



PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO. LOS PRIMEROS AÑOS EN EL PUESTO

Gema López-Gorosave, Charles L. Slater y José María García-Garduño

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf>

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2010
Fecha de dictaminación: 12 de junio de 2010
Fecha de aceptación: 22 de junio de 2010



La importancia del rol de los directores en la escuela no se encuentra en debate. La evidencia acumulada a nivel internacional permite sostener que los directores son un elemento central en sus centros de trabajo (CEPPE, 2009; Fullan y Hargreaves, 1999; Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995; Hallinger y Heck, 1998; Murillo, Barrios y Pérez Albó, 1999; Mulford, 2008; Murphy y Hallinger, 1992; Loera y Cázares, 2008). De acuerdo a Leithwood, Harris y Hopkins (2008) y Mulford (2008), el liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas (Day *et al*, 2007).

En México la investigación sobre las prácticas de dirección es todavía incipiente, los escasos estudios publicados tienden a identificar las mejores (ver por ej. Camarillo, 2006, Loera, Hernández y García, 2005; Loera y Cázares, 2008), dejando en segundo término los estudios comprensivos de otras formas que cobran las prácticas de dirección en un contexto determinado. A nivel macro, se sabe que en sistemas en donde los directores tienen escasas atribuciones, asumen el puesto a través de un sistema de selección, desarrollo y promoción deficiente, y reciben una recarga cotidiana de tareas burocráticas y administrativas, no existen condiciones favorables para el desarrollo de un liderazgo educativo (CEPPE, 2009). A nivel meso y micro, existe otro conjunto de factores que configuran la práctica directiva. Por todo ello, se considera necesario incrementar los estudios sobre las prácticas de dirección en contextos específicos que amplíen el conocimiento local, regional y nacional de las distintas formas en que los directores dirigen sus escuelas.

Los estudios empíricos nacionales sobre las prácticas de dirección han dejado al margen las distintas facetas de la trayectoria del director. Estas facetas o etapas de dirección responden a procesos distintos de socialización (Hart, 1993) y su conocimiento cobra relevancia para las políticas de formación de directores. Este estudio se propuso explorar las prácticas de los directores de escuelas primarias públicas de una localidad en el primer y el tercer año de dirección, e identificar los principales patrones de dirección y liderazgo. Responde a tres preguntas: ¿qué tipo de problemas experimentan los directores en este periodo?, ¿cómo intervienen ante ellos y qué resultados obtienen?, ¿cómo van definiendo su estilo de liderazgo y hacia dónde se dirigen?

La investigación realizada se basó en tres supuestos. El primero es que “la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tiene un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje” (CEPPE, 2009, p. 20). No obstante, creemos junto con Leithwood, Harris y Hopkins (2008), que las formas de las prácticas de dirección son más importantes que las prácticas en sí mismas, ya que las primeras demuestran la sensibilidad de los directores al contexto en el cual se desenvuelven.

El segundo supuesto es que los primeros años en la dirección son importantes en el desarrollo ulterior de los directores. En este periodo los directores adaptan y acomodan las demandas -internas y externas- y como resultado de ello, juegan diferentes roles de liderazgo (Cheung y Walker, 2006). Esta etapa de socialización organizacional se caracteriza por la relevancia que cobran los valores, conocimientos y habilidades interpersonales de los directores. Además, durante los primeros años en el puesto, los directores sienten mayor presión por adaptarse a la cultura de la nueva escuela (Early y Weindling, 2004).

El tercer supuesto es que la educación primaria es el nivel en el cual los alumnos se encuentran más expuestos a la influencia de la escuela y de su director. Es el nivel de mayor importancia en el sistema educativo mexicano, representa alrededor del 60% de la matrícula de la educación básica, y es en donde más tiempo pasan la mayor parte de los estudiantes. El subsistema de educación primaria cuenta con poco más de 98 mil escuelas y casi 600 mil profesores que atienden alrededor de 15 millones de estudiantes (INEE, 2007).

En resumen, el reconocimiento del impacto del director en el funcionamiento de la escuela, la relevancia en su trayectoria profesional de los primeros años en el puesto y la importancia de la educación primaria en México, motivaron la presente investigación. En este artículo se presenta un acercamiento a las prácticas de dirección y liderazgo desplegadas frente al mayor desafío experimentado por los directores en los primeros años: el personal de la escuela.

1. EL CONTEXTO

A nivel internacional, la educación forma parte de todas las agendas políticas y es vista como un medio para resolver la injusticia social y los problemas económicos (OCDE, 2005). Estos problemas se presentan de manera acentuada en México, razón por la cual el gobierno federal se ha propuesto elevar la calidad educativa implementando diversas reformas. A principios de este siglo el gobierno reconoció "la necesidad de formar a los directores escolares en las tareas sustantivas de la escuela y crear condiciones para que en su actividad favorezcan los asuntos académicos" (SEP, 2001a, p.116). Implementó además un modelo de gestión escolar a través del Programa Escuelas de Calidad (PEC), en el cual la profesionalización de los directores se torna crucial. El PEC supone que el director debe liderar la escuela hacia la toma colectiva de responsabilidades sobre los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se comprometa con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar, que asuma el cumplimiento de la normatividad mínima en su funcionamiento, comparta sus experiencias e impulse procesos de autoformación de sus actores (SEP, 2001b). El PEC promueve una gestión institucional participativa en las escuelas de manera que los diferentes actores sociales y educativos se corresponsabilicen de los resultados. No obstante los esfuerzos realizados por profesionalizar al profesorado y reformar la escuela, los avances han sido escasos; los bajos niveles de aprovechamiento y la falta de equidad en los resultados siguen siendo un desafío (SEP, 2007). Por ello el gobierno refrendó su compromiso con la democratización del sistema, la formación de los directores, la construcción de nuevas reglas de ingreso al puesto y la actualización de la normatividad vigente en las escuelas. En este escenario, voces de gran peso académico y político sostienen que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es uno de los factores que han intervenido en los limitados avances educativos (BID, 2006; Ornelas, 2008).

En la actualidad, todavía se accede a la dirección a través de un concurso estatal basado en un sistema de acumulación de puntos denominado "escalafón" en el cual el SNTE juega un rol preponderante (Vallejo, 2006) o por una comisión temporal acordada por el inspector y el delegado sindical. En el primer caso el puesto es vitalicio. No existe formación previa para el puesto ni acompañamiento en el proceso de iniciación a la dirección. La principal evaluación del desempeño de los directores se realiza a través del llenado de una ficha escalafonaria realizado por el inspector escolar quien normalmente otorga la máxima puntuación. Existe otra evaluación asociada al salario la cual depende, entre otros elementos, del puntaje otorgado por los profesores al director. Salarialmente una plaza de dirección depende de dos factores: a) la obtención de la plaza de director, la cual representa un beneficio económico equivalente a ocho horas de trabajo adicionales a la plaza de profesor, y, b) la categoría obtenida por el director en el sistema horizontal de incentivos económicos denominado Carrera Magisterial. La conformación del salario tiene como consecuencia que un profesor con alta categoría en Carrera Magisterial puede tener un salario superior a un director. Un rasgo frecuente de los directores de escuelas primarias es que posean dos plazas devengadas en escuelas diferentes y horarios excluyentes: matutino y vespertino. En una de ellas fungen como profesores de grupo o asesores técnico-pedagógicos.

