a la plantilla, asistencia y puntualidad del personal, calendario escolar, suficiencia de materiales de aprendizaje, mobiliario e infraestructura del plantel. Organiza las comisiones, guardias y el control de acceso para el buen funcionamiento de la escuela. En caso de ser necesario reemplaza a un docente frente a grupo.

Maestro de Taller de Lectura y Escritura. Sus acciones radican en impulsar estrategias innovadoras y proyectos de lectura y escritura para los estudiantes a partir de los objetivos y metas de la ruta de mejora. En *coordinación con el director* de la escuela y el subdirector académico diseña un plan de trabajo a partir de las necesidades en lectura y escritura, da seguimiento a las acciones emprendidas y difunde los resultados de manera periódica. Participa en las sesiones del CTE proponiendo acciones tendientes a la lectura y escritura en la RM. Fomenta una cultura de lectura y escritura al establecer vínculos con distintas instancias e instituciones, particularmente los centros de maestros e impulsan acciones extracurriculares para fomentar la lectura y escritura.

Promotor de TIC. Es responsable de orientar al personal docente y a los estudiantes sobre el uso de las nuevas tecnologías con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje conforme a los objetivos de la RM. *Trabaja en conjunto con el Director escolar*, el subdirector académico y el personal docente para proponer estrategias innovadoras y proyectos a fin de diseñar un plan de trabajo a partir de un diagnóstico de necesidades en el uso de las TIC. Una vez

diseñado el plan de trabajo da seguimiento y difunde los resultados obtenidos. Es un participante más en las sesiones del CTE, ahí propone acciones en la RM para utilizar las TIC favoreciendo el aprendizaje colaborativo, constructivo y autorregulado. En este sentido promueve acciones para fortalecer las habilidades digitales de los docentes de la escuela, vinculando instancias e instituciones en particular los centros de maestros y el Centro de Desarrollo Informático “Arturo Rosenblueth” (CDIAR).

En este contexto es necesario puntualizar que la determinación de las actividades que ha de realizar cada líder va a ser mediada bajo el liderazgo que emprenda el director de la escuela, por ello, tal y como se indica en los documentos normativos, es una pieza clave para el logro de una autonomía de GE que impulse el logro de una calidad educativa.

En esta determinación el director escolar debe coordinar las funciones del subdirector académico, subdirector de gestión escolar, maestro de taller de lectura y escritura así como el promotor de TIC a fin de conseguir la misión institucional. En esta propuesta el director dedica más tiempo a las actividades educativas y por ende, reduce la carga administrativa que se le ha caracterizado.

Tan importante es el papel del *directivo escolar* que sus acciones definen el funcionamiento de la escuela y su impacto en la sociedad a corto y a largo plazo. En este sentido se le han asignado acciones que promuevan relaciones armónicas y cordiales entre el personal a su cargo que contribuyan en la generación de ambientes de respeto mutuo y convivencia armónica entre estudiantes, docentes, padres de familia y demás personal de la comunidad escolar. Orienta, acompaña y apoya los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, esta intervención facilitará mejorar la práctica docente, enriquecer la formación integral de los estudiantes y tomar decisiones que contribuyan a una mejora continua, concretadas en la RM. Es por todo ello, que facilita espacios y tiempos para el diálogo e intercambio de estrategias entre el personal docente dando orientaciones, asesorías y recomendaciones verbales y/o por escrito para mejorar la práctica docente. Razón por el cual realiza visitas de seguimiento a los grupos para conocer y supervisar las actividades que se desarrollan en el aula.

Su función en el CTE es trascendental ya que convoca y preside cada sesión con base en el calendario vigente, allí analiza en colectivo los logros y metas técnico-pedagógicas de la escuela, enfatizando en la evaluación de los estudiantes como medio para construir, desarrollar, ajustar y valorar su RM. De modo que fomenta estrategias que impulsan el óptimo desarrollo de las actividades que se propongan en el CTE, así como en el CEPS. Conforme a los acuerdos que surjan del CTE el directivo lleva a cabo un seguimiento de las acciones de cada docente para entregarlo a la autoridad correspondiente.

Dicho lo anterior, se enfatiza que el directivo participe en actividades que le provean de un desarrollo profesional para fortalecer su función y la resolución de problemas en la escuela. Ya que, el liderazgo del directivo escolar está reconocido como un factor crítico para mejorar la calidad de la enseñanza (Neirotti & Poggi, 2004). De ahí que, cumpla con ciertos parámetros, perfiles e indicadores que apoyen su práctica de gestión.

3.3.2.2 El consejo técnico escolar

El CTE es dirigido por el director de la escuela y está conformado por el personal directivo, docentes, apoyo técnico pedagógico y de asistencia a la escuela. Ellos toman y ejecutan decisiones comunes para dar solución a los problemas pedagógicos escolares y finalmente para alcanzar la misión institucional. Las sesiones del CTE comprenden dos fases, la primera denominada fase intensiva que corresponde los primeros cinco días previos al inicio del ciclo escolar y la segunda llamada fase ordinaria que contempla las sesiones a lo largo del ciclo escolar establecidos en el calendario escolar. Resaltando que estos días no deben ser utilizados para realizar actividades distintas a las establecidas.

El CTE funge como responsable para dar seguimiento al desempeño escolar del estudiante, por tanto desarrolla estrategias para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en la RM. Además, este órgano colegiado define alternativas de trabajo para los estudiantes en condición de vulnerabilidad explicitándose en la RM y en la planeación didáctica de cada docente. En esta consideración el CTE diseña la RM pertinente a las características predominantes en la escuela.

3.3.2.3 La ruta de mejora

La RM es concebida como un documento que especifica *la planeación anual de la escuela* apegada a los contenidos de los planes y programas de estudio vigentes. Constituye un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo. Se concreta a partir de un diagnóstico de la realidad educativa y a partir de ello, se identifican necesidades y prioridades, en consecuencia, se establecen objetivos, metas verificables y estrategias para mejorar el servicio educativo. De manera periódica el CTE revisa avances, evalúa el cumplimiento de acuerdos y metas y si es necesario realiza ajustes en función de los retos que se deben afrontar. Como era de esperarse la planeación, ejecución y evaluación de la RM se realiza bajo el liderazgo del director, en corresponsabilidad con el colectivo escolar enfatizando en cumplir con:

1. Organización del colectivo escolar
2. Prácticas pedagógico didácticas
3. Uso del tiempo
4. Relación con padres de familia o tutores y la comunidad
5. Desarrollo de un buen ambiente de convivencia escolar
6. Evaluación escolar y rendición de cuentas

Además en este documento, debe incorporar temas que aborden la inclusión educativa para que propicie la sana convivencia escolar y una cultura de paz.

Una vez diseñada la RM se presenta a la comunidad escolar y al CEPS a más tardar en el mes de octubre del ciclo escolar vigente. En cuanto a la rendición de cuentas se lleva a cabo en el mes de junio. Para concluir el ciclo escolar y preparar el siguiente, el CTE en su última sesión presenta un informe general donde se menciona el alcance de objetivos y metas y a partir de ello, toman decisiones para el siguiente ciclo escolar.

3.3.2.4 Perfiles, parámetros e indicadores de los directivos de educación primaria

Las políticas educativas internacionales han priorizado la necesidad de promover una educación de calidad, de manera que enfatiza en tomar las medidas necesarias para llegar a dicho objetivo. Entonces, se rescata la necesidad de poner atención en los directores escolares, como sujetos para posibilitar el cambio.

Bajo esta perspectiva, la reforma al artículo 3° Constitucional crea un servicio profesional docente, definido como una estructura que relaciona la evaluación con la formación, y que plantea el uso de la evaluación del desempeño docente como elemento que dará pertinencia y capacidad al sistema nacional de formación profesional (Gobierno de la República, 2013a).

Una vez realizado este hecho el 11 de septiembre del 2013, se expide la LGSPD, que establece los criterios, los términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. Esta ley ha generado mucha polémica pues los profesores expresan que estas acciones atentan contra su estado laboral y no provee una mejora en la educación, reconociendo a esta como una evaluación punitiva. Ante ello, Cordero y Luna (2014) aseguran que “evaluar la práctica docente es una tarea compleja, sobre todo cuando no se tiene claridad en cómo definir lo que es una buena docencia y qué características tiene en la práctica” (p. 81).

Por otra parte, la LGSPD en el capítulo uno, artículo 12, expresa que las funciones directivas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales a fin de promover el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que corresponda (Gobierno de la República, 2013c). Esta iniciativa considera recomendaciones internacionales donde manifiestan la necesidad de diseñar estándares docentes basados en un marco que defina la buena enseñanza en el país. En este sentido la SEP a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, define los perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en el 2015. Estos perfiles, parámetros e indicadores del desempeño constituyen un referente para desarrollar los procesos de evaluación para el ingreso, la permanencia y promoción

de estos actores educativos en la educación básica (SEP, 2015), vigente en el ciclo escolar 2017-2018 (SEP, 2017).

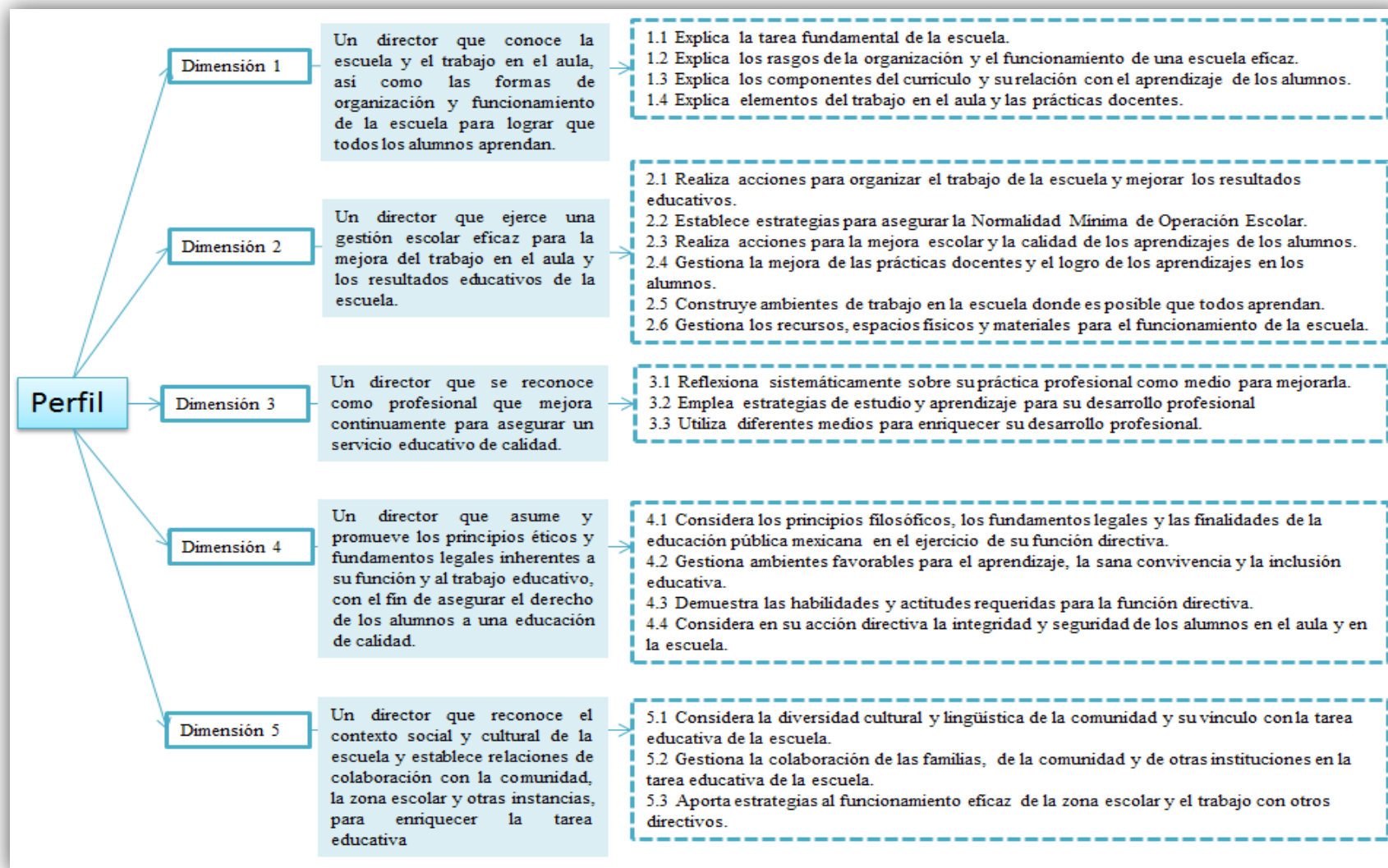
Considerando esto la SEP lo deja a la disposición del INEE para su validación y autorización con el propósito de ser el referente para la elaboración de los instrumentos de evaluación correspondientes. Según se indica, servirán para orientar su formación y por ende su evaluación, *Figura 7.*

El perfil que se ha establecido para los directores de educación primaria es considerado referente para la formación continua y el diseño de políticas y programas que fortalezcan la práctica directiva y la evaluación docente. Pues establece conocimientos, habilidades y actitudes que los directivos deben poseer para dirigir a las escuelas para que se cumpla la misión institucional, es decir el logro de aprendizajes en los estudiantes. Tan es así que, este perfil busca fortalecer la función directiva para que oriente a los docentes en la ejecución de buenas prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el respeto a los derechos de los niños. Razón por el cual los directivos son considerados pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, hay mucho que investigar, sobre todo saber si existe distancia entre lo planteado en las reformas y la realidad, lo propuesto y lo aplicado que pueden deberse a problemas de conceptualización u organización de los responsables de adoptar las propuestas (García, 2012) llámese directivos y docentes. Ya lo dicen Neirotti y Poggi (2004), una innovación educativa en las escuelas deberá enfocarse “en la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones” (p. 168) a fin de producir mejoras. Los directivos escolares como facilitadores del cambio en su comunidad escolar, constituyen un aspecto fundamental para emprender la mejora, tan es así que, sus funciones determinarán la ejecución de la misma y sobre todo propiciar espacios de aprendizaje y de común acuerdo que impulsen una verdadera transformación en las escuelas primarias de la delegación Tláhuac.

Con base en las acciones que se están emprendiendo la figura directiva se destaca como una de las más importantes y también una de las menos estudiadas.

Figura 7. Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección en la educación primaria



Nota: Adaptado de "Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica", por SEP, 2017, pp. 27-37.

CAPÍTULO 4

Fundamentación metodológica



En este capítulo se muestra el proceso metodológico posicionado en la lógica fenomenológica-hermenéutica que dio respuesta al problema de investigación.

Inicialmente, se presentan los fundamentos históricos que la sustentan así como su congruencia entre el objeto, el sujeto y el problema de estudio. Después, se describe la selección del escenario y los sujetos de investigación; la observación participante y la entrevista en profundidad como técnicas cualitativas; además, la selección, diseño y validación de los instrumentos de recolección de la información.

Se concluye mostrando los ejes, categorías y subcategorías que cumplieron dos tareas, la de recopilación y análisis de los datos empíricos.

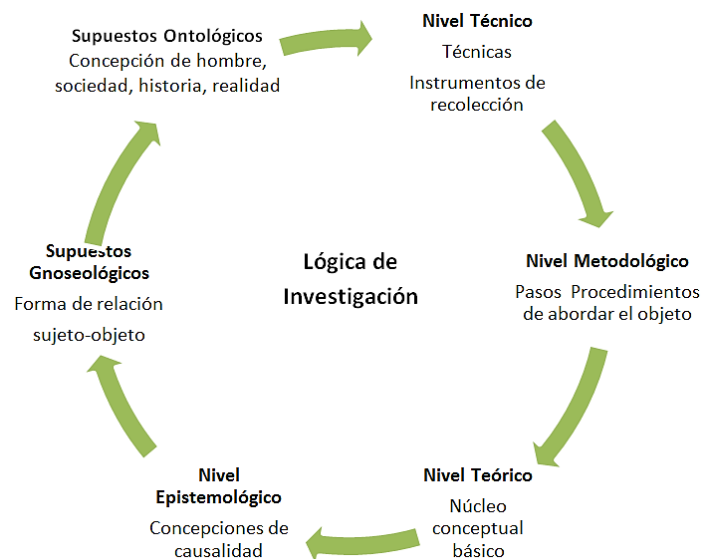
4.1 Lógica de investigación: fenomenológica-hermenéutica

Un análisis pragmático y crítico de las escuelas debe empezar por hallarse arraigado en, y desarrollarse a partir de, las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que constituyen la organización, y de sus preocupaciones e intereses reales y prácticos.

Ball, 1989

El estudio de las RS en el ámbito educativo ha dado lugar a la incorporación de diferentes maneras de apropiación de la teoría, en tanto poco constituye un cuerpo teórico homogéneo e induce a la implementación de diversas metodologías. Ya que, solamente en la investigación educativa existe una gran diversidad de abordajes y maneras de ver y enfocar los estudios. Debido a que, en todo enfoque metodológico se oculta una concepción de ciencia, que determina el proceso de producción del conocimiento manifestando una estructura de pensamiento que incluye y articula elementos técnicos, metodológicos, teóricos, epistemológicos, gnoseológicos y ontológicos. La articulación de estos elementos constituye una lógica, un paradigma que caracterizan a las investigaciones educativas y que se concretan en un esquema paradigmático (Sánchez, 1998), como se puede observar en la *Figura 8*

Figura 8. Esquema Paradigmático



Nota: Adaptado de “Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador”, por S. Sánchez, 1998.

La edificación de una lógica de investigación atiende al esquema paradigmático, manifestando un interés que guía la producción del conocimiento (Mardones & Ursua, 2003) y que definen formas de delimitar los campos de observación, de tratar informaciones, de elaborar secuencias lógicas y de construcción de una interpretación sobre la realidad observada. Acentuando que la mayor diferencia está en la concepción del objeto y del sujeto de estudio (Sánchez, 1998).

En esta aseveración, el presente estudio que buscó dar respuesta al problema de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a partir de sus interpretaciones y actuaciones para impulsar una gestión escolar de calidad? se desarrolló a partir de la lógica de investigación fenomenológico-hermenéutica, propuesto por Sánchez (1998).

La selección de esta lógica de investigación derivó en reconocer su origen en la tradición aristotélica el cual enfatiza que una explicación científica se fundamenta dando razón de los hechos, partiendo de la observación hasta los principios explicativos. Una tradición que se remite a comprender los sucesos de modo teleológico, es decir que se aleja de explicaciones causales para dar prioridad a descubrir el fin o motivo de un hecho, en tanto identifica los medios para conseguirlo (Mardones & Ursua, 2003). Por esto, el posicionamiento que se adoptó asumió que, si se quiere estudiar las RS de los directivos como un hecho social debía apropiarse la siguiente consigna: *comprender los significados en su realidad social, a partir de una interpretación subjetiva*, un referente que llevó a identificar a la lógica fenomenológica-hermenéutica como la adecuada.

Se reconoció que para comprender los hechos particulares y abordar la subjetividad debía asumirse el método inductivo, que transita de enunciados particulares obtenidos por observaciones a enunciados generales (Zapata, 2005), aspecto congruente con esta tradición filosófica de la ciencia. De ahí que, el estudio asumió un proceso que partió de casos concretos en escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac para llegar a conclusiones generales con base en las particularidades observadas. En este sentido se consideraron únicamente algunos de los casos de dicho aspecto para después llegar a la generalización, proceso denominado inducción imperfecta (Cerdeña, p. 42).

Este posicionamiento teórico-metodológico se consideró porque la fenomenología reconoce que el sujeto tiene manifestaciones propias, como pasiones, sentimientos y emociones, que varían debido a sus contextos donde se fundamentan (Mardones & Ursua, 2003). Expresiones nada ajenas en los directivos escolares, pues son ellos sujetos con estructuras ocultas derivadas de las prácticas sociales que realizan al participar en la comunidad y en su cultura y que definen su historia de vida.

Precisamente la fenomenología se encarga de comprender esas amplias manifestaciones al rescatar la esencia del sujeto alejada de las percepciones inmediatas que dan las apariencias (Sánchez, 1998), es decir, lo físicamente observable. Para esto, la actividad interpretativa que propone la hermenéutica como disciplina de la interpretación de textos que pueden ser escritos, hablados o actuados (Beuchot, 2016) revela “el sentido o los sentidos, los significados que no se dan inmediatamente” (Sánchez, 1998, p. 65). Aquí el trabajo inductivo, investiga en los textos “palabra por palabra, frase por frase, o párrafo por párrafo para destilar las ideas y temas importantes” (Knobel & Lankshear, 2001, p. 256)

La interpretación de los fenómenos con base en “sus entornos y de las estructuras ocultas” (Sánchez, 1998, p. 80) es un aspecto fundamental para identificar las RS de la GE en los directivos. Ya que asume finalidades y metodologías caracterizadas porque “no buscan explicar y predecir las acciones sociales, sino interpretar su significado” (Zapata, 2005, p. 50), es decir, comprender ese conocimiento de sentido común que los caracteriza y su relación con el contexto natural donde se expresan e interaccionan. Tan es así que, requirió de un papel activo del investigador en todo el proceso de construcción del conocimiento, para interpretar la relación *directivo-RS de la GE* en su realidad misma, procurando la articulación de los sentidos, de las estructuras básicas, en la esencia de la manifestación del fenómeno como pensamientos, gestos, palabras, señales (Mardones & Ursua, 2003). Incluso porque reconoce la inter-subjetividad de los sujetos involucrados en la interpretación.

Por otra parte, fue necesario puntualizar que el concepto de hombre es más explícito llegando a definirlo como “ser-en-el-mundo”. Que deriva en el reconocimiento del directivo escolar como una persona con historia, que participa en la comunidad y en su cultura, que promueve una

interacción constante, es un “ser espacio-temporal” que ejerce una interacción con su medio (Sánchez, 1998, p. 124), y que a partir de esta interacción social el directivo elabora activamente RS de la GE que él mismo integra pasivamente, por las rutinas de vida que se dan bajo la presión de la tradición o de la misma influencia social (Jodelet, 2008).

La investigación de las RS frente a este posicionamiento teórico-metodológico permite guiar la producción del conocimiento para comprender la esencia interna del directivo frente a la GE, en una relación de pensamiento-acción que conlleve hacia una transformación.

4.2 Escenario y sujetos de investigación

El escenario donde se desarrolló la investigación fue en cinco escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac en la Ciudad de México, específicamente en las zonas escolares 542, 548 y 555. Los sujetos de estudio fueron cinco directores de las escuelas primarias públicas pertenecientes a las zonas escolares mencionadas.

La selección de escenarios y sujetos de investigación no requirió de una “representatividad estadística” como señala Corbetta (2007) este tipo de estudios se interesa por “una especie de representatividad sustantiva, sociológica, que se decide no con formulas matemáticas, sino según el juicio del propio investigador” (p. 48).

Así, se eligieron escuelas que se caracterizan porque asumen la nueva propuesta de GE definida por la AFSEDF, aquellas que integran a nuevos líderes para la dirección de la escuela, la dinámica e importancia de los CTE, la relevancia del diseño de la RM para conseguir los fines educativos y por último, los perfiles, parámetros e indicadores de los directivos de educación primaria que son base para la selección de personal para ocupar cargos de dirección. La integración de escuelas pertenecientes a tres zonas escolares ofreció una variedad de características derivadas principalmente del contexto donde están ubicadas, ya que si bien pertenecen a la misma delegación, éstas presentan características particulares que provienen de las características socioculturales de los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. En tanto, determinar el tipo de GE que se desarrolla en cada institución a partir de la concepción que

asume el director proveniente de relaciones interpersonales, del entorno dentro y fuera de la comunidad educativa obligó a considerar escuelas concretas en escenarios reales, comunes y diversos, aquellas donde la población popularmente demanda el servicio que ofrecen, manifestando la realidad misma. Tal como se muestra en la *Tabla 7*

Tabla 7.

Escenario de la investigación

Zona escolar	Escuela	Turno	Localidad	Grado de Marginación
542	Jaime Sabines	Vespertino	Santiago Zapotitlán	Baja o Muy Baja
542	Manuel S. Hidalgo Castro	Matutino	Santiago Zapotitlán	Baja o Muy Baja
548	Sóstenes Nicolás Chapa Nieto	Matutino	La conchita	Media
548	Ricardo Flores Magón	Vespertino	Santiago Zapotitlán	Media
555	Francisco Hernández de Cordoba	Vespertino	San Juan Ixtayopan	Media

Nota: Adaptado de “Resultados de educación básica”, por PLANEA, 2015.

En cuanto a los sujetos de investigación, se reconoce que el directivo escolar es una figura educativa poco investigada y debido a que son considerados los responsables para desarrollar la GE y dirigir a las instituciones educativas, se decidió estudiar únicamente a los directores. Así mismo, el estudio de las RS obligaba a seleccionar a un grupo de personas para ser los sujetos que construyen la representación y dado que este trabajo no es una investigación comparativa se determinó que únicamente fueran los directores escolares.

Esta selección se determinó por el tipo de muestra no aleatoria o empírica que parte del juicio del investigador y no de fórmulas matemáticas, con la modalidad de ser un muestreo intencional u opinático, aquel donde la selección de la muestra corre por cuenta del investigador de acuerdo a su intención u opinión (Ander-Egg, 1995), además de atender a las características de una muestra

diversa, es decir, aquella que asume distintas perspectivas y que representa la complejidad del fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), de ahí que se contempló a dos directores de las zonas escolares 542, 548 y uno de la zona 555, reuniendo en total a cinco directores escolares pertenecientes a las tres zonas escolares. Véase la *Tabla 8*.

Tabla 8.

Sujetos de estudio

Zona escolar	Escuela	Turno	Propuesta de gestión escolar	Dirección Escolar
542	Jaime Sabines	Vespertino	Si	Director
542	Prof. Manuel S. Hidalgo Castro	Matutino	Si	Directora
548	Sóstenes Nicolás Chapa Nieto	Matitino	Si	Directora
548	Ricardo Flores Magón	Vespertino	Si	Director
555	Francisco Hernández de Cordoba	Vespertino	Si	Director

Un criterio más para esta selección partió en reconocer que estudiar las RS requiere de un estudio detallado y a profundidad, porque es descubrir, comprender e interpretar aquello que no se ve fácilmente, aspectos que no se atenderían si se hubieran considerado una gran cantidad de directivos.

4.3 Recolección de la información

Reconocer a las RS como aspectos internos elaborados socialmente demanda un estudio profundo que brinde posibilidades de comprender esa expresión interna del sujeto, por esto, se considera que las técnicas cualitativas que se enfocan “en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358) son las adecuadas, tal y como se menciona en la lógica fenomenológica-hermenéutica (Sánchez, 1998). La razón es porque se centra en comprender los significados de las acciones humanas en la realidad sociocultural donde se desenvuelven, en

tanto, considera que esa realidad social está construida con significados y símbolos (Zapata, 2005) que caracterizan y clasifican a los directivos en una cultura específica frente al fenómeno de la GE.

4.3.1 Técnicas e instrumentos para la investigación

Espinas señala que las técnicas son prácticas conscientes y reflexivas que permiten la aplicación del método, ya que estas tienen carácter práctico y operativo (como se citó en Ander-Egg, 1995) en función del problema y los objetivos de la investigación. La selección de las técnicas conlleva a determinar los instrumentos pertinentes. En esta consideración se optó por lo siguiente.

4.3.1.1 Entrevista en profundidad

La obtención de la información respecto a las RS de la GE que posee el directivo en el *discurso* fue posible a partir de la técnica de entrevista en profundidad. Ya que, este tipo de entrevistas se adentran en la vida del sujeto de investigación. De ahí que, se llevó a cabo una plática entre iguales investigador-directivo escolar que permitió la identificación y comprensión de las RS de la GE que tienen “respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Robles, 2011 p. 40).

Esta técnica ayudó a conocer cómo experimentan y perciben el mundo estos actores educativos, debido a que este tipo de entrevistas son caracterizadas por ser “flexibles, dinámicas, cualitativas, no directivas, no estandarizadas y abiertas” (Zapata, 2005, p. 153).

La entrevista en profundidad se basó en el seguimiento de un guion de entrevista que fungió como instrumento (Anexo 1), donde se indicaron las preguntas que se abordaron con base en los objetivos de la investigación, a fin de llevar un control en los tiempos y evitar distracciones por parte del entrevistado (Robles, 2011). Se diseñó un guion de entrevista no estructurada que hizo referencia a preguntas abiertas, facilitando libertad para ser formuladas y para poder intervenir en el desarrollo de la misma, con el propósito de lograr una investigación más profunda del

fenómeno, además, se puntualizó en una entrevista focalizada (Zapata, 2005), es decir, centrada en los temas de la GE.

Fue determinante que la estructura del guion iniciara con los objetivos del estudio, el propósito de la entrevista y la manifestación de la confidencialidad de la información para que los sujetos de investigación comprendieran la importancia y relevancia de su participación así como el uso de la información recopilada, de manera que, se les indicó que señalaran cómo desean ser nombrados.

4.3.1.2 Observación participante

La observación participante como segunda técnica de investigación permitió la incorporación a la comunidad escolar para identificar las RS de la GE en la *práctica* del director. Debido a que es una técnica que facilita la participación directa del investigador asumiendo un rol en la vida de la comunidad a estudiar, a fin de comprender la parte subjetiva del comportamiento social, imposibles de conocer si no hay una integración en la vida natural (Ander-Egg, 1995). De ahí que, se estudiaron a los cinco directores en su contexto habitual, la escuela; en donde hubo una integración por diez días consecutivos al grupo que desarrolla funciones directivas como un elemento más, y a partir de ese rol se desarrollaron observaciones sistemáticas que se dividieron en nueve días ordinarios o comunes y un día específico para la junta de CTE, llevado a cabo el último día laboral de cada mes. Por esto, se diseñó un guion de observación participante como instrumento, para saber qué observar, cuándo observar, a quién observar, cómo observar, para qué observar y cuánto observar, en relación a los objetivos de la investigación (Anexo 2).

Fue necesario realizar observaciones intensivas para cada sujeto de investigación y con ello obtener una interpretación pertinente de la cultura escolar establecida, tan es así que Zapata (2005) lo reconoce como un proceso contradictorio, pues por una parte el investigador tiene que incorporarse a la vida del grupo pero también debe tomar cierta distancia para no manipular el contexto. En este sentido, la integración al grupo fue para apoyar en las actividades diarias derivadas de las funciones directivas, a través de un acompañamiento al director de la escuela, sin caer en dar opiniones y/o sugerencias respecto al trabajo de la GE de lo contrario los sujetos tendrían nuevas informaciones que podrían derivar en modificar sus RS.

La recopilación de información mediante observaciones requiere de un registro que enuncie un análisis e interpretación del proceso vivido (Zapata, 2005) y justamente el diario de campo contribuía a lograrlo. Su uso como instrumento de esta técnica, permitió el registro de una observación sistemática y controlada, centrada en relatar las experiencias vividas y de los hechos observados (Ander-Egg, 1995) manifestando las interpretaciones del investigador en función de sus características particulares con respecto al sujeto y objeto de estudio (Anexo 3).

Entonces, existió una relación tripartita investigador-directivo-GE para determinar las RS en función de una perspectiva teórica establecida para construir un conocimiento completo, profundo y sistemático.

4.4 Ejes para la recopilación y análisis de la información

La identificación de la expresión interna de los directores en su manifestación como RS requirió de un acercamiento a partir del binomio entorno-sujeto. En tanto, su identificación de acuerdo a Cuevas (2016) fue posible al considerar cuatro ejes de análisis. El primero que se enfocó en identificar los elementos del entorno que influyen en la construcción de las RS, y los tres restantes fueron dimensiones encargadas de identificar las informaciones, el campo de representación y las actitudes, que en conjunto definen las RS, en congruencia con el contexto natural donde se expresan.

La importancia de seguir los ejes de análisis fue porque aluden a cuestionamientos específicos para el estudio de las RS, que se atendieron para diseñar los instrumentos de recopilación de información tal como se indica a continuación:

- a) *Eje de las condiciones de producción, aspectos del entorno que influyen en la producción de las RS:* Hizo referencia a preguntas de orden social, institucional e histórico que definen la construcción de las RS.
- b) *Eje de la información, lo que el directivo sabe:* Aquí se precisaron cuestionamientos referentes a los conocimientos o informaciones que tienen los directivos sobre las

dimensiones que integran a la GE, los medios que establecieron ese contacto o las fuentes que han consultado.

- c) *Eje del campo de representación, lo que el directivo percibe*: Este eje corresponde a los significados que el sujeto le asigna al objeto de representación. Por ello, las preguntas se construyeron para saber qué significados le atribuye a la GE.
- d) *Eje de la actitud, lo que el directivo siente*: Este eje alude a la expresión que evalúa al objeto de representación, por tanto, las preguntas se enfocaron en conocer esa valoración o posturas que se tienen de la GE.

4.5 Categorías y subcategorías para la recopilación y análisis de la información

Las RS que tiene el directivo sobre la GE generan una toma de posición y una actuación en sus prácticas de gestión que determinan el funcionamiento de la escuela. De ahí que, es necesario conocer este tipo de conocimiento, para proponer un proceso de mejora centrada en los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, las categorías que se utilizaron en la investigación se desprenden del objeto de representación, la GE. Se definió que, para conocer al objeto de representación en su totalidad, debía ser desde las dimensiones que muestran su proceso holístico; en consecuencia, se decidió utilizar como categorías las dimensiones más abordadas: dimensión institucional, dimensión administrativa-financiera, dimensión pedagógica, dimensión comunitaria y se agregó la dimensión convivencial propuesta por Braslavsky (1992), Lavín y Del Solar (2000), como aspecto determinante del clima organizacional, además que su incorporación reconoce el carácter complejo que caracteriza a la GE.

Las categorías definidas anteriormente, son las categorías originales que se les atribuye una gran importancia referente al objeto de estudio; empero, en el análisis cualitativo categórico tal como lo señala Knobel y Lankshear (2001) pueden surgir nuevas categorías adicionales que integren datos relevantes para el estudio.

Estas primeras categorías, se desglosan en subcategorías que se determinaron por la importancia que asumen en cada dimensión y la relación directa con el directivo escolar, como se muestra en la *Tabla 9*.

Tabla 9.

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Dimensión institucional	Liderazgo
Dimensión administrativa-financiera	Normatividad de la supervisión de recursos humanos y financieros
Dimensión pedagógica-curricular	Procesos de enseñanza y de aprendizaje
Dimensión comunitaria	Participación de madres y padres de familia
Dimensión convivencial	Prácticas de convivencia

Nota: Adaptado de “*Las instituciones educativas. Cara y cera*”, por G. Frigerio; M. Poggi; G. Tiramonti & I. Aguerro, 1992; “*El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos*”, por S. Lavín & S. Del Solar, 2000.

A partir de todas ellas, se diseñaron los instrumentos del guion de entrevista y el guion de observación participante. Para ambos guiones el diseño fue en función de cada dimensión, de manera que se obtuvieron cinco guiones de cada instrumento correspondientes a las categorías (dimensiones) y subcategorías. Tanto las categorías, las subcategorías y los ejes de análisis fueron la base para la recopilación, análisis de la información y la identificación de las RS de la GE, para atender a las preguntas y objetivos de la investigación como se muestra en la *Tabla 10*.

Tabla 10.

Tabla de Congruencia

Representaciones sociales de la gestión escolar en directivos de educación primaria de la delegación Tláhuac como elemento para impulsar una calidad educativa								
Problema de investigación			Objetivo general					
¿Cuáles son las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a partir de sus interpretaciones y actuaciones para impulsar una gestión escolar de calidad?			Analizar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a partir de sus interpretaciones y actuaciones a fin de impulsar una gestión escolar de calidad.					
Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Objeto de representación	Categorías	Descripción	Subcategorías	Ejes de análisis de las RS	No. Entrevista	Aspecto a observar
¿Cuáles son las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas?	Identificar las representaciones sociales de la gestión escolar de los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas.	La gestión escolar	Dimensión institucional	Dimensión que hace referencia a la organización de la escuela, destacando la distribución y división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios.	Liderazgo	La información, lo que el directivo sabe	1	1
			Dimensión administrativa-financiera	Dimensión que alude a la administración de recursos humanos, materiales y financieros, el control de la información, la normatividad y la supervisión de funciones de la comunidad educativa.	Supervisión de recursos humanos y financieros	El campo de representación, lo que el directivo percibe	2	2
						La actitud, lo que el directivo siente		

Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Objeto de representación	Categorías de análisis	Descripción	Subcategorías de análisis	Ejes de análisis de las RS	No. Entrevista	Aspecto a observar
¿Cuáles son las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas?	Identificar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas.	La gestión escolar	Dimensión pedagógica	Dimensión que se centra en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, al considerar el desarrollo de prácticas pedagógicas con todo lo que ello deriva así como conseguir los fines de la educación.	Proceso de enseñanza y de aprendizaje	La información, lo que el directivo sabe	3	3
			Dimensión comunitaria	Dimensión que hace referencia a la relación y participación de los diferentes actores externos con la escuela para conseguir los fines de la educación. Que se concreta en la participación, demandas, exigencias y problemas que recibe de su entorno	Participación de madres y padres de familia	El campo de representación, lo que el directivo percibe	4	4
						La actitud, lo que el directivo siente		

Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Objeto de representación	Categorías de análisis	Descripción	Subcategorías de análisis	Ejes de análisis de las RS	No. Entrevista	Aspecto a observar
		La gestión escolar	Dimensión convivencial	Dimensión que se enfoca en las normas y prácticas de convivencia entre los actores educativos al interior de la escuela y que derivan en la definición del clima escolar.	Prácticas de convivencia	La información, lo que el directivo sabe El campo de representación, lo que el directivo percibe La actitud, lo que el directivo siente	5	5
¿Qué diferencias y semejanzas hay en las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas?	Comparar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac a nivel de discursos y prácticas cotidianas.							

<p>¿Cuáles son las condiciones de producción de las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac?</p>	<p>Analizar las condiciones de producción de las RS de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac</p>					<p>Condiciones de producción de las representaciones sociales</p>	<p>1</p>	
<p>¿Cómo lograr una gestión escolar de calidad a partir de considerar las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac?</p>	<p>Diseñar una propuesta de gestión escolar de calidad que considere las representaciones sociales de la gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas de la delegación Tláhuac</p>							

4.6 Validación de los instrumentos para la investigación

El diseño del guion de entrevista en profundidad y el guion de observación participante como instrumentos para la recopilación de información, recurrió a una validación para obtener los definitivos y ser aplicados de acuerdo a las técnicas determinadas.

La validación de ambos instrumentos se realizó por el sistema de juicios de expertos, método de validación “que se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencias, juicios y valoraciones” (Escobar & Cuervo, 2008, p. 29). En esta consideración, se eligieron a tres tipos de expertos: un investigador especialista en el estudio de las RS, dos docentes-investigadores especialistas en el objeto de representación, la GE y, por último, un docente-investigador especialista en normatividad educativa para brindar precisión en las temáticas que adopta la propuesta de GE. Todos ellos, realizaron una validez de contenido, que se refiere a reconocer si el instrumento abarca los temas que se pretenden identificar además de ser importante para identificar la información, los conocimientos y las actitudes (Hurtado, 2000, p. 433) aspectos que justamente trataron los ejes de análisis de esta investigación.