En Baja California, entidad federativa en la que se desarrolló el estudio, el proceso de descentralización iniciado en 1992 se encuentra inconcluso (Reyes, 2009); a la fecha, no se han podido fusionar los subsistemas federales con los estatales¹ en una sola estructura orgánica. Además, la histórica unidad nacional del magisterio representada por el SNTE se resquebrajó. Una cadena de sucesos político-sindicales movilizó a los trabajadores de la educación al servicio del estado, quienes en 2009, lograron el reconocimiento del Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación de Baja California (SETEBC), como interlocutor legítimo ante el gobierno del estado. Por su parte, los maestros federales se rebelaron ante el SNTE por el impacto de la nueva ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en la jubilación. Con estos acontecimientos, la unidad nacional del sindicato pasó a la historia, no así las prácticas sindicales. El sindicato estatal reproduce la costumbre de emplear a los supervisores y directores como agentes de control. Los conflictos político-sindicales experimentados a nivel nacional y estatal, repercutieron en la localidad estudiada y en el funcionamiento de las escuelas en las que los directores iniciaron su gestión.

2. ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

La dirección escolar ha sido investigada desde distintos enfoques. Los de mayor reconocimiento son los de eficacia escolar, movimiento de mejora y cambio en las escuelas, reestructuración escolar y gestión basada en la escuela, liderazgo y enfoques mixtos generados por la unión de algunos de los anteriores (Murillo, Barrio y Pérez-Albó, 1999). Se profundizará en los enfoques de eficacia escolar y liderazgo por el énfasis otorgado a éstos en la retórica de la gestión escolar en México.

2.1. Eficacia escolar

Los estudios de eficacia escolar buscan determinar la importancia de la escuela y de sus factores organizacionales en el aprendizaje. Este enfoque plantea la necesidad de girar de una propuesta burocrática centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y de los maestros. Edmonds (1979), uno de los primeros investigadores en ofrecer una lista de factores que inciden en las escuelas eficaces, sostuvo que los de mayor peso eran el liderazgo pedagógico del director, los consensos de los actores escolares en torno a la enseñanza de competencias básicas, la construcción de redes de cooperación y co-responsabilidad profesional entre los profesores, el clima ordenado con reglas precisas, conocidas y estables, y, la apertura de la escuela hacia las demandas y evaluaciones. Fernández (2004) sostiene que Edmonds no estableció jerarquías entre los factores, por lo que se generó la idea de que el liderazgo del director era el factor número uno y causa de los restantes, y sugiere que el debate sobre los factores de eficacia escolar continúa debido a que una escuela eficaz no se caracteriza por una lista de factores, sino por una "configuración organizacional con fuertes interdependencias y sinergias entre aspectos relativos a la toma de decisiones, a la estabilidad, al clima organizacional y al currículum" (Fernández, 2004, p. 6). De esta proposición se desprende la importancia del contexto escolar en los aprendizajes de los alumnos, ya que es en él en donde se manifiestan dichas configuraciones.

¹ En Baja California el Sistema Educativo Estatal comprende dos subsistemas: el del Instituto de Servicios Educativos Públicos, ISEP, que regula al personal federalizado, y el del Sistema de Educación y Bienestar Social, SEBS, que regula al personal estatal. Además, el municipio de Tijuana cuenta con un Sistema de Educación Municipal.

2.2. Liderazgo

Las teorías del liderazgo se enfocan en los rasgos o las conductas y/o acciones de los líderes así como en las conductas en relación a las situaciones en donde se ejerce el liderazgo, los seguidores y los subordinados (Agüera, 2006). Algunas teorías han tipificado los estilos de liderazgo, por ejemplo, la teoría conductual refiere los estilos autocrático, democrático y permisivo; la teoría situacional habla del liderazgo empobrecido, de tarea, punto medio, club de campo y de equipo. Posteriormente la teoría transformacional caracteriza el liderazgo transformacional y transaccional.

2.3. Estilos de liderazgo directivo

Al conectarse el desarrollo teórico del liderazgo con el campo educativo surgieron nuevas clasificaciones que refieren a los estilos de liderazgo del director (CEPPE, 2009). Sergiovanni (1984) aportó una clasificación jerárquica de fuerzas de liderazgo que van de la competencia administrativa hasta el liderazgo educativo. De su teoría se desprenden cinco tipos de liderazgo directivo: técnico, humano, educativo, simbólico y cultural. En los años noventa, Leithwood, Begley y Cousins (1990) propusieron una nueva tipología basada en el elemento educativo focalizado por los directores en la práctica: a) estilo basado en el clima y las relaciones, b) estilo basado en los alumnos, c) estilo basado en los programas, y, d) estilo basado en la administración. Asimismo se desarrollaron modelos de prácticas de liderazgo educativo.

2.4. Modelos de prácticas de liderazgo educativo

Estos modelos refieren normalmente a las acciones realizadas por los directores aunque algunos reconocen cada vez más, la importancia del liderazgo de otros actores escolares en la mejora. Sin duda, el campo de conocimiento se mantiene en construcción, pero hasta el momento los modelos conceptuales de liderazgo educativo de mayor influencia en el mundo son el instruccional y el transformacional (Hallinger y Heck, 1999). El primero surgió del movimiento de reestructuración de la escuela en Estados Unidos de Norteamérica iniciado en la última década del siglo pasado (Hallinger, 2003) y se asocia al movimiento de eficacia escolar (Murillo, 2006). Si bien el liderazgo instruccional enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental de la escuela y en los resultados de los estudiantes, dentro de esta relación se considera que el director cumple un rol clave (Heck, Marcoulides y Lang, 1991). En este modelo el director es el centro del *expertise*, de la fuerza y de la autoridad en la escuela (Cuban, 1988); la base de la influencia recae en su poder, posición jerárquica y conocimientos (Donaldson, 2001).