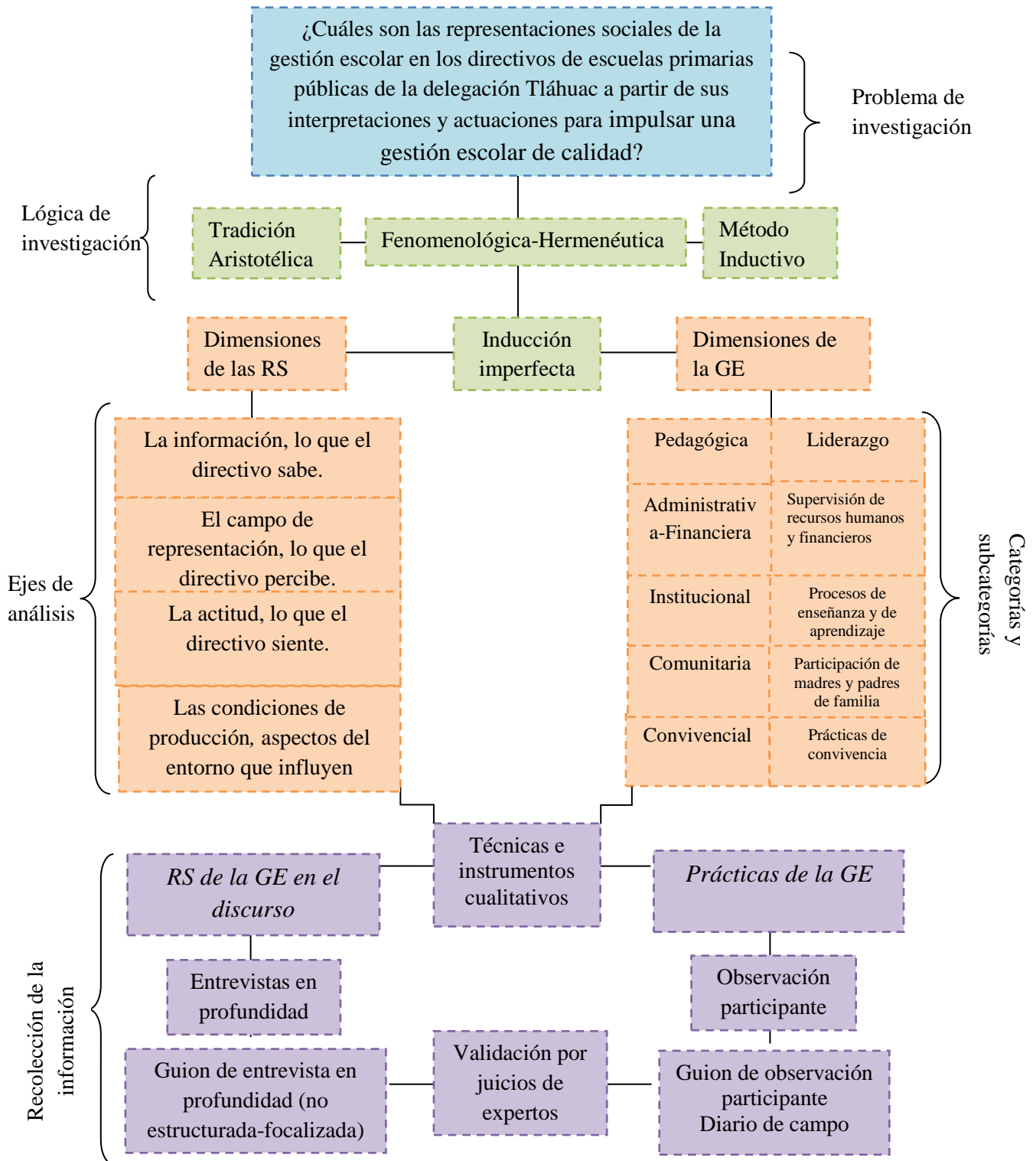
El proceso de validación consistió en entregar el guion preliminar a cada investigador, así como una tabla de evaluación para que ahí señalaran si las preguntas y temas de cada guion eran pertinentes para el estudio, y si a su consideración debían cambiarse o quitarse. Se precisó que en caso de modificaciones explicarían por qué de ello y emitirían una propuesta. Una vez recopiladas las cuatro evaluaciones, se volvió a diseñar cada guion atendiendo las sugerencias de los expertos, como se puede observar en la *Tabla 11*.

Tabla 11.*Validación de los instrumentos de investigación*

Expertos	Instrumentos	Observaciones	Cambios realizados
Docente- Investigador especialista en el estudio de las RS	Guion de entrevista en profundidad y guion de observación participante	✓ La elaboración de los guiones atendiendo a las dimensiones de las RS es adecuado.	Sin cambios en el diseño de ambos guiones.
1er Docente- Investigador especialista en gestión	Guion de entrevista en profundidad y guion de observación participante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La redacción de la presentación. ✓ La redacción de las preguntas ✓ Algunas preguntas se enfocan en lo que el directivo hace, en el eje de análisis campo de representación. 	Se cambió la redacción a las preguntas en el guion de entrevista en profundidad que enfatizaban en el hacer del directivo escolar.
2 do Docente- Investigador especialista en gestión	Guion de entrevista en profundidad y guion de observación participante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redacción de las preguntas. ✓ Precisar conceptos de calidad educativa, práctica gestionaaria y supervisión por acompañamiento. ✓ Mediar, fusionar y jugar con las preguntas de cada eje de análisis. ✓ Eliminar preguntas que hagan sentir al directivo incómodo y evidenciado. 	Se modificó la redacción a preguntas que eran poco precisas. No se pudieron fusionar porque cada una atiende a un eje de análisis. Se revisaron los conceptos a utilizar.
Docente- Investigador especialista en normatividad educativa	Guion de entrevista en profundidad y guion de observación participante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La redacción de la presentación debe iniciar con un saludo. ✓ Redacción de las preguntas. ✓ Precisar en algunos conceptos como: funciones de mando, trabajo en equipo, mantenimiento del orden y enfoque metodológico. 	Se atendió a incorporar un saludo a la presentación de los instrumentos, la redacción de las preguntas, y se cambiaron las siguientes palabras: trabajo en equipo, mantenimiento del orden, enfoque metodológico.

Reestructurado cada instrumento, se prosiguió a realizar las prácticas de campo. A modo de resumen, en la *Figura 9* se muestra la propuesta metodológica.

Figura 9. Síntesis de la propuesta metodológica



CAPÍTULO 5

Análisis e interpretación de la información empírica



Este capítulo corresponde al análisis de la información empírica. Aquí se presenta la Teoría Fundamentada como propuesta de análisis, por tener semejanza con la Teoría de las Representaciones Sociales.

Se indica el proceso de codificación teórica en su momento descriptivo y relacional junto con el uso del software ATLAS.ti que fungió como recurso de análisis. Después, se mencionan los resultados del análisis develando el conjunto de representaciones sociales y las prácticas de gestión, así como la teoría sustantiva obtenida. El capítulo finaliza, con la propuesta de gestión escolar de calidad que se diseñó en función de los hallazgos derivados del estudio.

5.1 La teoría fundamentada como propuesta articuladora de las representaciones sociales

[...] la gestión tiene que ver con instalar un cuestionamiento que permita vislumbrar algo nuevo, no por lo original sino por tratarse de una respuesta diferente a los hechos habituales.

Tello, 2008

La TRS ha tenido un amplio desarrollo en distintas áreas de investigación, generando con ello nuevos y diversos aportes conceptuales y metodológicos para comprender los fenómenos que emergen en la sociedad (Rateau & Lo Monaco, 2013). Así, el concepto que se asuma determina una metodología específica que guía la producción del conocimiento.

Pereira de Sá (1998) reconoce tres enfoques de la TRS que a lo largo del tiempo se han venido construyendo; la primera, capta la complejidad de las RS desarrollada por Jodelet y relacionada la idea original de Moscovici, la segunda, se centra en los procesos cognitivos estudiando la estructura de las RS desarrollada por Abric y la última, es vista desde un enfoque sociológico que se enfoca en la producción y circulación de las RS desarrollada por Doise (como se citó en Banchs, 2000, p, 3.1)

Por su parte Banchs (2000) define claramente dos enfoques: el enfoque procesual y el enfoque estructural. El primero, es caracterizado por arribar al conocimiento de las RS a partir de un abordaje hermenéutico, comprendiendo al ser humano como productor de sentidos. Analiza las producciones simbólicas, de significados, del lenguaje que el ser humano construye además de que aborda la diversidad y los aspectos significantes de la actividad representativa, estableciendo un interés en el objeto de estudio, en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas. Para aproximarse al conocimiento adopta métodos cualitativos y otorga importancia a la triangulación para asegurar la confiabilidad de las interpretaciones y mayor profundización del objeto de estudio.

De manera contraria, el enfoque estructural enfatiza en los procesos y mecanismos de organización de esos contenidos, independientemente de su significado, por ello, está

interesado en identificar la estructura de las RS así como las explicaciones acerca de esa organización. Además, adopta métodos cuantitativos para acceder al conocimiento, tales como análisis multivariados y ecuaciones estructurales así como estudios experimentales, buscando aprehender los mecanismos cognitivos de constitución como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva.

El presente estudio enfocado a las RS de la GE priorizó la identificación y comprensión de las condiciones que determinan esa construcción, así como el proceso, aspectos que reconocieron al objeto de estudio desde una mirada compleja y profunda, que incluya esta doble visión estructura y proceso, ya lo dice Banchs (2000):

[...] se trata de que honremos el carácter histórico social de las representaciones, estudiando en su estructura no sólo los mecanismos sino los contenidos en tanto que memoria social y huella cultural analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara (p. 3.13).

Si bien la investigación partió de la perspectiva hermenéutica, cualitativa, interpretativa, naturalista, fue necesario indagar en la realidad social donde se desarrollan estas RS de la GE y para su estudio no puede ser fragmentada, en tanto no se comprendería dicha realidad, como bien señala Cerda (2001) “buscar puntos de identidad y de complementación iniciales que posibiliten por las dos vías, aproximarnos al objeto de investigación con arreglo a una ruta y desde una perspectiva” (p. 62).

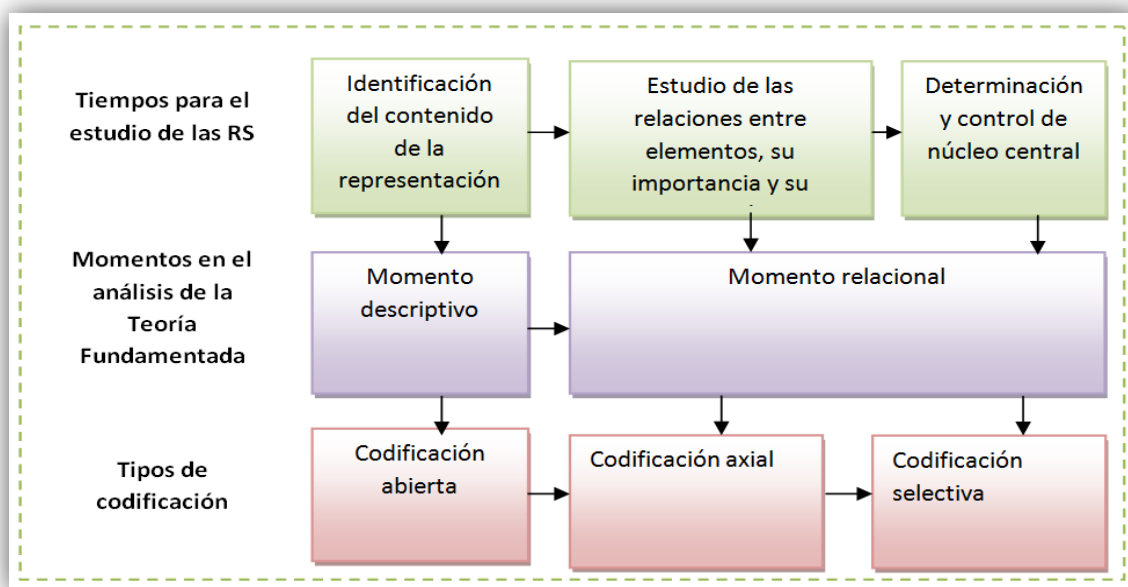
Para estudiar la complejidad del fenómeno se determinó a la Teoría Fundamentada (TF) como propuesta de análisis de la información recopilada, ya que con base en Restrepo-Ochoa (2013) permite la articulación del enfoque procesual y estructural de las RS como aspectos complementarios al identificar el “contenido de la representación, las relaciones entre sus elementos y la determinación y control del núcleo central, enfatizando en la relación entre estructura y proceso” (p. 122).

La TF constituida originalmente por Glasser y Strauss en 1967, es una propuesta metodológica para desarrollar teoría al considerar un proceso sistemático de obtención y análisis de datos en la investigación cualitativa (Glasser & Strauss, 1967). En palabras de Strauss y Corbin (2002) la TF comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. La pertinencia de adoptarla fue congruente con el posicionamiento teórico metodológico, porque: asume el método inductivo para desarrollar una teoría que es congruente con la realidad, pues parte de datos reales y específicos del grupo; es muy posible que se aumente la comprensión, se generen conocimientos y proporcionen guías significativas para la acción; además de considerar la creatividad del investigador como un componente fundamental para hacer el análisis de los datos, ya que este será con base en la interacción que se conciba entre el investigador y los datos (Strauss & Corbin, 2002) así como su capacidad para interpretarlos. Con relación a su congruencia y pertinencia en el estudio de las RS se puede mencionar que:

1. Tanto la TRS y la TF comparten una lógica inductiva.
2. La TF y las RS muestran relación en su proceso de análisis, tal como se observa en la *Figura 10*.
3. La TF así como la TRS enfatizan en la relación entre estructura y proceso, en torno a la idea de centralidad.
4. A partir de la matriz condicional consecuencial es posible articular en el análisis la dimensión social como un aspecto central dentro de la TRS.

Al término del proceso que propone la TF se obtiene una teoría, que describe los contenidos, muestra la organización y la estructura de tales contenidos al identificar la categoría central y su relación con las categorías periféricas, características semejantes en el proceso de análisis de las RS.

Figura 10. Relación de la teoría fundamentada y las representaciones sociales en su proceso de análisis



Nota: Adaptado de “La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales”, por D. Restrepo-Ochoa, 2013, *CES Psicología*, 6(1), p. 129.

5.2 La teoría fundamentada y el software ATLAS. ti en el estudio de las representaciones sociales

Se consideró el uso del software ATLAS. ti como el recurso de análisis por ser “el principal soporte informático para desarrollar TF” (San Martín, 2014, p. 114). Su diseño fue realizado por Thomas Murh para aplicar los planteamientos teóricos y metodológicos de la TF propuesta por Glasser y Strauss en 1967. Además de que este software presenta similitud y congruencia al considerar los procedimientos de la TF para producir una teoría, su incorporación favorece en aumentar la calidad en la investigación al fortalecer la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos (Weitzman, 2000; Seale, 1999 como se citó en San Martín, 2014, p. 115) sin caer en desatender la participación del investigador, pues:

[...] implican el cumplimiento de procedimientos pero la selección de las unidades de análisis tiene un significado de importancia que lo decide el investigador. La asignación, definición y relación de códigos tiene una carga

interpretativa que es del investigador. Y la denominación (nombre de la categoría) y definición de las categorías son ideas propias del investigador (Varguillas, 2006, p. 79).

De esta manera, su uso requirió de la creatividad del investigador para fortalecer el análisis de los datos y en su conjunto a la generación de la teoría por su relación metodológica con la TF y con el estudio de las RS.

5.3 Proceso de análisis de la información empírica

Iniciar el análisis no fue de inmediato dado que la primera actividad a efectuarse fue preparar los datos hablados y actuados para su estudio. Para las entrevistas en profundidad se realizaron transcripciones del lenguaje hablado procurando que tanto la forma y el texto de la plática conservaran la idea original es decir “el lenguaje que se usa no se escribe como prosa, sino como un diálogo” (Knobel & Lankshear, 2001, p. 76).

De esta manera, se transcribieron un total de 25 entrevistas que correspondieron a las cinco categorías en cada uno de los cinco directivos, estos tuvieron una duración aproximada de 20 horas de audio que representaron un texto escrito de 230 cuartillas. Respecto al lenguaje actuado, el diario de campo fue el medio para transitar de la acción hacia su representación escrita. Su construcción se realizó diariamente después de la observación participante, cuidando en todo momento que su redacción no fuera frente a los sujetos de investigación para evitar intimidación y una actuación aparente. Se tenía planeado la incorporación a la escuela durante un periodo de 10 días; sin embargo, ocurrieron situaciones imprevistas por los sujetos de investigación como: reuniones fuera de la escuela y permisos por situaciones personales, ambos que generaron una estancia variada de 8 a 10 días de observación. Los textos escritos fundamentados en diarios de campo fueron 45 en total, con una extensión aproximada de 110 cuartillas. El conjunto de datos empíricos se pueden localizar en la siguiente dirección https://drive.google.com/drive/folders/15pLQssBv5GQNRnil-IZCplQvNDXarH_j?usp=sharing. Con las entrevistas transcritas y los diarios de campo se prosiguió al análisis en función de la interpretación sustentada por la Teoría Fundamentada.

5.3.1 Momentos de análisis de la Teoría Fundamentada

En congruencia con el proceso de análisis que señala la Teoría Fundamentada a través del proceso de codificación teórica se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS. ti en su versión 7.5. Un proceso inductivo-interpretativo que se realizó en dos momentos: descriptivo y relacional.

5.3.1.1 Momento descriptivo

Este primer momento de análisis concierne al acto de describir como base de interpretaciones más abstractas que se van generando durante el proceso (Strauss & Corbin, 2002). Aquí se incluye la *codificación abierta* como el primer nivel de análisis.

5.3.1.1.1 Codificación abierta

La codificación abierta es el primer nivel de análisis, donde “se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110). De forma tal, que se inició con un microanálisis en los datos empíricos línea por línea para rescatar significados y dar paso a la *conceptualización*, primera fase dentro de este nivel de análisis.

En este proceso, se identificaron pequeños segmentos de significado o *etiquetas*, relacionados tanto a los ejes, categorías y subcategorías del objeto de investigación-representación. Posteriormente, se les asignó un nombre que sintetizó y representó cada etiqueta, generando una representación abstracta señalada como *concepto*. En este paso, se fueron reuniendo significados similares bajo la consigna del *clasificativo común*, tal como lo señala Strauss y Corbin (2002).

No obstante, a pesar de que el ATLAS. ti se desarrolló en función de la TF, los términos varían, entonces, cuando se nombran etiquetas ahí se denominan *citas* y los conceptos son

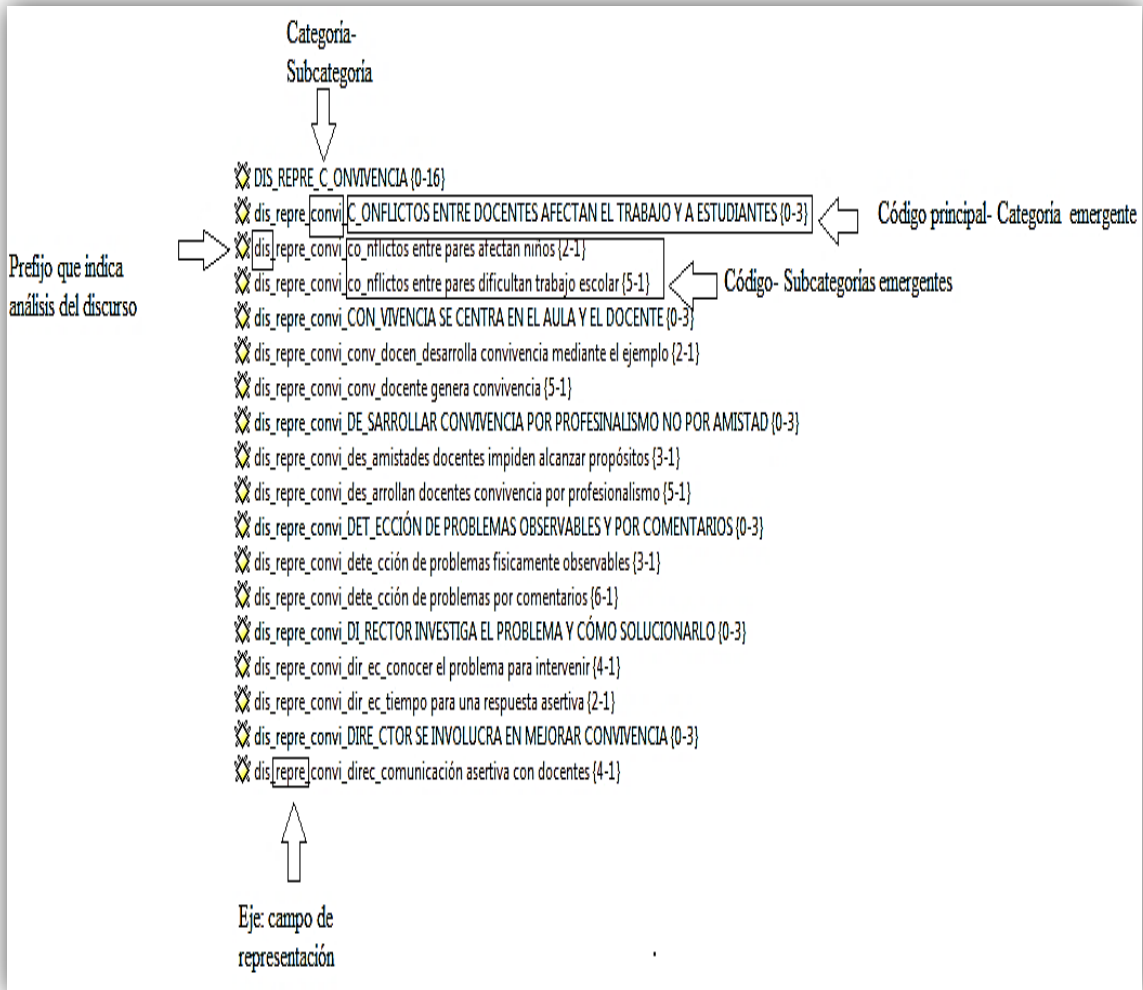
identificados como *códigos* (Frieze, 2012). Para este informe, se consideran los términos del software.

La identificación de las RS y las Prácticas de la Gestión Escolar (PGE) se dio por separado, en ambos casos llegar a la determinación de los códigos finales fue a partir de una constante comparación entre significados a través de la identificación de patrones repetidos a nivel discurso y práctica, respectivamente. Se transitó de una codificación descriptiva en un primer ciclo hacia una codificación conceptual con mayor grado de abstracción como segundo ciclo. La función de hiperlinks facilitó establecer relaciones entre las citas, uniendo el inicio y el final relevante. Lo mismo ocurrió con el comando de fusión, tal como su nombre lo indica se unieron los códigos que tenía diferentes nombres pero que compartían los mismos significados (Frieze, 2012). A medida que continuaba el análisis, se iban reduciendo los códigos que inicialmente se determinaron.

La segunda fase dentro de la codificación abierta se refiere a *descubrir las categorías emergentes*. Con los códigos obtenidos después del segundo ciclo de abstracción, se fueron agrupando en categorías permitiendo por un lado, reducir la cantidad de significados y por el otro, lograr un orden más abstracto con mayor “poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir” (Strauss & Corbin, 2002, p. 124) el fenómeno estudiado.

Para el uso del ATLAS. ti, requirió la construcción de un sistema de codificación, donde mostrara los datos en forma de categorías y subcategorías tanto emergentes como las ya establecidas. Naturalmente esto requirió no solamente agrupar y sintetizar, si no organizar los códigos de forma que, su visualización estuviera ordenada a partir de las distintas agrupaciones. Para esto, se utilizaron diferentes prefijos que hacían referencia al eje, categoría y subcategoría determinadas, como se puede ver en la *Figura 11*.

Figura 11. Sistema de codificación



Cabe señalar que, el software denomina *categorías* a las *familias*. Estas presentan cuestiones técnicas que limitan su función, por ejemplo: no pueden vincularse entre sí, ni con otros códigos, además de que no pueden establecer relaciones nombradas que se utilizan en la codificación axial (Frieze, 2012), y debido a que en este segundo paso se dejan atrás los códigos para desarrollar categorías así como establecer vinculación entre ellas, se determinó poco pertinente usarlo, y en cambio se reemplazó la función de familias por la creación de *códigos principales* diferenciados por colores, letras mayúsculas y términos de identificación específicos que el propio ATLAS. ti dispone. La lista de códigos se puede observar en el Anexo 4.

5.3.1.2 Momento relacional

Este segundo momento hace alusión a dos niveles de análisis: la codificación axial y la codificación selectiva.

5.3.1.2.1 Codificación axial

La codificación axial se refiere al “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 135). Aquí, se relacionaron las categorías y sus subcategorías emergentes obtenidas en la codificación abierta, a través de la creación de redes que muestra las relaciones conceptuales mediante una representación gráfica de la información como lo maneja el ATLAS. ti (Friese, 2012).

El sistema de códigos principales que se estableció en la codificación abierta, facilitó las relaciones entre los conceptos sin perder de vista su organización. Se fueron seleccionando los códigos principales que fungían como categorías y otros más que representaban las subcategorías, todos ellos se observaron y determinaron sus relaciones para tener una explicación más completa del fenómeno. La relación código-código que se efectuaron fueron de primera clase, logrando ser nombradas a partir de vínculos como: está asociado a, es parte de, es causa de, contradice, es un, sin nombre, es propiedad de.

Las redes se diseñaron sin perder de vista los ejes, categorías y subcategorías del objeto de investigación-representación que como ya se ha dicho fueron constituidos por prefijos y colores. Aunado a ello, se observan las categorías principales en recuadros grises y subcategorías de un color distinto, ambos muestran el número de frecuencia y densidad. El primero, hace referencia al número de citas que tiene, es decir, cuántas veces ha sido nombrado; el segundo, corresponde al número de vinculaciones con otros códigos. Los recuadros en sus diferentes colores manifiestan los conceptos que corresponden a las subcategorías emergentes, que sustentan a la categoría principal. A modo de ejemplo, en el

Anexo 5 que corresponde a las *Figuras 12,13 y 14* se muestran las redes de la categoría dimensión institucional, subcategoría liderazgo en los tres ejes de la RS: información, campo de representación y actitud.

5.3.1.2.2 Codificación selectiva

Una vez conformadas las categorías, subcategorías y sus respectivas relaciones a partir de su representación en redes, se continuó estableciendo vínculos de significado a partir de un microanálisis constante integrando los tres ejes de las RS. A partir de esto, se formaron relaciones entre códigos y códigos principales del eje de la información, campo de representación y la actitud, situación que mostró su incidencia entre ambos componentes. Estas redes generales por dimensión se pueden ver en la *Figura 15, 16, 17, 18 y 19*, localizadas en el Anexo 6.

Establecer estas relaciones entre los tres ejes de representación, permitió identificar una *categoría central* para representar el *tema principal de la investigación*. Esta revelación visualizó las categorías periféricas que circunscriben y fundamentan la categoría central consiguiendo una representación gráfica de un todo explicativo. Se trata entonces, del tercer nivel de análisis: la codificación selectiva que se refiere al “proceso de integrar y refinar la teoría” (Strauss & Corbin, 2002, p. 159).

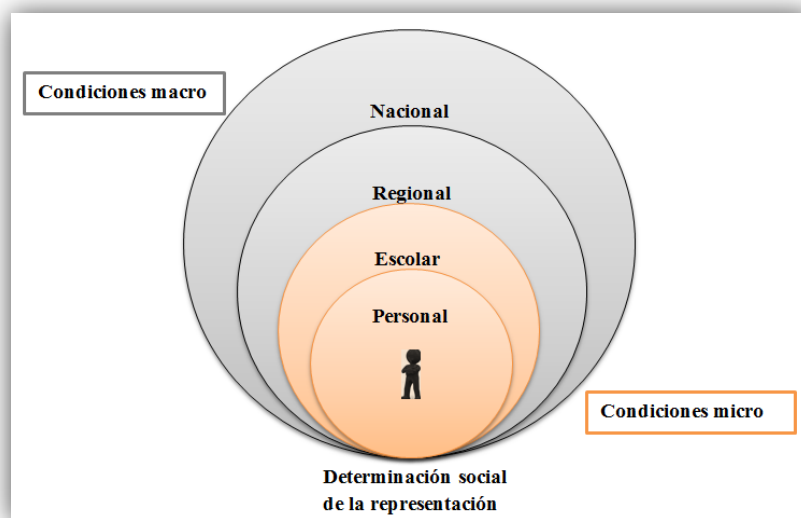
La teoría que surgió de esta propuesta de análisis está constituida por un conjunto de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí desprendidas del objeto de estudio, a partir de la descripción, comparación y conceptualización de los datos, conocida como teoría sustantiva ya que ofrece una explicación del objeto de estudio en un contexto específico (Restrepo-Ochoa, 2013). En congruencia con Strauss (1987) su determinación fue: porque todas las categorías se relacionan con ella, tiene presencia constante en los datos empíricos y su designación fue de forma natural (como se citó en Strauss & Corbin, 2002). La categoría central fue un resultado de la codificación selectiva que se explica en los resultados de la información empírica.

5.3.1.3 Matriz condicional consecucional

Strauss y Corbin (2002) proponen la matriz condicional consecucional como una estrategia para profundizar en la relaciones entre las *condiciones/consecuencias a nivel micro y macro*, de tal modo que, pueda explicarse cómo estas crean los contextos para la acción/interacción.

De manera que, se identificó el eje de las *condiciones de producción* de las RS de la GE a nivel de discursos y prácticas. Para tal caso, se realizó el proceso de codificación que se planteó anteriormente, enfocándose en la identificación de condiciones micro: personal, escolar; y macro: regional, nacional. Tal como se observa en la *Figura 20*.

Figura 20. Elementos de la matriz condicional consecucional de la representación social



Nota: Adaptado de “Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada”, por A. Strauss & J. Corbin, 2002, pp. 198-205.

A partir de la matriz condicional consecucional fue posible articular en el análisis la dimensión social como un aspecto central dentro de la TRS ya que “Los acontecimientos que ocurren “en el mundo” no son sólo un trasfondo material interesante, pues cuando emergen de los datos como pertinentes, también deben traerse al análisis” (Strauss & Corbin, 2002, p. 200).

5.4 Resultados y discusión del análisis

Después de conocer el proceso de análisis que se realizó a los datos empíricos, a continuación se presentan los resultados obtenidos y su discusión respecto a la perspectiva teórica, para ello, se muestran algunas citas de los directivos como sustento empírico y el conjunto de RS y PGE se observan en las tablas realizadas por la autora de esta investigación. La información se organiza por ejes, categorías y subcategorías tal como se indicó en la fundamentación metodológica. Para conocer la totalidad de las citas como segmentos de significado que sustentan esta investigación, consulte la siguiente dirección https://drive.google.com/drive/folders/15pLQssBv5GQNRnil-IZCplQvNDXarH_j?usp=sharing

5.4.1 Condiciones de producción de las representaciones sociales de la gestión escolar

Una de las primeras ideas que fundamenta a la TRS es su determinación social, esa relación de contexto y cultura que se da en el entorno del que forma parte el sujeto, cuyas características determinan la producción de representaciones. Con base en la matriz condicional consecucional se obtuvieron los siguientes significados en sus distintos niveles y grados de interacción social:

Personal

Las características personales que presentan los sujetos de investigación se clasificaron en cuatro subcategorías: familiar, experiencia, formación y tiempo libre.

Familiar: Al preguntar sobre la escolaridad de sus padres, han indicado que tienen estudios de nivel básico. Situación que no influyó en su formación profesional que hoy desarrollan. Así mismo, cuatro de cinco directores manifiesta ser originarios de la Ciudad de México, solamente una directora es originaria del estado de Guerrero. Por lo que se puede determinar que la mayoría no son ajenas al contexto donde actualmente laboran.

Su edad es variada y se encuentra en más de veinte años hasta menos de sesenta años. De los cuales un profesor tiene entre 20 y 29 años, dos profesoras entre 30 y 39 años y dos profesores entre 50 y 59 años. Como se ve, existe mayor presencia en la función directiva de profesores jóvenes, de entre 20 y 39 años.

Experiencia: De acuerdo con los datos obtenidos, todos los directores tienen más de seis años de experiencia en la función de docentes frente a grupo. De ellos, son dos que tienen menos de diez años, dos que tienen más de diez pero menos de veinte años y uno que ha acumulado más de treinta años. Todos ellos iniciaron como docentes y al paso del tiempo fueron ascendiendo a la dirección. Referente a esto último, han acumulado una experiencia directiva que va de tres meses a dieciséis años. De los cuales, tres directores son de reciente incorporación que van de tres a cuatro meses de experiencia, un director con un año y otro que ya cuenta con dieciséis años en la dirección. La experiencia tanto en docencia como en dirección es muy variada; no obstante, una característica común es que presentan hasta este momento funciones simultáneas de docencia y dirección.

Formación: Su formación profesional la han desarrollado en escuelas formadoras de maestros como las normales tanto en públicas como privadas, obteniendo el título en licenciatura en educación primaria. Solamente uno, estudió la licenciatura en pedagogía en una institución de educación superior privada.

Todos los sujetos de investigación han indicado tomar cursos constantes para su formación continua. La oferta de cursos que se presentan están relacionados a dos agentes principales: la SEP e instituciones privadas gestionadas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Poco se puede observar que alguna capacitación esté vinculada a las instituciones de educación superior públicas del país. También, es común observar que los cursos se centran en la formación docente, específicamente en cada una de las asignaturas que se imparten, incluso uno de ellos forma parte de los evaluadores acreditados por el INEE y otro más está en proceso de dictaminación. No hay datos que expresen una formación para la función directiva tanto para la generación de habilidades o temas relacionados a la conducción de las escuelas.

Referente a estudios de posgrado, se ha encontrado que sí los hay en tres de los cinco directores. Un director ha concluido sus estudios de maestría, dos directoras tienen estudios inconclusos, una referente a especialidad y otra más en maestría. En cualquiera de los casos se muestra que los estudios son enfocados hacia la práctica docente.

Tiempo libre: Dentro de las actividades que les gusta y acostumbran hacer, la mayoría de ellos manifiesta que la lectura es su preferida. Indicador oportuno para una labor que necesita estar constantemente informado.

Las características que se mencionaron sin duda expresan la singularidad del sujeto desde su contexto familiar, aquella donde había poca cercanía con la escuela, y que no fue limitante para conseguir una profesión. El sentido de perseverancia se hace presente desde que ingresan a cada una de las instituciones de educación superior para formarse como docentes, sin imaginarse que tiempo después llevarían la conducción de la escuela.

Este ascenso de responsabilidades se mira muy disparate, manifestando que no hay edad establecida para asumir el cargo directivo. Pero, también y con mayor preocupación no hay una formación específica inicial, ni continua para llevar a cabo la función, tal como se ejemplifica a continuación:

Realmente yo cuando hice la licenciatura no llevé materias de gestión o materias que irían encaminados a la dirección, yo llevé más que nada materias hacia el grupo porque nunca me había visto como director o no me pensaba ser director (P1:10; 29:29).

Bueno, formalmente que me haya llenado yo de documentación no la tengo, la he leído he buscado dos o tres textos de internet en cuestión de la gestión pero así sistemática no tengo documentación; o sea, no tengo lecturas, este, no he tenido formación en los últimos meses o años (P1:28; 65:65).

En los últimos años se ha exigido la realización de estudios de posgrados para aquellos que quieran ascender y permanecer en funciones de dirección. No obstante, esto se observa

como un simple requisito y no como una necesidad para guiar a las escuelas. Esta idea se sustenta al identificar que los estudios inconclusos de maestría y de especialidad, así como los que ya han sido concluidos, no son sobre gestión o liderazgo, si no que se focalizan en la mejora de su práctica docente. Aunque se podría decir que esto es una fortaleza en los aspectos pedagógicos, se complica la manera de cómo motivar e involucrar a la comunidad escolar hacia lo pedagógicamente deseado si se carece de conocimientos sobre liderazgo y GE tal como Murillo (2006) señala “un director o directora para el cambio tiene que ser un soñador, un visionario, pero tiene también que tener los conocimientos, destrezas y capacidades para convertir ese sueño en un plan de acción realista” (p. 21).

Escolar

Se considera condiciones escolares a todas las acciones que acontecen al interior de la escuela derivados de las interacciones que establecen los actores educativos: estudiantes, docentes, directivos, personal de asistencia al plantel, padres de familia. De ahí que, se clasificaron las condiciones escolares por el sujeto que las desarrolla según la percepción del directivo.

Estudiantes: Las condiciones que han manifestado los directores en los estudiantes, radican en tres principalmente: falta de materiales necesarios para trabajar en clase, inasistencias frecuentes a la escuela y la última y la más mencionada, el problema de conducta que diariamente se genera con o sin violencia.

Docentes: Las condiciones escolares desde la figura del docente expresan resistencia al cambio, generando sensación de vigilancia constante por parte del directivo y por tanto, descontento de que sea observado o supervisado. Su falta de compromiso como una condición más, vincula el problema de dominio curricular y la elaboración de la planeación didáctica como trámite administrativo. Además de que el director observa un entorno de trabajo con pequeños grupos segmentados, donde se hacen presentes líderes negativos que contradicen el trabajo que se planea y asumen ideas a favor y en contra del trabajo entre pares.

Personal de dirección y asistencia: El director señala en su discurso que el personal de asistencia de servicio al plantel asume poco compromiso en las actividades que le atañen; de manera que, tiene que estar constantemente indicando lo que tienen que hacer ya sea oralmente o en su defecto mediante un escrito. Una situación similar se desarrolla con el personal de dirección. Según manifiestan los directivos, también se reúsan a realizar el trabajo que les compete, y en ocasiones son demasiado dependientes de la directora o director. Es decir, no tienen iniciativa en el trabajo, esperan indicaciones de qué y cómo actuar. En palabras de una directora, no creen ser subdirectores, les falta ser líderes:

[...] yo no sé si sea cuestión hasta de que en las órdenes de presentación no sale subdirectora académica, subdirectora de gestión, sales como maestro frente a grupo; entonces, aquí por la necesidad de la nueva estructura; entonces, tú les das ese cargo y parece que no se la creen, no se ponen la camiseta, no ejercen esa posición de liderazgo. En el caso de la subdirectora de gestión se siguen manejando casi como si somos secretarios y mi función es cumplir con el trabajo administrativo y obedecer las indicaciones de la directora. En el caso de subdirectora académica pues, cuando se le indica que va a evaluar pues sí ve algunos ejercicios pero hasta nuevamente recae porque hasta para decir ¿ya puedo imprimir? Así como pues ¡ya imprime!, y ¿cuánto voy a fotocopiar? y hasta le acerco a la persona que le va ayudar armar los montoncitos entonces dije, como que necesita a ver más iniciativa, más te digo más liderazgo, yo no sé si se deba a ello que no se la crean o sea soy esto por ejemplo la subdirectora de gestión ¡uf! tiene parte básica, fundamental en estar vigilando que todos los niños tengan en frente un docente, las guardias a la hora de la entrada estar al pendiente de algunas situaciones que yo a veces veo que no se están cumpliendo y hay voy y lo tengo que hacer. Hace ratito que tenía que entregar la bandera yo en la ceremonia y la maestra de guardia les dijo vamos hacer un ejercicio quiso poner orden y yo vi mucho desorden todavía y ya iba a sacar yo la bandera entonces ¿qué hice? Dejé la bandera me fui y le dije permíteme el micrófono y les dije niños todos ya deben estar en su lugar y maestros deben estar frente al grupo; entonces, también siento esa

parte si la subdirectora vio, alguna de las dos vio eso pues entonces, me acerco y pongo orden, entonces, dije mmm, dejo la bandera y me voy a poner orden y ya me regreso. Ya con la maestra de gestión si ya le he repetido en dos ocasiones cuáles eran sus funciones de hecho les imprimí lo de la guía operativa que ella es de gestión pues debe de saber no (se ríe), se las imprimí, se las engrapé y las di, esas son tus funciones, les di las hojitas para que las leyeran más ampliamente, se los dije y les dije que íbamos a trabajar todos y de repente digo ¡wow! No se la creen, como que se piensan como secretaria como ATP [Asesor Técnico Pedagógico] lo que antes era ATP que si nos vamos al término así como que ¡huy! Implicaría mucho trabajo, no sé si tú sabes que el ATP era como entra y has y elabora esto pero así en corto no era algo más profundo para impactar desde la organización y funcionamiento de la escuela como en el plano pedagógico y de hecho yo les dije te pones por favor en el libro sub académica y sub de gestión o sea tienen que tomar esa parte pero no, no tienen liderazgo dentro de la escuela eso es lo que desafortunadamente se nota. Cuando yo me tengo que retirar hay quienes me informan, nunca faltan así como en la clase (se ríe) y me dicen ¡huy! no el recreo era un desastre cada quien ni hacían la guardia y entonces dije mmm, ahí hay una parte del compromiso del docente independientemente de que te estén observando no tendríamos por qué estar observando a la gente si cada quién supiera su compromiso y sabe lo que le toca hacer entonces, no me importa si está o no está la directora saben su papel que deben de estar pero en el caso de la subdirectora sabe que si no está la directora hay alguna subdirectora pero no les importa a los maestros y en ocasiones ellos dicen no maestra las tuve que sacar de la dirección porque no hacían y dije ¡wow! (se ríe) y dije ¡no puede ser! (P 23:41; 71:71).