El segundo modelo es el liderazgo transformacional enfocado a la escuela. Es un modelo más amplio que el anterior también asociado a la eficacia escolar, incluye prácticas para liderar el cambio en todo el centro y sus actores. Este modelo se basa en tres constructos: "la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de las metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y, la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal" (Murillo, 2006, p. 16). En esta teoría, lo importante es lo que la escuela pueda hacer y no tanto el director solo. Se asume que una escuela no aprenderá mientras se fomente la dependencia de una persona (Bolívar, 2001). De los directores transformacionales se espera la comprensión, incidencia y transformación de la cultura escolar. Como se puede observar, los enfoques de eficacia escolar y liderazgo confluyen cuando se asocia la relevancia del liderazgo del director con los resultados de aprendizaje. Si bien el estudio que se presenta no se enfoca en los resultados de aprendizaje, el análisis de las prácticas de los nuevos directores fue realizado bajo la perspectiva del impacto de su liderazgo en los alumnos y en la escuela.

3. MÉTODO

Se desarrolló un estudio exploratorio longitudinal de corte interpretativo caracterizado por una aproximación socio cultural a la narrativa (Bruner, 1998). Los relatos sobre los problemas experimentados por los directores constituyeron las unidades de análisis de las prácticas de dirección y liderazgo. Éstos fueron obtenidos a través de entrevistas a profundidad, grupos de enfoque y registros de incidentes críticos. En la recolección de datos se utilizaron guiones de entrevista y de grupo de enfoque, cuestionarios demográficos y registros de observación, los cuales fueron resguardados en audio grabadoras y computadoras. Se realizó un análisis paradigmático de la narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), apoyado en el método de Análisis Cualitativo de Contenido de Mayring (2000; 2007), el cual se centró en el significado de los relatos.

Participaron en el estudio cinco directores y cinco directoras de escuelas primarias públicas de una localidad del norte de México, los cuales tenían menos de un año en la dirección al momento de la primera entrevista, dirigían una escuela ubicada en un radio menor a 50km. con respecto al centro de la ciudad, y consintieron la publicación de los resultados. El menor de los participantes tenía 42 años al inicio de la investigación y el mayor 57, su antigüedad se encontraba en el rango de 20-28 años. Del total de participantes, nueve tenían dos plazas.

4. RESULTADOS

En el primer año de dirección se identificaron quince tipos de problemas, sin embargo los más significativos fueron el personal de la escuela, los recursos materiales y financieros, la gestión de sí mismo, el inspector o supervisor escolar, los alumnos y el PE/PEC (Fig. 1). El principal problema fue el personal de la escuela. Los directores señalaron que los profesores "están de paso" (E06C1P7), "tienen problemas de relaciones humanas" (F2C2P6), "llegan tarde...y no se involucran en las actividades de la escuela" (E06C5P3), se resisten "a la innovación y el cambio" (E06C7P6)", "no están conformes con el grupo...asignado" (E06C7P11), "se oponen a trabajar porque deben seguir en paro (I8C1P1), confunden el trabajo con la amistad" (E06C4P6), entre otros. Mencionaron además que los profesores que se desempeñan como directores en su segunda plaza, "quieren ser directores" (E06C10P9) y "quieren ordenar" (E07C7P8) en el turno que no les corresponde.

También se identificaron problemas con el personal de intendencia. De acuerdo a los directores los conserjes "no hacen bien su trabajo" (I4C5P1), o tienen otro tipo de limitaciones como "problemas... en la columna vertebral (I3C3P1), "grita a los profesores (y)...quiso golpear a un niño (E06C5P7). Cuando la escuela es muy grande, el intendente "pide su cambio" a una escuela más chica (E06C3O23). Estas preocupaciones aunadas al resto, originaron estrés y agotamiento en los directores. Desde su perspectiva "son demasiadas cosas a la vez... hacer un oficio... al mismo tiempo llega un padre de familia, recibes una llamada de la autoridad y te pide que le envíes a, b y c, supervisar a tus docentes y darte cuenta de que ya es hora de entrada y no han entrado" (E06C3P12). En ocasiones algunos directores no saben cómo actuar y no cuentan con la capacitación necesaria y oportuna: "hay situaciones que no sé cómo resolver" (E06C4P7), "soy muy perfeccionista y...quiero acapararlo todo, no comparto mis tareas" (E06C6P7), "no sé delegar" (E06C6P7) "no sabía ni cómo hacer las cosas y así se trabaja" (E06C5P4). La mayoría de ellos siente que no les alcanza el tiempo y que el puesto "es muy desgastante" (E06C4P5). Algunos directores tienen "ganas de tirar la toalla" (E06C4P1), es decir, de abandonar el puesto, pero no

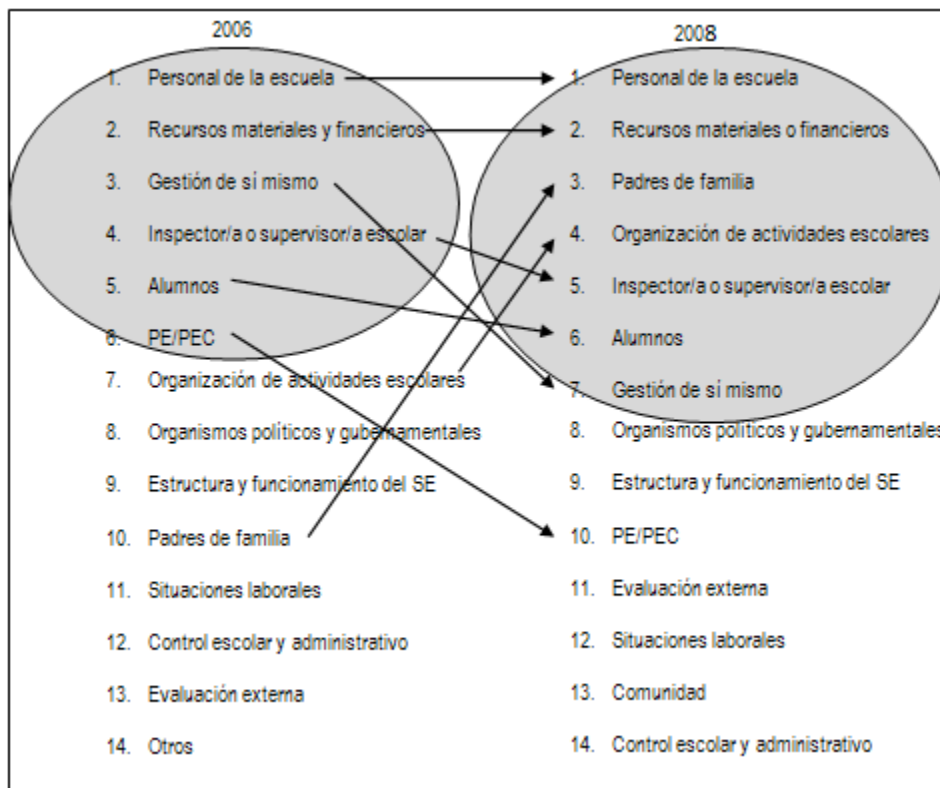
lo hacen, se desesperan y buscan apoyo en el supervisor escolar, de quien no siempre lo reciben. Los directores creen que “es muy difícil cambiar las costumbres” (E06C1P6), ya que los profesores “se resisten a los cambios” (F4C1P8) y “tienen el hábito de acomodar los acuerdos según les convenga a cada quien” (I1C7P3).

El segundo problema se concentró en los recursos materiales y financieros. Los directores dedican buena parte de su tiempo a mejorar las condiciones físicas del edificio y mantener e incrementar el equipo recibido. Para ellos es importante dejar huella física en la escuela.

El tercer problema en importancia fue la gestión de sí mismo. Los directores enfrentaron un conjunto de problemas en la escuela que se trasladaron a la dimensión personal: sentimientos de molestia, o decepción y falta de habilidades y conocimientos, los cuales se manifestaron en diferentes niveles de estrés dependiendo de la personalidad de cada uno de los directores.

La cuarta fuente de problemas fue la inspección o supervisión escolar. Los conflictos político-sindicales del magisterio en la entidad provocaron el adelanto de las fechas de fin de cursos y de entrega de documentación. Los directores se enfrentaban por primera vez a la experiencia de cierre de cursos y no encontraron un apoyo que les facilitara el tránsito en este periodo, el cual se complicaba por la enrarecida atmósfera que prevalecía en las escuelas y zonas escolares.

FIGURA 1. PROBLEMAS EXPERIMENTADOS EN EL PRIMER Y TERCER AÑO DE DIRECCIÓN



El quinto problema en importancia para los directores fueron los alumnos, experimentaron principalmente problemas de agresividad, abandono, vagancia, ausentismo, reprobación y aprendizaje. El último problema relevante para la mayor parte de los directores en el primer año de dirección fue el PEC. Los

directores no sabían cómo elaborar un proyecto escolar y se les dificultaba lograr la participación de los profesores y el compromiso de los padres de familia en la planeación y ejecución del proyecto.

En el tercer año de dirección el personal de la escuela volvió a constituir el mayor problema. Los directores relataron que algunos profesores no les comunican “las actividades que realizan con los padres de familia” (E08C2P11), “se enferman y se incapacitan cada mes” (E08C8P22), “no cumplen con la entrega de la documentación a tiempo” (E08C9P19) o no los “toman en cuenta como director” (E08C1P29). También manifestaron que si ellos no permanecen en la escuela “los profesores se van temprano” (E08C2P51), y que cuando fueron cambiados a la dirección de otra escuela fueron recibidos por los maestros con “desconfianza porque no sabían (los maestros) qué actitud tomaría (el director) frente a las posiciones sindicales” (E08C1P42).

El segundo problema de importancia en el tercer año volvió a ser la obtención de recursos financieros. Una directora reportó que era muy costoso arreglar una barda que exponía la seguridad de los niños, “es un lugar que no podemos arreglar...necesita un trabajo especial, cualquier día se nos va a caer, es una zona en donde no pueden jugar (E08C8P12). Otros comentarios refirieron que era “muy difícil mantener la infraestructura...las inversiones no se mantienen porque hay mucho vandalismo” (E08C3P28), o que no tenían recursos para “comprar el foco del proyector de enciclomedia, un depósito para el agua y tapar un hoyo que dejó la extracción de una palma en el patio” (E08C6P2).

El tercer problema se concentró en los padres de familia, destacan las quejas recibidas por el servicio, la falta de participación en las reuniones convocadas por la escuela y la agresividad de los padres contra los profesores. La organización de actividades escolares fue el cuarto problema de importancia en el tercer año de dirección, sobresalen los problemas asociados a la distribución de los grupos y la organización de los festivales típicos de la escuela. El quinto problema fue el inspector o supervisor escolar; los directores se quejaron por la actitud asumida por su jefe inmediato superior, por la presión ejercida sobre ellos, y por la falta de apoyo. El sexto problema fueron los alumnos; violencia, abandono y vagancia vuelven a ser problemas más señalados que el aprendizaje. La gestión de sí mismo fue el último problema común a la mayor parte de los directores en el tercer año en el puesto, sobresalen el cansancio, agobio, impotencia, incapacidad y sentimientos de culpabilidad como expresiones de este tipo de problemas. El PEC dejó de ser un problema relevante para la mayor parte de los directores quienes desarrollaron tácticas para concursar los fondos manipulando la metodología y los informes de resultados.

4.1. Evolución de las prácticas

Los directores desplegaron trece tipos de acciones en el primer año e incrementaron dos más para enfrentar las situaciones problemáticas en el tercer año de dirección. Sin embargo, las acciones comunes a la mayor parte de los directores en el primer año en el puesto, denominadas en este trabajo “prácticas de dirección de los directores”, disminuyeron con el tiempo. En el primer año se identificaron cinco prácticas en el siguiente orden de importancia: dialogar, informar o negociar, dejar pasar, concentrar las responsabilidades o tareas en ellos, combinar acciones, y, ejercer la autoridad. En el tercer año se identificaron únicamente tres prácticas: combinar acciones, dejar pasar, y, dialogar, informar o negociar. Con el paso del tiempo y la experiencia en el puesto, menos directores concentraron las tareas y responsabilidades en ellos; también disminuyó la cantidad de directores que ejercieron la autoridad como acción aislada y aumentó sensiblemente la cantidad de directores que intervinieron a través de más de una acción, así como la frecuencia con que lo hicieron, de manera que la combinación de acciones fue la práctica predominante ante la mayor en el tercer año en el puesto.

Con relación a los resultados obtenidos por las intervenciones desplegadas ante los distintos problemas experimentados por los directores, se observa que en el tercer año éstos se diversificaron. En el primer año sobresalen tres categorías: resolver lo inmediato, producir molestias, estrés, frustración o desánimo, y, no obtuvieron resultado alguno. En el tercer año la mayor parte de los directores obtuvieron resultados de cinco tipos. El resultado principal sigue siendo resolver lo inmediato, le sigue el no obtener resultados y en tercer orden de importancia, la producción de molestia, estrés, frustración o desánimo; se incorporan como resultados comunes entre los directores el avanzar en los propósitos proyectados y el logro de respeto o reconocimiento.

Un hallazgo interesante surgió al distinguir los resultados favorables y desfavorables obtenidos en las diversas intervenciones de los directores, en los últimos se incluyeron tres categorías: a) no obtener resultados, b) producir molestia, estrés, frustración o desánimo, y, c) suspender actividades escolares. Bajo este criterio, cerca del 60% de las intervenciones de los nuevos directores produjeron resultados desfavorables, pero en el tercero, se invirtió esta proporción; es decir, aumentó el porcentaje de resultados favorables y disminuyó el porcentaje de los resultados desfavorables.