Dirección: Relacionado el poco compromiso en las funciones de los actores educativos, el director expresa que diariamente se hace cargo de actividades que no tenía previstas, causadas por problemas de conducta en los estudiantes, irresponsabilidad de los asistentes

de servicio al plantel, atención recurrente a madres y padres de familia. Se consideran bomberos porque se la pasan apagando fuegos. Una segunda condición es que la RM se toma como un requisito administrativo, en el cual su diseño es poco reflexivo, y no sufre modificaciones al iniciar un nuevo ciclo escolar, simplemente se repite. Además de que, el autor es el director y no el colectivo, promoviendo la imposición de actividades.

El diseño de la ruta de mejora muy tristemente es que a veces se da por parte de dirección y justamente la implementación es porque me la están solicitando porque necesitan las evidencias (P11:31; 80:80).

Al inicio cuando llego nadie era nadie, era una ruta de mejora del año anterior, lo único que cambiaron fue la fecha y quienes estaban como responsables dónde estaban aquí, eso se les olvido quitar esa parte (P 6:33; 69:69).

No obstante, expresan que la junta de CTE a pesar de que la SEP da un documento que la guía, asumen pertinente hacer las modificaciones que consideren necesarias.

Padres y madres de familia: La incorporación de la comunidad a la escuela, se hace por medio de la participación de los padres de familia. Participación que se asume para recaudar recursos económicos, aunque manifiestan que no se realiza tal participación deslindándose, por ejemplo de las cuotas al inicio del ciclo escolar. Respecto al apoyo relacionado a la formación del estudiante, consideran que son padres y madres de familia poco comprometidos, más bien son aquellos que solapan las malas acciones, que no siguen las normas de la escuela y sobre todo que ven a la escuela como guardería, que las autoridades legitiman.

Regional

Las condiciones regionales corresponden al conjunto de circunstancias que se desarrollan dentro del contexto más próximo a la escuela, aquella que caracteriza a la Ciudad de

México y a su autoridad educativa. Dentro de las que se encontraron se agruparon en dos grandes categorías: autoridades y comunidad.

Autoridades: Las situaciones que determinan las autoridades regionales tal como lo perciben los directivos manifiestan por un lado, ser responsables de lo de lo sucedido en la escuela pero por otra parte, les quitan autoridad frente a la solución de problemas, limitando sus actuaciones. Algo muy parecido sucede en su condición laboral, porque cuando presentan problemas al ejercer su función, no se les brinda el apoyo necesario para su solución, y se sienten desprotegidos, en definitiva solos.

Así mismo, se presentan demasiadas exigencias administrativas que dificultan las actividades pedagógicas tanto en docentes como en el personal directivo. Aunque hoy en día se aplican exámenes para la obtención una plaza docente, en las escuelas se carece de personal. Lo mismo sucede con los recursos financieros. Con base en el Acuerdo 717, el gobierno federal proveerá recursos a la escuela para realizar actividades de GE. Un aspecto que a primera vista es sumamente adecuado; sin embargo, estos hallazgos muestran que hoy las escuelas primarias públicas al menos en la región de Tláhuac no están recibiendo el recurso necesario para poder realizar las actividades señaladas, al menos del PEC que recientemente cambió su denominación, y el apoyo denominado Mecanismo Anual de Necesidades (MANE). No obstante, cuando esto sucede se proporciona una cantidad mínima a cada escuela limitando también su uso. Condiciones que complican la labor directiva. En voz de un director indica:

Que también quiero decir que en los últimos o por lo menos en los últimos dos años, los recursos que nos han llegado son muy limitados, estamos hablando de cantidades para el número de alumnos pues se vuelven insignificantes; por ejemplo, para limpieza que llevamos dos años o tres años que no nos llegan recursos o nos llegan quinientos pesos, ¿Qué hago con quinientos pesos? para comprar fat, escobas, no. Entonces, ahí dentro de estos recursos si hay que ser muy, muy transparentes en qué se está empleando, cómo se está empleando, cómo se está facturando (P 2:16:45:45).

Una de las características que se pudo identificar es que a pesar de que normativamente se indica la selección de personal directivo mediante la aprobación de un examen, cuatro de los cinco directivos no obtuvo la función de esta manera. Este ascenso se dio por propuesta de su autoridad inmediata, en reconocimiento de sus capacidades sobre el trabajo en dirección ya que en el caso de dos sujetos de investigación ocuparon previamente funciones de subdirección académica. Los aspectos que consideraron fueron: conocimiento del funcionamiento de la escuela, conocimiento del personal, conocimiento en el diseño y ejecución de la RM, y conocimiento en actividades para la mejora de los aprendizajes. En ninguno de estos aspectos puede observarse la forma de cómo se comunica, trabaja y dirige a los actores educativos, esas habilidades directivas que para Whetten y Cameron (2011) son habilidades que todo directivo debe poseer y ejercer en sus prácticas, y ser tanto líderes como directivos que logren la misión institucional. Toda vez que, desarrollen habilidades personales que se relacionan con el manejo del yo directivo, habilidades interpersonales para poder interactuar con otras personas y las habilidades grupales necesarias para trabajar con grupos, realzando el sentido del liderazgo.

Además, no reciben tutorías que los acompañen en estas nuevas responsabilidades, por el contrario sí consideran necesario formarse; no obstante, ven como obstáculo el trabajo de doble turno que asumen, trabajan todo el día y carecen de tiempo necesario para permanecer documentado.

Comunidad: Las características que predominan en la comunidad son de familias vulnerables, violentas, que consumen y trabajan vendiendo drogas, situaciones ilícitas. De ahí que se considera a la comunidad como conflictiva.

Yo no había realmente dimensionado que sí estamos en un área bastante problemática como escuela, a mí me decían aguas maestra me decía una directora del jardín de niños que está pegado a la escuela, ¡aguas maestra! Si usted procede al DIF [Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia] por hacer justicia al niño que está siendo descuidado, que está siendo maltratado, piénselo muy bien porque se va a meter en problemas. Y ya me dice, esta comunidad se mueve de esta manera, y digo ¡wow! ¿En

serio? O sea me habían dicho, me habían llegado rumores pero me da una explicación, hasta me dice quién es el jefe que mueve aquí todo, que hay la situación de venta de drogas (P25: 42; 64:64).

Nacional

Las condiciones nacionales corresponden al conjunto de circunstancias que se desarrollan dentro del contexto macro de la escuela, aquella que está regulada por la autoridad nacional bajo las normas de observancia nacional que regulan la actuación regional y el día a día escolar. Para tal caso, las condiciones que se encontraron se agruparon en la categoría denominada medidas de regulación.

Medidas de regulación: El funcionamiento cotidiano de la escuela es regulado por tres elementos principales: apoyo del sindicato, examen de oposición para función directiva y compra de exámenes docentes. El apoyo del sindicato cobra sentido en la medida que justifica las acciones de los actores educativos, se vuelve un sustento y defensor de sus derechos laborales. Empero, tal como lo señalan, existe un abuso en el mismo. Una situación que predomina tal y como lo indica el estudio realizado por Cerecedo (2004) que aunque está dirigido a la educación media superior los resultados son similares, al hacer notar redes de poder por el SNTE para obtener un provecho político.

El otro mecanismo de regulación corresponde al examen de oposición que presentan los docentes para ascender a puestos de dirección. Como se observó en la condición personal, no hay una edad límite para presentar el examen de oposición, tan así que, uno de los ya directores lo presentó y tiene más de 50 años. No obstante, a pesar de su reglamentación es poco definitivo, pues predomina más la asignación bajo propuesta de la autoridad inmediata, así lo establecen:

Porque ocupaba el cargo de subdirectora académica en esta institución eh, conozco el dominio de conozco las áreas de la escuela, conozco el personal y cómo se trabajaba en cuanto a la ruta de mejora las actividades que se emprendían para mejorar los aprendizajes de los niños y una vez que se va

la directora me proponen a mí como la persona digamos más capacitada para ocupar el cargo en esta dirección (P 21: 9; 30:30).

¿Cómo llegué a ser director? Sinceramente es algo que no me lo esperaba, puesto que la supervisora me notificó, habló conmigo mi director las dos autoridades inmediatas, se hizo la propuesta y justamente ahorita soy director comisionado; por lo tanto, todavía no estoy dictaminado todavía y estoy solamente de suplente y en cualquier momento me voy (P11:12; 34: 34).

Respecto a la tercera condición, hacen notar que no existe un control en el proceso de evaluación docente, siendo de fácil acceso conseguir el examen antes de su aplicación. Una situación que lleva a considerar que también los exámenes para la función directiva pueden ser conseguidos previamente para prepararse y pasar el examen, en lugar de afrontar los retos que la función emana.

El conjunto de condiciones que se indicaron manifiestan grandes obstáculos para la función directiva, desde el sentido de formación, el compromiso de los actores educativos, la falta de recursos financieros para dar mantenimiento a la escuela, las condiciones socioeconómicas de las familias provocando actividades delictivas, así como las limitaciones que en conjunto ponen las autoridades educativas muy incongruente con lo políticamente establecido. De forma concreta se puede observar esta matriz sociocultural en la *Tabla 12*.

Tabla 12.

Matriz condicional consecucional de producción de las representaciones sociales

Condiciones consecuencia	Macro		Micro	
	Nacional	Regional	Escolar	Personal
Eje de la representación social				
Condiciones de producción de las RS	Medidas de regulación - Apoyo del sindicato - Examen de oposición para función directiva - Compra de exámenes docentes	Autoridades - Autoridades quitan autoridad - No tutorías a directivos - Propuesta a función directiva - Exigencias administrativas - Falta de personal docente - Falta de recursos financieros - Recurso uso determinado - Trabajo muy desprotegido - Doble turno dificulta documentarse Comunidad - Conflictiva -	Estudiantes - Sin materiales - Inasistencia - Problema de conducta Docentes - Descontento por observación. - Resistencia al cambio - Poco comprometidos - Problema dominio curricular - Se sientes vigilados - Segmentados en pequeños grupos. - Trabajo entre pares sirve y no sirve - Líderes negativos - Planeación trámite administrativo Personal de dirección y asistencia - Poca participación de personal de dirección - Poca participación de personal de asistencia Dirección - Ruta de mejora requisito administrativo - Guía de consejo técnico flexible - Actividades imprevistas Padres y madres de familia - No dan recursos económicos (cuotas) - Participación financiera de padres - Padres poco comprometidos - Padres a la defensiva	Familiar - Origen nativo - Padres estudios básicos - Edad variada. Entre 20 y 50 años. Experiencia - En dirección. Corta y larga. - En docencia. Corta y larga. - Funciones simultaneas de docencia y dirección Formación - Formación continua en docencia y no en dirección. - Cursos por la SEP - Licenciatura en educación primaria y en pedagogía. - Estudios de posgrado terminado, inconcluso y en proceso. Tiempo libre - Gusto por la lectura.

5.4.2 Representaciones sociales de la gestión escolar

En el proceso de análisis correspondiente al momento relacional particularmente en la codificación axial se obtuvieron las RS de la GE. A continuación se expresa la interpretación de ellos, por categoría y subcategoría del objeto de representación así como por cada eje de la representación social. Se incluyen algunas citas de los sujetos de investigación como ejemplo, pero, el conjunto de ellos se observan en las tablas realizadas por la autora de esta investigación.

5.4.2.1 Dimensión institucional-liderazgo

Información “lo que el directivo sabe”. Las fuentes de información o materiales a los que comúnmente recurren es a la normatividad que rige a las escuelas tanto a nivel nacional como local. No obstante, ahí únicamente expresa qué debe hacer un directivo, poco hace referencia a reflexionar en profundidad qué, cómo, por qué y para qué del liderazgo. Por tanto, la información es escasa sobre el tema, determinando confusiones en su discurso. Según expresan han escuchado que el liderazgo se encarga de tomar y ejecutar decisiones, organizar y conducir hacia el objetivo, poco se indica la manera de cómo lograr eso, las actitudes y las acciones que influyen en las conductas, sentimientos y pensamientos (Murillo, 2006).

Ninguno, no bueno honestamente a partir de este sábado empecé a tomar justamente otro curso en cuanto a acuerdos, normatividad, lineamientos porque pues desconocía incluso en qué consisten no, pero bueno (P 11:23; 61:61).

He leído lo que es la normatividad, las normas de lo que puedes hacer de lo que no puedes hacer, para también, hacerle ver lo que pueden hacer los compañeros. Todo sobre la norma como el acuerdo donde se establece el plan y programas y todo, el 696, el 717 (P 6:24; 56:56).

Campo de representación “lo que el directivo percibe”. Las percepciones sobre liderazgo muestran dos ideas opuestas, por un lado expresan que el liderazgo genera un sentido compartido mediante valores y por el otro, un sentido de control-imposición a través de la acción. Esto conduce a determinar que las siguientes ideas se agrupan en una u otra. Citando a Pozner (2000b) no se trata de asumir al liderazgo desde la perspectiva del poder y consecuentemente dar órdenes si no tener la capacidad de crear mensajes oportunos donde se reconozcan los intereses del público o auditorio; de esta manera, el liderazgo va más allá de dar órdenes, es crear el ambiente adecuado para influir y motivar a los docentes para que deseen hacer lo que les corresponde. Respecto a los liderazgos múltiples, se aprecia que sí es necesario. Asociado a ello se indica la acción de delegar porque, no se pueden ocupar de todo al mismo tiempo; de manera que, delegan para habilitar a otros, aunque en ocasiones no lo hacen porque se percibe que se hace mal el trabajo.

[...] si viene un padre de familia y yo no lo puedo atender hay un subdirector académico que puede apoyar en esa parte en ese asunto le delega responsabilidades y que a veces digo ¡huy no, no lo puedo hacer porque no le da solución a algunas cosas! porque tiene que esperar a que esté yo este desocupada para que pueda atender esa parte (P 21:69; 113:113).

[...] hay cuestiones en las cuales yo digo hijole me gustaría tener incluso unos cinco yo para que estemos haciendo esto y sé que no, no va a salir mal el trabajo puesto que se cómo lo quiero, y si uno ya le dio las indicaciones y no fueron claras pues, a veces nos llevamos la sorpresa de que el trabajo no se hizo como debió haberse hecho y vamos todavía dificultando más la, los resultados del trabajo (P 11:47; 103:103).

Hay duda respecto a las capacidades del personal de dirección para asumir responsabilidades, de ahí que se deja la idea de correr riesgos, confiar en el equipo y sobre todo el desarrollo de capacidades para habilitar a otros (Pozner, 2000c). La acción de delegar se simplifica en una actividad en solitario, que cuando las hay, se confieren responsabilidades y esperan los resultados, poco se habla de un planeamiento, seguimiento,

retroalimentación de la acción que se delegó para que se hable verdaderamente de aprendizaje y se promueva la autonomía (Pozner, 2000).

Sucede lo mismo cuando se rescata el tema de la participación, hay una aceptación de que el docente participe en el diseño de la RM pero esta se reduce en una participación de nivel informativo y consultivo niveles inferiores a la consideración como miembros en la toma de decisiones (Frigerio, et al., 1992). Incluso hay ideas que sostienen que la participación y trabajo colaborativo es hacer únicamente lo que corresponde, alejando el sentido de ayuda, empatía, integración. Otros más expresan ideas divergentes que señalan una actividad a largo plazo y entre iguales.

En esta dimensión cobra relevancia, la asociación del liderazgo con el desarrollo de aprendizajes; tan así que, la delegación de actividades se enfoca en lo administrativo para atender lo pedagógico.

Actitud “lo que el directivo siente”. Las actitudes que expresan se identifican en dos grupos. El primero integra actitudes positivas causadas por él mismo (yo) sobre el trabajo directivo y sobre el liderazgo. Aquí, se reconoce al liderazgo para conducir a la escuela, así como su agrado por la función.

Bien, me siento bien yo aquí me siento liberado me siento o va también en la parte esta de que me gusta mi trabajo, o sea si hay conflictos, si hay que preparar materiales, si hay que tener bueno más que nada compromiso con mi trabajo, pero bien no me pesa o por lo menos hasta ahorita no me pesa y eso bueno pues ya me aligera mucho trabajo, o tal vez el trabajo lo veo así como trabajo que hay que hacerlo pero se hace y no me pesa (P 1:57; 127:127).

No obstante, comunica actitudes también positivas de él hacia los actores educativos, varios de ellos identificados en el tema del liderazgo como: empatía, apoyo, bien común, motivación.

Fíjate que si ha llegado a suceder, pero algo con lo que sigo hasta el momento confiando es generar un poco de empatía y a tener diálogo, ¿oye qué es lo que está pasando? ¿Por qué piensas esta situación? Una vez que ellos también comparten su idea hacen que uno modifique también, no quiere decir uno siempre tiene la razón absoluta y que es inapelable lo que uno dice; entonces, el escuchar también otras formas de pensar nos hacen como, nos hace a los directores, pues, poder modificar o también ponerme en el lugar del otro (P 11:52; 110:110).

Ahorita yo siento que ya vamos avanzando un poquito que, ya con las actividades que planteamos y con los recursos que nos llegó en este caso TIC y que le dije vamos a fortalecer la ruta de mejora que los maestros también no se sientan abandonados, es decir ¡todo me lo dejan a mí! Y no está el apoyo y no hay este, si otro tipo de elementos que me aporten en este caso pues la dirección de la escuela, entonces siento que, pienso que si también desde aquí desde la función de director les damos, aportamos nosotros lo que podemos para lo cual están desde la función que estamos, aportamos algo con lo que ellos, con lo que los niños, no ellos se puedan favorecer, entonces vamos a lograr poquito a poquito que ellos también se involucren en esa parte no (P 21:39; 83:83).

El apoyo de la dirección hacia los docentes resulta reconocer que su función no solamente es dirigir desde fuera y con cierto grado de exigencia sino que, hay un acercamiento hacia el trabajo del aula que enfrentan día a día los docentes, lo cual hace de una dirección más participativa y con mayores oportunidades de involucramiento al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aunque es necesario preguntarse ¿cuáles son las características de este involucramiento? ¿Será un apoyo constante, pertinente y profundo?

El otro grupo integra actitudes negativas causadas por (ellos) actores educativos que dificultan su liderazgo y el trabajo de dirección, generando soledad, vigilancia, desánimo y dificultad. Este último grupo, se ve como el aspecto que dificulta el trabajo.

Es un trabajo difícil porque tenemos que conjuntar varios estilos, entender, comprender, o ver las cosas, a veces las decisiones que toma uno como líder no son del todo aceptadas, más sin embargo cuando recibes la indicación tienes que llevarla a cabo (P 6:64; 47:47).

Frenar yo creo que es cuando no hay un equipo de trabajo comprometido a veces puede caer uno en el desánimo decir bueno estoy haciendo esto, estoy gestionando esto, estoy aquí y allá y no veo parte activa por parte del cuerpo docente como que no hay el mismo compromiso eso desanima como líder (P 21:58; 113:113).

[...] aquí estás desprotegido por padres, por compañeros que con la mano en la cintura pueden decirte que los estás acosando sexualmente por el hecho de ser hombre, como la otra compañera, que ya le invité a tomar café, que le pedía que me diera ride y una serie de mentiras que todavía cuando se va me dice ¡ah, te sientes muy valiente! Pero vas a ver, y yo me quedé así le digo a mi esposa porque también es maestra, es increíble el descarado, la desfachatez de esta gente con qué desvergüenza y con qué desparpajo son capaces levantar falsos y amenazar, pero bien saben hacer las cosas, eso es lo único que a mí me preocupa en este trabajo porque estás solo totalmente solo (P 7: 56; 57:57).

El conjunto de actitudes que se muestran, se inclinan más hacia indicadores positivos, donde justamente el director es quién las provoca, las cuestiones negativas también son abordadas, pero se adjudican a terceras personas, señalando que es el directivo quién trabaja bien y los demás limitan su actuación.

En la *Tabla 13*, se pueden apreciar las RS de la GE que conforman la categoría dimensión institucional y subcategoría liderazgo.

Tabla 13.

Representaciones sociales de la gestión escolar-dimensión institucional-liderazgo

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Información. Lo que el directivo sabe	Campo de representación. Lo que el director percibe	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 1: Dimensión institucional Subcategoría: Liderazgo	Información sobre gestión escolar: - Gestión logra aprendizajes - Gestión es acción para lograr objetivos Información sobre liderazgo: - Liderazgo es tomar y ejecutar decisiones - Liderazgo es organización - Liderazgo conducir a los otros hacia el objetivo - Liderazgo genera ambiente sano - Existencia de tipologías de liderazgo Fuentes de Información: - Normatividad local y nacional; material propuesto por la SEP.	Percepción sobre liderazgo: - Promueve sentido compartido mediante valores - Promueve sentido control-imposición mediante la acción - Liderazgo promueve aprendizajes en alumnos - Liderazgos múltiples en la escuela - Propicia comunicación asertiva enfocada a informar qué hacer y qué se hizo. Percepción sobre la participación: - Participación docente indispensable en la ruta d mejora - Participación es iniciativa y acción enfocado a un fin - Participar consultando opiniones - Participación docente por beneficio propio Percepción sobre la delegación: - Delegar lo administrativo para ocuparse de lo pedagógico - Delegar es asignar responsabilidades - No delegar porque se hace mal - Director delega porque no hace todo - Delegar para habilitar Percepción sobre el trabajo colaborativo - Trabajo colaborativo y participación es hacer lo que corresponde - Trabajo colaborativo es apoyar, consensuar, a largo plazo, entre iguales.	Actitudes positivas sobre la función directiva: - Agrado por la dirección - Aceptación de liderazgo - Responsable de lo que acontezca - Optimista sobre el trabajo - Reflexivo (a) a su función Actitudes positivas hacia los actores educativos: - Empatía con los actores educativos - Bien común hacia trabajo - Apoyo hacia actores educativos - Motivador (a) de padres y madres de familia Actitudes negativas causadas por los actores educativos: - Solitario (a) en la función - Vigilancia de su actuar - Inseguro (a) en la función - Desánimo por trabajo complejo. Dificultad por trabajo complejo

5.4.2.2 Dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros

Información “lo que el directivo sabe”. Las fuentes y materiales de información hacen referencia a la normatividad general de la educación, hay poca referencia a la normatividad que trata sobre la organización, funcionamiento y dirección escolar desde lo nacional hasta lo local.

Las tareas directivas que señala mediante esta consulta a la normatividad son enfocadas a asumir la responsabilidad y por tanto, regular lo que acontece en la escuela. Sobre todo en aspectos de administración y gestión de recursos, atención a conflictos y la gestión de lo pedagógico.

A hora con el nuevo modelo educativo que la escuela al centro mayor todavía la relevancia que tenemos nosotros de administrar cada uno de los recursos tanto humanos como financieros (P 7:3; 11:11).

[...] el director es el representante legal de la escuela y más adelante pues nos los dan como uno de los líderes dentro de la escuela, desde el punto de vista académico, desde el punto de vista administrativo pues es eso no, es el representante legal de la institución definido por dos documentos (P 2:2; 11:11).

Conjunto de tareas alejadas de habilidades y actitudes que conduzcan a generar colaboración, confianza y bien común, ya lo dice Pozner (1995) se tiene que impulsar una GE consciente y ello, no se trata de hacer cumplir la política educativa sin alejarse del acto reflexivo y transformador.

La información que poseen sobre el tema de supervisión se enfoca en conocer qué trabaja el docente y cómo ofrecerle ayuda para mejorar, ideas relacionadas al acompañamiento, aunque se limita en precisar el proceso que podrían por un lado, ordenarle cómo actuar y

por el otro, establecer un consenso, motivarlo y caminar juntos hacia la mejora (Martínez, 2003).

Campo de representación “lo que el directivo percibe”. La normatividad es considerada necesaria porque conduce el trabajo de la escuela. Por ello, se insiste en su aplicación. En casos distintos sobre todo personales tiende a ser flexible logrando algunos acuerdos. No obstante, aparte de ser un medio regulador también es visto un medio sancionador. Esto último más relevante si se considera que no hay una aplicación clara y oportuna de la norma. De ahí que, establecer la autonomía de gestión no es en un sentido de libertad institucional, sino que es controlada bajo estos lineamientos siendo acreedores a la rendición de cuentas.

[...] a veces si hay algunas situaciones que ve uno y que aunque esté en la guía operativa este, se muestra flexibilidad. Por ejemplo, en el caso de la maestra Claudia que tiene una necesidad ahorita de su nena y pues, aunque se le dice ok tráela nada más que no desatiendas a tu grupo y digamos que eso no está permitido dentro de la norma (se ríe) pero a veces la parte humana también está, yo creo que como persona tiene uno que considerarlo (P 22:20; 29:29).

El tema de supervisión manifiesta ideas opuestas, por un lado se percibe que debe ser constante y ofrecer un apoyo para mejorar, y por otro lado, solamente se supervisa cuando hay necesidad de hacerlo, que es definida por quejas. Así esto último, se ve y se expresa también como un control en las funciones, muy diferente en el eje de la información que únicamente manifestó a la supervisión como elemento de mejora.

[...] tengo ahorita una maestra que realmente no tiene un dominio curricular y tengo que estar constantemente con ella revisando sus planeaciones, preguntándole y todo. Es una forma de obligarla a que prepare adecuadamente su clase (P 7:17; 31:31).

Aquí los significados que adquiere el acto de supervisar es de evaluación en un sentido de control porque se ejecutan solamente cuando hay necesidad de hacerlo, a causa de quejas que dan terceras personas, la idea de supervisión como asesoramiento constante para comprender qué sucede en el salón de clase y ofrecer la ayuda adecuada es poco nombrada (Frigerio et al., 1992).

Al hablar sobre la asignación de funciones, estas se dan por consenso y por orden. Esto último determina que sea el directivo quién asigne las tareas a realizar. En esta asignación poco se cumple con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ocupar un puesto tanto en dirección como en docentes.

Bueno, en este momento yo no determiné yo ya me los encontré pero en otras, también mucho de las habilidades que tengan en dos sentido: que comprendan esto de la norma y aplicarla y lo otro que, si tienen funciones administrativas que sepan administrar, que tengan elementos básicos de la parte de la administración escolar y lo otro pues que haga su trabajo, o sea no en el sentido de que se entregue hasta el final o que no se entregue y que estén llamando la atención a la dirección si no que en este sentido de tener clara las funciones la documentación que se tenga que entregar se entrega (P 2:15; 42:42).

Mira, yo lo considero prioritario cuando surge, yo creo que es prioritario el trabajo de los docentes este el trabajo de los maestros en el grupo, de hecho cuando hay alguna situación de algún papá, alguna manifestación de un niño o que el maestro o venga y me diga mira maestra esta situación sucede con este pequeño o que se me está presentando este problema a eso sí le doy prioridad pero así que yo tenga una organización que diga voy a ir a los grupos a ver qué necesidades tienen los maestros ahorita (se ríe) no, no lo hago pero si surge algo si lo atiendo y si estoy dialogando con la maestra administrativa ¡permíteme tantito! ahorita regreso voy a atender este asunto en ese sentido es (P 22:29; 36:36).

Debido al bajo apoyo financiero en las escuelas, el uso de recursos que logran obtener es utilizado para la infraestructura del plantel y materiales que brinden el servicio administrativo. Poco se habla de materiales didácticos y propuestas de capacitación en los docentes.

Las necesidades, lo que más necesita la escuela las prioridades, por ejemplo sino tenemos focos, pues focos porque con qué vemos, si los baños no sirven para mí es una prioridad no, porque aquí tenemos una matrícula casi de setecientos niños y entonces pues todos van al baño y no una vez. Entonces, para nosotros que los baños no sirvieran es caótico o que se vaya el agua. Las prioridades son para infraestructura más que nada (P 17:17; 39:39).

Actitud “lo que el directivo siente”. Se expresan actitudes positivas causadas por él mismo (yo) hacia los docentes, ofreciendo en gran medida apoyo, empatía sobre su función. Así mismo, se reconoce la necesidad de la supervisión y en un acto de reflexión señala lo que debe hacer.

Le digo a mis maestras tengan cuidado con lo que hacen porque no están solas nos vamos a ir todos y yo me voy a ir con ustedes por delante porque yo también soy responsable, por eso ayúdenme a ayudarles, explíquenme, díganme lo que está sucediendo y tomamos las acciones pertinentes para poder subsanar cualquier situación con los padres o con los alumnos no, esa es la función (P 7:1; 11:11).

Las actitudes negativas son hacia la función docente, causadas por agentes externos (ellos). Hay inseguridad en la toma de decisiones, imposición en actividades de dirección y desagrado de supervisar porque son provocados.

[...] yo siempre ando por toda la escuela, entonces platico con los trabajadores veo que se ofrece, aquí por ejemplo con mi equipo de trabajo dentro de la dirección los administrativos cada quien sabe lo que tiene que hacer yo no tengo que andarles diciendo oye ve hacer esto, ve hacer lo otro, no, cada quien se responsabiliza de la función que tiene, igual con los

trabajadores si se ve que está limpio, que los baños estén bien y entonces también se gestiona con delegación (P17:11; 33:33).

La actitud hacia la supervisión es una idea opuesta que la acepta y la rechaza. Muy propia si se rescata que su percepción también es distinta.

En la *Tabla 14* se pueden apreciar las RS de la GE que conforman la categoría dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros.

Tabla 14.

Representaciones sociales de la gestión escolar-dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Información. Lo que el directivo sabe	Campo de representación. Lo que el director percibe	Actitud. Lo que el directivo siente
<p>Categoría 2: Dimensión administrativa-financiera</p> <p>Subcategoría: Supervisión de recursos humanos y financieros</p>	<p>Información sobre dirección escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Director responsable y representante de la escuela - Director administra y gestiona recursos - Director da seguimiento a problemas de estudiantes, padres y madres de familia. - Director gestiona lo pedagógico - Director coordina y colabora con personal directivo <p>Información sobre supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué trabaja y cómo apoyar al docente. <p>Fuentes de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normatividad general sobre educación - Normatividad y materiales de la SEP sobre función directiva. 	<p>Percepción sobre administración de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empleo de recursos en infraestructura y servicio administrativo - Rendición de cuentas sobre recursos a autoridades <p>Percepción sobre las normas escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> - La norma conduce el trabajo - La norma es flexible - La norma se aplica - La norma sanciona <p>Percepción sobre la supervisión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervisar cuando hay quejas - Supervisar continuamente - Supervisar para apoyar - Supervisar para controlar <p>Percepción sobre asignación de funciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones docentes asignadas por personalidad - Funciones asignadas con y sin consensuar - Funciones directivas asignadas por valores y capacidades <p>Percepción sobre gestión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía de gestión bajo lineamientos 	<p>Actitudes positivas hacia la función docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimista al cambio en docentes - Apoyo a función docente - Responsable de la función docente - Empático frente a problemas en funciones docentes <p>Actitudes positivas sobre la acción de supervisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiva sobre la supervisión - Aceptación de supervisar <p>Actitudes negativas por la función docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inseguro (a) en decisiones - Desagrado de supervisar - Impositiva en actividades de directivos

5.4.2.3 Dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Información “lo que el directivo sabe”. Las informaciones referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje son congruentes respecto al tema de la planeación. En ambas hay reconocimiento de que el estudiante construye aprendizajes y el docente es mediador de ello. Se conoce la individualidad de los estudiantes y su incorporación en el diseño de la planeación. Aunque hay presencia de que el estudiante debe ser quién desarrolle la disposición a aprender como un aspecto opuesto dado que Solé (1996) señala que la motivación y el interés es definido por representaciones mutuas y el autoconcepto, influidos por el estudiante y el profesor. También se ve el aspecto de retroalimentación que se planea junto con la evaluación, lo que Segura (2007) manifiesta para ayudar a cada estudiante en función de lo que necesita y reconstruir nuevamente los significados.

No obstante se encuentran ideas opuestas sobre la finalidad de la educación; la primera, va encaminada hacia una formación integral-completa que guarda un sentido utópico de ser feliz tal como lo sustenta (Delval, 2013) y otra que toma la dirección de recibir una formación útil y competente a la sociedad de hoy, aquella donde el conocimiento se considera económicamente útil (Badillo & Paredes, 2016).

Pues se supone que es formar personas o ciudadanos críticos, reflexivos ya sabes cómo lo dicen no, pero más allá también me parece que en estos tiempos necesitamos personas o alumnos competentes o nada más para insertarse en la sociedad sino también en la vida laboral. Entonces, ahorita con las tecnologías del conocimiento básicamente son los que han estado absorbiendo toda esta parte, entonces, los alumnos tienen que ser competitivos para hasta ganarse un empleo no, o sea y no me refiero a esto de competencias, sino que tenga las herramientas para poderse desenvolver en algún empleo para poder ser una persona o un ciudadano que pueda convivir en sociedad (P 18:11; 22:22).

Las fuentes de información son limitadas fundamentándose en materiales que adquirieron en la licenciatura durante su formación como docentes, así como los otorgados por la SEP en el transcurso de su labor profesional o en cursos de capacitación.

Campo de representación “lo que el directivo percibe”. Las percepciones de los directivos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje varían respecto a la información que tienen. Esto se determina en la integración de dos ideas sobre el proceso de aprendizaje. Por un lado, se indica que los aprendizajes se adquieren, reproduciendo y copiando el conocimiento y por el otro, que los conocimientos se construyen por el mismo sujeto.

Pues provocar en el alumno esa necesidad de aprendizaje, yo creo que si no se provoca en el alumno va a estar desatento no le va a dar la importancia que merece y ni siquiera va a prender, si el alumno siente esa necesidad de aprender de saber para que le va a servir este, estará dispuesto y motivado para aprender, yo creo que es uno de los aspectos principales que el maestro debe de considerar y para ello, primero, tiene que entrar en un proceso de reflexión (P 23:7; 27:27).

Normalmente cuando uno empieza a tomar los temas al inicio viene la explicación, el dar los conocimientos, dar los parámetros de lo que se va a ver, cómo se va a ver y ahí te va formación docente, los alumnos en un momento dado están más pasivos, entre comillas porque están pendientes se supone, cuando empezamos ya hacer los ejercicios en base a lo que ya se dio de explicación, entonces el docente empieza a trabajar menos, estamos revisando y los alumnos empiezan a revisar más, la participación de ellos siempre debe estar activa (P 8:3; 11:11).

Respecto al papel del docente, se ve confusión entre si el docente debe asignar todo un papel activo al estudiante para que él sea pasivo. No obstante es necesario observar que ambas funciones deben ser activas, uno porque generará su propio aprendizaje, el otro porque deberá propiciarlo creando ambientes que los favorezcan (Solé & Coll, 1996).

Probablemente esta disyuntiva evita que la propia escuela se vea como una escuela que aprende. Porque se adjudican percepciones sobre que la formación docente no recae en la responsabilidad del director sino del propio docente, se habla de compartir y ayudar pero no precisa quién será el mediador en esa construcción de aprendizajes.

Pues al propio docente, al propio docente cada quién es responsable de su profesionalización pero la escuela también pues los invita cuando hay cursos cuando hay esto a inscribirse a invitarles a pasarles información de algunos cursos pero nada más le compete al propio docente porque yo no lo puedo obligar a que vaya, ni siquiera tengo esa facultad (P18:33; 59:59).

Hay por tanto, una serie de actividades que son enfocadas al seguimiento de lo que inicialmente se ha planteado para lograr aprendizajes, dando por hecho de que se cuenta con lo necesario para determinar qué hacer y desaprobar otras acciones.

En nuestra ruta de mejora valoramos en cada junta con base a evaluaciones que hacemos a los grupos este, el avance y presentamos las gráficas de cómo vamos mejorando en los aspectos que nosotros en un primer momento al inicio del ciclo veíamos deficientes en nuestros alumnos, entonces, se va valorando y se van entre todos los maestros vamos dando orientaciones, opciones de cómo podemos mejorar ese trabajo para obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos (P 23:8; 30:30).

Al no concretarse como espacio de aprendizaje, donde exista un interés tal como lo manifiesta Solé (1996) se percibe que los acuerdos tomados en la junta de consejo no se ejecutan en los salones de clase.

¡Híjoles! aunque llevamos por lo menos qué, cuatro años, cinco años que se está rescatando ya institucionalmente o por lo menos documentalmente o sea cuando hablo de documentalmente es normativamente la figura del consejo técnico, los colectivos o por lo menos los dos colectivos a los que pertenezco no han logrado dar ese salto de relacionar aprendizajes esperados con el funcionamiento de la coordinación que debe ser el consejo

técnico o sea como que todavía son dos entes separados, o sea funcionan los dos pero, como que no logran todavía crear el engranaje que les permita o sea que el consejo técnico le permita identificar problemáticas, darles seguimiento y evaluarlas y ver que estamos funcionando. Meramente se señalan muchas actividades pero no se les da el peso, o sea como que las actividades que se diseñan en los consejos técnicos están divorciadas de la función o de la acción que se hacen dentro de los grupos entonces, no hay una correlación (P 3:57; 37:37).

Aunque ya se ha manifestado que planear es enfocada a construir aprendizajes, aquí se insiste en su importancia en la práctica de todo docente. No sucede lo mismo con la práctica directiva. Siendo el cronograma su única herramienta que le señala qué y cuándo hacer las actividades, el cómo, para qué y por qué pasan a ser elementos ausentes.

Referente a la evaluación se ve como proceso de mejora enfocada a las producciones de los estudiantes, respecto a los docentes, la evaluación se concentra en las visitas que se realizan a los grupos, congruente al concepto de supervisar para evaluar que en la dimensión anterior surgió. Poco se hace referencia a un proceso pero sí a una intención de mejora, fundada en observaciones y sugerencias ya sean escritas u orales que permitan retroalimentar la práctica docente. De ahí que, se informan, programan y conducen con respeto.

Actitud “lo que el directivo siente”. Se expresan actitudes positivas causadas por él mismo (yo) hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se asume responsable de los aprendizajes en los estudiantes y es optimista a conseguirlos, algo contradictorio si se recuerda que poco ve la posibilidad de que el docente también puede y debe aprender. También muestra actitudes de respeto y apoyo hacia la práctica docente, como sucede en el eje del campo de representación.