4.2. Prácticas de dirección ante el problema del personal de la escuela

Sin lugar a dudas, un desafío constante para los directores consiste en lidiar con el personal de la escuela. Los profesores y conserjes ocupan la tercera parte del universo de las preocupaciones de la mayor parte de los directores tanto en el primer año como en el tercero. Desde la perspectiva de ellos, los docentes se encuentran desencantados, enojados o peleados con su trabajo y sus compañeros, agobiados, aburridos, indiferentes, hartos o cansados.

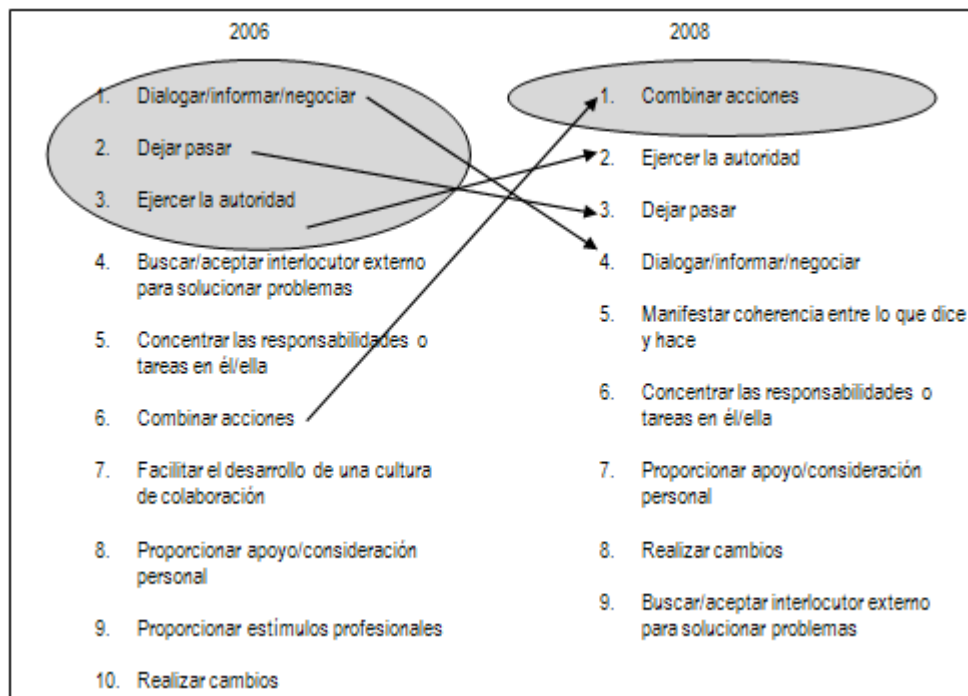
En el tercer año los directores siguieron experimentando faltas de respeto y reconocimiento a su autoridad, actitudes negativas de los profesores, relaciones conflictivas entre compañeros, pérdida de tiempo de clases, impuntualidad e inasistencia del personal, incumplimiento con las fechas de entrega de documentos solicitados a los maestros, etc., y dos directores señalaron haber experimentado un nuevo problema: el uso indebido de recursos de la escuela por parte de los profesores. En relación a la falta de reconocimiento de la autoridad, problema experimentado por prácticamente todos los nuevos directores, se observó su persistencia en tres participantes. La autoridad emanada del puesto es de vital importancia para dos de ellos, no siendo así para una directora, sin embargo las características del personal de la escuela de esta última y su excesiva tolerancia, se tradujeron en problemas de reconocimiento de la autoridad directiva.

En el primer año de dirección los directores intervinieron ante los problemas con el personal de la escuela dialogando, informando o negociando, ejerciendo la autoridad, dejando pasar el problema, buscando un interlocutor externo a la escuela, concentrando las responsabilidades y tareas en ellos, combinando acciones, facilitando una cultura de colaboración, proporcionando apoyo o consideración personal, proporcionando estímulos profesionales y realizando cambios. En el tercer año los directores dejaron de facilitar una cultura de colaboración y de proporcionar estímulos profesionales ante los problemas con el personal de la escuela y algunos de ellos incorporaron como forma de intervención la coherencia entre lo que decían y hacían (Fig. 2).

Sin embargo, como es natural, existe variación entre las acciones preferidas por los distintos directores, no obstante, se identificaron tres acciones comunes o prácticas de dirección en el primer año desplegadas ante los problemas enfrentados con el personal de la escuela y una en el tercero. Es decir, en el primer año los directores optaron por dialogar, informar o negociar con el personal, dejar pasar el problema y

ejercer la autoridad, mientras en el tercer año de dirección optaron por combinar acciones. A continuación se profundiza en cada una de las prácticas de los directores ante los problemas enfrentados con el personal de la escuela.

FIGURA 2. ACCIONES Y PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN ANTE LOS PROBLEMAS DEL PERSONAL DE LA ESCUELA



4.3. Dialogar/informar/negociar

El diálogo intenta persuadir al personal para cumplir con sus responsabilidades o limar asperezas entre los compañeros; los directores informan o dan a conocer al personal lo que se puede lograr trabajando en equipo y suelen negociar los retardos y la distribución de grupos. Ante problemas experimentados con el personal de la escuela en el primer y tercer año de dirección, la negociación fue menos utilizada que el diálogo y la información.

En el primer año de dirección, la práctica de dialogar, informar o negociar fue menos exitosa de lo que pudiera pensarse. En más de la mitad de las situaciones en las que se utilizó, los directores no obtuvieron resultados, o produjeron molestia, estrés, frustración y/o desánimo en ellos o en el personal de la escuela; eventualmente esta práctica tuvo como consecuencia la suspensión de actividades escolares. En el lado opuesto, es decir, en donde se ubican los resultados más alentadores, los directores lograron resolver lo inmediato, avanzar en una cultura de colaboración, disminuir obstáculos en las relaciones humanas, reflexionar o aprender de la experiencia o lograron respeto de sus compañeros.

Es evidente que la relación que los directores establecían como maestros o como asesores técnico-pedagógicos con otros actores educativos fue trastocada con el cambio de puesto, los nuevos directores se perciben como minoría frente al personal y se sienten solos. La necesidad de ser aceptados por sus compañeros y de ganar adeptos, los hizo intervenir inicialmente con la menor agresividad verbal posible, sin embargo, al paso del tiempo, algunos directores reconocieron la insuficiencia del diálogo ante los problemas experimentados con el personal de la escuela, descubrieron que el dialogar, informar o

negociar poco contribuía al reconocimiento de su autoridad, al cambio de actitud de los profesores ni al mejoramiento de las relaciones interpersonales. Tampoco fue una práctica efectiva para disminuir la pérdida de tiempo de clases ni mejoró la puntualidad y asistencia de los maestros, por ello, al tercer año, menos directores optaron por dialogar, informar o negociar como vía única de intervención ante este tipo de problemas. Fue así como dejó de ser una práctica para convertirse en una de las acciones menos elegida por los directores. Sin embargo quienes la mantuvieron, incrementaron los resultados favorables. Probablemente estos directores fueron más hábiles en la selección de situaciones ante las cuales el diálogo, la información y negociación podía ser eficaz, y/o mejoraron sus habilidades comunicativas. El resto de los directores decidió acompañar la comunicación con otro tipo de acciones dando distintas formas a la práctica de acciones combinadas.

4.3.1. Dejar pasar

Esta práctica fue la segunda en importancia en el primer año de dirección. ¿Qué es lo que dejan pasar la mayor parte de los directores? Dejan pasar los problemas generados entre el personal que mantiene relaciones familiares, sean éstas de tipo consanguíneo o político, consideran que no deben inmiscuirse en este tipo de asuntos aunque sus manifestaciones afecten el buen funcionamiento de la escuela. Desde su perspectiva, se debiera normar al respecto, función que no les compete, y sugieren prohibir la presencia de matrimonios, compadrazgos y otro tipo de parentescos entre el personal de la escuela. También los directores dejan pasar algunas situaciones de pérdida de tiempo de clases y de actitud del personal, ellos creen que en ciertos casos se requiere un lapso prolongado para lograr un cambio de actitud del personal ante el trabajo, y que se logrará en la medida en que ellos, como directores, demuestren que no están en la escuela para reprimirlos, sino para entenderlos y apoyarlos como personas y como trabajadores. En el caso de dos directores cuya forma de conducirse tiende a ser más democrática que autoritaria, dejan pasar también las faltas de respeto a su autoridad, no obstante, la tolerancia se somete a prueba cuando las conductas de los profesores rebasan el límite de los directores quienes experimentan en estas situaciones tensión y desánimo.

Como es de suponerse, es poco probable que se generen resultados favorables cuando se dejan pasar los problemas, sin embargo, en los problemas relatados en el tercer año de dirección se presentó una situación en donde las relaciones entre el personal de la escuela mejoraron cuando el director se abstuvo de intervenir. Pero por lo general, dejar pasar no produjo resultados y cuando los produjo fueron la molestia, estrés, frustración o desánimo en los directores o incluso, en el personal cuando éste exigía la intervención del director y no la percibía. Al igual que dialogar, informar o negociar, la práctica de dejar pasar dejó de serlo en el tercer año. Los directores incrementaron las intervenciones ante este tipo de problemas y quienes siguieron dejando pasar los problemas con el personal, obtuvieron resultados similares a los del primer año, con la excepción arriba señalada. El reconocimiento de la ineficacia de esta acción, aunado al incremento del conocimiento de la escuela y del personal, hicieron que las intervenciones de los directores en el tercer año fueran más frecuentes ante este tipo de problemas.

4.3.2 Ejercer la autoridad

La autoridad del director fue utilizada principalmente cuando el personal no la reconocía o la desafiaba. Ante estas situaciones los directores respondieron con la autoridad otorgada por el puesto, estableciéndose así una relación de doble vínculo. Pero, ¿cómo ejercen los directores la autoridad? La mayoría de ellos trata de imponer la autoridad actuando como un guardia vigilante del cumplimiento de los horarios de clase o con amenazas de levantamiento de oficios de extrañamiento y de descuento

cuando los maestros se ausentan sin pedir permiso, amenazas que difícilmente cumplen. La mayor parte de los directores aspiran a una autoridad manifestada mínimamente en el hecho de que el personal solicite permiso para faltar o llegar tarde a la escuela. Algunos directores también ejercieron la autoridad ante la simulación de los profesores y ante ciertos casos de reclamos y peticiones considerados injustificados.

Los directores obtuvieron diversos resultados con el ejercicio de la autoridad. En la mitad de las situaciones lograron resolver el problema inmediato, en el resto, el ejercicio de la autoridad sólo ocasionó molestia en el personal o frustración y desánimo en ellos mismos; ocasionalmente se suspendieron las actividades escolares como consecuencia de una orden.

Al igual que las prácticas arriba descritas, el ejercicio de la autoridad presentó cambios en el tercer año de dirección. Con el paso del tiempo, menos directores trataron de solucionar los problemas experimentados con el personal de la escuela a través de esta acción aislada, sin embargo, al igual que con el diálogo, la información o negociación, la mayor parte de los directores optaron por combinar esta acción con otra. No obstante, algunos de ellos continuaron ejerciendo la autoridad como intervención única e incrementaron la proporción en que lograron resolver el problema inmediato, incluso, eventualmente lograron el respeto del personal.

4.3.3. Combinar acciones

En el tercer año en el puesto se identificó sólo una práctica de dirección ante los problemas relacionados con el personal de la escuela, ésta fue la de combinar acciones. Con la experiencia, los directores tienden a ser más sofisticados en sus intervenciones y disminuyen las acciones aisladas. Las acciones se combinan de manera diferente, normalmente los directores inician la intervención dialogando, informando o negociando (principalmente dialogando), y refuerzan esta acción con el ejercicio de la autoridad, con la planificación, desarrollo y supervisión de las actividades, o buscando un interlocutor externo como el inspector o secretario de la delegación sindical de su escuela. En menor medida, los directores pasan del diálogo a realizar cambios, a facilitar una cultura de colaboración o a la concentración de tareas en ellos. En otras ocasiones la intervención inicia con la planificación de las actividades, las cuales se comunican posteriormente al personal por lo que se combina con el diálogo, información o negociación.

Las intervenciones combinadas denotan un cambio en el modo de actuar de los directores. En el primer año de dirección fueron escasas las intervenciones complejas de los directores, sólo dos lo intentaron y sin éxito. En cambio, en el tercero, todos los participantes intervinieron con dos o más acciones por lo menos en uno de los problemas generados por el personal de la escuela, aunque no siempre obtuvieron resultados alentadores. En poco menos de la mitad de los relatos inscritos en el binomio problemas del personal docente-combinación de acciones, los directores no obtuvieron resultados o no pudieron evitar la molestia o frustración en ellos por la ineficacia de los esfuerzos desplegados. No obstante, en poco más de la mitad de las situaciones los directores disminuyeron obstáculos en las relaciones humanas, resolvieron el problema inmediato, avanzaron en los propósitos o metas proyectadas, lograron respeto y reconocimiento del personal o algún tipo de reflexiones o aprendizajes.