[...] el director en su gestión logre dos partes: por un lado, liderar o llevar a los maestros a sabes que, ¡tenemos que hacer esto! porque fue un

acuerdo, pero más allá de que fue un acuerdo porque esto nos va a llevar a que los niños aprendan y si los niños van aprendiendo vamos a ir logrando los aprendizajes esperados y si los niños van logrando sus aprendizajes esperados vamos a resolver muchos conflictos que se dan con los mismos padres, con los mismos niños, entre docentes, o sea ya la escuela tendría una finalidad, pero esto quién lo tiene que impulsar o quién lo tiene que jalar o en determinado momento aplicar la norma sino se está siguiendo ¿es el director! (P 3:25; 42:42).

Respecto a las actitudes negativas, se puede identificar dos causales: Por los docentes (ellos) que no se comprometen en sus funciones. Y por ellos mismos (yo), que reconocen su falta de conocimientos como causa de inseguridad. Este último, semejante a lo expresado en sus fuentes de información.

[...] siento mucho desgaste, mucha responsabilidad que no ha sido bien ejercida por cada una de las partes. Yo sé que ¡huy no! pues la directora es la responsable de toda la escuela, de todo el personal, de todos los niños, de todo lo que suceda no, pero yo creo que si cada una de esas partes hiciera lo que le toca no entraremos tanto en desgaste (P 23:51; 74:74).

Responsabilidad, que siento un compromiso que no puedo defraudar, qué siento, a veces miedo porque sientes que no tienes todos los conocimientos para poder acompañarlos, pero también es un reto y tienes que salir adelante para poder llegar a tus objetivos. Y todo se da poco a poco igual como el proceso de aprendizaje de primero, segundo y tercero que va por periodos, igual es aquí el trabajo (P 8:50; 73:73).

El conjunto de RS integradas en esta categoría y subcategoría puede verse en la *Tabla 15*.

Tabla 15.

Representaciones sociales de la dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y de aprendizaje

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Información. Lo que el directivo sabe	Campo de representación. Lo que el director percibe	Actitud. Lo que el directivo siente
<p>Categoría 3: Dimensión pedagógica</p> <p>Subcategoría: Proceso de enseñanza y de aprendizaje.</p>	<p>Información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiante se dispone a aprender - Estudiante constructor activo - Docente aprende en la práctica - Docente mediador importante en los aprendizajes - Docente considera individualidad de los estudiantes (saberes previos, estilos de aprendizaje) - Educación para una formación integral - Educación para una formación útil <p>Información sobre planeación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planear con intención - Planeación considera individualidad del estudiante (contexto socioeconómico, estilos de aprendizaje, conocimientos previos). - Planeación para desarrollar aprendizajes - Docente planea retroalimentación en el estudiante - Planeación considera tiempo, material y evaluación. <p>Fuentes de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiales de la licenciatura y los otorgados por la SEP. 	<p>Percepciones sobre el proceso de aprendizaje y aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conocimientos - Construir conocimientos <p>Percepción sobre desarrollo de aprendizajes en la comunidad escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Junta de consejo espacio para compartir y ayudar la práctica docente - Junta de consejo se realiza diagnóstico, propuesta, seguimiento, evaluación y análisis de acciones para lograr aprendizajes. - Acuerdos de consejo no lo ejecuta el docente - Formación docente responsabilidad personal no del directivo <p>Percepción sobre la planeación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeación fundamental en práctica docente - Cronograma como planeación directiva, indica qué y cuándo hacer actividades. <p>Percepción sobre la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el proceso de aprendizaje con producciones del estudiante - Evaluación como proceso para 	<p>Actitudes positivas ante el proceso de enseñanza-aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsable en los aprendizajes - Aceptación del proceso de enseñanza-aprendizaje - Optimista a lograr los objetivos <p>Actitudes positivas hacia el trabajo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetuoso (a) hacia la práctica docente - Apoyo hacia la práctica docentes <p>Actitudes negativas ocasionadas por los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad por poco compromiso docente <p>Actitudes negativas ocasionadas por su conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inseguro (a) por falta de conocimientos

mejorar

- Visitar y comunicar con respeto observaciones
- Visitar a docentes para sugerir y mejorar la práctica
- Visitas a docentes generan observaciones escritas y orales para retroalimentar
- Visitas de informan y programan
- Instrumento de observación ajustado al y por el director.
- Director y docente diagnostican para actuar.

5.4.2.4 Dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia

Información “lo que el directivo sabe”. Las fuentes de información hacen referencia a la normatividad nacional y local que regula la participación de padres de familia en la escuela, en consecuencia la información que expresan sobre el tema está relacionado a la existencia de órganos de participación social y sus tareas, tales como: el diseño de proyectos de intervención, adquisición y administración de recursos, así como en el aprendizaje de sus hijos.

[...] los padres ahorita en lo que participan más es en el control de las cuotas que reciben por parte de los mismos padres y que dan cuentas a ellos de eso, no hay un involucramiento para otras actividades (P 24:1; 11:11).

La función de ellos es ayudar a la escuela a cubrir o subsanar un tanto la falta de apoyos administrativos que se tienen o los recursos que se tienen por parte del gobierno federal (P 9:3; 11:11).

[...] ayudarnos a la mejora de los aprendizajes desde el punto de vista como padres de familia, a involucrar a los demás padres de familia de la comunidad a participar en la educación de los hijos (P 9:4; 11:11).

Campo de representación “lo que el directivo percibe”. La participación de padres y madres de familia en la escuela se observa en el funcionamiento, organización y en lo pedagógico. En los primeros aspectos, su participación radica en ser informados de lo que acontece así como solicitando su opinión para influir en las decisiones, la toma de decisiones como miembros de la comunidad no es alcanzada.

[...] O a menos que halla una plática, un taller o alguna información, por ejemplo, ahorita con sextos años, de las inscripciones a la secundaria, sobre la olimpiada, IDANIS, [Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria] todo eso se manda llamar, pero esas juntas se

prevén con anticipación. Como lo de mochila segura, todo eso se manda llamar a los papás previo citatorio porque a todos se les dio citatorio para esa actividad (P 19:13; 30:30).

Se plantea que su estancia en la escuela es complicada porque son distractores y fiscalizadores del trabajo de los docentes además de que pueden generar actos que dañen a los niños, esto último asociado a los problemas sociales que se han incrementado en la región y a nivel nacional. De ahí que, se lleva un control de la entrada.

Cuando nosotros trabajamos ellos no entienden a veces los estilos de enseñanza o cuando estoy haciendo alguna dinámica o esto o aquello, ellos van a entender a su conveniencia ¡haber fulanito no corras! o sea estas dando una indicación autoritaria si tú quieres de una manera firme y ellos dicen ¡es que le gritó! (P 9: 37; 33:33). <continued by> Ahora, que llegue a suceder algo nosotros tenemos a las autoridades correspondientes para atender y atacar las situaciones que se den no tenemos por qué tener un fiscal que no va hacer imparcial dentro de la escuela (P 9: 38).

Hay sin duda un reconocimiento de su participación pero que permanece al margen de la información y consulta, para Antúnez y Gairín (1994), existe una incidencia mínima porque hay reconocimiento pero no vínculos comunes concretos aunque se menciona que su participación ha de ser bajo un objetivo específico.

Dentro de la información y consulta como medio de participación, se concreta la forma de cómo apoyar en actividades sociales y la recaudación de recursos económicos. Existe como lo afirman, un rechazo pero al mismo tiempo inclusión de su participación en la escuela, no como miembros directos en la toma de decisiones pero sí como ejecutores de tareas asignadas.

[...] la organización en cuanto a este, algunos eventos, que a pesar de que se ha tratado de quitar los eventos pues siguen existiendo, algunas actividades contempladas en la ruta de mejora como el mes de la familia, no

sé día de las madres que son cuestiones que ya están establecidas en la comunidad, los padres de familia pueden seguir este, ingresando (P 14:22; 47: 47).

Referente a su participación en lo pedagógico, las percepciones indican que no se ha de llevar a cabo porque es competencia y responsabilidad de la escuela. Tan es así que, la única participación es como apoyo directamente con sus hijos en situaciones afectivas, de salud, materiales, de tiempo y espacio para el estudio. Por esto, existen momentos en los cuales se genera reflexión y compromiso. Sin embargo, otras manifestaciones indican que su participación es importante porque también son responsables de los aprendizajes.

[...] una frase muy hecha en las escuelas o por lo menos en esta escuela es que los papás no colaboran y como los papás no colaboran los niños están atrasados, entonces, bajo esta frase y proyectándolo se plantea bueno entonces la responsabilidad ya no es de la escuela, la responsabilidad es de los padres de familia cuando insisto esta no es la situación (P 4: 15; 30:30)

[...] yo llevé un proyecto que se llamaba red de padres lectores y mi comisión era encargarme con ellos de ver cómo los involucraba en actividades de estrategias de lectura y entonces se fijaban una semana de lectura en los grupos y ellos iban y desarrollaban la estrategia y a los niños les gustaba porque eran papás que de verdad eran conscientes que les gustaba ingresar a los salones a aportar algo y llevaban el cuento que iban a leer, llevaban los materiales que iban a necesitar si eran copias o muñequitos lo que fuera (P 24: 9; 12:12).

Se justifica la idea de que los docentes deleguen funciones a padres de familia. De ahí que, hay poca precisión en la participación de padres y madres sin perder de vista la especificidad de la escuela. Un aspecto que es imprescindible señalar, es la atención directiva a padres y madres de familia cuando sus hijos presentan problemas de convivencia, los problemas de aprendizaje comúnmente son poco señalados.

Actitud “lo que el directivo siente”. Se expresan actitudes positivas causadas por él mismo (yo) hacia la participación de padres y madres en la escuela. Asume la necesidad de establecer la participación y se reconoce responsable de ello. Es optimista ante la idea de establecer vínculos de participación. Logra definirse con actitudes de empatía, conciliadora, apoyo y de reflexión ante la participación de padres.

Me parece bien, me parece bien siempre y cuando sea de manera respetuosa por parte de ellos. Siempre que ellos estén respetando las normas y los lineamientos para mí es bueno porque también se involucran en las situaciones de la escuela, porque cuando no están aquí pues lo ven desde otra mirada no, ya cuando están inmersos en la situación o en los problemas que acontecen en la escuela pues se vuelven un poco más sensibles y hacen una reflexión sobre todo lo que como padres de familia se dejan de hacer (P 19: 15; 37:37).

[...] cómo puedo hacer para que los maestros no me sientan del lado de los papás, que yo a todos los papás les doy la razón y que los papás no sientan esa parte de que todos los queremos excluir de la escuela entonces, digo medio a ver aquí no pueden pasar pero sí podemos hacer actividades en las que los invitamos a participar y ya se retiren, que se sientan integrados pues como parte de la escuela (P 24: 40; 51:51).

Las actitudes negativas que tiene son causadas por (ellos) los padres, ya que asumen una participación inapropiada que genera disgusto, sobre todo si intervienen en lo pedagógico o confunden sus responsabilidades. Cuando son poco determinantes ante las acciones de sus hijos, el director orienta la adopción de sanciones.

[...] si con un padre nos es difícil ¡imagínese diez padres de que se unen para una situación!, que ya me han querido sacar yo les dije adelante no me preocupa, yo vengo a trabajar por sus hijos a mí me interesan mis alumnos a ver díganme ustedes a quién les interesan sus hijos, a mí me interesa mi

hijo ¡qué cree estamos en el mismo canal! Su hijo es mi alumno, yo no entiendo por qué estarnos peleando (P 9:39; 33:33).

[...] no tienen la preparación pedagógica para atender a los niños y el hecho de que ellos quieran incluso opinar en la forma de trabajo son cuestiones que yo considero negativas (P 14: 28; 61:61).

Lo malo es que se quieren tomar atribuciones que no les corresponden y eso no está bien, no venir a juzgar al maestro, venir a querer decir cómo se van hacer las cosas y eso no (P 19: 17; 40:40).

Es común ver, que la participación de padres en el aspecto pedagógico no es bien vista, pero sí rescatan la idea de que puedan participar.

El conjunto de RS integradas en esta categoría y subcategoría puede verse en la *Tabla 16*.

Tabla 16.

Representaciones sociales de la dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Información. Lo que el directivo sabe	Campo de representación. Lo que el director percibe	Actitud. Lo que el directivo siente
<p>Categoría 4: Dimensión comunitaria</p> <p>Subcategoría: Participación de madres y padres de familia.</p>	<p>Información sobre participación de padres y madres en la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación indirecta en dos órganos: consejo de participación social y asociación de padres de familia - Participación en los aprendizajes de los hijos - Participan administrando y buscando recursos - Participación en diseño y ejecución de proyectos de intervención escolar <p>Fuentes de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normatividad local y nacional sobre participación de padres 	<p>Percepción sobre participación de padres y madres en la organización y funcionamiento de la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención a padres y madres en problemas de convivencia en sus hijos - Padres participan opinando - Participación de padres bajo un objetivo - Información sobre recursos y funciones a realizar - Información sobre el trabajo escolar - Imprecisión en participación de padres en la escuela - Padres apoyan en actividades sociales - Apoyan económicamente el funcionamiento escolar - Control de ingreso a la escuela - Control de padres por seguridad, distracción y fiscalización <p>Percepción sobre participación en aspectos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Padres no participan en lo pedagógico - Padres cuestionan, apoyan y son responsables de aprendizajes - Desarrollo de reflexión y compromiso en padres por sus hijos - Docentes delegan funciones a padres - Padres y madres apoyan lo afectivo en su hijo - Apoyan cuidando la salud de su hijo - Apoyan obligaciones de sus hijos como estudiantes 	<p>Actitudes positivas sobre participación de padres y madres en la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsable de la participación - Optimista en la participación - Aceptación a la participación <p>Actitudes positivas hacia la actuación de padres y madres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía hacia padres - Conciliadora entre padres y docentes - Apoyo a padres - Reflexiva ante actuación de padres <p>Actitudes negativas por participación inapropiada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disgusto en participación pedagógica - Dificultad por confusión de responsabilidades - Impositiva en sanciones

5.4.2.5 Dimensión convivencial-prácticas de convivencia

Información “lo que el directivo sabe”. La información que se tiene sobre la convivencia presenta ideas opuestas; por un lado, se refiere a un buen comportamiento, esto último que no se logra precisar pero sí se indica que la convivencia se da en grupos específicos de actores, una convivencia fragmentada en grupos; por otro lado, la convivencia son las buenas relaciones entre los actores educativos, integrando a todos pero sin precisar el término buenas relaciones, aunque podría asociarse a la norma que se le toma como reguladora de la escuela. Dando paso, a reconocerse como prioridad nacional en el SEM, asociada a la responsabilidad de todos los actores para conseguirla, pues se sabe que hay relación con los aprendizajes.

Convivencia escolar bueno en cuanto a quiénes, en cuanto a colectivo docente y que ser involucrados como trabajadores o como la convivencia que se puede desarrollar en cuanto a los alumnos (P 15:1; 11:11).

Las buenas relaciones que se establecen en este caso entre toda la comunidad escolar tanto de maestros hacia alumnos, alumnos hacia maestros, maestros entre los mismos niños con sus iguales, los docentes con nuestros iguales y también en relación a las relaciones sanas con los padres de familia (P 25:1; 11:11).

La convivencia es saber que tengo que portarme bien dentro de una sociedad para que no hablen mal de mí, qué es lo que nos decían los padres antes ¡pórtate bien si no que van a decir de mí! Ahora los niños no les importa (P 10:8; 11:11).

Finalmente, uno va a trabajar, uno rinde si está en un ambiente sano, saludable (P 10:3; 11:11).

Las fuentes de información hacen referencia a la normatividad y a los materiales de la SEP, poco se habla de literatura específica sobre el tema, aspecto que fundamenta las ideas divergentes.

Campo de representación “lo que el directivo percibe”. Las percepciones referidas a la convivencia escolar son más claras aunque persisten ideas opuestas que expresaron en el eje de la información. Así, cuando hablan que la convivencia es entre grupos, aquí precisan que se enfoca en el salón de clase y el docente es responsable de llevarla a cabo, porque se tiene la noción de que es responsable de todo lo que ocurre en el salón (González, 2003). Sucede lo mismo con los padres y madres de familia, se indican como las personas con gran influencia en la convivencia por su cercanía en su formación.

Yo sinceramente creo que se le daría mayor preferencia al aula, si a la relación que establece el docente directamente con sus alumnos, pero si es necesario aunque no prioritario tener una buena relación con los padres de familia por ahí también pueden los papás demeritar desde casa la figura del docente, si el docente no fortalece ese lazo de convivencia y de liderazgo con los padres de familia también va a tener sus afectaciones finalmente en el alumno que es con el que está directamente trabajando diariamente (P 25: 11; 28:28).

[...] los docentes puede ser, la responsabilidad justamente de ellos (P15:37; 14:14).

Existe pues, una dispersión de responsabilidades aisladas que aunque el directivo reconoce su intervención, no se ve como responsable y adjudica esto a los demás, en este caso docentes y padres. De manera contraria, se indica que es un proceso donde todos son responsables y se asocia a la idea de desarrollar valores. No hay mención de cómo lograrlo; pero, sí se percibe la relación de convivencia y aprendizaje. Por ello, se ve que el desarrollo de convivencia debe estar asociado al ser profesional lejos de tener amistades personales.

[...] limitándose a veces en algunas cuestiones ¿a qué me refiero? Que pues habrá situaciones en las cuales uno no puede ser realmente mi amigo

porque pues lo pueden malinterpretar otros miembros del equipo no, que existe esa determinada preferencia por alguna persona o por algún equipo (P 15: 13; 36:36).

[...] yo sí me siento aceptada por el personal pero por lo mismo también de repente siento que si son como hay maestra como, si somos amigas (se ríe) sí y entonces digo sí hay amistad pero, y aunque ellos lo han expresado no recuerdo si en la junta técnica dijeron sí vamos a separar la amistad con el trabajo, maestra el documento que tenga que hacer hágalo no (P 22: 15; 19:19).

[...] insisto, porque también la he vivido en escuelas hay compañeros que se llevan muy, muy bien, pero sus resultados de aprendizaje son muy malos (P 5: 49; 55:55). <continued by> [...] con cuestiones de si acababas de llegar para ganarte un espacio en el grupo pues tenías que hacer muchas cosas, o entre maestros que lo viví, o sea te puedes echar unos tequilas y unas cervezas si no, no, no eras del grupo. Hoy tal vez ya no se dé así, pero, romper estos esquemas es, por eso insisto es ir definiendo lo más posible, con la mayor claridad que la escuela tiene que ser un espacio de aprendizaje y en esto implica el aprendizaje meramente de contenidos, de aprendizaje, de tipo escolar como se ha definido y lo otro también aprender a convivir (P 5: 46).

Infiriendo en estas ideas, se observa poca claridad referente a la convivencia. Si bien hay reconocimiento de que esta se genera en función de las relaciones entre todos los actores de la comunidad escolar y su vinculación con valores, después se pierde cuando se quebranta el valor de la amistad. La convivencia como la construcción de relaciones que se dan cotidianamente es atribuida por amplios valores como principios o pilares básicos (Villalba, 2016). La amistad es una de ellas, que manifiesta las relaciones afectivas nada ajenas en los grupos sociales. Es integrada por la confianza, solidaridad, empatía, compromiso, lealtad, todo un conjunto de valores presentes en la interacción con el otro. Se podría hablar del grado máximo de la convivencia que no debe tratarse de ocultar y minimizar en la escuela.

Dado que si se persigue una formación integral donde se preocupe por aprender a convivir en función de generar relaciones afectivas, no se olvide que la escuela a parte del currículum manifiesto, también evoca un currículum oculto del cual también se aprende, muchas veces con mayor significado. Por esto, la convivencia no solamente se aprende sino también se enseña. Si hay que generar valores para saber convivir entonces, los propios docentes en su condición humana tendrán que poner el ejemplo. La amistad, sería un parte aguas para que los estudiantes lo construyan. Aquí será función del docente y directivo actuar bajo estos términos y no caracterizarlos erróneamente, mucho menos tratar a la amistad como sinónimo de irresponsabilidad.

Hay un reconocimiento de la convivencia en la escuela, en gran medida porque normativamente es señalada como una prioridad nacional, pero hay ideas imprecisas sobre su puesta en marcha en la vida cotidiana, el propio sistema si bien la reconoce, la pone en espera otorgando preferencia a otras asignaturas como español y matemáticas. El aprender a convivir como lo llama Delors (1996) carece de presencia consciente y aún más sistemática, que hacen de una propuesta presente y ausente al mismo tiempo.

La intervención del director en la solución de conflictos es decisiva, pero se va quebrantando en la medida que se percata de ellos por otras personas o por ser observables.

[...] cuando yo veo que vienen constantemente a la dirección por asuntos de los niños que se están peleando constantemente, ahí detecto en el grupo problemas de convivencia o vienen los padres de familia y de manera formal se hace la queja, y entonces digo ahí hay un problema de convivencia (P 25:34; 52:52).

Poco se precisa de un involucramiento constante en los actores educativos, más bien se ve una lejanía que conlleva a un desconocimiento sobre sus acciones y las dificultades que van enfrentando en el proceso.

Te llegan todos, o sea ves a los papás empiezan hablar, que los niños empiezan hablar, o sea es algo, como dicen que es como el amor y el dinero

no lo puedes ocultar. Los problemas son iguales, no los puedes ocultar, van a llegar los papás, van a llegar los alumnos, van a llegar los maestros, inmediatamente los detectas malo de ti si no tomas cartas en el asunto o si ya lo ves venir (P 10: 46; 42:42).

Hay una confrontación entre prever y atacar en el momento. Se trata como bien dicen estar apagando fuegos en lugar de evitarlos. La falta de concretar acciones para aprender a convivir, ejemplifica la existencia de conflictos personales entre docentes. Y conlleva a que su solución sea regulada y solucionada al aplicarse la norma escolar, que viene a cobrar un significado de sancionadora-controladora. Se reconoce que tales problemas afectan el trabajo y directamente a los estudiantes, pero no hay presencia de intervención. Incluso se percibe una cultura del grito y la amenaza como medio de comunicación tanto de docentes a estudiantes como de director a docentes.

[...] buscar que en el plantel los niños tengan sus derechos, o sea que no permitan que se les agreda o sea algo, elemental que los niños descubran y construyan a la vez que para dirigirnos con ellos no es a partir del grito ¡se callan! o ¡te voy acusar con tu mamá! Esto me lleva a una situación también entre maestros, si el director no saca la norma, no saca la regla como que no le creo, por eso tenemos un problema cultural que las escuelas hemos reproducido, que es a partir del grito y es a partir de la amenaza, entonces, el problema es complejo (P 5:28; 39:39).

Hay una aspiración en desarrollar autorregulación en el estudiante; no obstante, tendrían que ser los docentes y directivos quienes comiencen a atenderlo.

El primer paso está hecho, se reconoce su importancia. Lo siguiente será tomar medidas oportunas que atiendan el asunto de la convivencia escolar, ya sea como problema central o como problema transversal, pero sin perderle el rastro.

Actitud “lo que el directivo siente”. Se expresan un conjunto de actitudes positivas que se integran en tres grupos. El primer grupo indica actitudes generadas por él mismo (yo) sobre el trabajo de dirección en función de la convivencia que caracteriza a su escuela. Existe coincidencia con las actitudes expresadas en la dimensión institucional, pues en ambas se manifiesta el agrado por su función. Indica además una actitud reflexiva ante las acciones que emprende así como su sentido de responsabilidad.

Yo bien, yo me siento bien, al principio esta comunidad se caracterizaba mucho por cerrar la escuela, no aquí no querían a alguien y es más el discurso de los papás es cuando quiero yo te corro, si no nos gustas te vas, entonces, al principio yo cuando llegué a esta escuela así me pasó he (P 20: 27; 55: 55). <continued by> Pero yo me siento bien, ya me siento parte de la comunidad entonces, como ya pertenezco no siento ni miedo o alguna situación (P 20: 28).

El segundo grupo de actitudes positivas son dirigidas hacia los docentes, él (yo) menciona ser humilde, empático y apoyar a su personal docente. Sin duda valores que caracterizan un entorno de dignidad humana en las relaciones.

[...] yo les digo a mis papás aquí hay quienes me han dicho llego a esta escuela y es otro rollo, se siente diferente, se siente trabajo, hay movimiento, se ve trabajo dicen se siente bien, les digo pues que bueno les agradezco, y yo les digo a mis compañeras eso lo logramos entre todos nosotros (P 10: 35; 27:27).

El tercer grupo, expresa que la convivencia es necesaria y su participación en los problemas es fundamentada en la conciliación entre las partes involucradas y optimistas en los problemas (yo).

La convivencia, mira que en la junta de consejo le dieron peso los maestros al área de español y las matemáticas ahí le dieron mayor peso, pero al momento yo de estar trabajando ya con padres de familia, con alumnos que

están mostrando dificultad para una convivencia sana dije ¿ese es un problema de nuestra escuela! El hecho de ver que los maestros no pueden realizar su didáctica de manera como lo tenían planeado porque quita mucho tiempo la actividad de resolución de conflictos entonces, dijimos bueno este caso yo dije es necesario o sea, a lo mejor no lo visualizamos también al inicio del ciclo escolar te digo le damos peso a las asignaturas pero también esa área de convivencia creo que si es un factor fundamental para que el alumno, te decía yo, se sienta gustoso, tenga necesidad y muestre la disposición para aprender (P 23: 11; 36:36).

En cuanto a las actitudes negativas que tienen son causadas por (ellos) los padres y madres de familia. Siendo sus conductas en mayor medida conflictivas los que generan dificultad, inseguridad y disgusto en la convivencia.

[...] los padres es otro rollo ¡híjole es terrible! Yo te juro que salgo yo siempre me voy de aquí diez para las siete, cuarto para las siete, las siete porque me quedo a terminar algunos asuntos, salgo y lo primero que hago es observar ¡aguas no! y así como voy me subo al moto taxi y pérale, y vas a las vivas o sea tienes que aprender a sobrevivir y te vuelvo a repetir ¡nunca, nunca atiendas a nadie cuando estés solo porque no sabes cómo te pueda ir! (P10: 32; 22:22).

Esta determinación se encuentra vinculada a su percepción sobre su participación en la escuela. No hay un consenso en cómo ha de ser su intervención sin negar que son parte fundamental de la vida escolar y por tanto, de su finalidad. La convivencia entonces, fluye en y hacia todos los puntos de lo cotidiano.

Para ver el conjunto de RS que integran esta categoría y subcategoría, véase la *Tabla 17*.

Tabla 17.

Representaciones sociales de la dimensión convivencial-prácticas de convivencia

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Información. Lo que el directivo sabe	Campo de representación. Lo que el director percibe	Actitud. Lo que el directivo siente
<p>Categoría 5: Dimensión convivencial</p> <p>Subcategoría: Prácticas de convivencia.</p>	<p>Información sobre la convivencia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prioridad nacional dentro del SEM - Actores educativos responsables de la convivencia - Convivencia es buen comportamiento en grupos específicos - Convivencia son buenas relaciones entre actores educativos - Convivencia genera un buen trabajo <p>Fuentes de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normatividad local y nacional; materiales que proporciona la SEP. 	<p>Percepciones sobre la convivencia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de todos para desarrollar valores - Relación mutua entre convivencia y aprendizajes - Director se involucra en mejorar la convivencia - Desarrollar convivencia por profesionalismo no por amistad - Convivencia se centra en el aula y el docente - Padres responsables de la convivencia <p>Percepción sobre solución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Director participa en la solución de problemas en actores educativos - Director investiga el problema y cómo solucionarlo - Detección de problemas observables y por comentarios - Prever problemas - Conflictos entre docentes afectan el trabajo y a estudiantes - Intervención en problemas de aprendizaje. - Solución de conflictos comúnmente por gritos y amenazas - Falta de comunicación asertiva en la solución de conflictos - Solución de problemas personales docentes aplicando la norma - Se debe desarrollar autorregulación en el estudiante. 	<p>Actitudes positivas hacia trabajo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrado en su trabajo - Reflexivo (a) de su actuación - Responsable en sus funciones <p>Actitudes positivas a docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Humildad con docentes - Apoyo docentes-padres-alumnos - Empatía a docentes <p>Actitudes positivas sobre convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimista ante problemas - Conciliadora ante problemas - Aceptación de sana convivencia <p>Actitudes negativas causadas por padres y madres de familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad por conductas de padres y madres - Inseguro (a) por conducta de padres - Disgusto por conducta de docentes y padres.

5.4.3 Teoría sustantiva de las representaciones sociales de la gestión escolar

Al término del proceso de codificación de las RS, particularmente en la codificación selectiva, se obtuvo una integración de las categorías principales, esto permitió clarificar un concepto explicativo central que mostró los vínculos interdependientes entre las dimensiones de la GE, así como las condiciones micro y macro que hacen comprensible las características que predominan. En este apartado, se muestra tal integración a partir de un esquema general y la construcción de la teoría sustantiva que describe los hallazgos entre las categorías periféricas y la central, al igual que su determinación social.

Para identificar las RS de la GE se realizaron un total de 25 entrevistas a cinco directivos de educación primaria. El interés partió en descubrir cuáles eran los significados de sentido común que le atribuían a la gestión en su nivel micropolítico, a partir de una mirada compleja que consideró cinco dimensiones: institucional, administrativa-financiera, pedagógica, comunitaria y convivencial.

El conjunto de representaciones identificadas en cada dimensión y en cada eje, se concretó en un esquema general que muestra la teoría sustantiva. Dicho esquema describe los contenidos, representados en categorías principales del conjunto de dimensiones abordadas; la organización y su estructura mediante la identificación de la categoría central y su relación con las categorías periféricas, además clarifica las condiciones sociales que las producen. Tal como se observa en la *Figura 21*.

La situación que guarda el SEM al tener como prioridad alcanzar una calidad educativa en la educación primaria, mediante la implementación normativa de la GE es, quizás, la razón de que aparezca la siguiente teoría:

Es frecuente observar una y otra vez que la función directiva está determinada bajo un *control en las acciones que conduce la intencionalidad pedagógica*. Se trata de un conjunto de representaciones donde prevalece el cumplimiento de la norma para lograr aprendizajes en los estudiantes, tal como las autoridades educativas declaran. No obstante, la manera de conseguir dicha intencionalidad, corrompe y evade la integración del directivo con su equipo de trabajo. La preocupación se centra en la actuación rígida para hacer cumplir la política educativa mediante la implementación de sanciones, en tanto olvida la generación de situaciones concretas en las diferentes dimensiones de la GE encaminadas a provocar aprendizajes en los estudiantes, por un lado, apegadas a la riqueza cultural que caracteriza a la comunidad educativa y por el otro, enfocadas a generar sentido de pertenencia e identidad mediante medios no coercitivos. Parece ser una lucha constante entre el mandato oficial y las necesidades, tensiones e intereses presentes en lo cotidiano.

La interrelación de control-dominio a partir de la norma como medio de poder legítimo, provoca que el *liderazgo* manifieste significados opuestos, que van desde un sentido compartido, rescatando la importancia de la colaboración de todos para alcanzar un bien común, a partir de la empatía, el ejemplo y la comunicación asertiva; hasta un sentido que privilegia el dominio de la organización mediante acciones que conllevan hacia los objetivos educativos, reemplazando el apoyo y la motivación por señalamientos normativos. Esta lejanía entre directivos y actores educativos generan actitudes de dificultad y desánimo por falta de compromiso de estos últimos en las funciones que les corresponden, así como inseguridad, soledad y vigilancia en la conducción escolar, una serie de actitudes que, se sustentan por inconformidades y malas relaciones con su equipo de trabajo al concentrarse en verificar lo que se hace en lugar de involucrarse y acompañarlos en un proceso de mejora constante. A pesar de esto, en todo momento los directivos manifiestan su agrado por la función que ejercen. Las malas experiencias se

reconocen y se superan con el paso del tiempo porque su presencia en la escuela no puede evadirse.

El sentido de dominio de la organización se insiste cuando se vincula con la *supervisión*, pues, se asume la concepción de verificación y evaluación para sancionar lo que no se hace. Aunque hay datos que indican una supervisión para apoyar a través de retroalimentar lo que se observa, predomina el control en las funciones, muy cercano a la idea de que la norma se aplica. Esta postura, también se hace presente en las *prácticas de convivencia* donde se enuncian representaciones de involucramiento para mejorar la convivencia a partir de la solución de problemas en los actores educativos, pero que, utiliza la norma para regular el comportamiento, lejos de procurar un involucramiento a través del trabajo colaborativo, que reconozca los distintos intereses y conflictos para facilitar una participación activa de todas las personas con quienes trabaja. Esta carencia de relaciones cotidianas en valores, afectos e involucramiento se sustentan al detectar problemas observables y por avisos de otras personas, siendo las no identificadas aquellas que se agudizan con el paso del tiempo. Además, se tiene presente a la convivencia como buen comportamiento (según la norma) en grupos específicos, concepciones que trascienden el *proceso de enseñanza aprendizaje* responsabilizando a los docentes de su formación y no como parte de la GE encabezado por el directivo, contradiciendo su participación en la solución de problemas presentes en la escuela. Si bien, señalan que el proceso de aprendizaje en los estudiantes es por adquisición y construcción, para efecto de su función directiva promueve un aprendizaje que se adquiere individual y fragmentadamente entre los que sí llevan una formación continua y los que no, mediante un conjunto de temas que pueden o no, ser utilizados en su práctica diaria. No obstante, contradicen la construcción de aprendizajes donde sean mediadores que ofrezcan ayuda ajustada en función de las necesidades personales y grupales de sus docentes. Más bien, se hace nuevamente presente el control del quehacer docente sin apoyo a su formación.

Al tratarse de la *participación de padres y madres de familia* en la escuela, el sentido de dominio que expresan en el liderazgo, causa que la escuela mantenga restricción de acceso por tres motivos principales: seguridad de los estudiantes, distracción al trabajo escolar y

fiscalización de las prácticas docentes. Normativamente reconocen su incorporación mediante la conformación de dos órganos de participación, sin embargo, es común identificar que predomina el nivel informativo y consultivo para no perder el control en la toma de decisiones. Aunque argumentan imprecisión en su participación, se percibe un apoyo económico para el funcionamiento escolar y no para situaciones pedagógicas, pero que, al mismo tiempo se contradicen al indicar que son ellos responsables de los aprendizajes debiendo cuestionar y apoyar constantemente.

El conjunto de representaciones y sus relaciones descubrieron que la categoría central es el *control en las acciones que conduce la intencionalidad pedagógica*. Siendo el liderazgo un componente principal que adquirió mayores significados y estableció vínculos con las demás subcategorías. Este hallazgo se comprende por el conjunto de condiciones sociales que interactúan constantemente en lo cotidiano, a nivel micro y macro. Aquel donde las autoridades educativas son determinantes para el funcionamiento escolar, por tres situaciones:

- Predominan las exigencias administrativas a pesar que normativamente se ha expresado su reducción. Al tener que cumplir con el papeleo administrativo existe un tiempo mínimo y muy escaso para atender el aspecto pedagógico o bien hay atención pedagógica, pero de manera superficial que poco ve una mejora continua, más bien se cumple con las exigencias para aparentar una buena tarea educativa.
- Existe poco financiamiento para brindar el servicio educativo. La falta de apoyo económico hace que el directivo trabaje con los padres de familia en actividades para recaudar los recursos necesarios, dedicando tiempo y esfuerzo que podrían encausarse en acciones que apoyen el desarrollo de aprendizajes sin perder de vista la especificidad de la escuela.
- Sobresale baja presencia de formación en gestión y liderazgo. Los directivos, con sus distintas trayectorias formativas dejan claro que la práctica diaria a través del ensayo y error ha sido la única manera de aprender a conducir la escuela. Esta condición, trasciende el modo de involucrar a los actores educativos, tomar decisiones, y definir los propósitos que guíen hacia una mejora constante.

Se trata de un conjunto de márgenes de autonomía y libertad que las autoridades promueven y que derivan en condiciones sociales que, a su vez, determinan la producción de representaciones enfocadas al control de la vida escolar para asegurar las exigencias de arriba.

5.4.4 Condiciones de las prácticas de gestión frente a las representaciones sociales

El involucramiento en la comunidad escolar, favoreció para conocer no solamente aquellas condiciones que el director percibe y las externa en el discurso, si no ver y comprender lo que sucede a partir de las constantes interacciones que tienen los actores educativos en la vida escolar. Tal como se muestran en la *Tabla 18*.

Tabla 18.

Condiciones de las prácticas de gestión escolar

Eje de la representación social	Macro		Micro
	Nacional	Regional	Escolar
Condiciones de las prácticas de gestión escolar	Mecanismos de regulación - Evaluación docente como control y fiscalización - Nuevas reglas de evaluación docente - Evaluación docente sin elección - Capacitación antes, durante y después de evaluación	Autoridades - Recursos insuficientes - Formación continua deficiente - Cursos sobre asignaturas a subdirectores - Inventarios de materiales escolares - Cursos a subdirectores de gestión escolar sobre administración - Falta incentivos por logros - Entrega de desayunos escolares a bajo precio	Docentes - En desacuerdo con el trabajo del director - Participan sugiriendo acciones - Poco comprometidos - Ignoran al director - Poco interés en formación - Impuntualidad e inasistencias - Reconocen el trabajo del director - No vigilan el recreo - Dan apoyo al director - Falta de atención a la diversidad de estudiantes - No entregan planeación - Caligrafía y ortografía problema de aprendizaje - Desconocen normatividad y materiales de consejo técnico. - Rechazan reforma educativa Estudiantes - Problemas de conducta - Problema de inasistencias Padres y madres de familia

Comunidad
- Marginada e insegura

- Conflictivos
- Comprensivos
- Poco compromiso en formación de estudiante
- Problemas de abuso sexual

Personal de dirección y asistencia

- Trabajo de UDEEI es discurso y no práctica
- Personal de dirección responsables
- Personal de dirección trabajo aislado
- Personal de dirección cuidan grupos
- Poco compromiso de personal directivo
- Exigencias administrativas en la dirección
- Trabajadores de asistencia poco comprometidos

Supervisión escolar

- No autoriza uso de recursos de la escuela
- Supervisor no realiza su trabajo

Comunidad escolar

- Con distintos intereses

Infraestructura y recursos

- Espacios no adaptados para trabajar entre pares
 - Estructura en mal estado
 - Dudosa administración de recursos.
-

Escolar

Las percepciones que tiene el directivo respecto a los actores educativos son de poco compromiso en la función que desempeñan, una condición que se repite al observar la vida escolar cotidiana. Se observa que, docentes, estudiantes, padres de familia, personal de dirección y asistencia al plantel, así como el (la) supervisor (a) escolar actúan alejados de lo que debieran de realizar. Este conjunto de prácticas, se presentan como impedimentos para la labor directiva.

Regional

Uno de los elementos que se hace presente en la vida escolar es la falta de recursos económicos por parte de las autoridades locales para atender los problemas de infraestructura y brindar el servicio educativo. Este apoyo se encuentra ausente, aunque no sucede lo mismo con su demanda, ya que se intensifica día con día, por el mal estado de los edificios escolares. Bajo esta misma situación de abandono, emerge el concepto de formación. Una que es deficiente, por ser incongruente con la función del actor educativo al que se dirige, por ejemplo: el subdirector académico recibe cursos sobre profesionalización docente que en su momento le servirá para guiar de la mejor manera al personal docente; empero, asume funciones directivas y no pueden dar por hecho que poco necesita de habilidades y actitudes que le faciliten la conducción del personal docente y el involucramiento de los padres de familia. Este último que se encuentra en condiciones de marginación y violencia.

Nacional

En este nivel tal como se vislumbró en las percepciones que asume el directivo, se enfoca al hecho de la evaluación como medio de control-fiscalización para ingresar, permanecer y promoverse en cada función, se habla de una capacitación antes, durante y después de la evaluación; no obstante, poco se pudo verificar en la práctica escolar.

5.4.5 Representaciones sociales y prácticas de la gestión escolar

Mireles y Cuevas (2016) señalan que “las representaciones sociales, al designar significados para hacer comprensible la realidad, encauzan las prácticas con respecto al objeto de representación” (p. 66), de ahí que, no se puede confundir RS con prácticas sociales. A continuación, se presentan los resultados y la confrontación de las RS de la GE con las prácticas que ejecuta el directivo en lo cotidiano, toda vez que, se comprenda si el discurso predomina en la práctica y en gran medida las condiciones que la alteran. Para la

clasificación de las PGE, se utilizaron dos ejes: práctica de gestión “lo que el directivo hace” y la actitud “lo que el directivo siente”.

5.4.5.1 Dimensión institucional-liderazgo

Práctica de gestión “lo que el director hace”. A diferencia de lo señalado en el discurso sobre la necesidad de establecer liderazgos múltiples, en la práctica no sucede lo mismo. Además, se observa la realización de actividades personales que lo distraen de las funciones que debe realizar.

Continúa con las actividades que realizaba en su computadora. En breve pregunta a la subdirectora de gestión escolar sobre el pedido de cremas corporales que solicitó, revisa algunos catálogos (P 55:16; 54:54).

[...] entra a su oficina, le sigue el subdirector académico, ahí le enseña algunas joyas que este último vende, los observa y se los prueba. La profesora de TIC interrumpe esta suceso, porque le recuerda que algunos docentes solicitaron el formato para registrar calificaciones y le pide que le enseñe cómo descargarlos del sistema para que los entregue (P 48:12; 56:56).

El director se encuentra revisando las tareas que les asigna a las docentes de otros centros de trabajo que tiene a su cargo ya que él es tutor en línea, una actividad extra que le ofrecen a docentes en servicio (P 35:3; 38:38).

Si la literatura señala que un directivo coordina, organiza, dirige, y dinamiza a la comunidad educativa (Antúnez & Gairín, 1994) en la práctica se puede observar que hace otras actividades donde se involucra personalmente.

Una vez iniciado las clases, la profesora del grupo de 2ºA, le comunica que en su salón se encuentra viviendo un gato, derivado de que los estudiantes le llevan comida, juegan con él, este se acostumbró y ahora es imposible

sacarlo del salón. Ante esta noticia, el director toma la iniciativa de salir por una caja o un costal para finalmente atrapar al gato. Su captura fue exitosa, y fue regalado a una madre de familia que se ofreció a cuidarlo (P 36: 3; 31:31).

[...] alrededor de las 3:56hrs., el intendente le indica que hay una fuga de agua, así que va con él a arreglar el problema (P 40:7; 31:31).

Hay también presencia de predicar con el ejemplo, como práctica del liderazgo más importante que las palabras, o en ideas de Garner y Laskin (2002) practicar lo que predicán, donde únicamente se logrará un adecuado liderazgo a través de los mensajes que den a sus miembros del equipo así como al encarnar dichos mensajes.

Una de las actividades que justamente hacen y es congruente con su discurso es generar participación en los actores educativos a través de informar y consultar opiniones, primer y segundo nivel de participación donde influyen en la toma de decisiones pero no las determina (Frigerio, et al., 1992), ambas que corresponde a una participación limitada.

El sentido de delegar cobra significados de imposición, orden, y responsabilidad tal como lo manejó en su discurso, poco se muestra el acto de delegar como un proceso planeado y bajo la intención de generar aprendizajes, autonomía y confianza (Pozner, 2000c). Existe la presencia de delegar actividades administrativas al personal directivo, incluso a aquel que no le corresponde como el subdirector académico. En el discurso predominaba esta idea para que el directivo tenga más tiempo y se enfoque en atender las situaciones pedagógicas; sin embargo, dentro de las actividades que realiza comúnmente predominan las administrativas, y dado que las condiciones regionales las exigen, les da prioridad.

En el discurso se establecieron ideas poco claras sobre el trabajo colaborativo, en su práctica se observa que esto no se alienta o provoca, más bien se confunde con brindar apoyos aislados pero no de forma conjunta donde se dé un acercamiento entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

Actitud “lo que el directivo siente”. Hay una fuerte presencia del agrado de su función (yo) igual que a nivel de discurso. La empatía con los actores educativos también es observable, y viene a sobresalir el sentido de confianza que genera con los actores educativos en un sentido muy personal, que deja a reflexión su influencia en la toma de decisiones.

Él mandó pedir una coca cola de tres litros para que también les invitara a los demás trabajadores de asistencia de servicios al plantel, saca dinero de su cartera y le pide al intendente que vaya a comprarlos (P 47:5; 37:37). <continued by> Pide los vasos desechables y se lleva la botella con los trabajadores que se encuentran en la puerta de la escuela (P 47:9).

Dentro de las actitudes negativas, hay presencia de inseguridad por falta de conocimientos y evasivo de responsabilidades de su función, que el mismo genera (yo). Persisten las dificultades para desarrollar su función causadas por los docentes (ellos) de ahí que tiene que mostrarse firme en sus decisiones, llegando a ser impositivo ante los actores educativos.

El director se coloca al frente del patio y se queda ahí mirando fijamente cómo los niños avanzan y los profesores se quedan en el patio. Para esto, me acerco a él y me dice: - ven a ver cómo ejerzo mi autoridad (se ríe). Cuando me coloco aquí simbólicamente meto presión y los profes avanzan a su salón, ejerzo mi autoridad (P 35:13; 54:56). <continued by> ya viste simbólicamente ejercí mi autoridad parándome aquí y ya todos avanzaron a sus salones (se ríe) (P 35: 14).

La *Tabla 19* manifiesta el conjunto de prácticas y actitudes que integran esta categoría y subcategoría.

Tabla 19.

Prácticas de gestión-dimensión institucional-liderazgo

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
<p>Categoría 1: Dimensión institucional</p> <p>Subcategoría: Liderazgo</p>	<p>Actuación sobre el liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza actividades que distraen su práctica - Realiza actividades que facilitan el aprendizaje - Realiza actividades de cuidado a estudiantes - Realiza actividades de mantenimiento a la escuela - Realiza actividades administrativas - Falta promover liderazgos múltiples - Predica con el ejemplo <p>Actuación sobre la participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actores educativos participan opinando - Actores educativos participan en la toma de decisiones - Informa qué sucede en la escuela - Informa responsabilidades a actores educativos <p>Actuación sobre la delegación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Delegación de actividades administrativas - Delega al subdirector académico actividades administrativas - Delegar es ordenar-imponer-responsabilizar <p>Actuación sobre el trabajo colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a actores educativos - Conocer a docentes para guiarlos y caminar juntos 	<p>Actitudes positivas sobre la función directiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrado por su función - Humildad para aceptar los errores - Responsable ante sus funciones <p>Actitudes positivas hacia los actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confianza con actores educativos - Empático ante situaciones personales - Reflexiva sobre actuación docente - Respeto hacia docentes y estudiantes <p>Actitudes positivas hacia el trabajo escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimista en el trabajo escolar - Segura ante trabajo escolar <p>Actitudes negativas causadas por su función directiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inseguro en su función - Inseguro falta de conocimientos en su función - Evasivo (a) de sus responsabilidades <p>Actitudes negativas causadas por los actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad por docentes - Dificultad por uso de recursos financieros <p>Actitudes negativas hacia actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impositivo ante docentes - Impositivo ante personal de asistencia - Impositivo ante padres

5.4.5.2 Dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros

Práctica de gestión “lo que el director hace”. El uso de recursos financieros que reúnen a partir de la participación de padres de familia, lo destinan primordialmente para la infraestructura y los servicios indispensables, lo mismo se manifestó en el discurso, siendo su uso pedagógico una cuestión ausente. La norma como conductora del trabajo y también sancionadora, cobra relevancia al tener como condición escolar el poco compromiso de los actores educativos, de manera que, su función es para controlar su actuar. Lo mismo ocurre con el acto de supervisar, juega un doble rol: apoya y controla.

El director enfatiza que una de las responsabilidades es mantener la integridad física y psicológica de los niños, por eso en el recreo como todos los niños están en el patio se asume una responsabilidad común pero que cuando se da el toque para entrar ya se vuelve responsabilidad de cada docente, así escuchando el toque deben atender a su grupo y estar con ellos, de no ser así lo único que hará es aplicar la norma. Para atender el concepto de ley sobre el cuidado de los niños toma medidas por ello, les dice que siempre lo verán en el patio dando sus vueltas y vigilando el recreo, así como en la entrada y la salida verificando que todo transcurra sin ningún percance (P 30:6; 37:37).

No obstante, se deja ver que los directivos desconocen las funciones de su personal directivo, tan así que asigna tareas administrativas para todos ellos, cuando tienen funciones específicas, que se intensifica nuevamente por las exigencias de las autoridades.

[...] recibe a unos padres de familia que venían acompañados de un docente, probablemente sean personas de gran beneficio para la escuela, porque manda a la profesora de TIC que recién se había incorporado a las actividades de dirección, por dos vasos de agua de frutas que venden en la

escuela así que deja las actividades administrativas que realizaba y atiende la indicación del director (P 45:7; 37:37).

Actitud “lo que el directivo siente”. Manifiesta un conjunto de actitudes positivas causadas por él mismo (yo) hacia su función, y coincidentemente hacia el trabajo docente como se indicó en su discurso.

Después de realizar el evento cívico de cada lunes, se veía cómo el director va de un lado a otro revisando que los estudiantes estén en sus respectivos salones, incluso hay momentos que cuestiona su estancia en el patio de la escuela (P 36:2; 31:31).

La profesora de UDEEI dice que le va a decir al profesor del otro quinto grado para que apoye a la profesora en la clase de matemáticas. Pero, la directora interviene diciendo que no puede hablar con el profesor antes de que le informe a la profesora, porque corren el riesgo de que ella no quiera trabajar con el profesor, por desconfianza y en consecuencia provocar sentir mal a la profesora (P 68:8; 45:45)

No obstante, las actitudes negativas que se expresan son causadas por él mismo (yo) enfocándose en no asumir sus responsabilidades y ser irrespetuoso en el acto de supervisar la práctica docente, este último que se fundamenta cuando interviene en las clases del docente o muestra poco respeto a lo que se hace.

[...] en los pasillos veo como la intendente busca a la directora, finalmente observa que está en este salón de 1°C y entra sin solicitar su incorporación, simplemente lo hace y se dirige con la directora. La aborda para que firme unos oficios, platican sobre los documentos mientras la docente del grupo continúa con la clase, levanta un poco la voz para que sus estudiantes escuchen (P 57:12; 40:40).

Para ver el conjunto de prácticas que integran esta categoría y subcategoría, véase la *Tabla 20*.

Tabla 20.

Prácticas de gestión- dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 2: Dimensión administrativa-financiera Subcategoría: Supervisión de recursos humanos y financieros	Actuación sobre administración de recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Uso de recursos financieros en infraestructura Actuación sobre las normas escolares <ul style="list-style-type: none"> - La norma es medio de control y sanción Actuación sobre la supervisión: <ul style="list-style-type: none"> - Observación como apoyo para la mejora - Personal directivo interviene en la clase - Supervisión como control de práctica docente - Estrategias para supervisar trabajo escolar Actuación sobre asignación de funciones <ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de funciones 	Actitudes positivas hacia función directiva: <ul style="list-style-type: none"> - Responsable de supervisar el recreo - Responsable de permanencia del estudiante Actitudes positivas hacia trabajo docente: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiva sobre sus decisiones - Respetuosa hacia el trabajo docente Actitudes negativas hacia función directiva: <ul style="list-style-type: none"> - Incongruente en supervisar el recreo Actitudes negativas hacia práctica docente: <ul style="list-style-type: none"> - Irrespetuoso al supervisar práctica docentes

5.4.5.3 Dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y aprendizaje

Práctica de gestión “lo que el director hace”. Hay manifestación de significados opuestos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; por un lado, se construyen y por el otro, se adquieren, tal como manifiestan en su discurso. Si se vincula la actitud que asumió en el discurso, aquella donde expresaba aceptación y responsabilidad para desarrollar aprendizajes en los estudiantes, en la práctica se pierde porque evade situaciones pedagógicas, la junta de CTE no se ve como espacio de aprendizaje sino como espacio de rendición de cuentas enfatizando en resultados cuantitativos que poco representan el trabajo

en el aula, pues, la RM no se activa en el salón de clase, además que la planeación didáctica se trabaja más como un control administrativo lejos de su pertinencia para conducir el trabajo cotidiano del docente.

[...] el director da por finalizada la comida y el festejo para pasar a la orden del día de la junta. Se pone de pie y se coloca al centro del salón, señala que dará por hecho algunas cosas y abordará los asuntos generales, lee velozmente y sin hacer pausas los puntos que saltó:

- *Saludo y bienvenida*
- *Pase de lista*
- *Lectura del acta anterior*
- *Desarrollo de la sesión (Guía de trabajo: “Aprendizaje entre escuelas, una propuesta de desarrollo profesional para la mejora”.*
- *¿Qué logramos de los compromisos establecidos en la cuarta sesión? En la escuela y en el aula.*
- *¿Qué conseguimos al participar en escuelas que aprenden? Modelo educativo. Análisis de visitas a grupos, introducción, propósitos (P 50: 18; 64: 71).*

Actitud “lo que el directivo siente”. Las actitudes cobran significados positivos y negativos. Los positivos, manifiestan la responsabilidad de generar aprendizajes (yo), de ahí que, toma medidas de control de funciones tanto en docentes, estudiantes y padres de familia, no obstante, hay poco involucramiento práctico. La responsabilidad se queda únicamente en el sentir.

No obstante, las acciones que ahora está dedicando mucho tiempo, como capturar niño por niño la velocidad y la comprensión lectora servirá para darles a conocer a los docentes como están sus estudiantes para proponer acciones de mejora a partir de criterios específicos a trabajar y por supuesto darle un seguimiento y una evaluación (P26:21; 50:50).

Las negativas, son ocasionadas por los actores educativos (ellos) principalmente del personal directivo y de los docentes, causadas por su poco compromiso que es una condición que se perciben y que se vive cotidianamente en las escuelas. Solamente hay una aceptación de negativa de su parte, que corresponde a una actitud insegura por falta de conocimientos en lo pedagógico tal como lo expresó en el discurso.

¡Pues qué quieres!, su maestra es muy tradicionalista y enseña como a ella le enseñaron. Al parecer tengo solamente a una maestra que tiene otras formas de enseñar, a ver, ¡no, no, no, de hecho no tengo a nadie! (P 31: 20; 58:58).

Se le observa con nerviosismo; ya que, la presentación de su información debió haber sido con diapositivas pero la profesora comisionada para ello, no lo hizo y tuvo que realizar carteles de forma imprevista. Estaba disgustada por el poco compromiso de la profesora (P 60:6; 59:59).

El conjunto de prácticas de esta categoría y subcategoría se pueden apreciar en la *Tabla 21*.

Tabla 21.

Prácticas de gestión-dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y de aprendizaje

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 3: Dimensión pedagógica Subcategoría: Proceso de enseñanza y de aprendizaje.	<p>Actuación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir conocimientos - Adquirir conocimientos <p>Actuación sobre desarrollo de aprendizajes en la comunidad escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla actividades de aprendizaje - Escuela responsable de formación del estudiante - Evita situaciones pedagógicas - Junta de consejo no espacio de formación docente - Ruta de mejora no funcional en el salón de clase <p>Actuación sobre la planeación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeación control administrativo - Planeación guía práctica docente - Trabajo directivo es improvisado <p>Actuación sobre la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar para mejorar - Evaluar lo cuantitativo 	<p>Actitudes positivas ante el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsable del aprendizaje <p>Actitudes positivas hacia el trabajo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoya el trabajo docente - Valora el trabajo docente <p>Actitudes negativas ocasionadas por los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad por poco compromiso de personal directivo - Dificultad por poco compromiso docente - Disgusto por poco compromiso docente <p>Actitudes negativas ocasionadas por su conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inseguro (a) por falta de conocimientos

5.4.5.4 Dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia

Práctica de gestión “lo que el director hace”. Las prácticas que se observan sobre la incorporación de las madres y padres a la escuela, es para solucionar la falta de recursos económicos al recolectarlos y administrarlos. Así mismo, hay una cercanía de apoyo en eventos cívicos y sociales, en la organización de actividades, así como en resolver problemas donde se ven involucrados sus hijos, sobre todo de conducta, poco se ve un acercamiento por los aprendizajes.

Hay algunas madres de familia que cuestionan a la directora sobre la realización de la operación mochila segura, aspecto que confirma y se dirige con ellas para llevarlo a cabo (P 58: 7; 37:37).

Plantea la necesidad de ir a dar la bienvenida a los padres que están concentrados en el patio y tomar nota de quienes asistieron, porque se citaron con la intención de pintar juegos en el patio de la escuela como el avioncito, stop, serpientes y escaleras, rayuela, el gato, entre otros. Los profesores se acercan con las madres y padres de familia y también lo hace la directora (P 61:1; 32:32).

[...] la profesora argumenta asistir a la delegación los días miércoles que es cuando los atienden y reportar un cambio de cables, se debe insistir hasta que respondan (P 56:9; 40:40).

Respecto al papel que asumen en el aprendizaje, se observa una participación constante sobre todo para recibir información tanto del proceso como de los resultados, aunado a ello solicitan su ayuda para hacerlo posible. Aspectos muy similares al discurso que anteriormente establecieron.

Actitud “lo que el directivo siente”. Las actitudes observadas se integran en dos grupos, las positivas y negativas. Las primeras, él (yo) las impulsa hacia la participación de padres y madres en la escuela, haciéndose notar la empatía, la aceptación y el acto reflexivo sobre dicho aspecto.

Tratando de convencer a los padres de familia, habla que el mayor beneficiado de esta actividad son los niños, y que ellos como padres deben apoyarlos y comprometerse en su formación, a manera de reflexión dice “si las cosas fueran fáciles cualquiera las haría” (P 38:5; 33:33).

Las negativas son causadas por los padres (ellos), aquí se ve que muestra desconfianza de su incorporación a la escuela no por él si no por ellos mismos, dejando entrever que si no se

consolidan estos vínculos es porque no ponen de su parte. Tal como lo indicaron en el discurso.

Compañeros si se los comento como compañeros como persona amiga, que si nosotros movemos a los papás en nuestra contra o en contra de algún compañero, el día de mañana se nos puede revertir- dice el director a los docente presentes en la junta de consejo técnico escolar (P 50:27; 77:77).

El conjunto de prácticas de esta categoría y subcategoría se puede apreciar en la *Tabla 22*.

Tabla 22.

Prácticas de la gestión escolar-dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 4: Dimensión comunitaria Subcategoría: Participación de madres y padres de familia.	Actuación sobre participación de padres y madres en la organización y funcionamiento de la escuela: <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en eventos cívicos y sociales - Apoyo en tareas de organización y administración de recursos - Apoyo económico para funcionamiento escolar - Atención a padres por conflictos de estudiantes - Atención cordial a padres - Informa qué hacer - Información sobre trabajo escolar - Opinan en problemáticas de grupo - Participación controlada de padres en escuela Actuación sobre participación en aspectos pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> - Apoyan el desarrollo de aprendizajes 	Actitudes positivas hacia padres y madres en la escuela <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de intervención en la escuela - Empático (a) hacia padres y madres de familia - Reflexivo (a) ante actuación de padres y madres de familia Actitudes negativas hacia padres y madres de familia <ul style="list-style-type: none"> - Desconfianza por participación de padres y madres de familia

5.4.4.5 Dimensión convivencial-prácticas de convivencia

Práctica de gestión “lo que el director hace”. Tal como se expresó en el discurso, el significado que se le da a la convivencia es a la reunión de los integrantes de la comunidad escolar en un tiempo y espacio determinado, cuando se trata de una construcción cotidiana de relaciones en función de valores y derechos humanos (García, 2013).

Se escuchan propuestas para evitar actividades de convivencia [día del niño, de la madre, del padre, etc.] en este punto la directora interviene para señalar que son actividades necesarias donde pueden convivir e invita a pensar en los niños y no en los padres (P 65:14; 52:52)

Si bien, el director percibe que el logro de la convivencia es responsabilidad de él, de docentes y de padres de familia, en su práctica diaria se ve que sí interactúa tanto con docentes y estudiantes pero lo hace aisladamente, son encuentros personales donde poco impulsa el trabajo colaborativo, más bien incita el establecimiento de pequeños grupos donde se dejan ver relaciones fragmentadas.

Alrededor del patio se colocan los profesores porque no hay una ubicación específica de las guardias. Los docentes al ver esto, se reúnen con otros compañeros por afinidad y se pueden identificar que hay tres grupos, el primero lo integran compañeros que ya llevan más tiempo en la docencia, el segundo son profesoras que apenas se incorporaron y el tercero son profesoras que ya llevan tiempo en la escuela (P 31:18; 50:50).

Participa en la solución de conflictos directamente con estudiantes que son enviados por sus profesores, no obstante, se realiza mediante la violencia y la amenaza. Cuando se le presentan problemas entre docentes y estudiantes, los evade cambiando al estudiante de grupo. Tal como se ha indicado en las condiciones escolares, en la participación de padres y en las actividades que realiza como directivo, se centra en atender y solucionar conflictos emanados de accidentes y conductas inapropiadas, siendo una de las actividades que comúnmente realiza porque sabe que es necesario trabajar en un ambiente sano, se

contradice cuando día a día se presentan conflictos, como si únicamente se actuara en una posible solución y la prevención queda olvidada.

Actitud “lo que el directivo siente”. Las actitudes que se observan determinan dos grupos. En el primero, es el propio directivo (yo) quién las provoca en los distintos actores educativos. Dentro de la solución de conflictos se muestra conciliador (a) ante los conflictos en estudiantes. En el grupo de actitudes negativas hay presencia de complicación y/o dificultad por aspectos afectivos en docentes.

[...] hay mucha ambigüedad en las funciones y eso complica la aplicación de la norma, porque piensan que si somos amigos va a permitir que esta no se aplique. Entonces, lo importante es ser consciente de lo que a cada uno le corresponde (P 35:18; 60:60).

El conjunto de prácticas de esta categoría y subcategoría se puede apreciar en la *Tabla 23*.

Tabla 23.

Prácticas de gestión dimensión convivencial-prácticas de convivencia.

Ejes de la representación social Dimensiones de la gestión escolar	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 5: Dimensión convivencial Subcategoría: Prácticas de convivencia	Actuación sobre la convivencia escolar <ul style="list-style-type: none"> - Convivencia es reunión en tiempo y espacio definido - Interacción personal con estudiantes y docentes - Interacción y solución de conflictos de autoridades con estudiantes mediante violencia - Relación fragmentada entre docentes Actuación sobre solución de conflictos <ul style="list-style-type: none"> - Evade solución de conflictos entre docentes y estudiantes - Resuelve problemas de estudiantes - Solución de conflictos con involucrados - Solución de conflictos de accidentes y conducta 	Actitudes positivas hacia actores educativos: <ul style="list-style-type: none"> - Empatía hacia docentes - Valora a su equipo docente Actitudes positivas hacia trabajo directivo <ul style="list-style-type: none"> - Responsable por bienestar de actores educativos Actitudes positivas sobre convivencia <ul style="list-style-type: none"> - Conciliadora ante conflictos en estudiante Actitudes negativas causadas por docentes: <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad por aspectos afectivos en docentes.

5.4.6 Propuesta: Un líder que gestiona la calidad en la escuela

En los últimos años la generación y uso del conocimiento se ha intensificado. Esto conlleva a determinar un nuevo rol de la escuela, aquella donde la sociedad le ha conferido la consigna de unidad de cambio, exigiéndole que responda a las necesidades que hoy en día se tienen, tal es el caso de la calidad educativa. El presente escrito muestra un modelo de GE de calidad que se definió en función de los resultados obtenidos en la investigación. Toda vez que, se invita a desarrollar principios orientadores liderados por el directivo para posibilitar una mejora que implique una calidad educativa.

La investigación definió por calidad educativa al proceso complejo que implica una interacción entre el docente y el estudiante de manera que los docentes estimulen a ser mejores y con ello propicien el desarrollo de aprendizajes que conlleven hacia una educación integral, contextualizada y significativa, garantizando en el estudiante una mejor vida y una formación como ser planetario que privilegie la inclusión, la democracia, la libertad y la pluralidad. En un escenario como este la figura del directivo escolar no pasa desapercibido, más bien se le exigen nuevas formas de conducir, coordinar, motivar y organizar a la comunidad escolar para conseguir tales fines.

En definitiva, su acción es determinante para conseguir que los estudiantes mexicanos albergados en cada una de las escuelas existentes a lo largo y ancho del país independientemente de las condiciones económicas, sociales y culturales logren una mejora continua en sus aprendizajes. Ya lo dicen Arzola y Vizcarra (2002) “la escuela debe cambiar lo que puede cambiar. No lo puede todo, pero debe no sólo por razones técnicas o profesionales, sino por razones éticas, cambiar las variables que de ella dependen” (p.157).

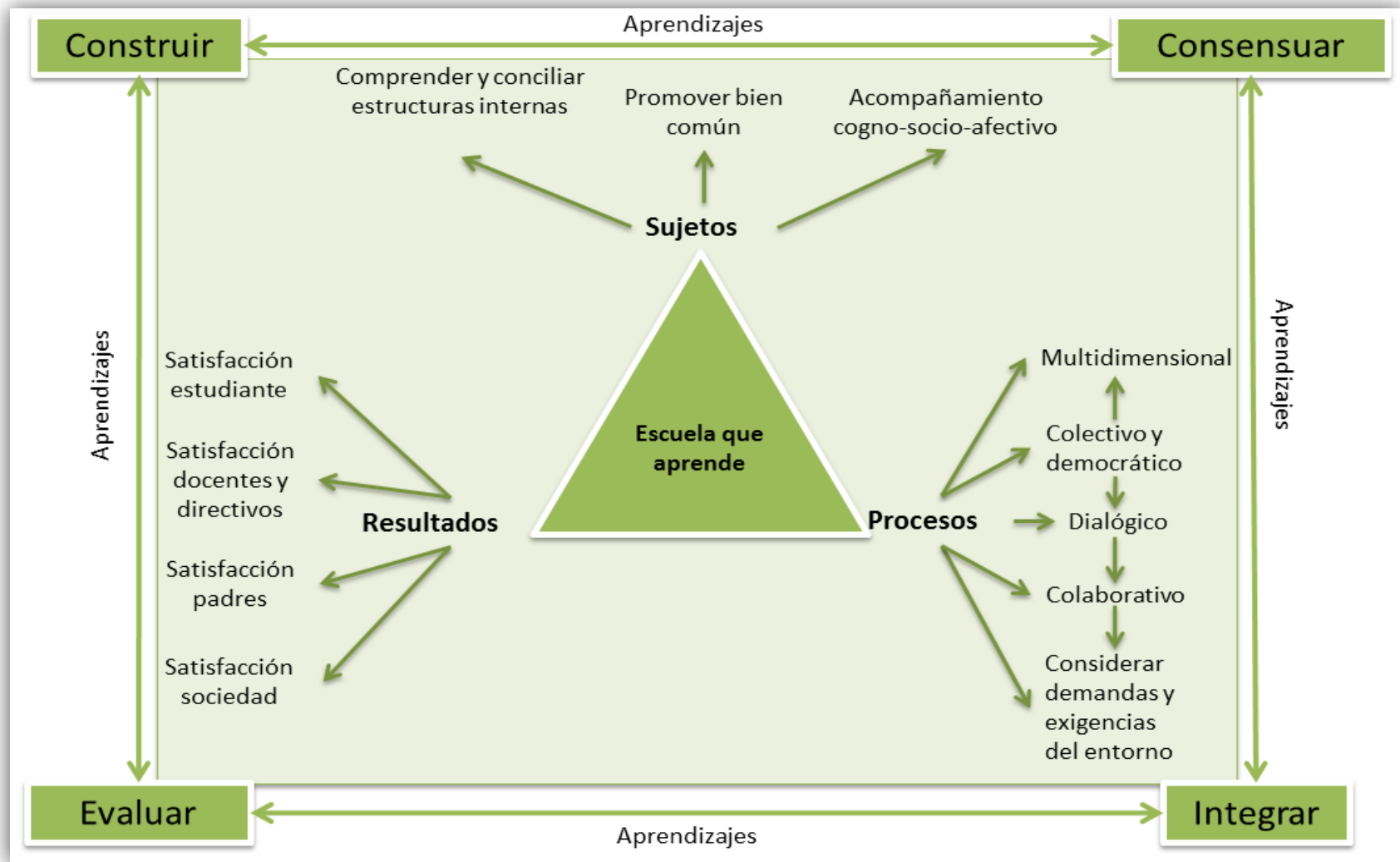
El estudio de RS y PGE que se llevó a cabo en directivos de educación primaria pública en la delegación Tláhuac de la Ciudad de México, obtuvo un diagnóstico sobre la información y conocimientos que tienen los directivos respecto a las dimensiones de la GE, aquella donde son ideas divergentes que expresan por un lado, lo racionalmente fundamentado y por el otro, lo funcionalmente bajo las condiciones establecidas; un diagnóstico social,

donde se rescata que las escuelas públicas sufren de inanición, ya que, aun estando en la ciudad no llegan los recursos necesarios para brindar el servicio, aquel que tanto se le insiste a los docentes y directivos que sea de calidad. También, comprender que el contexto social-económico y cultural que presentan las familias determina su participación en la escuela, ya sea por el poco tiempo disponible, por la ayuda económica, por la ayuda en el aprendizaje o por las situaciones conflictivas que se hacen presentes y que viven día a día los directivos. Esta comprensión del sentir del directivo determinó un diagnóstico afectivo, donde se comprende que está rodeado de exigencias de autoridades, de relaciones buenas y malas con docentes y padres de familia, y que a pesar de ello, mostró en todo momento agrado por su función; pero que, al mismo tiempo modelaba actitudes de desánimo, de vigilancia, de dificultad, de soledad. Una actividad difícil según expresan pero que asumen con gusto. De manera concisa, manifestó que son los actores educativos quienes limitan el cambio; no obstante, se reflexiona sobre la función directiva que lejos de motivar y acompañar el acto educativo se empeña en dar órdenes y controlar con ayuda de la norma. Así, la preocupación y ocupación en lo pedagógico pierde claridad por estar consecuentemente vigilando y sancionando aquello que se da por hecho que se sabe.

Empero, este descubrimiento es punto de partida para posibilitar un conjunto de procesos de cambio en la dinámica escolar que favorezcan una calidad educativa en los términos que se han señalado. Escudero (1981), expresa que la teoría sirve para definir modelos en la enseñanza. Para este autor, un modelo es aquel que representa gráficamente una realidad o fenómeno, que aporta elementos orientativos para una gradual elaboración de teorías. Por esta relación, se concretó el diseño de un *modelo para*, que el autor le adjudica a la propuesta de “líneas de actuación prácticas en relación con un fenómeno concreto” (p. 13).

Derivado de la poca atención en y para lo pedagógico, se diseñó un modelo de GE escolar de calidad con el imperativo de trascender hacia una escuela que aprende. Tal como se observa en la *Figura 22*.

Figura 22. Modelo de gestión escolar de calidad



La definición de este modelo tiene como propósito proponer principios orientadores que respondan a las exigencias de las RS de la GE. Se trata de direccionar esfuerzos y compromisos de todos, pero principalmente de directivos, en procesos sistemáticos y sistémicos que consideren los siguientes fundamentos:

- *Mirarse como una escuela que aprende en conjunto, cotidianamente y conscientemente.* El tema central de la GE - la dimensión pedagógica- focaliza el proceso de enseñanza y aprendizaje como un ámbito central y transversal. Central, porque a partir de ella se piensan y se provocan aprendizajes en los estudiantes; transversal, porque indudablemente tocan a las demás dimensiones a partir de un tejido interdependiente entre liderazgo, supervisión, convivencia y participación. No obstante, su puesta en marcha en términos racionales, evoca como primera instancia, conocer en profundidad qué, cómo, por qué y para qué desarrollarlo. Se piensa en un espacio-tiempo de reflexión y aprendizaje entre docentes, dando lugar a generar y usar conocimiento pertinente a su realidad, una gestión del conocimiento que los lleve hacia una clarificación de sus acciones y mejoramiento de sus intervenciones pedagógicas. De ahí que, se invita a *construir* aprendizajes entre todos los implicados, *consensuar* aquellos que le son pertinentes con base en las características socioculturales de los estudiantes, *integrar* a las prácticas docentes del día a día, y *evaluar* su pertinencia para retroalimentar el proceso y volver a iniciar. Se trata de promover *jornadas de reflexión pedagógica* lideradas por el directivo, en un acto consciente de formación conjunta centrada en las prácticas cotidianas y las condiciones escolares, que favorezca una mejora constante del colectivo escolar.
- *Considerar la subjetividad de los actores educativos como parte fundamental de la calidad.* La gestión en los términos que se ha planteado insiste en mirar a cada uno de los sujetos y reconocer que tienen una historia propia, con intereses, motivaciones, pasiones y pensamientos, que conforman la cultura escolar. *Comprender estas estructuras internas y conciliarlas*, fundamenta la construcción de una identidad escolar que sea capaz de *promover un bien común* en los

implicados a partir del compromiso, respeto, honestidad, credibilidad, confianza y responsabilidad. Para esto, es necesario alejarse del control y fiscalización para impulsar un trabajo directo con las personas a partir de un *acompañamiento* con una *triple intención: cognitiva-social-afectiva*. Brindar apoyo en estas condiciones, es conocer y mejorar las capacidades y habilidades, sus relaciones sociales a nivel micro y macro, así como su sentir en diversas situaciones que se presenten. En conjunto, apoyar un aprendizaje que implique aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser.

- *Asumir los procesos con perspectiva dialógica*. A lo largo de estos fundamentos se ha insistido en reconocer que *el otro* es parte fundamental para producir conocimiento. Por esto, el *diálogo* es un componente de cambio que establece un ir y venir de significados para clarificar o mejor aún generar conciencia del acto educativo. Esta dialogicidad, se hará presente en las jornadas de reflexión pedagógica para analizar teórica y prácticamente el quehacer docente focalizada en el estudiante, es decir, provocar reflexión y autoevaluación no a partir de lo que hace o no hace el docente sino en lo que hace y por qué lo hace el estudiante, de esta manera el cambio no se plantea de forma aislada sino conjunta y sobre todo alejada de la fiscalización. Lo mismo ocurre entre las dimensiones que coexisten en la vida escolar. La consideración de cada una de ellas, así como sus relaciones es decisiva para provocar una transformación en la organización y cultura desde un *carácter multidimensional*.

Para concretar esta perspectiva, es preciso saber que los *procesos*, entendidos como conjunto de actividades lógicas para posibilitar el logro de los propósitos educativos, conviene ser previamente planificados considerando la totalidad de dimensiones, con dirección hacia la generación de aprendizajes en todos los estudiantes. No obstante, fortalecer el vínculo entre escuela-sociedad con acciones específicas, para que la escuela muestre su compromiso social mediante la *consideración de demandas y exigencias del entorno*. No solo para obtener recursos económicos sino apoyos que incidan directamente en el aprendizaje, sin perder la

especificidad de la escuela. Un conjunto de procesos definidos *colectiva y democráticamente*, donde la participación de cada uno de los actores educativos lejos de escuchar lo que se tiene que hacer, pueda ser miembro pleno en la toma de decisiones, en la idea de que la GE es un asunto de todos y se enriquece con los significados de todos. Además, la puesta en marcha de los procesos requiere impulsar en todo momento el *trabajo colaborativo* como estrategia afectiva para construir relaciones cotidianas en y con valores, así como, sistematizar protocolos de convivencia y autorregulación. En dos ámbitos: aula y escuela.

- *Satisfacción general como resultado del proceso.* El modelo de GE de calidad coloca a los sujetos y procesos como elementos fundamentales, no obstante, el resultado de ello, también es parte de la calidad. Pero, una calidad que se enfoca en la satisfacción general del acto educativo. Aquella, donde existe una satisfacción gradual iniciando en el estudiante y docente como beneficiarios directos, para continuar después en los padres de familia y la sociedad en general como beneficiarios indirectos.

En muchas ocasiones se insiste que la educación tiene adherida una responsabilidad social, pero, en pocas se actúa para conseguirla. Aquí, la GE cobra sentido para poner en marcha procesos que trasciendan los resultados cuantitativos que ofrece la medición del rendimiento escolar en pruebas estandarizadas. Mejor aún, velar por satisfacer las necesidades de la colectividad por el hecho de que la educación es un servicio público destinado a toda la población y a su beneficio. De tal modo que, el estudiante debe estar a gusto con la formación que le brinde la escuela por ser significativa en su vida cotidiana, en todos los aspectos; los docentes y directivos estar conformes con los propósitos logrados tanto en los estudiantes como en relación con sus pares, además sosegados en la permanencia de su empleo; en los padres y la sociedad, ser complacidos por albergar sujetos, conocedores, habilidosos, responsables, respetuosos, conscientes de sus actos, y que actúen por un bien común en el nivel educativo que se encuentren.

Este modelo tiene la intención de generar cohesión escolar que desarrolle compromiso en los actores educativos mediante un acercamiento con cada uno de ellos y entre ellos, constituido en la comprensión, la motivación, la participación y la visión prospectiva, a partir de una formación integral y significativa en los estudiantes, que sea base en los siguientes niveles educativos, para que se logre mayor incidencia social con la firme intención de construir conocimiento socialmente útil, aquel que se desarrolle para el bien común, de forma sostenible y con carácter transformador centrada en liberar al hombre de pensamiento y acción a fin de que predomine una sociedad democrática, equitativa, justa y plural.

No obstante, será decisión de cada colectivo escolar hacer una clara identificación de las prioridades que se han de asumir en cada dimensión, no se trata de enumerar todas ellas sino ir avanzando sistemáticamente y conscientemente. Se sabe que las condiciones económicas son bajas pero, los brazos no pueden permanecer cruzados cuando existe compromiso y creatividad para realizar y mejorar la práctica docente.

Conclusiones

El estudio de las representaciones y prácticas sociales de la GE en directivos de escuelas primarias públicas en la delegación Tláhuac en la Ciudad de México, ha ofrecido una imagen de las concepciones que predominan y que inciden en la vida escolar. Su identificación y también su comprensión a partir de las condiciones que las determinan son claves para ofrecer un proceso de cambio que contribuya a la mejora de los aprendizajes en cada uno de los estudiantes.

La investigación descubrió que la concepción central es determinada por el *control en las acciones que conduce la intencionalidad pedagógica*. No obstante, a lo largo de esta investigación se dejaron ver distintos aspectos importantes que concluyen tal hallazgo.

En primer lugar, la GE es hoy una propuesta privilegiada en la educación, particularmente en la educación básica. Sin embargo, su condición emergente a través de la literatura en gran media anglosajona, hace que predomine un lenguaje empresarial cada vez más común en el sector educativo. Una situación alarmante porque se comienza a mirar desde estos niveles, a los actores educativos como objetos que generan productos rentables para el mercado laboral donde hay una libre participación de agentes externos que pueden llegar a definir la acción y resultados educativos. Por todo esto, el papel que asume el responsable de la GE es importante ya que definirá en buena medida el rumbo y los beneficios sociales que la escuela como unidad de transformación debe atender.