4.4. Implicaciones

A pesar de que los nuevos directores parten de un punto inicial diferenciado, debido a las motivaciones que los llevaron al puesto, la imagen de auto eficacia, la experiencia en puestos de gestión previa, sus antecedentes de formación y de trayectoria profesional, así como por los rasgos de personalidad

particulares, todos experimentan problemas con el personal de la escuela. La presencia de este tipo de problemas es común a directores de escuelas primarias en otros países (ver por ej. Mentz y Webber, 2007; Clarke, Wilde y Pepper, 2007). Como sostienen Murillo, Barrio y Pérez Albó (1999) "los directores creen que estas relaciones son críticas para su éxito general y proporcionan una base necesaria para una actividad más dirigida a tareas determinadas en su centro" (p. 98). Pero, en el caso estudiado, ¿cuáles son esas tareas?

El proceso de reforma del modelo de educación básica en México caracterizado por múltiples problemas estructurales (la tradicional cultura vertical y burocrática del sistema educativo, la falta de coordinación, la escasa rendición de cuentas y autonomía de las escuelas, las limitaciones del poder directivo, el sistema meritocrático de selección de directores, la falta de evaluación formativa del desempeño y la insuficiente capacitación del personal, el poder de los docentes y de la organización sindical, entre otros), inciden en las formas en que los nuevos directores ejercen su liderazgo para conseguir adeptos entre el personal docente y en la definición de las tareas prioritarias.

El personal de la escuela representa el mayor desafío de los directores. Los profesores suelen posicionarse como una mayoría en la escuela y someten a prueba la autoridad de quien antes consideraban "igual". En la transición, periodo crítico para Hall y Mani (1992), se abre una brecha entre los profesores y directores quienes experimentan la distancia interpuesta entre ellos. Los directores entonces se orientan hacia un estilo de liderazgo basado en el clima y las relaciones (Leithwood, Begley y Cousins, 1990) que les permita ganar la confianza de sus compañeros y afianzar el control político y administrativo exigido por el sindicato y la inspección escolar.

En el primer año de dirección, la mayor parte de los directores despliegan un liderazgo empobrecido, es decir, neutral y permisivo para evitar mayores conflictos y lograr un clima pacífico; algunos se orientan a las necesidades no profesionales del personal, dejando en segundo término la tarea prioritaria: el aprendizaje, lo cual coincide con los hallazgos de Daresh (2001) quien sostiene que en este periodo los directores se encuentran más preocupados por su propia supervivencia que por las necesidades de la escuela. Sin embargo, en el continuo actitudinal de los directores no se observa un cambio con respecto a la tarea de ganar adeptos, los propósitos educativos y el aprendizaje de los alumnos continúan al margen en sus metas de liderazgo. Tal como sostiene Fierro (2006), los directores experimentan gran tensión al decidir a quién proteger cuando los intereses de alumnos y profesores entran en oposición, pero una vez tomada la decisión, las acciones directivas subordinan la perspectiva educativa a los intereses del personal de la escuela, lo cual, como es natural, tiene graves implicaciones para la calidad educativa. No obstante, no se puede afirmar que los alumnos estén totalmente al margen de las acciones directivas. Los directores asumen la tarea de compensar las desventajas socioeconómicas del contexto familiar a través de la gestión de tecnología y materiales educativos, mejoras al edificio escolar y la organización de celebraciones y festejos diversos. Desde la perspectiva de los directores, lograr un espacio físico digno para los niños de escasos recursos y festejarlos junto a sus familias es una tarea asequible y justificable. El significado otorgado por inspectores, directores y profesores a la mejora del edificio escolar y a las celebraciones, forman parte de los rituales de la escuela pública en México, por ello los nuevos directores dedican parte importante de su tiempo en organizar las actividades para recabar fondos con ayuda del personal de la escuela y los padres de familia. Mejorar físicamente la escuela y mantener las celebraciones escolares es una prioridad para los nuevos directores y constituye la meta de su actuación. Es además, una muestra objetiva de un trabajo que se consigue porque la tarea encuentra menos resistencia en los profesores que las relacionadas con la enseñanza, lo cual no significa que el sentido

otorgado al puesto en la práctica, deje de tener impacto negativo en el tiempo efectivo de enseñanza. Pero siempre hay excepciones.

En un contexto similar al de sus colegas, una directora prefirió centrarse en los aspectos pedagógicos de la escuela, orienta y dialoga con los profesores sobre lo que se debe de hacer para mejorar los aprendizajes de los niños. Durante el periodo estudiado, esta directora dirigió dos escuelas con características diferentes, la primera era pequeña, ubicada en una colonia marginada, conformada por un personal joven y dispuesto a trabajar en conjunto; en el segundo año se cambió a una escuela grande, céntrica, clave para la supervisión y el sindicato, cuyo personal era experimentado pero se encontraba profundamente dividido por rencillas personales y político-sindicales. Los relatos del primer y tercer año de esta directora refieren constantemente al logro educativo, en ambas escuelas estableció un clima de trabajo propicio para los aprendizajes. En la primera infundió confianza a los maestros basándose en su experiencia y capacidad docente, mientras en la segunda concentró y combinó en dosis diferentes, el poder sindical con la autoridad directiva y académica. Su liderazgo educativo de aproximación instruccional, denota sensibilidad al contexto y flexibilidad en el actuar. La comunicación, como dimensión básica de la vida y de las relaciones humanas y socioculturales, aunada a su tendencia de liderar ante todo con el ejemplo, le permitieron avanzar en la construcción de una identidad individual y colectiva, disminuyó las diferencias, en apariencia irreductibles, de los puntos de vista de los profesores y logró ser aceptada y seguida por sus compañeros, así como respetada por el sindicato, el supervisor escolar y los padres de familia.

Pero por lo general, las prácticas de dirección tienen poca relación con el desarrollo de las actividades técnico-pedagógicas. Los directores se inclinan por adaptarse a la cultura de la escuela más que cambiarla y por mantener el control interno necesario para evitar la trascendencia de problemas organizacionales y administrativos a la supervisión a la cual algunos de ellos aspiran llegar pronto.

El discurso los directores trasluce la satisfacción de haber ingresado a PEC con el cual obtuvieron computadoras, aulas, cerco perimetral, biblioteca, televisiones, cartulinas, etc., pero la mayor parte de ellos reclama un mejor desempeño de los maestros para que los alumnos aprovechen los recursos que gestionaron. También los directores exigen apoyo de los inspectores para despertar del sopor a los profesores que se resisten al uso de la tecnología, que faltan o no cumplen con sus funciones. El aprendizaje de los alumnos es visto por los directores como responsabilidad de los profesores y de los padres de familia, y cuando los profesores no responden, la responsabilidad del aprendizaje la trasladan al supervisor y al sindicato. La mayor parte de los directores se concibe como un factor de escaso peso en el logro académico y un factor importante de eficacia social (Loera, Hernández y García, 2005), algunos intentaron mejorar los aprendizajes además de cumplir con las mejoras materiales y las festividades escolares, y quienes no lograron sus expectativas de actuación, se desanimaron y estresaron al extremo de enfermar, dejaron de persistir y aceleraron su salida de la escuela, lo cual se relaciona con los límites de su resiliencia.

Los directores aprendieron a sobrevivir en la escuela, actuaron y con el tiempo obtuvieron mayores y mejores resultados, extendieron la comprensión de los problemas, pero la mayor parte de ellos, en especial los que se encontraban en las escuelas más pobres de la ciudad, se sentían imposibilitados para revertir el futuro que anunciaban para sus alumnos, percibían desánimo en los maestros, resentían la pérdida del estatus social de la escuela y de la profesión, el vandalismo y la violencia de la comunidad, temían las consecuencias del resquebrajamiento sindical, se resistían a su manera y en sus respectivos

espacios, a las políticas instrumentadas y se debatían entre un pasado añorado, un presente inesperado y un futuro que no creían poder cambiar.

En resumen, el estudio identificó la evolución de las prácticas de los directores de escuelas primarias en los primeros años de dirección. Los datos señalan que el mayor desafío son las relaciones con el personal de la escuela. Se detectaron patrones de intervención comunes ante diversos problemas en el primer y tercer año en el puesto, así como aquellos que fueron desplegados ante el problema específico del personal docente. Se identificaron también excepciones que demuestran que el ejercicio de la dirección no se encuentra totalmente predeterminado por el contexto y que a pesar de los obstáculos encontrados, los directores pueden llegar a ser un factor fundamental para avanzar en el propósito de elevar la calidad de los aprendizajes y de la escuela. Ampliar el número de casos, así como el periodo de seguimiento e incorporar las perspectivas de otros actores sobre las prácticas de dirección es recomendable para ampliar la comprensión del impacto de las políticas de ingreso al puesto y la socialización de los directores de escuelas primarias en México. Para mejorar el logro educativo en el país y la calidad de la convivencia escolar, es imprescindible contar con la estructura necesaria para que los directores sean efectivamente, uno de los principales factores intraescolares de influencia en el aprendizaje. Los directores deben tener las condiciones necesarias para poder sentirse mejor con lo que hacen, reconstruir o fortalecer el vínculo que tienen con su profesión y liderar la reforma de gestión en la escuela propuesta en la retórica oficial, de lo contrario, elevar los aprendizajes de los alumnos será la excepción y no la regla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüera, E. (2006). *Liderazgo y compromiso social. Hacia un nuevo tipo de liderazgo*. México: BUAP/UNAM/Ed. Porrúa.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa*. México 2007-2012. Nota política. Recuperado de: <<http://www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/es/docs.html>> el 30/5/2008.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación-biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Camarillo, J. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto "La Gestión en la Escuela Primaria". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, pp.84-107.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3). Recuperado de: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>> el 20/07/2009.
- Cheung, R. y Walker, A. (2006). Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kon. *Journal of Educational Administration*, 44(4), pp. 389-407. Recuperado de: <<http://www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm>> el 22/07/2009.

- Clarke, S., Wildy, H. y Pepper, C. (2007). Connecting preparation with reality: Primary principal's experiences of their first year out in Western Australia. *Leading and Managing*, 13(1), pp. 81-90.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNNY Press.
- Dareesh, J.C. (2001). *Beginning the principalship*. Thousand Oak, CA: Corwin Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Interim report. Nottingham: National College for School Leadership/University of Nottingham.
- Donaldson, G. (2001). *Cultivating leadership in school: Connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37, pp. 15-27.
- Early, P. y Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman.
- Fernández, T. (2004). De las "escuelas eficaces" a las reformas de "segunda generación". *Estudios Sociológicos*, 22(65), pp. 377-408.
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Fullan, M. y Hargreavess, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.
- Sacristán, J., Beltrán, F., Salinas, y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Hallinger, P. (2003). Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329-351.
- Hallinger, P. y Heck, P. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), pp. 157-191.
- Hallinger, P. y Heck, P. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? En T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Ribbins & L. Bell (Eds.), *Redefining educational management*. London: Paul Chapman/SAGE.
- Hart, A. (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. New York: State University Albany Press.
- Heck, R., Marcoulides, G. y Lang, P. (1991). *Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007*. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3405&Itemid=1070 el 02/07/2008.

- Leithwood, K., Begley, P. y Cousins, J. (1990). The nature causes and consequences of principal's practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), pp. 5-31.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Loera, A. y Cázares, O. (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica: estándares para la gestión de escuelas*. Chihuahua, México: OEI/CEE/SIENE, Heurística Educativa.
- Loera, A., Hernández, R. y García, E. (2005). Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC. *Resultados de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social 2001-2006*. Chihuahua, México: Heurística Educativa/SEP.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 20, Recuperado de: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>> el 02/07/2008.
- Mayring, P. (2007). On generalization in qualitatively oriented research. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3). Recuperado de: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/291/641>> el 10/07/2008.
- Mentz, K. y Webber, C. (2007). The authority of the new principals. Paper presented at *American Educational Research Association Conference*. Chicago, IL.
- Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving learning schools*. Australia: ACER Press.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4(e)). Recuperado de: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm>> el 24/08/2009.
- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albó, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Murphy, J. y Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30, pp. 77-88.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). The international successful school principalship project (ISSPP): Comparison across country case studies. Paper presented at *The Australian Council for Educational Leaders National Conference, Gold Coast*. Recuperado de: <<http://www.aare.edu.au/05pap/gur05254.pdf>> el 06/05/2008.
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Hall, G. y Mani, M. (1992). Entry strategies: Where do I Begin? En F. Parkay y G. Hall (Eds.). *Becoming a principal: The challenges of beginning leadership*. pp. 48-69. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Reyes, M. (2009). *La descentralización educativa en Baja California. Cambios institucionales y conflictos políticos en el Sistema Educativo Estatal, 1993-2003*. México: Colef/Gobierno del Estado de Baja California.
- Secretaría de Educación Pública (2001a). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. Recuperado de: <<http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/des/leyes/plannac1.pdf>> el 03/06/2009.

Secretaría de Educación Pública (2001b). *Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado de: <<http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=programa&sec=des>> el 03/06/2009.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial > el 04/06/2009.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), pp. 4-13.

Vallejo, M. (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. *La Tarea Revista de Educación y Cultura* (19). Recuperado de: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm> > el 28/05/2008.