En segundo lugar, hay que reconocer que la preocupación internacional por la calidad educativa se ha concretado como una demanda interna en el SEM, formalizando normativamente la puesta en marcha de la GE en la educación primaria. De esta manera, se deja claro que son los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos quienes deben tener una participación activa para conseguir lo señalado. Lo interesante es que, se establecen apoyos tanto financieros como de formación pero que, no se observan en la cotidianeidad escolar, de esta manera, se vuelven dos grandes obstáculos para llevar a cabo la propuesta anunciada.

Estas circunstancias, conllevan a clarificar en las RS algunas cosas especialmente llamativas. Una de ellas que, de acuerdo a las TRS, la información determina la percepción. Entre más limitada sea la información, las percepciones serán cada vez más distantes del conocimiento científico. Según el estudio, en la mayoría de las dimensiones de la GE, la normatividad nacional y local es la fuente de información más consultada, generando un conjunto de informaciones contradictorias, donde la mayoría de los significados que arrojan son ideas que se confrontan, siendo consecuencia de los pocos materiales de consulta que han tenido a lo largo de su trayectoria profesional, tanto en su formación inicial como en su formación continua. Dejando entrever que, si existieran mayores oportunidades de formación continua centradas en la GE o liderazgo entonces, se podría pensar que sus saberes se aclararían y sus percepciones cambiarían.

No obstante, la falta de materiales no es la única limitación, sino el papel que juegan las autoridades. Ello indica una fuerte regulación en la vida escolar, porque establecen un conjunto de márgenes de autonomía y libertad provocando no solamente información contradictoria sino percepciones opuestas, que van desde lo políticamente correcto hasta lo que comúnmente se piensa en función de las condiciones que prevalecen en el contexto y las exigencias de los superiores.

Pese a esto, existe agrado por la dirección escolar y se enumeran una gran cantidad de actitudes favorables o positivas donde el directivo se asume como principal responsable de generalas. No pasa lo mismo con las actitudes desfavorables o negativas, ya que su presencia se adjudica por el comportamiento de los actores educativos principalmente de las madres y padres de familia, así como de docentes, dando por hecho que la actuación del directivo es bajo los principios adecuados y su sentir desfavorable lo causan los otros. No existe pues, reconocimiento de que las inconformidades de los otros, son en gran medida por sus representaciones.

La divergencia en las RS en sus distintos ejes, cobran claridad en las prácticas sociales de GE, es decir en lo cotidiano. Es aquí, interesante observar la manera de cómo el discurso se desvanece para sobrevivir frente al conjunto de las condiciones micro y macro que presentan una vinculación inevitable. Tan es así que, en el discurso se pudieron identificar significados divergentes, que van desde los más cercanos al conocimiento racional a los más lejanos. Empero,

en las prácticas de gestión se actuó en congruencia con las limitaciones o márgenes de autonomía y libertad que establecen las autoridades así como el bajo compromiso de los distintos actores educativos. Teniendo como resultado una participación de madres y padres de familia restringida, controlada y poco definida, un liderazgo donde hay mayor presencia del control como responsabilidad suprema por sobre el grado de integración con la comunidad educativa, un proceso de enseñanza y aprendizaje dotado por cumplir administrativamente a través de la relación control-sanción, una supervisión de funciones como evaluación-sanción y una convivencia no sistematizada a nivel aula y escuela.

Como se ve, poco sirve que los directivos tengan significados teóricamente adecuados sino cuentan con las condiciones necesarias tanto internas como externas. Aunque por demás está decir, que son las condiciones internas las que pueden modificarse a partir de un proceso pertinente de la GE. La preocupación radica en, cómo modificar la participación de las autoridades como agentes externos que regulan desde arriba la vida escolar, ya que son ellos quienes hacen válida la normatividad educativa. Resulta muy complicado responder a tal cuestionamiento, no obstante, esta investigación buscó aportar principios orientadores para invitar a los directivos a generar nuevas rutas de acción que modifiquen las condiciones internas, y vislumbrar una mejora contextualizada y pertinente a sus características cognitivo-socio-afectivas.

De esta manera, se propuso un modelo de GE de calidad donde los sujetos, procesos y resultados fueron integrados bajo el imperativo de ser una escuela que aprende, estableciendo así, una preocupación directa por las personas y el bien común. En la idea de plantear una modificación y/o transformación de representaciones y prácticas, involucrando a todo el grupo social, es decir, a la comunidad escolar ya que, es una acción en conjunto y no aisladamente. De ahí que, la formación individual poco enfocada a las condiciones prácticas se perdería por las condiciones escolares-culturales.

Por último, es importante rescatar que el liderazgo se presentó como un elemento clave y transversal que incidió directamente en cada una de las dimensiones abordadas, estableciendo un vínculo recíproco con la GE donde pone a reflexión que no basta en reconocer que la tarea docente se tiene que hacer por profesionalismo sino buscar la forma de motivarlos a querer hacer

lo que les corresponde. Se trata de crear las condiciones para que se involucren y aprenda constantemente mediante un acompañamiento formativo en el cual desarrollen un compromiso laboral relacionado a un compromiso social, que se constituya en la comprensión, la motivación, la participación, la visión prospectiva.

Esto deja de manifiesto que aún prevalecen características más próximas a la administración escolar a pesar de que ya existen investigaciones y literatura al respecto. Tan es así que, se descubrieron actividades poco planificadas que no son sistematizadas ni evaluadas. Por estas circunstancias, es inevitable buscar el fortalecimiento de sus capacidades de gestión en función a su entorno y promover reflexiones en-con-para la acción que conlleven a la construcción de aprendizajes. Una formación para directivos y docentes, porque ambos son parte de la colectividad que guiarán a la escuela hacia sus propósitos y por ende, son agentes responsables, además de que en cualquier momento los docentes pueden estar frente a un cargo de dirección y que mejor estar preparados para afrontarlo de la manera más pertinente, en el supuesto de que la escuela pública es promotora de cambio y de transformación social.

Por demás está decir que, el apoyo de las autoridades es fundamental para abrir mayores oportunidades de mejora, pues, en ocasiones obligan a las escuelas a actuar de una determinada manera para poder subsistir, que posteriormente es reprimida por procesos de evaluación. En palabras de Paredes, Badillo y Paredes (2017), se tienen que brindar los medios necesarios para asegurar la calidad educativa, comprometiéndose en ofrecer:

- Calidad en los materiales educativos para directivos, docentes y estudiantes.
- Calidad en la infraestructura escolar, que garantice un ambiente de trabajo digno, así como los recursos económicos suficientes que apoyen el acto educativo.
- Calidad en los planes y programas de estudio, acorde a las características de la región, de manera que, garantice una formación pertinente.
- Calidad en la evaluación como elemento de mejora. Considerándose una evaluación a docentes, estudiantes, planes y programas de estudio, además de las condiciones de la escuela. Se trata de evaluar la pertinencia de todo el SEM.

- Calidad en la formación continua, de acuerdo a las exigencias que demande la función directiva y la función docente con base en las características del contexto escolar.

Se trata pues de, un compromiso y apoyo colectivo, tanto de las autoridades educativas, directivos, docentes, madres y padres de familia así como de los estudiantes. Solamente así, se puede pensar en una calidad educativa fundamentada no únicamente en aspectos cuantitativos sino cualitativos.

Este estudio es una pequeña contribución para conocer y comprender los pensamientos y las prácticas de los directivos, aquellos que les han conferido la responsabilidad de conducción de docentes y estudiantes bajo condiciones tan cuestionables. No cabe duda que existe mucho que investigar para plantear procesos de cambio pertinentes, que ayuden a mejorar la vida escolar en México.

Sugerencias para estudios futuros

Los resultados de este trabajo sugieren que las RS de la GE representan un diagnóstico cognosocio-afectivo en directivos, que permite tomar decisiones que ayuden a mejorar su práctica de gestión, ya que una RS “[...] encauzan las prácticas con respecto al objeto de representación”. (Mireles & Cuevas, p. 66). Sin embargo, todavía hay preguntas sin resolver y que pueden proporcionar más datos acerca de este diagnóstico.

Dentro de las perspectivas del trabajo se sugieren los siguientes estudios:

- Realizar un estudio de representaciones sociales de la gestión escolar en docentes para identificar las concepciones que tienen respecto a este concepto emergente y tener mayores datos empíricos para cambiar la cultura escolar desde los implicados.
- Realizar un estudio de representaciones sociales y prácticas de gestión escolar en directivos que tengan formación actual en gestión y liderazgo para identificar si el discurso es más racional y el grado de mejora en sus prácticas.
- Realizar un estudio de representaciones sociales y prácticas de gestión escolar en directivos de escuelas exitosas y no exitosas, para confrontar pensamientos y actuaciones.
- Realizar un estudio de representaciones sociales de gestión escolar en autoridades educativas locales y federales para identificar las similitudes y diferencias con la normatividad educativa.

Glosario

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo o relevante es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar y retener luego de haber encontrado un sentido teórico o una aplicación real para su vida; este tipo de aprendizaje va más allá de la memorización, ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación. Dicho de otra forma, el aprendizaje debe tener un significado real y útil para el estudiante, soslayando la visión de aprender por el simple hecho de hacerlo.

Asociación de padres de familia

Órgano de representación, integrado por padres, madres de familia o tutores y quienes ejerzan la patria potestad de los alumnos inscritos en una escuela de educación básica. Representan los intereses de padres, madres de familia o tutores, trata sus problemas, propone soluciones y ofertas de colaboración con los respectivos directores de plantel educativo, supervisores escolares y con las asociaciones estatales a que pertenecen.

Autonomía de gestión escolar

Capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende.

Autoridades Educativas

Se refiere a la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal y a las correspondientes en los estados, en el Distrito Federal ahora Ciudad de México y municipios.

Calidad educativa	Proceso complejo que implica una interacción entre el docente y el estudiante de manera que los docentes estimulen a ser mejores y con ello propicien el desarrollo de aprendizajes que conlleven hacia una educación integral, contextualizada y significativa, garantizando en el estudiante una mejor vida y una formación como ser planetario que privilegie la inclusión, la democracia, la libertad y la pluralidad.
Comunidad educativa	Conjunto de personas que participan cotidianamente en el ámbito escolar: Directivos, Docentes, Personal Administrativo, Personal de Apoyo a la Educación, Padres, Madres de Familia o Tutores y Alumnos.
Consejo Técnico Escolar	Grupo integrado por padres de familia y profesores, reglamentado y de carácter consultivo, que tiene como propósito la discusión y el análisis de los asuntos relacionados con la enseñanza, los aprendizajes y la gestión escolar. Se caracteriza por su estructura colegiada, ya que se conforma con todos los miembros de la escuela o sus representantes.
Director escolar	Máxima autoridad de la institución educativa, es el responsable de los procesos de gestión y el que debe lograr condiciones adecuadas para el desempeño de los docentes con el propósito de mejorar los aprendizajes en los estudiantes.
Educación Primaria	Nivel educativo obligatorio en el que se impulsa sistemáticamente el desarrollo del conocimiento científico y social y se pone énfasis en la adquisición de las habilidades comunicativas, el desarrollo del pensamiento lógico matemático, como dos grandes áreas instrumentales para el acceso al desarrollo de habilidades en

el campo natural y social. Se cursa en seis ciclos escolares.

Escuela

Plantel en cuyas instalaciones se imparte educación y se establece una comunidad de aprendizaje entre alumnos y docentes, que cuenta con una estructura ocupacional autorizada por la Autoridad Educativa u Organismo Descentralizado; es la base orgánica del sistema educativo nacional para la prestación del servicio público de educación básica.

Formación

Conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación.

Gestión

Proceso dinámico que vincula a la administración y a la organización a través de ejercicio de liderazgos múltiples por parte del director con la finalidad de lograr la misión institucional.

Gestión escolar

Alude al nivel micropolítico de la gestión educativa, aquella que se centra en la escuela y que se reconoce como un proceso complejo por las interacciones entre sus actores, que da lugar a una serie de reflexiones, toma de decisiones y conjunto de acciones de los actores educativos, motivados por el directivo y que se relacionan fundamentalmente con la formación de los estudiantes, a fin de que cada uno desarrolle aprendizajes significativos y contribuya a transformar su sociedad.

Liderazgo educativo

Acción de coordinar o dirigir a un grupo, que es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una

gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

**Organización
escolar**

Describe las funciones de las áreas que conforman el plantel educativo, incluyendo la estructura orgánica que establece las relaciones de autoridad y comunicación entre las mismas, asimismo se delimitan las responsabilidades y ámbitos de operación de estos para que a través de su conocimiento, se facilite la toma de decisiones y la congruencia en el desempeño de dichas funciones.

Paradigma

Esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos, que tiene vigencia por un determinado tiempo y la duración.

**Participación
social**

Acción que tiene por objeto impulsar la participación activa de las comunidades para el mejoramiento de la gestión escolar y de la calidad educativa. Esto, mediante la implementación de estrategias de comunicación social que promuevan el conocimiento de los apoyos y permitan recabar opiniones sobre la pertinencia y oportunidad de los mismos.

**Personal con
funciones de
dirección**

Personas encargadas de realizar la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas con base en el marco jurídico y administrativo aplicable. Tienen la responsabilidad de generar un ambiente escolar para generar aprendizajes; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora

continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados. Comprende a coordinadores de actividades, subdirectores y directores en la educación básica.

Personal docente

Profesional en la educación básica que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza y de aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.

Planeación

Proceso con el que se busca cumplir exitosamente la misión institucional a través de la búsqueda de información pertinente, veraz y oportuna, que permita identificar asuntos relevantes del futuro y establecer acciones que permitan alcanzar una visión determinada, aminorando las debilidades y nutriendo las fortalezas de la institución, previniendo los riesgos y tomando partido de las oportunidades que existen en el medio.

Ruta de mejora

Documento en el que se concreta la planeación escolar. Es un instrumento abierto que diseña el colectivo escolar. Ellos, deberán revisar de manera periódica los avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones.

Referencias

- AFSEDF (2014). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México: SEP.
- AFSEDF (2015). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México: SEP.
- AFSEDF (2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. México: SEP.
- Álvarez, I., Topete, C., & Abundes, A. M. (2011). El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1466.pdf
- Alvariño C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M.O., & Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: lumen 24° ed.
- Antúnez, S., & Gairín, J. (1994). *La organización escolar: Práctica y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Arnaut, R. (2016, 19 de agosto). Los subsistemas de la educación superior en México. Antecedentes históricos. Conferencia SES. UNAM.
- Arzola, S., & Vizcarra, R. (2002). Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio. *Pensamiento Educativo*, vol. 31, pp. 138-185. Recuperado de pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/233/485
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2016, 14(3), pp. 109-130. doi:10.15366/reice2016.14.3.006
- Badillo, M., & Paredes, L. (2016, octubre). El Instituto Politécnico Nacional frente a las sociedades del conocimiento: una utopía en un estado neoliberal. Trabajo presentado en el

10° Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación, Colón, Panamá.

- Baena, G. (2015). El antiazar: La Planeación Prospectiva Estratégica. En Baena, G. (Coord.) *Planeación Prospectiva Estratégica. Teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina*. México: UNAM
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, vol. 9, pp. 3.1 – 3.15. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Banchs, M., Agudo A., & Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En Arruda, A., & Alba, M. (Coords.) *Espacios imaginarios y representaciones sociales*. España: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 47-95.
- Barrientos, A., & Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(), pp. 113-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003606>
- Bauman, Z. (2005). *Los retos en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Beuchot, M. (2016). *Hermenéutica mestiza*. México: CAPUB
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. (Coord.) *El liderazgo en educación*, pp. 25-46. Madrid: UNED. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071614300.UNED%20Liderazgo_Mejora_y_Centros_Educativos.pdf
- Braslavsky, C. (1992). *Descentralización, Autonomía y Calidad de la Educación en América latina*. Doc. mimeo.
- Capella, J. (2006). Gestión de calidad en la institución educativa. *Educación*, 15(28), pp. 21-59. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2039/1972>
- Carletti, G. M. (2006). La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la reforma educativa. *Fundamentos en Humanidades*, vol., VII (), pp. 239-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400715>

- Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO.
- Castorina, J., Barreiro, A., & Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30() pp. 201-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227040012>
- Castro, F. (2008). *Representación de los procesos de gestión escolar y práctica pedagógica en establecimientos educacionales con programa liceo para todos. La voz de los directores y docentes en la experiencia de la reforma educacional chilena* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/78/1/TESIS28-090818.pdf>
- Cavalcante, J. J. (2013). *Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar*. España: 3ciencias
- Cerda, H. (1994). *La investigación total*. Santafé de Bogotá: Mesa redonda- magisterio.
- Cerecedo, M. T. (2004). *El poder interno de la organización sobre la gestión de las instituciones de educación media tecnológica*. (Tesis doctoral). Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás, Ciudad México, México.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Department of Health.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, C., Palacio, J., & Marchesi, A. (Comp). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., & Martín, E. (1996). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martín, E., & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, C., Palacio, J., & Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- CONAPO (2010). *Índice de marginación y por entidad federativa y municipio 2010*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio

- Contreras, B. M. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, vol. XVIII, núm. 34, pp. 55-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5056862.pdf>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cordero, G. & Luna, E. (2014). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, núm., 7(2e), pp. 75-84. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art5.pdf>
- Cruz, L. (1999). Hacia un concepto de globalización. *Revista Contaduría y Administración*, núm. 195. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rca/article/view/4471>
- Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Revista Perfiles Educativos*, vol., XXXVII (147) pp. 67-85. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749005>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales, UNAM*, vol., 11(21), pp. 109-140. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/56994/50559>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, pp. 94-109. España: Santillana/UNESCO. Recuperado de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, núm., (40), pp. 01-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100004&lng=es&tlng=es.
- Durán, P. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. *Ideas y Valores*, vol., LXIII (), pp. 171-190. Recuperado de <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=80931523008>
- Elizondo, A., Bocanegra, N., Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, M., Ortega, N., & Sánchez, R. (2005). *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.

- Escamilla, S. A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, núm., 6, pp. 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escudero, J. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. España: Oikos-Tau, S.A.
- Ezpeleta, J. (1992). Momentos de la investigación. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta, J., & Furlán, A. (Comp). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Ezpeleta, J., & Furlán A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Fortour, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36(143), pp. 46-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982014000100021&lng=es&tlng=es.
- Frías, M. (2001). *Desarrollo pedagógico de las instituciones educativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Colección mesa redonda.
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis withm ATLAS*. Ti. London: SAGE publications
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y cera*. Serie FLACSO. Buenos Aires: Troquel
- García, B. (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, pp. 47-56. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea5.pdf>
- García, J. R. (2009). *La gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California*. (Tesis de maestría). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada, Baja californi, México. Recuperado de <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/mce/files/2011/03/Tesis-Jihan-Garc%C3%ADa-Poyato.pdf>

- García, M. (2013). Convivencia escolar: Educación social en las escuelas. *RES Revista de Educación Social*, núm. 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/convies_res_16.pdf
- Gardner, H., & Laskin, E. (2002). *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. México: Paidós
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Estados Unidos: Aldine Publishing Company. Recuperado de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Gobierno de la República (1993). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Gobierno de la República (2005). *Decreto por el que se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766675&fecha=21/01/2005
- Gobierno de la República (2013a). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Gobierno de la República (2013b). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018*. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Gobierno de la República (2013c). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En González, Nieto, Portela, Martínez. *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Santiago de Chile: Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Venezuela: Fundación Sypal
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, pp. 16-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959003>
- INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>
- INEE (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: INEE
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda, 2010*. Recuperado de <http://cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx?i=es#>
- INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=33725&s=est>
- INEGI-SEP (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial. 2013*. Recuperado de <http://cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx?i=es#>
- Jodelet, D. (2008). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en S. Moscovici (Ed) *Psicología Social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México: Paidós.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2005). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver el análisis de datos en investigación cualitativa*. México: IMCED
- Kuhm, S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Perfiles Educativos*, XXIX (115) pp. 113-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a7.pdf>
- Lavín, S. (2011). Transitando desde la gestión de un “establecimiento” a la gestión de un “centro de desarrollo educativo”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 31(2), pp. 186-202. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/234/493>

- Lavín, S., & Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos*. Santiago de Chile: Ediciones PIIE.
- López, F. (2005). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La muralla.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), pp. 147-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- López, R. (2010a). Para una conceptualización del constructivismo. *Revista Mad: Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, núm., 23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3656438>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Revista Perfiles Educativos*, (87). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208704>
- Mardones, J. M. & Ursúa, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Ediciones Coyoacán.
- Marginson, S., Ordorika, I., & Carnoy, M. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: SES-UNAM
- Martínez, F., (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles Educativos*, XXXIV (), pp. 29-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959004>
- Martínez, J. A. (2003). La dirección de centros escolares. En González, Nieto, Portela, Martínez. *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Santiago de Chile: Prentice Hall.
- Martinic, S. (2002). Gestión efectiva para mejorar los aprendizajes, *Revista de Educación, Ministerio de Educación*, núm., 292, pp. 27-28.
- Mauri, T. (1996). ¿Qué hace que el alumno y alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la dirección*. España: Ediciones Díaz de Santos. Recuperado de:

https://books.google.com.mx/books?id=CZX1NRqyPkMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_buy#v=onepage&q&f=false

- Miras, M. (1996). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Mireles, O., & Cuevas, Y. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (), pp. 65-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13246712005>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (2), pp. 078-102.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su público y su imagen*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (2008). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici. (Ed) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México: Paidós.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Navarro, M. (2002). La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *Revista del taller regional de investigación educativa*, (7), pp.44-57. UPN. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>
- Navarro, M. (2009). *Gestión escolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/GestionEscolar.pdf>
- Navarro, M. (2010). La Dimensión Culturalista de la Gestión como Estrategia de Transformación en las Instituciones Educativas ¿una nueva dimensión de la gestión en construcción?

Revista *Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, A. C., vol. 2, núm. 2. pp. 5-19.

Neirotti, N., & Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Argentina: IIPE-UNESCO, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144342s.pdf>

Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), pp. 119-133.

OCDE (2016). *PISA 2015. PISA Resultados Clave*. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Olmos, C., & Silva, R. (2011). El desarrollo del Estado de bienestar en los países capitalistas avanzados: Un enfoque socio-histórico. *Revista Sociedad y Equidad*, 0 (1) doi:10.5354/0718-9990.2011.10599

Onrubia, J. (1996). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó

Paredes, L., Badillo, M., & Paredes, J. C. (2017). Gestión escolar y representaciones sociales para la calidad y la competitividad educativa. En Sánchez, J., González, T. E., González, E. G., Vázquez, G., & Vizcaíno, A. (Coords). *Sistema educativo y áreas estratégicas para la competitividad*. México: Universidad de Guadalajara

Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: DIE-CINVESTAV

Piña, J. M., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, XXVI (), pp. 102-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210605>

PLANEA (2016). Resultados de educación básica. México: INEE. Recuperado de <http://www.planea.sep.gob.mx/ba/>

Portela, A. (2003). Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares. En González, Nieto, Portela, Martínez. *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Santiago de Chile: Prentice Hall.

- Portilla, O. (2005). Política social: del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal, las fallas recurrentes en su aplicación. *Espacios Públicos*, 8(), pp. 100-116.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Pozner, P. (2000a). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: Modulo II Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: IIPE Recuperado de <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo02.pdf>
- Pozner, P. (2000b). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: Modulo III Liderazgo*. Buenos Aires: IIPE Recuperado de <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo03.pdf>
- Pozner, P. (2000c). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: Modulo V Delegación*. Buenos Aires: IIPE Recuperado <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo05.pdf>
- Pozner, P. (2001). *Programa Nacional de Gestión Institucional. Cuaderno para directivos escolares No. 4. Buenas prácticas de gestión escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Pozner, P. (2007a). El directivo docente como líder de la gestión directiva. *REDES*. Buenos Aires. Foro educativo Nacional.
- Pozner, P. (2007b). Directivos docentes: Liderazgo y gestión de instituciones educativas. *REDES*: Buenos Aires. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-141239_Archivo_5.unknown
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), pp. 22-42. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802013000100003&lng=en&tlng=es.
- Restrepo-Ochoa, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *CES Psicología*, 6(1), pp. 122-133. doi: 10.21615/2579. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2579>

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), pp. 13-40. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art1.pdf>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(), pp. 39-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Serie: Psicología cognitiva y educación. Buenos Aires: Aique.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, pp. 51-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>
- Sacristán, J. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En Ezpeleta, J., & Furlán, A. (Comp). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16 (1), pp. 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Colombia: Magisterio. Mesa redonda.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLAGSO.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP/ Biblioteca para la actualización del maestro. Recuperado de: <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-hacia-mejor-calidad-escuelas-schmelkes.pdf>
- Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, núm., pp. 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770113>

- Senge, P. M. (2007). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Gránica.
- SEP (2005). *Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2089869&fecha=23/08/2005
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. Recuperado de www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- SEP (2011a). *Acuerdo 592*. México: Diario Oficial de la Federación Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP
- SEP (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- SEP (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- SEP (2014). *Acuerdo 717*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- SEP (2014a). *Acuerdo número 19/12/14*. México: Diario Oficial de la Federación Recuperado de http://www2.sepdf.gob.mx/programa_escuela_calidad/normatividad-2015/Reglas-Operacion-Programas-Escuelas-Calidad-2015-2016.pdf
- SEP (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_PROMOCION_%202015_23%20febrero.pdf
- SEP (2017). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil__para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccio_n_y_de_supervisio_n__EB_.pdf

- SEPDF (2017). Estadísticas 2016-2017. Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/estadisticas/ei2016_2017.html
- SNIEE (2017). Sistema de consulta interactiva de estadísticas educativas. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Solé, I. (1996). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Solé, I., & Coll, C. (1996). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478226886&Signature=81ugavNGr7It9Tj8CbnZiJ7%2FMO0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_Fundamentada.pdf
- Tapiero, E., López, L., & García, B. (2006). Las representaciones sociales del profesorado como aporte al desarrollo educativo regional. *Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, núm., 25. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.25pys103.108>. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6817>
- Tello, C. J. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 45/6. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2367Tello.pdf>
- Tiana, A. (2012). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes en Á. Marchesi, J. C. Tedesco, y C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI. Santillana. Colección Reformas educativas. Metas Educativas, 2021. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/CALIDAD.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Perú: Ministerio de educación, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>
- UNESCO (2015). *EPT Informe de seguimiento 2015. La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Urrutia, F. (2003). Análisis estructural de las representaciones sociales de directores y maestros respecto a la dirección escolar. Aplicación en tres escuelas públicas de buen rendimiento en la atención a alumnos pobres de la Ciudad de México, *Revista electrónica Umbral 2000*, núm. 7. Recuperado de <http://www.insumisos.com/bibliotecanew/Representaciones%20sociales%20del%20escolar.pdf>
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas. Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico rural el mácaro. *Laurus*, 12(), pp. 73-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109905>
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), doi: 10.17081/eduhum.18.30.1324
- Whetten, D., & Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educación.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zaccagnini, M. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-30.
- Zapata, O. (2005) *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax México
- Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educación*, 49(1), pp. 49-66, doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.10>

Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educar*, 49(1), pp. 49-66, doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.10>

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista en profundidad

Fecha de realización: ____/____/2016

Entrevistador: Lucia Paredes Rojas

¡Buen día! apreciable director o directora. El presente guion de entrevista tiene como propósito identificar las representaciones sociales de la gestión escolar que tienen los directivos de educación primaria de la delegación Tláhuac. Mismo que se desprende de un proyecto de investigación de la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación del Instituto Politécnico Nacional. En esta consideración, resulta ser usted parte esencial de la investigación, ya que, se reconoce su experiencia y conocimiento en la función directiva por lo que se agradece su valiosa colaboración para obtener la información necesaria.

Cabe señalar, que la realización de la entrevista se desarrollará con el profesionalismo que caracteriza a todo investigador y con el respeto requerido hacia los involucrados. Asimismo, se garantiza el anonimato de los sujetos de estudio, así como el uso adecuado de la información, con fines sólo investigativos. Para ello, es necesario que señale como desea ser nombrado (a):

¡Muchas gracias por su apoyo!

Entrevista No. 1.

Eje de análisis: Condiciones de producción de las representaciones sociales

1. ¿Su edad se encuentra en: más de 20, más de 30, más de 40, más de 50 o más de 60?
2. ¿Cuál es su formación profesional?
3. ¿Cuál es su institución de procedencia?
4. ¿Cuál es su último grado de estudios?
5. ¿Ha tomado cursos de capacitación y/o actualización, en los últimos 5 años? ¿Cuántos cursos y de qué han sido?
6. ¿Ha desempeñado la función de docencia? ¿Cuántos años? ¿Hace cuánto tiempo desempeñó funciones docentes?
7. ¿Cuántos años tiene en funciones de dirección?
8. ¿Cómo llegó a ser director o directora?

9. ¿De dónde es originario u originaria?
10. ¿Qué escolaridad tienen sus padres?
11. ¿Qué actividades le gusta realizar en su tiempo libre?

Categoría: Dimensión institucional

Subcategoría: Liderazgo

Eje de análisis: la información, lo que el directivo sabe

1. ¿Qué sabe sobre el liderazgo?
2. ¿Qué prácticas se mencionan que integran al liderazgo?
3. ¿Cuál es la relación entre gestión escolar y liderazgo?
4. ¿Qué materiales ha consultado sobre la gestión escolar y el liderazgo?

Eje de análisis: el campo de representación lo que el directivo percibe

1. ¿Qué significa para usted el liderazgo?
2. Desde su punto de vista, ¿qué implica ser un líder para su escuela?
3. ¿Cómo definiría la participación?
4. ¿En la junta de consejo técnico de la escuela que usted dirige se da la participación del colegiado? ¿De qué manera ocurre?
5. Al respecto, ¿qué piensa de la participación de los docentes en el diseño de la ruta de mejora?
6. ¿De qué manera se toman decisiones en la escuela?
7. De acuerdo a la función que desempeña, explique cómo ejerce la comunicación en la comunidad escolar.
8. ¿Qué significa para usted el trabajo colaborativo? ¿Hay trabajo colaborativo en su escuela? Descríbalo.
9. Desde su posición, ¿qué significa para usted la delegación?
10. ¿Los docentes pueden ser líderes? Argumente.

Eje de representación: la actitud, lo que el directivo siente

1. ¿Cómo valora al liderazgo en su labor directiva?
2. ¿Qué aspectos pueden favorecer o frenar un adecuado liderazgo?

Entrevista No. 2

Fecha de realización: ____/_____/2016

Entrevistador: Lucia Paredes Rojas

Entrevistado: _____

Categoría: Dimensión administrativa-financiera

Subcategoría: Normatividad de la supervisión de recursos humanos y financieros

Eje de análisis: La información, lo que el directivo sabe

1. ¿Qué sabe sobre la normatividad que rige sus funciones directivas?
2. ¿Qué implica la supervisión de la práctica docente que, de acuerdo con los lineamientos oficiales, debe realizar usted como directivo?
3. ¿Qué materiales ha consultado sobre la normatividad de la gestión escolar que rige a las primarias?

Eje de análisis: el campo de representación, lo que el directivo percibe

1. Para usted, ¿qué representa la normatividad en la organización escolar?
2. ¿La norma se aplica por sobre las necesidades de su personal que tiene a su cargo? Explique.
3. ¿Qué significa para usted la supervisión de las funciones del personal docente, administrativo y manual de la escuela?
4. ¿Cree necesario la asignación de funciones de dirección y de docentes frente a grupo bajo criterios específicos? Explique.
5. Desde su posición, ¿qué criterios emplea para el uso de los recursos financieros que recibe su escuela?

Eje de análisis: la actitud, lo que el director siente

1. ¿Cuál es su actitud respecto a la supervisión de funciones del personal de la escuela?

Entrevista No. 3

Fecha de realización: ____/_____/2016

Entrevistador: Lucia Paredes Rojas

Entrevistado: _____

Categoría: Dimensión pedagógica

Subcategoría: Procesos de enseñanza y de aprendizaje

Eje de análisis: La información, lo que el directivo sabe

1. ¿Qué sabe sobre el papel del estudiante y del docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?
2. ¿Qué puede mencionar sobre el paradigma del constructivismo?
3. ¿Qué sabe sobre la planeación didáctica?
4. Mencione, ¿cuál es la finalidad de la educación?
5. ¿Qué materiales ha consultado sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje?

Eje de análisis: el campo de representación, lo que el directivo percibe

6. Desde su perspectiva, ¿cuál es la principal función del docente, en lo que a enseñanza/aprendizaje se refiere?
7. Mencione la relación de la junta de Consejo Técnico Escolar y el logro de aprendizajes en los estudiantes.
8. ¿Cuál es su percepción sobre las visitas pedagógicas a los docentes?
9. ¿Cómo hace una visita pedagógica? y ¿Qué pasa después?
10. En su opinión ¿Qué relevancia tiene la planeación didáctica en la práctica docente?
11. Desde el ámbito en que se desempeña ¿Cree que es importante una planeación de actividades para ejercer su función? Argumente.
12. ¿Cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes? Según usted, ¿la evaluación tiene que focalizarse en procesos o en resultados? Argumente.
13. Explique a quién corresponde la responsabilidad de la formación profesional de los docentes en esta escuela.

Eje de análisis: la actitud, lo que el director siente

1. De acuerdo a su experiencia y formación ¿cómo valora el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la gestión escolar?
2. ¿Qué siente al ser coordinador de los aspectos pedagógicos de su escuela, y por tanto el responsable de una mejora educativa?

Entrevista No. 4

Fecha de realización: ____/_____/2016

Entrevistador: Lucia Paredes Rojas

Entrevistado: _____

Categoría: Dimensión comunitaria

Subcategoría: Participación de madres y padres de familia

Eje de análisis: La información, lo que el directivo sabe

1. ¿Qué sabe sobre la participación de los padres de familia en la escuela?
2. ¿Qué materiales ha consultado sobre la participación de padres de familia en la escuela?

Eje de análisis: el campo de representación, lo que el directivo percibe

1. Mencione desde su experiencia y conocimiento ¿Cuál es su percepción sobre la participación de los padres de familia en la vida escolar?
2. Para usted, ¿cómo debe ser la participación de los padres de familia en la escuela?
3. Describa ¿cómo es el acceso de los padres de familia a la escuela?
4. ¿Con que frecuencia hay junta de padres de familia independientemente de las juntas para firmar los reportes de evaluación?
5. ¿Qué criterios utiliza para atender las exigencias de los padres de familia?

Eje de análisis: la actitud, lo que el director siente

1. En su consideración, ¿qué siente ante la obligación de propiciar la participación de los padres de familia en la escuela?
2. ¿Qué aspectos positivos o negativos considera que presenta la participación de padres de familia en la escuela?

Entrevista No. 5

Fecha de realización: ____/_____/2016

Entrevistador: Lucia Paredes Rojas

Entrevistado: _____

Categoría: Dimensión convivencial

Subcategoría: Prácticas de convivencia

Eje de análisis: La información, lo que el directivo sabe

1. ¿Qué sabe sobre el tema de la convivencia escolar?
2. Dentro de la comunidad educativa ¿quiénes son señalados como responsables de la convivencia?
3. ¿Qué documentos ha consultado sobre la convivencia escolar?

Eje de análisis: el campo de representación, lo que el directivo percibe

1. Desde su perspectiva, ¿cree necesario el logro de una sana convivencia en la relación docente-docente?
2. ¿Cree que el clima escolar influye en la obtención de los propósitos educativos?
3. Desde la función que desempeña, ¿cómo caracterizaría la relación directivo-docente?
4. Explique ¿por qué si o por qué no, está dentro de su competencia la resolución de problemas de convivencia entre sus docentes?
5. ¿Qué procedimiento sigue para la resolución de problemas en docentes?
6. ¿Prefiere trabajar sobre problemas urgentes o sobre problemas relevantes?
7. Podría mencionar, ¿cómo detecta problemas de convivencia en la escuela?
8. ¿Por qué es importante identificar los elementos que intervienen en el desarrollo de una sana convivencia escolar y cuáles ha detectado en su escuela?

Eje de análisis: la actitud, lo que el director siente

1. ¿Cómo valora el tema de la convivencia dentro de la gestión escolar?
2. Al respecto del clima escolar, ¿cómo se siente dentro de su escuela? Y ¿qué tanto afecta o no su trabajo de dirección?

Anexo 2. Guion de observación participante

Fecha de realización: ____/____/2016

Entrevistador: Lucia Paredes Rojas

¡Buen día! apreciable director o directora. El presente guion de observación participante tiene como propósito identificar las representaciones sociales de la gestión escolar en la práctica gestionaría que tienen los directivos de educación primaria de la delegación Tláhuac. Mismo que se desprende de un proyecto de investigación de la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación del Instituto Politécnico Nacional. En esta consideración, resulta ser Usted parte esencial de la investigación ya que se reconoce su experiencia y conocimiento en la función directiva, por lo que se agradece su valiosa colaboración para obtener la información necesaria.

Cabe señalar, que la realización de las observaciones se desarrollará con el profesionalismo que caracteriza a todo investigador y con el respeto requerido hacia los involucrados. Asimismo, se garantiza el anonimato de los sujetos de estudio, así como el uso adecuado de la información, con fines sólo investigativos. Para ello, es necesario que señale como desea ser nombrado (a):

¡Muchas gracias por su apoyo!

- ✓ **Objetivo:** Identificar las representaciones sociales en las prácticas de la gestión escolar en los directivos de educación primaria.
- ✓ **Lugar:** Escuelas primarias de la delegación Tláhuac
- ✓ **Momento de observación:** Juntas de consejo técnico escolar y jornadas escolares ordinarias
- ✓ **Técnica de registro:** Diario de campo
- ✓ **Sujeto de observación:** El director escolar
- ✓ **Situación a observar:** Representaciones sociales en las prácticas de la gestión escolar

Aspecto a observar 1:

Categoría: Dimensión organizacional

Subcategoría: Liderazgo

Eje de análisis: Condiciones de producción de las representaciones sociales

Las condiciones del contexto escolar y social que influyen en la producción de las representaciones escolares; como la cultura escolar entre padres de familia, docentes, alumnos así como los apoyos, limitaciones o exigencias de las autoridades locales.

Eje de análisis: la información, lo que el directivo sabe

La información que emplea en su práctica gestionaría sobre lo que sabe del liderazgo como elemento de la gestión escolar, así como los materiales a los que recurre.

Eje de análisis: el campo de representación lo que el directivo percibe

La concepción que asume y que conduce su práctica gestionaría frente al liderazgo, la participación de los docentes en el proyecto de la escuela, la toma de decisiones, la comunicación, la delegación y el trabajo colaborativo.

Eje de representación: la actitud, lo que el directivo siente

La posición y valoración que asume en su práctica gestionaría sobre el liderazgo como elemento de la gestión escolar.

Aspecto a observar 2:

Categoría: Dimensión administrativa-financiera

Subcategoría: Normatividad de la supervisión de recursos humanos y financieros

Eje de análisis: Condiciones de producción de las representaciones sociales

Las condiciones del contexto escolar y social que influyen en la producción de las representaciones escolares; como la cultura escolar entre padres de familia, docentes, alumnos así como los apoyos, limitaciones o exigencias de las autoridades locales

Eje de análisis: La información, lo que el directivo sabe

La información que emplea en su práctica gestionaría sobre la normatividad de sus funciones y la supervisión de recursos humanos y financieros que debe realizar, así como los materiales a los que recurre.

Eje de análisis: el campo de representación, lo que el directivo percibe

La concepción que asume y que conduce su práctica gestiona frente a la normatividad de sus funciones, la supervisión de las funciones del personal docente, administrativo y manual de la escuela así como el uso de los recursos financieros que se asignan a la escuela.

Eje de análisis: la actitud, lo que el director siente

La posición y valoración que asume en su práctica gestiona sobre la supervisión de las funciones del personal docente y de dirección.

Aspecto a observar 3:

Categoría: Dimensión pedagógica

Subcategoría: Procesos de enseñanza y de aprendizaje

Eje de análisis: Condiciones de producción de las representaciones sociales

Las condiciones del contexto escolar y social que influyen en la producción de las representaciones escolares; como la cultura escolar entre padres de familia, docentes, alumnos así como los apoyos, limitaciones o exigencias de las autoridades locales.

Eje de análisis: La información, lo que el directivo sabe

La información que emplea en su práctica gestiona sobre el papel del estudiante y del docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la planeación didáctica y los materiales a los que recurre.

Eje de análisis: el campo de representación, lo que el directivo percibe

La concepción que asume y que conduce su práctica gestiona frente a la función del docente, la relación de la junta de Consejo Técnico Escolar y la generación de aprendizajes en los estudiantes, las visitas pedagógicas hacia los docentes, el uso de la planeación didáctica para guiar la práctica del docente y la de su propia función, de la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes a su cargo.

Eje de análisis: la actitud, lo que el director siente

La posición y valoración que asume en su práctica gestiona sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro de la gestión escolar y su responsabilidad del logro de una mejora educativa.

Aspecto a observar 4:**Categoría: Dimensión comunitaria****Subcategoría: Participación de padres y madres de familia****Eje de análisis: Condiciones de producción de las representaciones sociales**

Las condiciones del contexto escolar y social que influyen en la producción de las representaciones escolares; como la cultura escolar entre padres de familia, docentes, alumnos así como los apoyos, limitaciones o exigencias de las autoridades locales.

Eje de análisis: La información, lo que el directivo sabe

La información que emplea en su práctica gestionaría sobre la participación de los padres de familia en la escuela así como los materiales a los que recurre.

Eje de análisis: el campo de representación, lo que el directivo percibe

La concepción que asume y que conduce su práctica gestionaría frente a la participación de los padres de familia en el consejo técnico escolar, en el diseño de la ruta de mejora y en la vida cotidiana de la escuela, además de la atención a sus exigencias.

Eje de análisis: la actitud, lo que el director siente

La posición y valoración que asume en su práctica gestionaría sobre la participación de los padres de familia en la escuela.

Aspecto a observar 5:**Categoría: Dimensión convivencial****Subcategoría: Prácticas de convivencia****Eje de análisis: Condiciones de producción de las representaciones sociales**

Las condiciones del contexto escolar y social que influyen en la producción de las representaciones escolares; como la cultura escolar entre padres de familia, docentes, alumnos así como los apoyos, limitaciones o exigencias de las autoridades locales.

Eje de análisis: La información, lo que el directivo sabe

La información que emplea en su práctica gestionaría sobre la convivencia en la escuela así como los materiales a los que recurre.

Eje de análisis: el campo de representación, lo que el directivo percibe

La concepción que asume y que conduce su práctica gestionaría frente a la convivencia escolar entre la relación directivo-docente y docente-docente, la manera en que soluciona los conflictos y su relación con la obtención de los propósitos de la escuela.

Eje de análisis: la actitud, lo que el director siente

La posición y valoración que asume en su práctica gestionaría sobre la convivencia dentro de la gestión escolar y su impacto en su práctica directiva.

Anexo 3. Formato del diario de campo

No. _____

Observador: Lucia Paredes Rojas	Sujeto de observación: _____	Lugar: Escuelas primarias de la delegación Tláhuac
Momento de observación: Junta de consejo técnico escolar <input type="checkbox"/> Jornadas escolares ordinarias <input type="checkbox"/>	Objetivo: Identificar las representaciones sociales en las prácticas de la gestión escolar en los directivos de educación primaria.	Situación a observar: Representaciones sociales en las prácticas de la gestión escolar
Hora de inicio:	Hora de finalización:	Fecha: ____/____/ 2016
Descripción de los sucedido		

Anexo 4. Lista de códigos

Código-filtro: Todos

UH: Representaciones Sociales de la Gestión Escolar ORIGINAL
File: [C:\Users\Juan\Documents\Scienti...\Representaciones Sociales de la Gestión Escolar. hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2017-09-19 09:48:43

DIS_ACTI_A_PRENDIZAJE

dis_acti_apren_N_EG_POR DOCENTES

dis_acti_apren_ne_dificultad por poco compromiso docente

dis_acti_apren_NE_G_POR SUS CONOCIMIENTOS

dis_acti_apren_neg_inseguro por falta de conocimientos

dis_acti_apren_P_OS_ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

dis_acti_apren_po_en_aceptación proceso enseñanza-aprendizaje

dis_acti_apren_po_en_optimista a lograr objetivos

dis_acti_apren_po_en_responsable en los aprendizajes

dis_acti_apren_PO_S_TRABAJO DOCENTE

dis_acti_apren_pos_tra_apoyo práctica docente

dis_acti_apren_pos_tra_respetuosa práctica docente

DIS_ACTI_C_ONVIVENCIA

dis_acti_convi_NE_G_POR PADRES

dis_acti_convi_neg_dificultad por conductas de padres y madres

dis_acti_convi_neg_disgusto por conducta de docentes y padres

dis_acti_convi_neg_insegura por conducta de padres

dis_acti_convi_P_OS_TRABAJO DIRECTIVO

dis_acti_convi_po_s_agrado en su trabajo

dis_acti_convi_po_s_reflexiva de su actuación

dis_acti_convi_po_s_responsable en sus funciones

dis_acti_convi_POS_A DOCENTE

dis_acti_convi_posi_apoyo docentes-padres-alumnos

dis_acti_convi_posi_empatía a docentes

dis_acti_convi_posi_humildad con docentes

dis_acti_convi_POSIT_SOBRE CONVIVENCIA

dis_acti_convi_positi_aceptación sana convivencia

dis_acti_convi_positi_conciliadora ante problemas

dis_acti_convi_positi_optimista ante problemas

DIS_ACTI_L_IDERAZGO

dis_acti_li_POS_ACTORES EDUCATIVOS

dis_acti_li_pos_apoyo hacia actores educativos

dis_acti_li_pos_bien común hacia trabajo

dis_acti_li_pos_empatía con los actores educativos

dis_acti_li_pos_motivador de padres y madres

dis_acti_lid_P_OS_FUNCIÓN DIRECTIVA

dis_acti_lid_po_s_aceptación de liderazgo

dis_acti_lid_po_s_agrado por la dirección

dis_acti_lid_po_s_optimista sobre su trabajo

dis_acti_lid_po_s_reflexiva a su función

dis_acti_lid_po_s_responsable de lo que acontezca

dis_acti_lider_NEGA_POR ACTORES EDUCATIVOS

dis_acti_lidera_neg_a_desánimo por poco compromiso docente

dis_acti_lidera_neg_a_dificultad por trabajo complejo

dis_acti_lidera_neg_a_inseguro en su función

dis_acti_lidera_neg_a_solitario en la función

dis_acti_lidera_neg_a_vigilancia de su actuar

DIS_ACTI_P_ARTICIPACIÓN PADRES

dis_acti_par_NEG_PARTICIPACIÓN INAPROPIADA

dis_acti_par_neg_dificultad por confusión de responsabilidades

dis_acti_par_neg_disgusto en participación pedagógica
 dis_acti_par_neg_impositiva en sanciones.
 dis_acti_part_P_OSITIVA PARTICIPACIÓN DE PADRES
 dis_acti_part_po_aceptación a la participación de padres
 dis_acti_part_po_optimista en la participación de padres
 dis_acti_part_po_responsable participacion padres
 dis_acti_part_POS_ACTUACIÓN DE PADRES
 dis_acti_part_posi_apoyo padres
 dis_acti_part_posi_conciliadora entre padres y docentes
 dis_acti_part_posi_empatía hacia padres
 dis_acti_part_posi_reflexiva ante actuación de padres
 DIS_ACTI_SUPERVISIÓN
 dis_acti_sup_NE_FUNCIÓN DOCENTE
 dis_acti_sup_neg_desagrado de supervisar
 dis_acti_sup_neg_impositiva en las actividades
 dis_acti_sup_neg_insegura en decisiones
 dis_acti_sup_P_OS_FUNCIÓN DOCENTE
 dis_acti_sup_po_apoyo a función docente
 dis_acti_sup_po_empático frente a problemas de funciones docentes
 dis_acti_sup_po_optimista al cambio en docentes
 dis_acti_sup_po_responsable de la función docente
 dis_acti_sup_POS_ACCIÓN DE SUPERVISAR
 dis_acti_sup_posi_aceptación de supervisar
 dis_acti_sup_posi_reflexiva sobre la supervisión
 DIS_C_O_N_D_PRODUCIÓN REPRESENTACIÓN
 DIS_C_O_N_PERSONAL
 dis_co_per_E_DAD_VARIADA ENTRE 20 Y 50 AÑOS
 dis_co_per_Edad_más de 20
 dis_co_per_Edad_más de 30
 dis_co_per_Edad_más de 50
 dis_co_per_EX_PERIENCIA_DIRECCIÓN_CORTA Y LARGA EXPERIENCIA
 dis_co_per_Exp_dirección 1 año
 dis_co_per_Exp_dirección 16 años
 dis_co_per_Exp_dirección menos de 4 meses
 dis_co_per_EXP_DO_CENCIA_CORTA Y LARGA EXPERIENCIA
 dis_co_per_Exp_docencia más de 5 años
 dis_co_per_Exp_docencia más de 10 años
 dis_co_per_Exp_docencia más de 30 años
 dis_co_per_EXP_FUNCIONES SIMULTÁNEAS DE DOCENCIA Y DIRECCIÓN
 dis_co_per_Exp_fun_ciones de docencia y dirección
 dis_co_per_FAM_PADRES ESTUDIOS BÁSICOS
 dis_co_per_Fa_escolaridad padres educación obligatoria
 dis_co_per_FAM_ORIGEN NATIVO
 dis_co_per_Fam_ori_gen Acapulco Guerrero
 dis_co_per_Fam_ori_gen Ciudad de Mexico
 dis_co_per_FORCURSOS POR LA SEP
 dis_co_per_For_cursos particulares
 dis_co_per_For_cursos SEP
 dis_co_per_For_cursos SEP-SNTE
 dis_co_per_FOR_ESTUDIOS DE POSGRADO TERMINADO, INCONCLUSO Y EN PROCESO
 dis_co_per_For_est_posgrado inconcluso
 dis_co_per_For_estudios maestría
 dis_co_per_FOR_LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PEDAGOGÍA
 dis_co_per_For_licenciatura en educación primaria
 dis_co_per_For_licenciatura en pedagogía
 dis_co_per_For_lic_estudios IES privada
 dis_co_per_For_lic_estudios IES pública
 dis_co_per_For_lic_Normalista
 dis_co_per_FOR_MACIÓN CONTINUA EN DOCENCIA Y NO EN DIRECCIÓN
 dis_co_per_For_m cursos en asignaturas
 dis_co_per_For_m cursos evaluador INEE
 dis_Co_per_For_ma_no en gestión

dis_co_per_TI_GUSTO POR LEER
 dis_co_per_Tiem_libre relajamiento
 dis_co_per_Tiem_libre_leer
 DIS_CON_ESCOLAR
 dis_cond_esc_DI_RECCIÓN
 dis_cond_esc_dir_actividades imprevistas
 dis_cond_esc_dir_guia de consejo técnico flexible
 dis_cond_esc_dir_ruta de mejora requisito administrativo
 dis_cond_esc_DO_CENTES
 dis_cond_esc_docen_descontento por observación
 dis_cond_esc_docen_resistencia al cambio
 dis_cond_esc_docen_líderes negativos
 dis_cond_esc_docen_planeación trámite administrativo
 dis_cond_esc_docen_poco comprometidos
 dis_cond_esc_docen_problema dominio curricular
 dis_cond_esc_docen_se siente vigilados
 dis_cond_esc_docen_segmentados en pequeños grupos
 dis_Cond_esc_docen_trabajo entre pares sirve y no sirve
 dis_cond_esc_E_STUDIANTES
 dis_cond_esc_estu_diantes problema inasistencia
 dis_cond_esc_estu_diantes problemas de conducta
 dis_cond_esc_estu_diantes sin materiales
 dis_cond_esc_P_ADRES Y MADRES DE FAMILIA
 dis_cond_esc_pa_dres no dan cuotas (recursos económicos)
 dis_cond_esc_pa_dres_a la defensiva
 dis_cond_esc_pa_dres_poco comprometidos
 dis_cond_esc_pa_rtipacion financiera de padres
 dis_cond_esc_PER_SONAL DE DIRECCIÓN Y ASISTENCIA
 dis_cond_esc_poca participación de personal de dirección
 dis_cond_esc_poca participación del personal de asistencia
 DIS_COND_RE_GIONAL
 dis_cond_regio_apoyo del sindicato
 dis_cond_regio_autoridades educativas quitan autoridad
 dis_cond_regio_compra de exámenes docentes
 dis_cond_regio_comunidad conflictiva
 dis_cond_regio_doble turno dificulta documentarse
 dis_cond_regio_examen oposición para función directiva
 dis_cond_regio_exigencias administrativas
 dis_cond_regio_falta de personal docente
 dis_cond_regio_falta de recursos financieros
 dis_cond_regio_no tutorias a directivos
 dis_cond_regio_propuesta a función directiva
 dis_cond_regio_recurso uso determinado
 dis_cond_regio_trabajo muy desprotegido
 DIS_E_MOCIONES
 DIS_EMO_miedo ante los cambios educativos
 DIS_EMO_supervisión funciones_enojo
 DIS_EMO_tristeza por docentes
 DIS_INF_A_PRENDIZAJE
 dis_inf_apren_A_LUMNO CONSTRUCTOR ACTIVO
 dis_inf_apren_al_umno activo
 dis_inf_apren_al_umnos construyen conocimientos
 dis_inf_apren_D_OCENTE PLANEA RETROALIMENTACIÓN
 dis_inf_apren_do_cente retroalimenta
 dis_inf_apren_do_planeación contempla retroalimentación
 dis_inf_apren_DOC_ENTE ADQUIERE CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA
 dis_inf_apren_doce_nte aprende en la praxis
 dis_inf_apren_doce_nte dominio curricular
 dis_inf_apren_DOCEN_TE MEDIADOR IMPORTANTE
 dis_inf_apren_docent_e mediador en la construcción de aprendizajes
 dis_inf_apren_docent_e participación relevante
 dis_inf_apren_DOCENTE_CONSIDERA INDIVIDUALIDAD-ESTUDIANTE

dis_inf_apren_docente_conocer estilos de aprendizaje
 dis_inf_apren_docente_considera saberes previos
 dis_inf_apren_EDUCACIÓN FORMACIÓN ÚTIL
 dis_inf_apren_ed_ucación forma ciudadanos funcionales a la sociedad
 dis_inf_apren_ed_ucación forma personas competentes para vivir en sociedad
 dis_inf_apren_EDUCACIÓN FORMACIÓN INTEGRAL
 dis_inf_apren_ed_ucación brinda formación integral
 dis_inf_apren_ed_ucación forma personas críticas
 dis_inf_apren_ed_ucación fortalece aprender a aprender para la vida
 dis_inf_apren_ed_ucación genera personas felices
 dis_inf_apren_ed_ucación genera sujetos conscientes en su tiempo y espacio
 dis_inf_apren_ESTUDIANTE SE DISPONE A APRENDER
 dis_inf_apren_estu_diante con disponibilidad de aprender
 dis_inf_apren_MATERIAL DE LICENCIATURA Y SEP
 dis_inf_apren_materiales de licenciatura y cursos
 dis_inf_apren_materiales libros de teóricos educativos
 dis_inf_apren_materiales SEP
 dis_inf_apren_PLANEAR CON INTENCIÓN
 dis_inf_apren_planeación sigue un propósito
 dis_inf_apren_planear para no improvisar
 dis_inf_apren_pl_docente diagnostica para planear
 dis_inf_apren_PLANEACIÓN CONSIDERA INDIVIDUALIDAD-ESTUDIANTE
 dis_inf_apren_plan_eación considera conocimiento previo
 dis_inf_apren_plan_eación considera contexto socioeconómico
 dis_inf_apren_plan_eación considera estilos de aprendizaje
 dis_inf_apren_PLAN_EACIÓN PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES
 dis_inf_apren_plane_ación contempla actividades que desarrollen aprendizajes
 dis_inf_apren_plane_ación instrumento para generar aprendizajes
 dis_inf_apren_plane_ación docente genera ambientes de aprendizajes
 dis_inf_apren_PLANEACIÓN CONSIDERA TIEMPO-MATERIAL-EVALUACIÓN
 dis_inf_apren_planea_ación contempla evaluación
 dis_inf_apren_planea_ación contempla los tiempos
 dis_inf_apren_planea_ación contempla materiales
 DIS_INF_CONVIVENCIA
 dis_inf_convi_ACTORES RESPONSABLES
 dis_inf_convi_ac_direc_responsable convivencia escuela
 dis_inf_convi_ac_doce_padres responsables de convivencia
 dis_inf_convi_ac_docente_responsable convivencia
 dis_inf_convi_ac_estudiantes responsables de convivencia
 dis_inf_convi_BUEN COMPORTAMIENTO EN GRUPOS ESPECÍFICOS
 dis_inf_convi_bue_grupos específicos de actores
 dis_inf_convi_bue_portarse bien y evitar señalamientos
 dis_inf_convi_bue_reglas diferentes para grupos de convivencia
 dis_inf_convi_BUENAS RELACIONES ENTRE ACTORES EDUCATIVOS
 dis_inf_convi_buen_as relaciones entre los actores
 dis_inf_convi_GENERA BUEN TRABAJO
 dis_inf_convi_ge_nera un buen trabajo
 dis_inf_convi_MATERIAL SEP Y NORMATIVIDAD
 dis_inf_convi_materiales libros SEP
 dis_inf_convi_materiales libros y autores sobre convivencia
 dis_inf_convi_materiales normatividad nacional y local
 dis_inf_convi_PRIORIDAD NACIONAL
 dis_inf_convi_prioridad nacional
 DIS_INF_LIDERAZGO
 dis_inf_liderazgo_gestión para lograr aprendizajes
 dis_inf_liderazgo_CONDUCIR A LOS OTROS HACIA EL OBJETIVO
 dis_inf_liderazgo_co_interpretación de normas
 dis_inf_liderazgo_co_nducir a los actores al objetivo
 dis_inf_liderazgo_GENERA AMBIENTE SANO
 dis_inf_liderazgo_gene_ambiente sano
 dis_inf_liderazgo_GESTIÓN ACCIÓN PARA LOGRAR OBJETIVOS
 dis_inf_liderazgo_gest_ión es acción para lograr objetivo

dis_inf_liderazgo_GESTIÓ_N_LOGRA APRENDIZAJES
 dis_inf_liderazgo_M_ATERIAL SEP Y NORMATIVIDAD
 dis_inf_liderazgo_ma_teriales normatividad local
 dis_inf_liderazgo_ma_teriales normatividad nacional
 dis_inf_liderazgo_ma_teriales SEP
 dis_inf_liderazgo_O_RGANIZACIÓN
 dis_inf_liderazgo_or_ganización
 dis_inf_liderazgo_TI_OLOGÍAS
 dis_inf_liderazgo_tip_existen tipologías
 dis_inf_liderazgo_TO_MAR Y EJECUTAR DECESIONES
 dis_inf_liderazgo_tom_a de decisiones
 dis_inf_liderazgo_tom_ejecución de decisiones
 DIS_INF_P_ARTICIPACIÓN PADRES
 dis_inf_part_ADM_INISTRAN Y BUSCAN RECURSOS
 dis_inf_part_admi_nistrando y buscando recursos
 dis_inf_part_APRE_NDIZAJES DE HIJOS
 dis_inf_part_apren_mejora del aprendizaje
 dis_inf_part_apren_nuevo modelo educativo participación en aprendizajes
 dis_inf_part_DIS_EÑO Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS EN LA ESCUELA
 dis_inf_part_dise_ñar proyectos intervención
 dis_inf_part_DO_S INDIRECTA_ORGANOS DE PARTICIPACIÓN
 dis_inf_part_dos_asociación de padres de familia
 dis_inf_part_dos_consejo de participación social
 dis_inf_part_M_ATERIALES_NORMATIVIDAD LOCAL Y NACIONAL SOBRE PARTICIPACIÓN
 dis_inf_part_ma_teriales_normas nacionales y locales que regulan participación
 dis_INF_S_UPERVISIÓN
 dis_inf_sup_C_ONOCER QUÉ TRABAJA Y CÓMO APOYAR A DOCENTES
 dis_inf_sup_co_supervisar es saber cómo trabaja docente
 dis_inf_sup_co_supervisar para acompañar al docente
 dis_inf_sup_DIRECTOR RESPONSABLE Y REPRESENTANTE DE LA ESCUELA
 dis_inf_sup_di_rector representante y responsable escuela
 dis_inf_sup_DIR_ECTOR ADMINISTRA Y GESTIONA RECURSOS
 dis_inf_sup_dire_autonomía de gestión es administración de recursos
 dis_inf_sup_dire_ctor es administrador
 dis_inf_sup_dire_ctor gestiona recursos
 dis_inf_sup_DIREC_TOR DA SEGUIMIENTO A PROBLEMAS DE ESTUDIANTES, PADRES Y MADRES
 dis_inf_sup_directo_r da seguimiento a padres de familia
 dis_inf_sup_directo_r da seguimiento bienestar físico estudiante
 dis_inf_sup_DIRECTOR_C_OORDINA Y COLABORA PERSONAL DIRECTIVO
 dis_inf_sup_director_co_ordina y colabora con los subdirectores
 dis_inf_sup_DIRECTOR_GE_STIONA LO PEDAGÓGICO
 dis_inf_sup_director_ges_segimiento pedagógico
 dis_inf_sup_director_ges_tiona apoyo pedagógico
 dis_inf_sup_M_ATERIALES_NORMAS GENERALES EDUCACIÓN
 dis_inf_sup_ma_teriales acuerdos y leyes generales
 dis_inf_sup_MAT_ERIALES_FUNCIÓN DIRECTIVA_NORMATIVIDAD-SEP
 dis_inf_sup_mate_riales acuerdos de organización escolar
 dis_inf_sup_mate_riales norma local para funciones
 dis_inf_sup_mate_riales SEP-PEC
 DIS_re_pre_SI_STÉMICA
 dis_re_pre_sis_témica_propuesta en beneficio de estudiantes
 dis_re_pre_sis_témico_colaboración en proyecto con UNAM
 DIS_REPRE_A_PRENDIZAJE
 dis_repre_apren_ad_docen_evalua con instrumentos estandarizados
 dis_repre_apren_ACUERDOS DE CONSEJO NO LO EJECUTA DOCENTE
 dis_repre_apren_acuerd_consejo diseña actividades divorciadas de grupo
 dis_repre_apren_AD_QUIRIR CONOCIMIENTOS
 dis_repre_apren_adq_docen_enseña conocimiento
 dis_repre_apren_adq_docen_no terminar libros
 dis_repre_apren_C_ONSTRUIR CONOCIMIENTOS
 dis_repre_apren_co_docen_diseña actividades con sentido
 dis_repre_apren_co_docen_formador que genera reflexión en estudiante

dis_repre_apren_co_docen_mediador para formar sujetos responsables
 dis_repre_apren_co_docen_motiva al estudiante a aprender
 dis_repre_apren_co_evaluar con adecuaciones curriculares
 dis_repre_apren_CR_ONOGRAMA COMO PLANEACIÓN DIRECTIVA, INDICA QUÉ Y CUÁNDO HACER ACTIVIDADES.
 dis_repre_apren_cro_direc_trabaja improvisando
 dis_repre_apren_cro_nograma centrado en aprendizajes
 dis_repre_apren_cro_planear siguiendo un cronograma de actividades
 dis_repre_apren_DIRECTOR Y DOCENTE DIAGNOSTICAN PARA ACTUAR
 dis_repre_apren_d_irector_diagnostica para actuar
 dis_repre_apren_d_ocen_diagnostica para generar ambiente de aprendizaje
 dis_repre_apren_E_VALUACIÓN COMO PROCESO PARA MEJORAR
 dis_repre_apren_ev_aluación formativa se basa en el proceso para mejorar
 dis_repre_apren_ev_aluación para mejorar
 dis_repre_apren_ev_directivo no evalúa aprendizajes de estudiantes
 dis_repre_apren_EVALUAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE CON PRODUCCIONES DE ESTUDIANTES
 dis_repre_apren_eval_uar el proceso
 dis_repre_apren_eval_uar el proceso mediante un seguimiento actividades
 dis_repre_apren_eval_uar productos de los niños
 dis_repre_apren_FORMACIÓN DOCENTE RESPONSABILIDAD PERSONAL NO DEL DIRECTIVO
 dis_repre_apren_formation en el CTE
 dis_repre_apren_formation entre pares
 dis_repre_apren_formation es impulsada por director
 dis_repre_apren_formation responsabilidad Institucional-SEP
 dis_repre_apren_formation responsabilidad personal
 dis_repre_apren_INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN AJUSTADO AL Y POR EL DIRECTOR
 dis_repre_apren_instrumento de observación modificado
 dis_repre_apren_instrumento de observación propio
 dis_repre_apren_JUNTA DE CONSEJO ESPACIO PARA COMPARTIR Y AYUDAR PRÁCTICA DOCENTE
 dis_repre_apren_junta de consejo espacio para socializar problemas del grupo
 dis_repre_apren_juntas de consejo compartir estrategias entre docentes
 dis_repre_apren_juntas de consejo para ayudar al docente en su práctica
 dis_repre_apren_JUNTA DE CONSEJO DIAGNÓSTICO, PROPUESTA, SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE ACCIONES PARA LOGRAR APRENDIZAJES
 dis_repre_apren_junta de consejo acciones colectivas para lograr aprendizajes
 dis_repre_apren_juntas de consejo analizan resultados
 dis_repre_apren_juntas de consejo seguimiento del trabajo de aprendizaje
 dis_repre_apren_juntas de consejo diagnosticar problemas aprendizaje
 dis_repre_apren_juntas de consejo evaluar problemas de aprendizaje
 dis_repre_apren_PLANEACIÓN FUNDAMENTAL EN PRÁCTICA DOCENTE
 dis_repre_apren_planeacion fundamental en práctica docente
 dis_repre_apren_planear para lograr aprendizajes
 dis_repre_apren_VISITAR Y COMUNICAR CON RESPETO OBSERVACIONES
 dis_repre_apren_visitas sin intervenciones por respeto
 dis_repre_apren_visitas comunicación privada de observaciones directivo-docente
 dis_repre_apren_VISITAS A DOCENTES GENERAN OBSERVACIONES ESCRITAS Y ORALES PARA RETROALIMENTAR
 dis_repre_apren_visitas generan observaciones escritas para retroalimentar
 dis_repre_apren_visitas generan observaciones orales para retroalimentar
 dis_repre_apren_VISITAS A DOCENTES PARA SUGERIR Y MEJORAR LA PRÁCTICA
 dis_repre_apren_visitas como acompañamiento para mejorar
 dis_repre_apren_visitas para conocer práctica docente y sugerir para mejorar
 dis_repre_apren_visitas pedagógicas disminuyen problemas escolares
 dis_repre_apren_VISITAS INFORMAN Y PROGRAMAN
 dis_repre_apren_visitas no se programan
 dis_repre_apren_visitas previamente informar qué y para qué observar
 dis_repre_apren_visitas se programan
 DIS_REPRE_CONVIVENCIA
 dis_repre_convivencia CONFLICTOS ENTRE DOCENTES AFECTAN EL TRABAJO Y A ESTUDIANTES
 dis_repre_convivencia conflictos entre pares afectan niños
 dis_repre_convivencia conflictos entre pares dificultan trabajo escolar
 dis_repre_convivencia CONVIVENCIA SE CENTRA EN EL AULA Y EL DOCENTE

dis_repre_convi_conv_docen_desarrolla convivencia mediante el ejemplo
 dis_repre_convi_conv_docente genera convivencia
 dis_repre_convi_DE_SARROLLAR CONVIVENCIA POR PROFESIONALISMO NO POR AMISTAD
 dis_repre_convi_des_amistades docentes impiden alcanzar propósitos
 dis_repre_convi_des_arrollan docentes convivencia por profesionalismo
 dis_repre_convi_DET_ECCIÓN DE PROBLEMAS OBSERVABLES Y POR COMENTARIOS
 dis_repre_convi_dete_cción de problemas físicamente observables
 dis_repre_convi_dete_cción de problemas por comentarios
 dis_repre_convi_DI_RECTOR INVESTIGA EL PROBLEMA Y CÓMO SOLUCIONARLO
 dis_repre_convi_dir_ec_conocer el problema para intervenir
 dis_repre_convi_dir_ec_tiempo para una respuesta asertiva
 dis_repre_convi_DIRE_CTOR SE INVOLUCRA EN MEJORAR CONVIVENCIA
 dis_repre_convi_direc_comunicación asertiva con docentes
 dis_repre_convi_direc_interviene para generar convivencia
 dis_repre_convi_direc_promueve estrategias para mejorar convivencia
 dis_repre_convi_DIRECT_OR PARTICIPA EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN ACTORES EDUCATIVOS
 dis_repre_convi_director_dialoga con involucrados problema
 dis_repre_convi_director_escuchar para resolver problemas
 dis_repre_convi_director_participación cercana a niños
 dis_repre_convi_FAL_TA DE COMUNICACIÓN ASERTIVA EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS
 dis_repre_convi_falta_comunicación asertiva
 dis_repre_convi_I_NTERVENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
 dis_repre_convi_in_prevenir problemas de aprendizaje
 dis_repre_convi_in_tervención en problemas dificulten aprendizajes
 dis_repre_convi_PAD_RES RESPONSABLES DE LA CONVIVENCIA
 dis_repre_convi_padr_e_resonsable convivencia
 dis_repre_convi_pr_ever el surgimiento de problemas
 dis_repre_convi_pr_venir accidentes
 dis_repre_convi_PR_EVER PROBLEMAS
 dis_repre_convi_pr_oblemas relevantes evitan problemas urgentes
 dis_repre_convi_PRO_CESO DE TODOS PARA DESARROLLAR VALORES
 dis_repre_convi_pro_desarrollar valores
 dis_repre_convi_proc_eso impulsado por todos
 dis_repre_convi_R_ELACIÓN MUTUA ENTRE CONVIVENCIA Y APRENDIZAJES
 dis_repre_convi_re_afecta en el aprendizaje
 dis_repre_convi_re_conocer el logro de aprendizajes para saber convivir
 dis_repre_convi_re_para generar aprendizajes
 dis_repre_convi_SE_DEBE DESARROLLAR AUTORREGULACIÓN EN ESTUDIANTE
 dis_repre_convi_sed_ebe_desarrollar autorregulación en el niño
 dis_repre_convi_SO_LUCIÓN DE CONFLICTOS COMÚNMENTE POR GRITOS Y AMENAZAS
 dis_repre_convi_so_lución de conflictos por gritos y amenazas
 dis_repre_convi_SOL_UCIÓN DE PROBLEMAS PERSONALES DOCENTES APLICANDO LA NORMA
 dis_repre_convi_solu_ción conflictos personales aplicando la norma
 dis_repre_convi_solu_ciona problemas personales docentes que afecten
DIS_REPRE_LIDERAZGO
 dis_repre_liderazgo_D_IRECTOR DELEGA PORQUE NO HACE TODO
 dis_repre_liderazgo_de_legar director no hace todo
 dis_repre_liderazgo_DEL_EGAR LO ADMISTRATIVO PARA OCUPARSE DE LO PEDAGÓGICO
 dis_repre_liderazgo_dele_gar lo administrativo
 dis_repre_liderazgo_dele_gar para centrarse en aprendizajes
 dis_repre_liderazgo_DELEG_AR ES ASIGNAR RESPONSABILIDADES
 dis_repre_liderazgo_delega_r para asignar responsabilidades
 dis_repre_liderazgo_delega_r responsabilidades
 dis_repre_liderazgo_DELEGA_R PARA HABILITAR
 dis_repre_liderazgo_delegar_al personal de dirección generación de aprendizajes
 dis_repre_liderazgo_delegar_para habilitar a otros
 dis_repre_liderazgo_L_IDERAZGO PROMUEVE APRENDIZAJES EN ALUMNOS
 dis_repre_liderazgo_li_director es coordinar aprendizajes
 dis_repre_liderazgo_li_es_generar apendizajes
 dis_repre_liderazgo_li_genera apendizajes para disminuir conflictos
 dis_repre_liderazgo_LIDE_RAZGOS MÚLTIPLES EN LA ESCUELA
 dis_repre_liderazgo_lider_actuación positiva y negativa

dis_repre_liderazgo_lider_docentes líderes en la escuela
 dis_repre_liderazgo_lider_docentes líderes en sus grupos
 dis_repre_liderazgo_lider_es por jerarquía
 dis_repre_liderazgo_NO_DELEGAR PORQUE SE HACE MAL
 dis_repre_liderazgo_no_delegar se hace mal
 dis_repre_liderazgo_PARTICIPACIÓN ES INICIATIVA Y ACCIÓN ENFOCADA A UN FIN
 dis_repre_liderazgo_participación dirigida al objetivo
 dis_repre_liderazgo_participar con iniciativas para mejorar como escuela
 dis_repre_liderazgo_PARTICIPAR CONSULTANDO OPINIONES
 dis_repre_liderazgo_participar es opinar
 dis_repre_liderazgo_PARTICIPACIÓN DOCENTE POR BENEFICIO PROPIO
 dis_repre_liderazgo_participación docente para permanencia laboral
 dis_repre_liderazgo_PARTICIPACIÓN DOCENTE INDISPENSABLE EN LA RUTA DE MEJORA
 dis_repre_liderazgo_participación colectiva en la ruta de mejora.
 dis_repre_liderazgo_participación docente en la ruta de mejora es necesario
 dis_repre_liderazgo_PRO_MUEVE SENTIDO DE CONTROL-IMPOSICIÓN MEDIANTE ACCIONES
 dis_repre_liderazgo_promoción para llevar a otros al fin
 dis_repre_liderazgo_promoción control y orientación
 dis_repre_liderazgo_promociones unilaterales
 dis_repre_liderazgo_promociones de consejo es relajación
 dis_repre_liderazgo_promover supervisar-vigilar funciones
 dis_repre_liderazgo_PROMUEVE SENTIDO COMPARTIDO MEDIANTE VALORES
 dis_repre_liderazgo_promociones colegiadas
 dis_repre_liderazgo_promociones predicar con el ejemplo
 dis_repre_liderazgo_promociones tener seguidores para el bien del equipo
 dis_repre_liderazgo_promociones colaboración hacia un objetivo
 dis_repre_liderazgo_promociones participación hacia el objetivo
 dis_repre_liderazgo_PROPICIA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENFOCADA A INFORMAR QUÉ HACER Y QUÉ SE HIZO
 dis_repre_liderazgo_propia comunicación asertiva comunidad escolar
 dis_repre_liderazgo_propia comunicación centrada en informar funciones
 dis_repre_liderazgo_propia comunicación de rendición de cuentas
 dis_repre_liderazgo_RUTA DE MEJORA CONCRETA PARA EVALUARLA
 dis_repre_liderazgo_ruta de mejora concreta para evaluarla
 dis_repre_liderazgo_TRABAJO COLABORATIVO Y PARTICIPACIÓN ES HACER LO QUE CORRESPONDE
 dis_repre_liderazgo_trabajo colaborativo hacer lo que corresponde
 dis_repre_liderazgo_trabajo participación hacer lo que corresponde
 dis_repre_liderazgo_TRABAJO COLABORATIVO ES APOYAR, CONSENSUAR, A LARGO PLAZO, ENTRE IGUALES
 dis_repre_liderazgo_trabajo colaborativo entre iguales
 dis_repre_liderazgo_trabajo colaborativo es apoyar
 dis_repre_liderazgo_trabajo colaborativo es consensuar
 dis_repre_liderazgo_trabajo colaborativo es forma de ser a largo plazo
DIS_REPRE_PARTICIPACIÓN PADRES
 dis_repre_participación APROYAN LO AFECTIVO EN SU HIJO
 dis_repre_participación apoyando generando ánimo en el niño
 dis_repre_participación apoyando para modificar conductas estudiantes
 dis_repre_participación APOYAN OBLIGACIONES DE SUS HIJOS COMO ESTUDIANTES
 dis_repre_participación apoyando cuidando la asistencia
 dis_repre_participación apoyando cumpliendo con materiales
 dis_repre_participación apoyando cumpliendo tareas escolares
 dis_repre_participación apoyando dando espacios para estudiar
 dis_repre_participación APOYAN CUIDANDO LA SALUD DE SU HIJO
 dis_repre_participación apoyando cuidando la salud
 dis_repre_participación APOYAN ECONÓMICAMENTE EL FUNCIONAMIENTO ESCOLAR
 dis_repre_participación apoyando económicamente financiamiento mejora del plantel
 dis_repre_participación apoyando económicamente para recursos didácticos
 dis_repre_participación ATENCIÓN A PADRES EN PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN SUS HIJOS
 dis_repre_participación atención inmediata agresiones y cuestiones de salud
 dis_repre_participación atención inmediata en aspectos administrativos
 dis_repre_participación atención tardía en aspectos pedagógicos
 dis_repre_participación CONTROL DE INGRESO A LA ESCUELA

dis_repre_part_con_generación citatorios para entrar
 dis_repre_part_con_implementación instrumentos de registro para entrar
 dis_repre_part_con_trol ingreso de padres
 dis_repre_part_CONT_ROL DE PADRES POR SEGURIDAD, DISTRACCIÓN Y FISCALIZACIÓN
 dis_repre_part_contr_fiscalizan el trabajo docente
 dis_repre_part_contr_ol por distractores
 dis_repre_part_contr_ol por seguridad niños
 dis_repre_part_DE_SARROLLO DE REFLEXIÓN Y COMPROMISO EN PADRES POR SUS HIJOS
 dis_repre_part_des_arrolla estrategias de compromiso con sus hijos
 dis_repre_part_des_genera reflexión en padres
 dis_repre_part_DOC_ENTES DELEGAN FUNCIONES A PADRES
 dis_repre_part_doce_delegan sus funciones a padres
 dis_repre_part_doce_ntes asignan responsabilidad de contenidos de aprendizaje a padres
 dis_repre_part_IM_PRECISIÓN EN PARTICIPACIÓN DE PADRES EN LA ESCUELA
 dis_repre_part_imp_confusión en funciones de organismos de participación
 dis_repre_part_imp_contradicción de participación de padres
 dis_repre_part_IN_FORMACIÓN DE RECURSOS Y FUNCIONES A REALIZAR
 dis_repre_part_in_formando funciones a desarrollar
 dis_repre_part_in_formando rendición de cuenta de recursos
 dis_repre_part_INF ORMACIÓN SOBRE EL TRABAJO ESCOLAR
 dis_repre_part_info_firma de boletas
 dis_repre_part_info_rmación del trabajo de aprendizaje
 dis_repre_part_P_ADRES NO PARTICIPAN EN LO PEDAGÓGICO
 dis_repre_part_pa_dres lo que les corresponde
 dis_repre_part_pa_dres no participan en lo pedagógico
 dis_repre_part_pa_escuela responsable del aprendizaje
 dis_repre_part_PAD_RES CUESTIONAN, APOYAN Y SON RESPONSABLES DE APRENDIZAJES
 dis_repre_part_padr_es actividades lúdicas que generen aprendizaje
 dis_repre_part_padr_es apoyo en la formación estudiante
 dis_repre_part_padr_es cuestionar el proceso de aprendizaje
 dis_repre_part_padr_es responsables del aprendizaje
 dis_repre_part_padr_es solicitan sugerencias para apoyar aprendizaje
 dis_repre_part_padre_s consideración de sugerencias
 dis_repre_part_PADRE_S PARTICIPAN OPINANDO
 dis_repre_part_padre_s tomar decisiones
 dis_repre_part_PADRES_A_POYAN EN ACTIVIDADES SOCIALES
 dis_repre_part_padres_ac_tividades sociales
 dis_repre_part_PAR_TICIPACIÓN DE PADRES BAJO UN OBJETIVO
 dis_repre_part_parti_cipación bajo un objetivo preciso
 DIS_REPRE_SUPERVISIÓN
 dis_repre_sup_AU_TONOMIA DE GESTIÓN BAJO LINEAMIENTOS
 dis_repre_sup_auto_nomia de gestión es decidir qué trabajar bajo lineamientos
 dis_repre_sup_E_MPLEO DE RECURSOS EN INFRAESTRUCTURA Y SERVICIO ADMINISTRATIVO
 dis_repre_sup_em_pleo recurso_no material didáctico
 dis_repre_sup_em_pleo recurso_mantenimiento escolar
 dis_repre_sup_em_pleo recurso_materiales oficina
 dis_repre_sup_F_UNCIONES DIRECTIVAS ASIGNADAS POR VALORES Y CAPACIDADES
 dis_repre_sup_fu_nciones directivas asignadas por capacidades
 dis_repre_sup_fu_nciones directivas asignadas por compromiso y discreción.
 dis_repre_sup_FUN_CIONES DOCENTES ASIGNADAS POR PERSONALIDAD
 dis_repre_sup_func_iones docentes asignadas por personalidad
 dis_repre_sup_FUNCI_ONES ASIGNADAS CON Y SIN CONSENSUAR
 dis_repre_sup_funcio_nes asignadas por consenso
 dis_repre_sup_funcio_nes asignadas verticalmente
 dis_repre_sup_LA NOR_MA SE APLICA
 dis_repre_sup_la_norm_a se aplica
 dis_repre_sup_LA NORMA_SANCIONA
 dis_repre_sup_la_norma_sanciona las faltas
 dis_repre_sup_LA_N_ORMA ES FLEXIBLE
 dis_repre_sup_la_no_rma es flexible
 dis_repre_sup_la_no_rma no se respeta
 dis_repre_sup_LA_NORMA CONDUCE EL TRABAJO

dis_repre_sup_la_norma lleva al objetivo
 dis_repre_sup_la_norma regula el trabajo
 dis_repre_sup_REN_DICIÓN DE CUENTAS SOBRE RECURSOS A AUTORIDADES
 dis_repre_sup_rendi_ción de cuentas de recursos a autoridades
 dis_repre_sup_SUPERVISAR PARA CONTROLAR
 dis_repre_sup_su_pervisar es control y seguimiento de funciones
 dis_repre_sup_SUPERVISAR PARA APOYAR
 dis_repre_sup_supe_rvisión es seguimiento para apoyar
 dis_repre_sup_SUPERVISAR CONTINUAMENTE
 dis_repre_sup_superv_isión continua
 dis_repre_sup_SUPERVI_SAR CUANDO HAY QUEJAS
 dis_repre_sup_supervisa_r cuando hay quejas
 pra_convi_evade toma de acuerdos para convivir
PRA_ACTITUDES
PRA_ACTI_APRENDIZAJE
 pra_acti_apren_NEG_POR DOCENTES
 pra_acti_apren_ne_dificultad por poco compromiso de personal directivo
 pra_acti_apren_ne_dificultad por poco compromiso docente
 pra_acti_apren_ne_disgusto por poco compromiso docente
 pra_acti_apren_NEG_POR CONOCIMIENTOS
 pra_acti_apren_neg_inseguro por falta de conocimientos
 pra_acti_apren_POS_HACIA TRABAJO DOCENTE
 pra_acti_apren_po_apoya el trabajo docente
 pra_acti_apren_po_valora el trabajo docente
 pra_acti_apren_POS_APRENDIZAJE
 pra_acti_apren_pos_responsable del aprendizaje de los niños
PRA_ACTI_COEXISTENCIA
 pra_acti_convi_NEGATIVA POR DOCENTES
 pra_acti_convi_neg_dificultad por aspectos afectivos en docentes
 pra_acti_convi_POSITIVA HACIA ACTORES EDUCATIVOS
 pra_acti_convi_pos_empatía hacia docentes
 pra_acti_convi_pos_valora a su equipo docente
 pra_acti_convi_POSI_HACIA TRABAJO DIRECTIVO
 pra_acti_convi_posi_responsable por bienestar de actores educativos
 pra_acti_convi_POSIT_HACIA LA CONVIVENCIA
 pra_acti_convi_positi_conciliadora ante conflictos en estudiantes
PRA_ACTI_LIDERAZGO
 pra_acti_li_NEG_POR ACTORES EDUCATIVOS
 pra_acti_li_neg_dificultad por docentes
 pra_acti_lid_NEG_HACIA ACTORES EDUCATIVOS
 pra_acti_lid_nega_impositivo ante docentes
 pra_acti_lid_nega_impositivo ante padres
 pra_acti_lid_nega_impositivo ante personal de asistencia
 pra_acti_lid_NEGAT_POR FUNCIÓN DIRECTIVA
 pra_acti_lid_negati_evasiva de sus responsabilidades
 pra_acti_lid_negati_inseguro en su función
 pra_acti_lid_negati_inseguro falta de conocimientos en dirección
 pra_acti_lide_POS_HACIA FUNCIÓN DIRECTIVA
 pra_acti_lide_po_agrado por su función
 pra_acti_lide_po_humildad para aceptar los errores
 pra_acti_lide_po_responsable ante sus funciones
 pra_acti_lider_POS_HACIA ACTORES EDUCATIVOS
 pra_acti_lidera_pos_confianza con actores educativos
 pra_acti_lidera_pos_empático ante situaciones personales actores educativos
 pra_acti_lidera_pos_reflexiva sobre actuación docente
 pra_acti_lidera_pos_respeto hacia docentes y estudiantes.
 pra_acti_lidera_POSI_TRABAJO ESCOLAR
 pra_acti_lidera_positi_optimista en el trabajo escolar
 pra_acti_lidera_positi_segura ante trabajo escolar
PRA_ACTI_PARTICIPACIÓN
 pra_acti_part_NEGATIVAS HACIA PADRES Y MADRES
 pra_acti_part_neg_desconfianza participación padres de familia

pra_acti_part_PO_SITIVAS HACIA PADRES Y MADRES DE FAMILIA
 pra_acti_part_pos_aceptación padres y madres intervención escuela
 pra_acti_part_pos_empático hacia padres y madres de familia
 pra_acti_part_pos_reflexiva ante actuación de padres y madres
 PRA_ACTI_S_UPERVISIÓN
 pra_acti_sup_NE_G_HACIA PRÁCTICA DOCENTE
 pra_acti_sup_neg_irrespeto a supervisar práctica docente
 pra_acti_sup_NEGA_HACIA FUNCIÓN DIRECTIVA
 pra_acti_sup_nega_h_dificultad por uso de recursos financieros
 pra_acti_sup_nega_incongruente en supervisar el recreo
 pra_acti_sup_POS_HACIA TRABAJO DOCENTE
 pra_acti_sup_po_reflexiva sobre sus decisiones
 pra_acti_sup_po_respetuosa hacia el trabajo docente
 pra_acti_sup_POS_HACIA FUNCIÓN DIRECTIVA
 pra_acti_sup_pos_responsable de supervisar el recreo
 pra_acti_sup_pos_responsable permanencia del estudiante
 PRA_APRE_NDIZAJES
 pra_apren_A_LUMNOS CONSTRUYEN CONOCIMIENTOS
 pra_apren_al_doce_ayuda a estudiante a aprender
 pra_apren_al_rescata conocimientos previos
 pra_apren_al_retroalimentar para mejorar
 pra_apren_al_sujeto y objeto determinan papel de estudiante
 pra_apren_al_umnos aprende corrigiendo sus textos
 pra_apren_al_umnos no deben memorizar conceptos
 pra_apren_ALU_MNOS ADQUIEREN CONOCIMIENTOS
 pra_apren_alum_evalua reproducción de conocimiento
 pra_apren_alum_explicar para generar aprendizajes
 pra_apren_alum_memorizar información para aprender
 pra_apren_DES_ARROLLA ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
 pra_apren_desa_rrolla actividades que impulsan aprendizajes
 pra_apren_ESCUELA RESPONSABLE DE FORMACIÓN
 pra_apren_escuela responsable de formación estudiante
 pra_apren_esc_docentes responsables formación estudiantes
 pra_apren_EV_ALUAR PARA MEJORAR
 pra_apren_evaluar actividades de aprendizaje para avanzar y mejora
 pra_apren_evaluar conocimientos para diagnosticar y mejorar
 pra_apren_EVALUAR LO CUANTITATIVO
 pra_apren_evaluar lo cuantitativo.
 pra_apren_EVITTA SITUACIONES PEDAGÓGICAS
 pra_apren_evit_evade temas pedagógicos
 pra_apren_JUNTA DE CONSEJO NO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE
 pra_apren_junta de consejo informa normatividad vigente
 pra_apren_junta de consejo para socializar problemas del grupo
 pra_apren_junta de consejo rendición de cuentas sobre los resultados en aprendizajes
 pra_apren_PLANEACIÓN CONTROL ADMINISTRATIVO
 pra_apren_planeación como control administrativo
 pra_apren_PLANEACIÓN GUIA PRÁCTICA DOCENTE
 pra_apren_planeación guía la práctica docente
 pra_apren_RUTA DE MEJORA NO FUNCIONAL EN EL SALÓN DE CLASE
 pra_apren_ruta de mejora debe partir del diagnóstico
 pra_apren_ruta de mejora debe ser congruente con planeación
 pra_apren_TRABAJO DIRECTIVO ES IMPROVISADO
 pra_apren_trabajo director improvisando
 pra_apren_trabajo no control ni planeación actividades
 pra_CO_NDICION ESCOLAR
 pra_con_esc_COM_UNIDAD ESCOLAR
 pra_con_esc_comunidad escolar con distintos intereses
 pra_con_esc_DOCENTES
 pra_con_esc_docente poco interés en formación
 pra_con_esc_docentes caligrafía y ortografía un problema de aprendizaje
 pra_con_esc_docentes dan apoyo al director
 pra_con_esc_docentes desconocen normatividad y materiales del consejo técnico

pra_con_esc_do_centes en desacuerdo con trabajo del director
 pra_con_esc_do_centes falta atención a la diversidad de estudiantes
 pra_con_esc_do_centes ignoran al director
 pra_con_esc_do_centes no entregan planeación.
 pra_con_esc_do_centes no vigilan el recreo
 pra_con_esc_do_centes participan sugiriendo acciones
 pra_con_esc_do_centes poco comprometidos
 pra_con_esc_do_centes rechazan reforma educativa
 pra_con_esc_do_centes reconocen el trabajo del directivo
 pra_con_esc_do_impuntualidad e inasistencia de docentes
 pra_con_esc_ES_TUDIANTES
 pra_con_esc_estu_diantes problema de inasistencia
 pra_con_esc_estu_diantes problemas de conducta
 pra_con_esc_IN_FRAESTRUCTURA Y RECURSOS
 pra_con_esc_infra_dudosa administración de recursos
 pra_con_esc_infra_espacios no adaptados para trabajar entre escuelas
 pra_con_esc_infra_estructura en mal estado
 pra_con_esc_P_ADRES Y MADRES DE FAMILIA
 pra_con_esc_pa_dres abuso sexual en estudiantes
 pra_con_esc_pa_dres comprensivos
 pra_con_esc_pa_dres conflictivos
 pra_con_esc_pa_dres poco compromiso en formación
 pra_con_esc_PERSONAL DE DIRECCIÓN Y ASISTENCIA
 pra_con_esc_per_exigencias administrativas en la dirección
 pra_con_esc_per_poco compromiso de personal directivo
 pra_con_esc_per_sonal de dirección cuidan grupos
 pra_con_esc_per_sonal de dirección responsable
 pra_con_esc_per_sonal de dirección trabajo aislado
 pra_con_esc_per_trabajadores de asistencia poco comprometidos
 pra_con_esc_per_trabajo de UDEEI es discurso y no práctica
 pra_con_esc_SU_PERVISOR ESCOLAR
 pra_con_esc_sup_ervisor no autoriza uso de recursos de la escuela
 pra_con_esc_sup_ervisor no realiza su trabajo
 pra_COND_RE_GIONALES
 pra_cond_regi_formación continua deficientes
 pra_cond_regio_comunidad marginada e insegura
 pra_cond_regio_cursos sobre asignaturas a subdirectores
 pra_cond_regio_cursos subdirectores gestión escolar sobre administración
 pra_cond_regio_entrega de desayunos escolares a bajo precio
 pra_cond_regio_falta incentivos por logros
 pra_cond_regio_inventarios de materiales escolares
 pra_cond_regio_recursos insuficientes
 pra_CONDI_NA_CIONAL
 pra_condi_nac_capacitación antes,durante y después de evaluación
 pra_condi_nac_evaluación docente como control y fiscalización
 pra_condi_nac_evaluación docente sin elección
 pra_condi_nac_nuevas reglas evaluación docente
 pra_CONVI_CO_NVIVENCIA
 pra_convi_CO_NVIVENCIA ES REUNIÓN EN TIEMPO Y ESPACIO DEFINIDO
 pra_convi_con_no promueve interacción entre docentes
 pra_convi_con_vivir es tener encuentros en espacios y tiempos específicos
 pra_convi_EV_ADE SOLUCIÓN CONFLICTOS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES
 pra_convi_eva_de solución de conflictos entre maestro y estudiante
 pra_convi_IN_TERACCIÓN PERSONAL CON ESTUDIANTES Y DOCENTES
 pra_convi_int_eracción personal con alumnos
 pra_convi_int_eracción personal con docentes.
 pra_convi_INTE_RACCIÓN DE AUTORIDADES CON ESTUDIANTES MEDIANTE VIOLENCIA
 pra_convi_intera_docentes agreden a estudiantes
 pra_convi_intera_solución de conflictos mediante amenaza
 pra_convi_intera_solución de conflictos mediante violencia
 pra_convi_RE_LACIÓN FRAGMENTADA ENTRE DOCENTES
 pra_convi_rel_ación conflictos entre docentes

pra_convi_rel_ación en pequeños grupos de docentes
 pra_convi_RESU_ELVE PROBLEMAS DE ESTUDIANTES
 pra_convi_resuel_ve problemas en los grupos
 pra_convi_SO_LUCIÓN DE CONFLICTOS CON INVOLUCRADOS
 pra_convi_sol_ución de conflictos con los involucrados
 pra_convi_SOLU_CIÓN DE CONFLICTOS DE ACCIDENTES Y CONDUCTA
 pra_convi_solucio_na problemas de conducta
 pra_convi_solucio_na problemas por accidentes
 pra_CUL_TURAL
 pra_cultu_AC_TIVIDADES MOTRICES EN ESTUDIANTES
 pra_cultu_act_activación física
 pra_cultu_act_ejercicios motrices antes de ir a los salones
 pra_cultu_act_juegos activos durante el recreo
 pra_cultu_AVIS_OS PARA INDICAR CAMBIO DE ACTIVIDAD
 pra_cultu_aviso_melodias para indicar hora entrada, recreo y salida
 pra_cultu_aviso_toque para indicar entrada, recreo y salida
 pra_cultu_COM_ISIONES DE TRABAJO
 pra_cultu_comi_siones de trabajo en la escuela
 pra_cultural_COMUNICACIÓN ESCRITA CON PADRES
 pra_cultural_comunicación escrita con padres de familia
 pra_cultural_CONTRO_L EN LA SALIDA DE ESTUDIANTES
 pra_cultural_control_ayuda a desalojar a los niños
 pra_EM_OCION
 pra_EMO_ENO_JO POR ACTORES EDUCATIVOS
 pra_emo_enojo falta de apoyo de la supervisora en aprendizajes
 pra_emo_enojo por delegación no apoya el mantenimiento escuela
 pra_emo_enojo por falta de capacidades en personal directivo
 pra_emo_enojo por no poder usar el recurso de su escuela
 pra_emo_enojo por personal de asistencia no vigilar entrada de padres y madres
 pra_emo_enojo porque docentes no hacer la guardia en recreo
 pra_LI_DERAZGO
 pra_lider_A_CTIVIDADES DISTRAEN SU PRÁCTICA
 pra_lider_ac_tividades distraen su función
 pra_lider_ACT_IVIDADES FACILITA EL APRENDIZAJE
 pra_lider_acti_acarrea cajas de libros a la escuela
 pra_lider_acti_califica exámenes de estudiantes
 pra_lider_acti_entrega libros a padres de familia
 pra_lider_ACTIV_IDADES DE CUIDADO A ESTUDIANTES
 pra_lider_activi_trabaja con los grupos
 pra_lider_ACTIVID_ADES DE MANTENIMIENTO A LA ESCUELA
 pra_lider_activida_arregla fuga de agua
 pra_lider_activida_captura animales
 pra_lider_activida_des para mejorar el plantel
 pra_lider_activida_mantenimiento a bomba de agua
 pra_lider_activida_organiza la limpieza de cisterna y tinacos
 pra_lider_ACTIVIDAD_ES ADMINISTRATIVAS
 pra_lider_actividade_s administrativas
 pra_lider_actividade_s lee documentos normativos
 pra_lider_ACTO_RES EDUCATIVOS PARTICIPAN OPINANDO
 pra_lider_actor_considera las opiniones de los docentes
 pra_lider_actor_subdirectores opinan para definir acuerdos
 pra_lider_ACTORE_S EDUCATIVOS PARTICIPAN EN LA TOMA DE DECISIONES
 pra_lider_actores_toma de decisiones colectivas para desarrollar aprendizajes
 pra_lider_actores_toma de decisiones colectivas para la organización
 pra_lider_actores_toma de decisiones colectivas para usar los recursos
 pra_lider_APOY_A ACTORES EDUCATIVOS
 pra_lider_apoyo_formación docente
 pra_lider_apoyo_integridad estudiantes
 pra_lider_apoyo_práctica docente
 pra_lider_apoyo_situaciones personales
 pra_lider_CO_NOCER A DOCENTES PARA GUIARLOS Y CAMINAR JUNTOS
 pra_lider_cono_cer necesidades de los docentes

pra_lider_DE_LEGACIÓN DE ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS
 pra_lider_del_ega actividades administrativas
 pra_lider_del_ega actividades pedagógicas
 pra_lider_DELEGA AL SUBDIRECTOR ACADÉMICO ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS
 pra_lider_deleg_subdirector académico se encarga de lo administrativo
 pra_lider_deleg_subdirector académico se encarga de lo pedagógico
 pra_lider_DELEGA RES ORDENAR-IMPONER-RESPONSABILIZAR
 pra_lider_delegar_es dar ordenes
 pra_lider_delegar_no porque se hace mal
 pra_lider_delegar_para asignar responsabilidades
 pra_lider_FALTA LIDERAZGOS MÚLTIPLES
 pra_lider_fal_conduce y prepara junta de consejo tecnico
 pra_lider_fal_poco liderazgo compartido
 pra_lider_IN FORMA QUÉ SUCEDE EN ESCUELA
 pra_lider_inf_director no oculta nada
 pra_lider_inf_orma acciones a realizar
 pra_lider_inf_rinde cuentas a autoridades
 pra_lider_INFO_RMA RESPONSABILIDADES A ACTORES EDUCATIVOS
 pra_lider_infor_ma a docentes qué hacer
 pra_lider_infor_ma a personal de servicios qué hacer
 pra_lider_infor_ma a subdirectores qué hacer
 pra_lider_PRE_DICA CON EJEMPLO
 pra_lider_predi_asiste puntualmente a sus actividades
 pra_lider_predi_ca con el ejemplo
 pra_PARTICIPACIÓN PADRES Y MADRES
 pra_part_A_POYAN EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES
 pra_part_ap_ayudan en control de puntualidad y asistencia
 pra_part_ap_en desarrollo de aprendizajes
 pra_part_APO_Y_O EN EVENTOS CÍVICOS Y SOCIALES
 pra_part_apo_yo ceremonia cívica en los días lunes
 pra_part_apo_yo día de las madres
 pra_part_APOY_O EN TAREAS DE ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN RECURSOS
 pra_part_apoyo_ayudan en pintar juegos
 pra_part_APOYO_ECONÓMICO PARA FUNCIONAMIENTO ESCOLAR
 pra_part_apoyo_ec_onómico para mejorar plantel
 pra_part_apoyo_ec_para mejorar la infraestructura escolar
 pra_part_apoyo_entregan desayunos escolares
 pra_part_apoyo_revisan mochilas en estudiantes
 pra_part_ATTENCIÓN A PADRES POR CONFLICTOS EN ESTUDIANTES
 pra_part_atención a padres a la hora de salida
 pra_part_atención a padres durante la gestión
 pra_part_atención padres por citatorio
 pra_part_ATTENCIÓN CORDIAL A PADRES
 pra_part_atenc_atiende cordialmente a padres
 pra_part_IN FORMA QUÉ HACER
 pra_part_inf_ormando funciones a desarrollar
 pra_part_INFO_RMACIÓN SOBRE TRABAJO ESCOLAR
 pra_part_infor_padres recibiendo información sobre situaciones escolares
 pra_part_infor_reciben información sobre aprendizajes
 pra_part_PADRES OPINAN EN PROBLEMAS DE GRUPO
 pra_part_pad_registra acuerdos con padres de familia
 pra_part_PARTICIPACIÓN CONTROLADA DE PADRES EN ESCUELA
 pra_part_parti_control de padres para ingresar a la escuela por seguridad
 pra_part_parti_limita participación de padres
 pra_SISTÉMICA
 pra_siste_IM_PULSA TRABAJO ENTRE PARES
 pra_siste_impu_acepta el trabajo con otras instituciones
 pra_siste_impu_lso de trabajo entre pares
 pra_siste_impu_valora el trabajo entre pares
 pra_siste_SOCIALIZACIÓN DE PROBLEMÁTICAS
 pra_siste_so_entre pares socializan problemáticas
 pra_siste_VINCULACIÓN CON ESCUELAS DE NIVEL SUPERIOR

pra_siste_vin_optimista ante proyecto de vinculación con UNAM
pra_siste_vin_trabajo con instituciones de educación superior
pra_SU_PERVISIÓN
pra_sup_DE_SCONOCIMIENTO DE FUNCIONES
pra_sup_des_conoce funciones del personal directivo
pra_sup_EST_RATÉGIAS PARA SUPERVISAR TRABAJO ESCOLAR
pra_sup_estr_ategias para supervisar el recreo
pra_sup_estr_sistematiza actividades de seguimiento
pra_sup_NO_RMA ES MEDIO DE CONTROL Y SANCIÓN
pra_sup_nor_ma como medio de control y sanción
pra_sup_nor_ma es flexible
pra_sup_OB_SERVACIÓN COMO APOYO PARA LA MEJORA
pra_sup_obs_erva para apoyar al docente
pra_sup_PE_RSONAL DIRECTIVO INTERVIENE EN LA CLASE
pra_sup_per_subdirectora función activa en el grupo
pra_sup_per_trabaja en el grupo para evaluar el trabajo docente
pra_sup_per_visita y cuestiona a estudiantes
pra_sup_SUP_ERVICIÓN COMO CONTROL DE PRÁCTICA DOCENTE
pra_sup_sup_observa qué hace el profesor y lo registra
pra_sup_sup_observación práctica docente es requisito administrativo
pra_sup_sup_observacion práctica docente por quejas
pra_sup_sup_observar la práctica sin avisar evita arreglos
pra_sup_US_O DE RECURSOS FINANCIEROS EN INFRAESTRUCTURA
pra_sup_uso_de recursos en compra de focos

Anexo 5. Redes de la categoría dimensión-institucional, subcategoría-liderazgo

Figura 12. Red de la categoría dimensión-institucional, subcategoría-liderazgo, eje-información

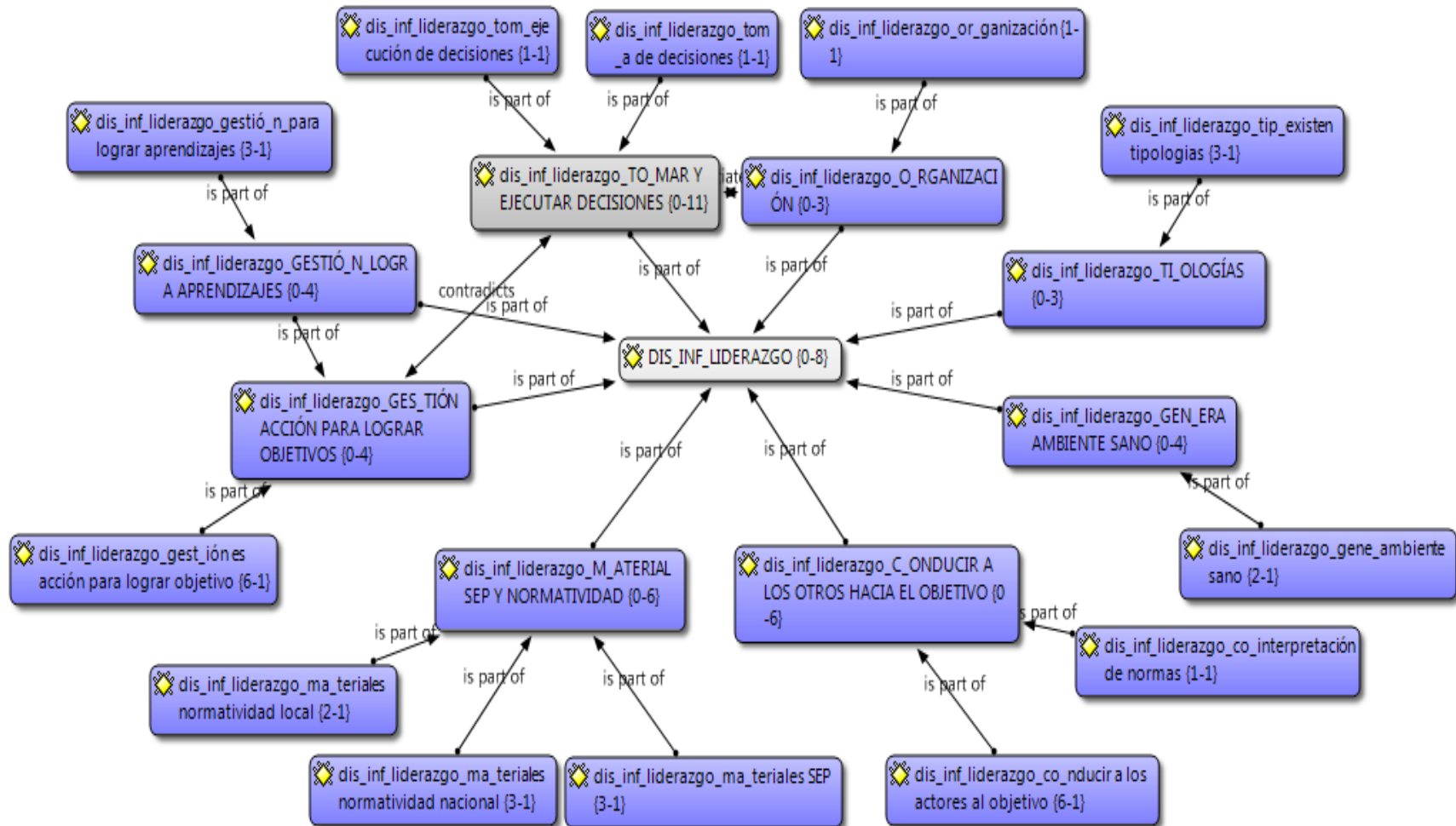
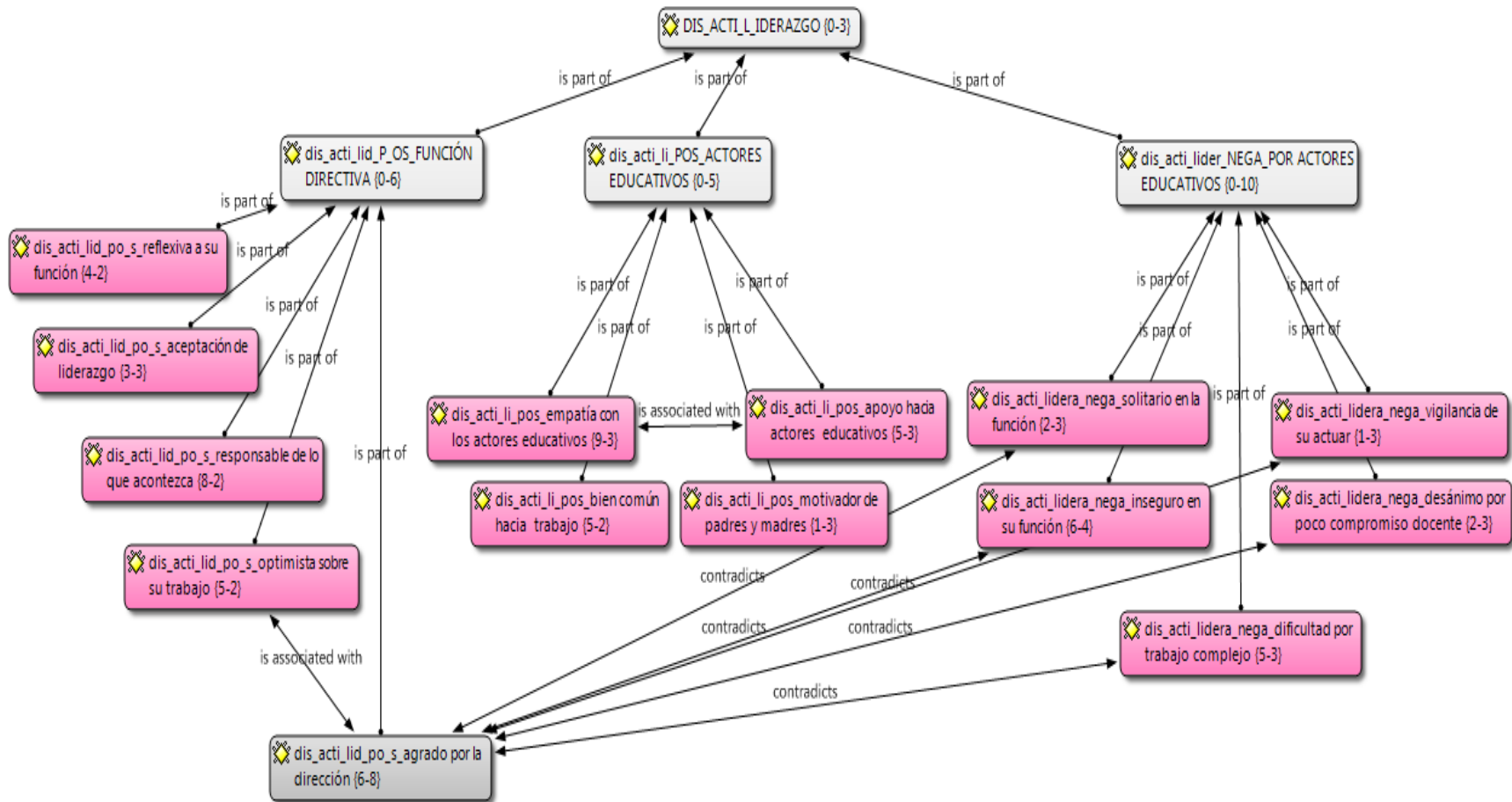


Figura 14. Red de la categoría dimensión-institucional, subcategoría-liderazgo, eje-actitud



Anexo 6. Redes generales por dimensión

Figura 15. Red de la dimensión institucional-liderazgo

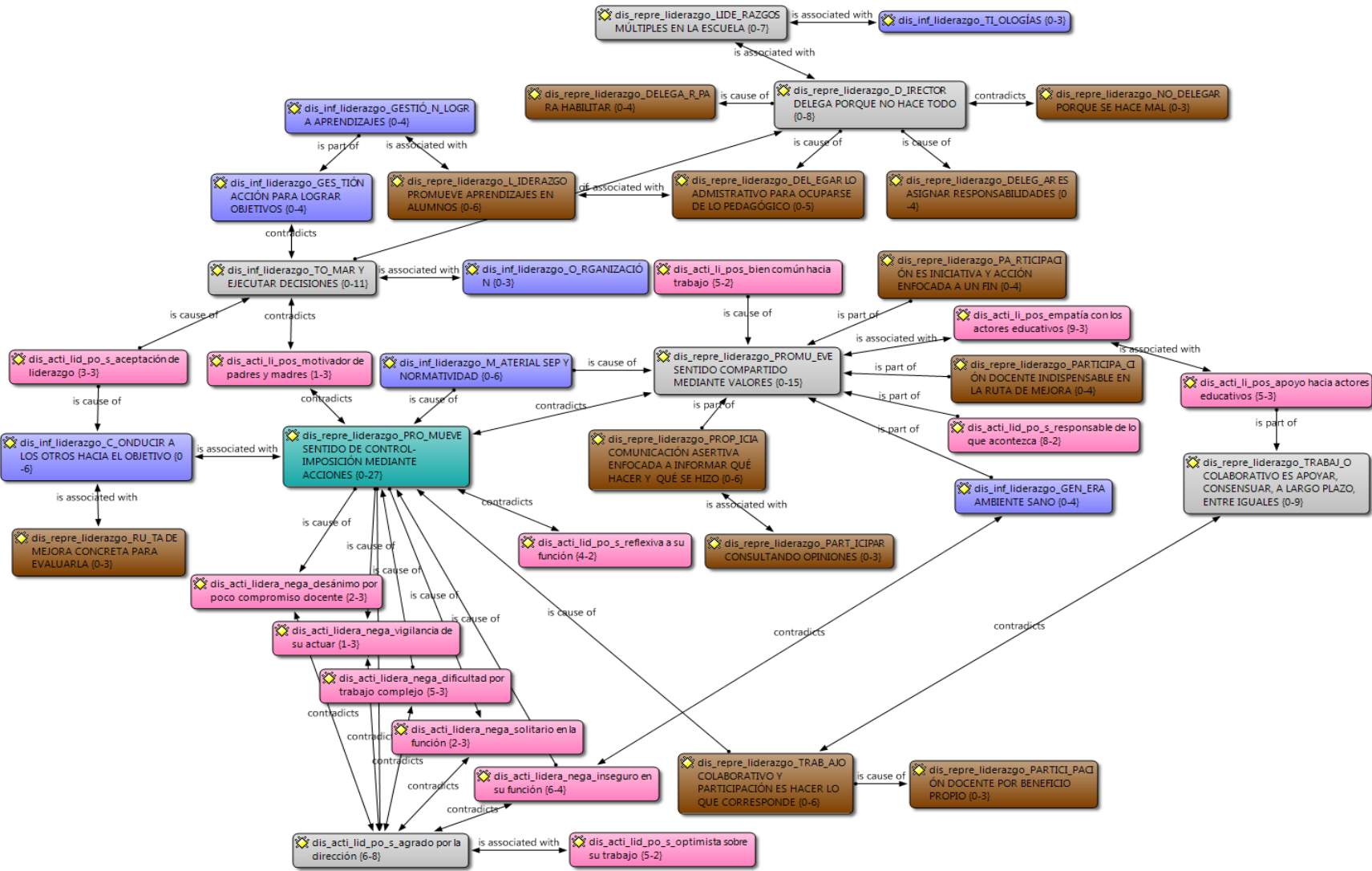


Figura 17. Red de la dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y aprendizaje

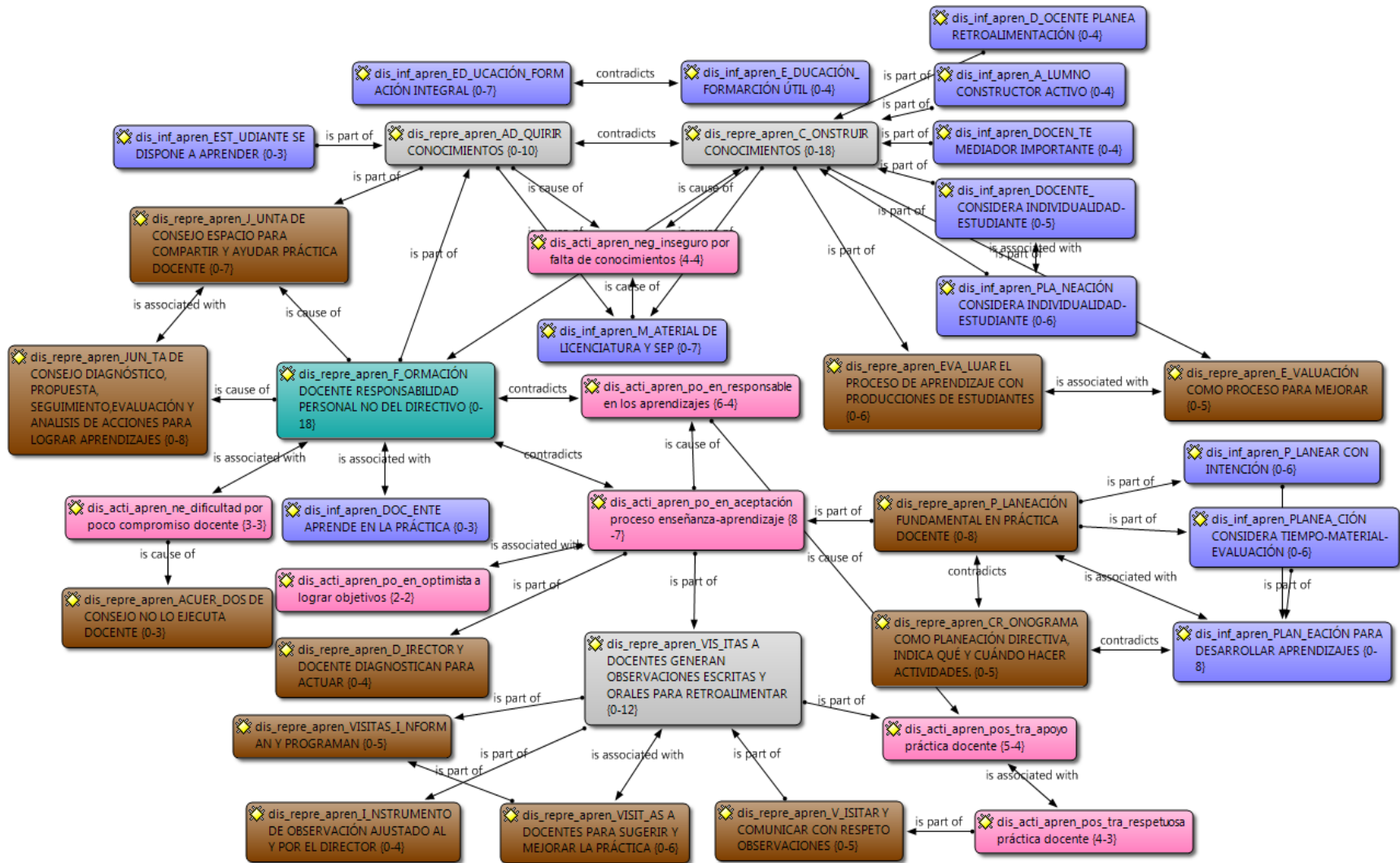


Figura 18. Red de la dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia

