



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Las condiciones para la formación de directores de primaria
en liderazgo pedagógico: el caso de los directores de Jalisco
(Guadalajara y Altos norte)**

TESINA

Que para obtener el título de:
Licenciado en Pedagogía

P R E S E N T A :

Katia Marisol Murillo González

ASESORA:

Mtra. Laura Alicia Márquez Algara



Ciudad Universitaria, CD. MX, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Investigación realizada con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica IA300618. **Agradezco a DGAPA-UNAM el apoyo recibido.**

Dr. Miguel Angel Díaz Delgado:

Gracias por haberme introducido al mundo de la investigación y ayudarme a crecer profesionalmente. Este trabajo aunque un poco fuera de tiempo, sigue siendo un fruto del trabajo sembrado desde aquella clase de administración educativa y de mi paso por su equipo en IISUE.

Equipo IISUE:

Juan Carlos, Erick, Cristian y Bere, los vi llegar a cada uno al equipo sin imaginar la gran amistad que formaríamos, gracias por los buenos momentos, las risas, los consejos y su apoyo incondicional. Este trabajo no se hubiera logrado sin cada uno de sus aportes. Les admiro y quiero.

Mtra. Laura Márquez:

Gracias por devolverme la confianza. Por mucho tiempo creí que no lo lograría llegar aquí y que mi redacción no era tan buena, pero usted cada retroalimentación me alentaba a querer y sentirme orgullosa de cada palabra que aquí está plasmada. Gracias por todo su apoyo incondicional.

A mis personas significativas:

Llenaría 20 cuartillas más escribiendo cada uno de sus nombres y los motivos para agradecerles, porque muchas veces fueron los que me motivaron a escribir, me leyeron y me acompañaron a cada paso. Ustedes me hacen brillar.

Agradezco infinitamente a la **Universidad Nacional Autónoma de México** por abrirme las puertas a la educación superior y hacerme no solo una gran profesionista sino un buen ser humano.

Dedicatorias

A Dios, quien es motor de mi vida y que cada día me demuestra que soy su consentida porque me permite crecer y rodearme de personas que me aman.

A mi familia:

Lucia González

No hay día que no agradezca a la vida por tenerte, este trabajo también es totalmente tuyo, tú que siempre crees en mí, que apoyas cada sueño y me tomas de la mano incluso cuando caigo. Gracias, mamá por ser inspiración y alegría en mi vida. Especialmente te dedico este trabajo a ti.

Elías Murillo

Papá, a tu manera siempre estás ahí conmigo, buscando lo mejor para mi, ayudándome a crecer y hacerme una mujer responsable. Gracias por haber procurado mi educación y que nunca me faltara nada.

Miguel Murillo

Hermano, una vez me dijiste “Los sueños no se cumplen, se trabajan” y con esa frase me has acompañado en cada proceso. Gracias por acompañarme y hacerme la tía más feliz. Pasaran mil tormentas, pero tú hermano, siempre estarás. Se que estas orgulloso de mi.

Rogelio Murillo (†)

Querido Primo, aunque la vida nos separó recientemente, te cumplo la promesa de ser parte de estas dedicatorias. Gracias por enseñarme a soñar y volar tan alto como los aviones que tanto amabas. Te extraño cada día, pero sé que desde donde quiera que te encuentres me estas sonriendo porque al fin lo logré.

“Hodie labor, cras fructus”



INDICE

Introducción.....	5
Capítulo I.....	7
La formación de directores de primaria	7
1.1 La dirección escolar en primarias.....	8
1.2 La formación de directores un acercamiento al problema.....	11
1.3 Las condiciones para la formación de Directores de Primaria, las tensiones en las políticas mexicanas.....	15
1.4 La formación de Directores en Jalisco Antecedentes de la investigación.....	18
Capítulo II.....	24
La formación de directores escolares desde la perspectiva del liderazgo educativo.....	24
2.1 El liderazgo educativo.....	24
2.2 El liderazgo pedagógico.....	29
Capítulo III.....	37
La formación de directores en Guadalajara y Altos norte.	37
Estudio de casos.....	37
3.1 El estudio de casos comparativo.....	38
3.2 Los directores escolares cómo sujetos clave de la investigación en liderazgo educativo.....	39
3.2.1 La formación de directores en Jalisco, un acercamiento cuantitativo.	39
3.2.2 De la selección de la muestra a los informantes clave.	42
.....	45
3.2.3 Los informantes clave en los Altos Norte.....	46
3.2.4 Los informantes clave en Guadalajara	49
3.3 La oferta de diplomados para la formación de directores en Guadalajara y Altos Norte, Jalisco.....	53
3.3.1 Diplomado para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE).....	53
3.3.3 Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET).....	57
Referencias	66
Anexos	70
Anexo 1: Fragmento de entrevista transcrita	70
Anexo 2. Abreviaturas	73

Introducción

La escuela es un lugar que para poder cumplir con su objetivo que es brindar educación, necesita estar organizado de tal forma que cada individuo cumpla una función dentro de las actividades diarias. En el caso de la educación básica en la institución podemos identificar tres actores principales, los alumnos, los docentes y el director.

El director dentro del esquema organizacional interno es la autoridad máxima quién está encargado de actividades administrativas y pedagógicas que se relacionan con el resto de los actores escolares.

La dirección escolar ha sido estudiada desde diferentes perspectivas, siendo una de las más populares el liderazgo, que busca hacer una relación entre el trabajo directivo y el establecimiento de relaciones que llevan hacia la mejora educativa.

Para lograrlo, el liderazgo como una teoría que nace en el campo de lo administrativo y ha tenido que encontrar el camino que lo une con la educación, la respuesta se encontró en que los directivos al igual que en empresas se relacionan con otros sujetos y de esas relaciones condicionan acciones que favorecen a la organización (Antúnez, 2004).

Por consiguiente, a hallazgos desde este ámbito se les denomina liderazgo educativo, que es un corriente aún en constante construcción que tiene como fin mostrar un campo teórico y práctico en el que directores y docentes ejerzan actos de liderazgo en pro de la institución.

A lo largo del contenido se realiza una exploración teórico-descriptiva sobre las tendencias internacionales y nacionales en dirección escolar y su relación con el liderazgo educativo desde la perspectiva de la formación.

En el primer capítulo se parte de presentar el problema que se engloba en todo el texto la formación de directores, presentado un acercamiento sobre la dirección y los espacios formativos que se brindan para ellos y cuál es su objetivo para exponer la vinculación con los temas de liderazgo educativo, apoyándose también de recursos históricos y legislativos de la educación en México y en específico del estado de Jalisco.

Hacia el capítulo dos los conceptos teóricos o unidades de análisis se muestran desde la perspectiva de diferentes autores, haciendo un recorrido por los desarrollos teóricos y de investigación en liderazgo educativo en países como España, Reino Unido y Estados Unidos, así como los movimientos que han surgido. Para este punto se vuelve incipiente hablar del liderazgo pedagógico que es el punto de análisis sobre la formación de directores.

El liderazgo pedagógico, propone que las acciones de la dirección deben llevar a los alumnos a la mejora de los aprendizajes y son ellos quienes ponen las condiciones para que pueda suceder (Bolívar, 2010).

Una vez presentados los precedentes teóricos que acompañan el trabajo, se lleva a cabo una acotación que será la formación de directores en Jalisco específicamente en dos regiones los Altos Norte y Guadalajara.

Para hacer un acercamiento a ambas regiones se presenta una descripción y análisis de las condiciones para la formación y el establecimiento de criterios, entre los que se enmarca el acceso de los directores por el concurso de oposición y que participaron en uno de los tres diplomados ofrecidos por la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) en el ciclo escolar 2017-2018.

Tras hacer una profunda descripción cuantitativa, el capítulo tres presentará información sobre la que se desarrolla el análisis descriptivo de dos programas formativos que se llevaron a cabo en las regiones mencionadas; el [1] Diplomado para la Autonomía de la Gestión Escolar y [2] Diplomado internacional para líderes educativos.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llega a través del reconocimiento de la formación de directores en las regiones mencionadas y su vinculación con el liderazgo pedagógico, partiendo del debate sobre la necesidad de una formación contextualizada y que priorice las necesidades formativas de las escuelas integrando a los alumnos, docentes y administrativos a una visión en la que se priorice el aprendizaje sobre los trámites administrativos.

Capítulo I

La formación de directores de primaria

La educación básica en México como organización está compuesta por un esquema vertical de jerarquías, en la que el director se encuentra en uno de los escalafones más altos en relación con el organigrama institucional impuesto por la Secretaría de Educación Pública, lo que significa que su labor es central en el ejercicio y cumplimiento de los objetivos de la educación, lo que convierte al director en líder y gestor de la institución.

Ante los retos que implican los cambios políticos y sociales en la educación de los últimos años, la dirección escolar ha recorrido un camino sinuoso de transformaciones en su estudio teórico y práctico.

El director escolar de acuerdo con Fernández et.al (2002) desde antes del inicio de siglo se ha visto como “súper héroe” capaz de influir en los demás y por tanto en la propia dinámica de la institución, por esta razón se revela que la formación de los directores es un elemento fundamental para un ejercicio eficaz y eficiente de la institución educativa en la que se reconoce que el centro del trabajo del directivo es el aprendizaje de los alumnos.

Los directores escolares, se enfrentan a diversos requerimientos, como la rendición de cuentas a autoridades superiores, los cambios a las políticas educativas, las modificaciones curriculares, la atención al aprendizaje diferenciado, el logro de la inclusión educativa, el cumplimiento de la normalidad mínima, su formación, la formación de su cuerpo docente, las labores administrativas internas, las evaluaciones docentes, las evaluaciones nacionales al alumnado, y la atención a situaciones que surgen en el día a día, por sólo nombrar algunas de las múltiples funciones de la dirección.

Distintas han sido las propuestas para solucionar las diversas problemáticas que tiene la dirección escolar, una de ellas son los aportes hechos desde el liderazgo educativo en sus diferentes dimensiones y prácticas. Uno de los aportes con mayor impacto ha sido los creados por investigadores y docentes españoles con el

Liderazgo Pedagógico, ya que pone al centro el logro máximo del aprendizaje de los alumnos, que es la demanda principal de las nuevas políticas educativas de diferentes sistemas educativos.

En el caso de Jalisco en particular, de acuerdo con Díaz (2014) se han desarrollado intentos para mejorar la formación de los directores bajo una consciencia situada de las problemáticas, para una reconstrucción de su labor poniendo énfasis en esta necesidad.

Durante este capítulo se desarrollará la problematización en la que se desenvuelve este estudio, dividido en tres partes, la primera se centra en describir la complejidad de la función directiva escolar de primarias; como segundo punto se hace un acercamiento a la formación como un problema fundamental en el desarrollo de la función de los directores; por último, se hace un acercamiento a la dirección en Jalisco y los antecedentes de la investigación.

1.1 La dirección escolar en primarias

La dirección de primarias es el cargo que se otorga el poder de planificar, organizar, dirigir, administrar y monitorear, evaluar, rendir cuentas sobre la comunidad educativa que dirige (MINED, 2008), lo que constituye la entrega de una gran carga de responsabilidades que se espera el director asuma con compromiso, formación y liderazgo.

De acuerdo con Antúnez (2004) la dirección escolar es una necesidad de las instituciones educativas que responde a la división del trabajo y la especialización (p.21) ya que ejecuta tareas diferentes a las que realizan los docentes.

Las actividades a que atiende el director son múltiples, como, por ejemplo, el cumplimiento máximo de los objetivos de aprendizaje de los alumnos, la formación y evaluación docente, la gestión eficaz de los recursos humanos y materiales, el aprovechamiento de los recursos obtenidos por programas de apoyo educativo y la rendición de cuentas a autoridades superiores, entre otras que se llevan a cabo en el día a día de la institución.

Una definición detallada sobre quiénes son los directores la hace Carillo, et. al en el (2014): “Un director es un actor que tiene una influencia en las prácticas generadas dentro de la institución educativa, y que dicha influencia eventualmente propicia un

conjunto de nuevas prácticas sociales que conlleven a un mejoramiento sustancial” (Carillo, Márquez, y Betrand, 2014, p. 76)

La dirección de primarias es una profesión del ámbito educativo, que ha pasado por una transformación histórica importante, Álvarez (2010) apunta que desde la década de los 50’ hasta los 70’ al director se le exigía que “administrara bien” la escuela, lo que implicaba rendir cuentas ante autoridades superiores sobre lo que se hacía en las instituciones educativas, bajo un mecanismo racionalista de la administración.

De acuerdo con Fernández et. al (2002) otra de las concepciones que se tiene en torno a la función del director es la de ser gestor, lo que significa que quienes tienen el cargo velarán por la eficacia y eficiencia en los centros educativos bajo un marco referencia de calidad educativa que se entiende como “*hacer las cosas adecuadas en el momento adecuado*” (p.83). Este mismo autor plantea que la función directiva aún se encuentra en “*estadios primitivos*” piramidales de la administración (p. 90), lo que da cuenta de la preponderancia de las prácticas burocráticas.

Una de las razones que explica el fenómeno burocrático administrativo en la dirección escolar es que al director de cada escuela se le ve como la autoridad institucional, lo que le confiere un poder de representación frente a la sociedad, pero principalmente con la comunidad educativa, lo que explica el constante retorno a la normatividad como un mecanismo de control de una gestión efectiva desde los marcos de lo legal (Freire y Miranda, 2014)

La dirección escolar en primarias se ha transformado, debido a que atender a las situaciones administrativas, no ha sido suficiente para cubrir las necesidades educativas de las escuelas como el alcance de los aprendizajes de los alumnos, la formación de docentes, la inclusión y la atención a padres de familia, entre otros asuntos.

De acuerdo a Rodríguez et.al (2015) “*El director como líder [...] es responsable del desarrollo de estrategias necesarias para velar por la implementación adecuada de cada proyecto e iniciativa*” (p. 8) para él, la dirección se ha transformado pasando de la administración educativa, a la gestión escolar y actualmente al liderazgo educativo, donde se ha re contextualizado la práctica directiva, sin embargo aún se

mantiene la preocupación de mostrar evidencias de su labor bajo el mecanismo de rendimiento de cuentas.

Una de las características más importantes del director como líder es el uso del poder, pero de acuerdo con Díaz (2015) Se deben modificar las formas en las que un director hace uso del poder, el cambio en las dinámicas que existe en la comunidad educativa se está viendo un “declive de las formas tradicionales de autoridad” (p.34), por lo que el impulso de nuevas formas de liderazgo es una tendencia que responde a las problemáticas actuales.

En México “las escuelas de educación básica la autoridad máxima es el director; quien a su vez preside dos instancias colegiadas de carácter consultivo” (Santizo, 2009, p.3) de acuerdo con Zorrilla et. al (2006), la realidad es que los directores consumen su tiempo en actividades administrativas y de rendición de cuentas debido a la normatividad implantada por el Sistema Educativo Nacional, lo que crea un trabajo ambivalente entre cumplir la burocracia y atender a las exigencias de la comunidad educativa.

Uno de los principales antecedentes de la transformación del entendimiento de la dirección escolar en educación básica en México fue el cambio a la normatividad que se dio como resultado la implementación del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) firmado en 1992 (Peregrina, 2000) en la que se descentralizó la educación y lo que implicó la reorganización del sistema educativo, los planes y programas de estudio y por tanto también la dirección.

La transformación de la función de los directores de educación primaria debido a cambios tanto teóricos, sociales y políticos apunta a mirar las nuevas dinámicas y tendencias de la educación, por ejemplo, estudios como el hecho por Barber y Mourshed en (2008) proponen que una de las formas de mejorar los sistemas educativos en el mundo es haciendo que la dirección escolar, no se centre únicamente en lo administrativo sino, buscar las estrategias para atender a las necesidades de aprendizaje de alumnos y docentes, este argumento aplica sin distinción contextual, mismo argumento que se puede encontrar en los sustentos del liderazgo pedagógico.

En México, la dirección escolar es un pilar fundamental en el funcionamiento de las escuelas de educación primaria sin importar su contexto, el papel de la dirección se ha convertido en la columna vertebral que mantiene el esqueleto de las instituciones, si éste llega a fallar o no llega a ser tan eficiente se puede observar su declive en el desempeño de los alumnos, en la satisfacción laboral docente, en las evaluaciones y en la propia infraestructura, por nombrar algunos ejemplos.

Para el acceso a cargos directivos, en el 2013 se instauraron nuevos mecanismos para que profesionales de la educación obtengan el puesto mediante un examen de oposición (DOF, 2013), derogando los estatutos de 1973 que regulaba el acceso a la dirección a través de un sistema de “escalafón o puntaje vertical” (Santizo, 2009, p.6), que de acuerdo con Zorrilla et. al (2006) demostraba la falta de criterios profesionales para el acceso al cargo

A manera de resumen, hasta este punto se pueden rescatar algunas características de la dirección, la primera es que es una profesión independiente a la docencia, los objetivos de la función se centran en la eficacia y eficiencia de los centros educativos, el director es el líder, se encarga de cumplir con normatividades y se encarga del rendimiento de cuentas. También que, en México, la dirección de primarias se ha transformado por influencias teóricas y la implementación de políticas.

1.2 La formación de directores un acercamiento al problema

Antúnez (2014) en su descripción de la función directiva al llamarla necesaria para la organización y función de las instituciones educativas hace hincapié en que la dirección “para ejecutar esas tareas, claramente diferenciadas de las tareas docentes, se requiere de una formación y preparación específica” (p. 22) sin embargo en los contextos reales las múltiples funciones de cargo se han dirigido a actividades sobre toma de decisiones y actividades administrativas.

La dirección de primarias se ha centrado en el cumplimiento de la normatividad y en funciones administrativas de rendición de cuentas, pero esta formación al igual que la percepción de la dirección se ha modificado, los programas de formación se han

tenido que transformar hacia nuevas tendencias del liderazgo educativo (Freire y Miranda, 2018).

Las necesidades educativas de inicios de siglo no son las mismas de ahora, ni serán iguales a las del siguiente ciclo escolar por lo que es “imprescindible que las autoridades educativas diseñen acciones de selección, formación para el puesto y formación continua de los directivos escolares” (Cuevas, 2015, p.84)

Sin embargo, estudios sobre la dirección escolar han develado la falta comprensión de la función, ya que se piensa que el punto medio entre administrar eficazmente la escuela y lograr los aprendizajes de los alumnos es el aplicar una norma.

Se entiende así que la profesión de dirección de primarias está conformada por una dinámica compleja, que requiere de un acercamiento a su formación de manera cautelosa que mire todas las aristas propias de la profesión, es decir que opte por un acercamiento situado, rompiendo la barrera de la función racionalista, normativa y burocrática que se le ha otorgado.

De acuerdo con Díaz (2014) la importancia de la formación de directores está ligada a eventos económicos y políticos que afectan a los círculos académicos, es decir, que los sucesos y decisiones tomadas desde estas posturas afectan a la forma en la que se formara al director de primarias para que responda a los ideales que se han planteado en ese momento.

Con respecto a la formación de directores en México, la normatividad de la Ley General del Servicio Profesional Docente, en su título IV sobre la formación continua, actualización y desarrollo profesional, que en el artículo 59° dice que:

“El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural”.
(DOF, 2013).

Además, el artículo 27° de la misma ley, especifica que para los directores que: “durante el periodo de inducción las Autoridades Educativas Locales brindarán las orientaciones y los apoyos pertinentes para fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión escolar”.

Se reconocen dos cosas, la primera que dentro de las obligaciones del Estado frente a los Directores es brindarles la oportunidad de seguir formándose en cursos, investigaciones aplicadas o estudios de posgrado, que pueda impartir la propia Secretaría de Educación Pública desde la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio o por instituciones privadas; y la segunda que debe existir una formación de inducción para directores enfocada al desarrollo del liderazgo.

Sin embargo, la realidad de la formación de directores aún tiene camino por recorrer: “los directores no tienen la formación, el desarrollo y los incentivos apropiados para enfocarse en mejorar la calidad de la instrucción y los resultados de las escuelas, ni para consolidar los vínculos de la escuela con la comunidad” (Alonso y Molina, 2014, p.7)

Se percibe que los programas de formación que se han ofrecido no se han enfocado a tratar temas pedagógicos que resultan imprescindibles para los directores, pero también que existe un desfase entre lo que se plantea en los programas de formación y las realidades educativas, de acuerdo con Nicastro 2014:

“Al hablar de prácticas de los directores nos referimos a los modos de hacer propios de las diversas tareas que llevan adelante “[...] “foco en quienes la llevan adelante, pero en simultáneo en las relaciones que mantiene con los otros: pares, profesores, alumnos, comunidad, etc., también con las condiciones institucionales, sociales y políticas y las producciones culturales e históricas que las atraviesan “(p.122)”

Un alto porcentaje de los programas de formación que se han creado en los últimos años no han sido del todo acertados a las necesidades educativas o a las tendencias del momento, formando así un efecto placebo para los directores quienes dedican su tiempo a cursos de formación para implementarlos en su institución, siendo que muchas veces lo visto en aulas universitarias no responde con puntualidad a las particularidades escolares.

Por esta razón acercarse a los contextos de los directores ayudaría a ofrecer mejores soluciones a las situaciones a las que pueden enfrentarse los directores que pocas veces son escuchadas, por lo que se vuelve necesario hacer un análisis permanente que este:

“centrado en el volver a mirar situaciones habituales y conocidas y de emprender una reflexión que permita repensar y recolocar las propias miradas en el sentido que Barbier (1997) propone, interrogar las maneras reiteradas de nombrar, diagnosticar y tomar decisiones, promoviendo el análisis permanente sobre las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posible determinadas prácticas de trabajo de los directores en las organizaciones educativas” (Nicastro, 2014, p. 123)

La preocupación de la formación en los últimos años se ha centrado en aprendizajes que ayuden a los directores escolares a ser capaces de gestionar la escuela con innovación y que promuevan la integración de las políticas educativas (Poggi, 2001). Por lo que los planteamientos construidos en los programas de formación de directores de primarias se han colocado en dos líneas la gestión y la normatividad. El cambio conceptual de la dirección de primarias ha sido la estrategia para la creación de nuevos programas de formación, en los que ya no se entiende a la dirección como un cargo administrativo o como una extensión de la docencia, sino como una profesión con necesidades y actividades propias.

Uno de los más recientes intentos por parte de la Secretaria de Educación Pública para mejorar la dirección educativa ha sido la creación de los “Perfil, parámetros e indicadores para el personal con funciones dirección y supervisión” (SEP, 2017) en los que rescatan las características para el acceso, evaluación y permanencia en el cargo, puntualizando que las intenciones de estos quieren ser indicadores de desempeño, noción que se deviene de otras políticas públicas, que han buscado integrar términos como la calidad educativa que es medible a través de la evaluación directiva y docente; estos parámetros quieren ser una forma de análisis para ofrecer mejores alternativas de formación continua a los directores. (Sep., 2017, p.7).

La evolución de la formación de directores de primaria empieza a tomar fortaleza, debido a que se reconoce que los intentos de formación no han subsanado la realidad educativa del alumno y de la planta docente, lo que ha invitado a la comunidad académica a reconfigurar los planteamientos curriculares que se hacen

en los programas, atendiendo a tendencias como los planteamientos hechos por las TIC's o el liderazgo educativo

Entre los nuevos planteamientos que trajeron los cambios en la formación para directores de primaria están los desarrollados por la investigación centrada en el liderazgo educativo, los planteamientos de estas líneas han aportado grandes riquezas en el conocimiento de la dirección de primarias y la formación.

1.3 Las condiciones para la formación de Directores de Primaria, las tensiones en las políticas mexicanas

La función directiva en la educación pública en México es el pilar de los centros educativos, son los actores que mantienen en pie a las instituciones, pero, se evidencia que es una función que ha evolucionado con el propio Sistema Educativo Nacional de acuerdo con Murillo (2006) ha pasado de visiones administrativas y burocráticas, hasta nociones sobre la dirección de la gestión de calidad, la eficacia y la intervención en los aprendizajes de los alumnos.

Para la Secretaria de Educación Pública los directores “son pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza” (SEP, 2015, p.13). Mientras que para el INEE (2017) se define a la dirección desde una estructura ocupacional, es decir, cuáles son sus tareas dentro de la institución:

Aquel que realiza la planeación programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo [...] y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje, organizar, apoyar y motivar al Docente; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel (p.3)

En esta misma línea, Díaz (2018) plantea que el director ayuda a la interpretación de cómo se mueve una organización educativa, que por una parte tiene demandas externas como las políticas educativas y los cambios curriculares, así como la internas, la administración de recursos, la dinámica de trabajo con los docentes, padres de familia y el alumnado, por lo que la dirección escolar tiene el poder de favorecer u obstaculizar todo lo que sucede en la institución.

La figura del director es indispensable para entender el trabajo de las organizaciones educativas, por lo que la formación que se les brinda es esencial,

pues se espera que su actuar este guiado bajo los aprendizajes de cursos, talleres, diplomados, incluso maestrías en las que participan y así se enriquezca su práctica. Las reformas educativas en educación básica y media superior han sido un eje principal para el fortalecimiento de la dirección escolar en México ya que han cambiado elementos primordiales como el acceso al cargo y el perfil de la dirección (Arriaga, et.al 2017 ; Díaz y Rodríguez, 2012; Morales, 2015; Cuevas, 2015), en consecuencia se considera que el director es fundamental para el cumplimiento de los objetivos de la reforma, “los responsables de las políticas educativas le asignan un papel decisivo en el desempeño de la escuela y el éxito las reformas educativas” (García, Slater, López, 2010, p.152) por ello el perfil de la dirección ha cambiado, pasando de identificarse como un ejecutor técnico de las normas, a un gestor y finalmente a un líder de la institución.

Al reconocer la importancia de la función directiva, surgen nuevos cuestionamientos, como por ejemplo el valor del tipo de formación que se le brinda a los directores.

Los estudios coinciden en que no debe bastar con una formación técnica, sino en construir una formación que conjugue los atributos de la profesión y el contexto; es decir generar experiencias formativas genuinas (Díaz y Rodríguez, 2012; Morales, 2015; Carrillo, Jurado y Bertrand, 2014) de tal modo que se reconoce que formar a un director no es sólo dotarlo de un conjunto conocimientos (Díaz, 2018).

Por esta razón, ofrecer formación entendida como las acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar conocimientos, herramientas, habilidades y aptitudes para el desempeño de su servicio (DOF, 2017) es primordial para el sistema educativo.

La formación que se ofrece a los directores de primaria proviene de dos espacios, por un lado, los programas postulados a través de la estructura del SEN y aquellos cursos que instituciones privadas ofertan y se convierte en elección personal para los directores.

Los programas de formación en su mayoría tienen el propósito de brindar temas genéricos a la formación como la normatividad, operatividad, planificación y gestión, con el objetivo de que el director obtenga ciertas herramientas para su labor diaria.

Tal es el caso que presentan (Hernández, Barrera y Chávez, 2018) en el que presentan evidencias de como la formación de directores en México ha sido insuficiente para las realidades contextuales, ya que sólo se otorga formación inicial y no resulta suficiente para el trabajo diario, en consecuencia, la formación se centra en temas de normatividad y administración desde una interpretación Taylorista (1969) centrada en el cumplimiento de objetivos.

En México a partir del sexenio 1988-1994 se ve a los directores “como parte estratégica para hacer llegar los postulados y contenidos del Nuevo Modelo Educativo a los profesores” (Hernández, Barrera y Chávez, 2018, p.49) y por tanto de otras políticas educativas, así que se arranca a través de la SEP una estrategia para la formación de directores, de los cuales se derivaron programas como “La Gestión en la Escuela Primaria” , “El director como Líder Académico” (1997-1998) y en el año 2000 el “Programa de Escuelas de Calidad”, que resultaron en asesorías para que los directores desarrollaran sus planes de trabajo anual. Latapí (2004) relata que en ese año 57% de los directores había participado en uno de estos cursos, para la obtención de puntos para el acenso para un nuevo cargo.

Sin embargo, los programas que se han ofrecido tienen una tendencia “evaluacionista” o de “Calidad” (Díaz, 2018, p.3), en las que se continúa viendo a la formación como el camino para la implementación de políticas educativas. Por lo que este autor, también propone que analizar la formación de la dirección escolar, implica reconocerla como una profesión relacionada con la docencia pero que requiere una formación especializada.

Del mismo modo Ortega (2016) reconoce que la formación de los directores se ha centrado en la gestión, reconociendo la importancia del dominio del tema, por lo que formar a los directores para la gestión resulta primordial, pero se debe complementar con un buen ejercicio de la dirección, en esta misma línea Morales (2015) apunta que el liderazgo del director se fundamenta en las relaciones que establece con los otros.

Si bien, la formación de directores puede no ser satisfactoria para cubrir con las necesidades educativas de las escuelas primarias en México, la otra incógnita está en cómo los propios directores toman esta formación, si como un requisito o como

la oportunidad de crecer profesionalmente y vincularse en espacios profesionales para mejorar su práctica, o como el cumplimiento de un requisito solicitado para mantener un puesto.

En resumen, hasta este punto, se pueden reconocer dos cosas, [1] la formación de directores es fundamental para un desarrollo idóneo de las organizaciones educativas [2] los programas formativos en México no han logrado subsanar las necesidades de los contextos, sin embargo han sido una plataforma para la obtención de puntajes a favor del personal; no obstante, la existencia de una normatividad que regule estos procesos encamina al acercamiento de nuevas formas para crear espacio de formación para los directores de primaria bajo diferentes enfoques o teorías, como las propuestas por el liderazgo educativo que proponen nuevos esquemas para acercarse al cómo los sujetos se desenvuelven en sus contextos y con sus compañeros de trabajo.

1.3 La formación de directores en Jalisco Antecedentes de la investigación

Jalisco que será la población a la que atiende esta investigación, se ha caracterizado por ser una población conservadora, pero con un ímpetu progresista que se refleja en sus instituciones educativas, sus emergentes líderes políticos que buscan transformar la realidad de su estado.

Jalisco ha querido reflejar a través de sus propuestas educativas la sociedad que lo conforma “sus ideas, sus creencias, metas y proyectos sociales” (Peregrina, 2001, p. 17), por lo que cada paso dado a lo largo de la historia de la educación del estado ha enmarcado el Jalisco de hoy.

Jalisco desde 1900 esperaba la llegada de la modernidad, por lo que tomo acciones necesarias para hacer que esto sucediera. Una de sus primeras metas fue erradicar el analfabetismo y a partir de 1944 bajo la tutela del secretario de educación Jaime Torres Bodet se inició el proyecto de campañas de alfabetización, que lo llevo a que hoy en día Jalisco tenga una de las mayores tasas de alfabetización con un 95% (IIEG, 2014, p.38)

Al superar la etapa de alfabetización masiva de la población de acuerdo con (Plasencia, 2001) en 1977 se creó una iniciativa con gran relevancia para la conformación del sistema educativo Jalisciense, ya que el Profesor Ramón García Ruiz restauró el organigrama de funciones de jefatura, subjefatura y dirección, en la que orientó las funciones de cada uno a aspectos pedagógicos.

Jalisco fue creciendo educativamente desde 1960 y no sólo en educación básica, sino que universidades como la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Femenina y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) se fortalecieron y cobraron relevancia en la formación de profesionales que encaminarían a Jalisco a la modernidad.

A partir de los años 70 Jalisco tuvo un crecimiento demográfico importante, que lo llevó a plantear nuevas metas de cobertura de educación obligatoria que en ese momento era la educación primaria y el acceso a la educación normal.

Una de las alternativas que se tomaron en esa época fue cerrar la posibilidad de inscripción a las escuelas normales ya que no se tenía la capacidad para absorber la demanda de estudiantes (Peregrina, 2001, p.25)

Con el paso de los años y con la llegada en 1992 del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que era una “propuesta de descentralización de la educación como mecanismo para mantener a los profesionales en su lugar de origen” (Plasencia, 2001, p.47) nuevas estrategias se crearon para atender al acuerdo y que el estado pudiera ver beneficios en la gestión de recursos económicos y humanos.

La ANMEB fue un acuerdo que tuvo gran relevancia en la educación en México y que impulsó diversos proyectos de formación como las Escuelas de Calidad que a partir del 2002 ofreció asesorías a los Directores de educación básica para un mejor desempeño de la función

Después de la ANBEM uno de los cambios más relevantes fue la reforma educativa de 2013, que tiene seis puntos: [1] implementar la auto gestión de la institución,

[2]lograr el acceso a una educación de calidad [3] fortalecer los pilares de la educación en México (pública, gratuita y la laica) [4] desarrollo profesional para maestros y directores promoviendo la formación [5]creación de reglas para el servicio profesional docente [6] establecimiento de un esquema de evaluación por objetivos (SEP, 2013).

La propuesta de la reforma educativa de 2013 ha sido una de las políticas más controversiales, lo que ha causado que su ejecución aún este en proceso de implementación, adaptación y cambio.

La nueva política educativa de acuerdo con Rueda (2015) propone a la evaluación como la estrategia que favorece la planeación educativa para lograr el cumplimiento pleno del derecho a la educación y la equidad. La implementación de la nueva reforma ve al centro la evaluación por dos razones, la primera es que permite reconocer los avances que se hacen en los programas educativos y la segunda, es que ayuda a la toma de decisiones en lo pedagógico y lo organizacional.

Para Jalisco el 2013 marcó pauta a que se creara el Plan Estatal de Desarrollo 2030, que tiene como un eje principal para el desarrollo social a la educación, priorizando las acciones desde la Secretaria de Educación de Jalisco para el desarrollo de un diagnóstico para conocer la situación social y económica de la región y cómo cada una de estas tiene efecto en la educación.

Este primer diagnóstico de acuerdo con Ponce (2015) dio como resultado que en las poblaciones en las que había menor desarrollo social los indicadores de una educación de calidad eran más bajos que en aquellas poblaciones en contextos favorecidos; uno de los indicadores más importantes contemplados fue la “eficacia externa o logro de aprendizajes” (p.68).

Por otra parte, Jalisco tiene una de las metrópolis más importantes del país, Guadalajara, su infraestructura moderna va acompañada de una educación considera como una de las mejores del país ya que ocupa el lugar 16 a nivel nacional (IIEG, 2014, p. 30)

Datos de la Secretaría de Educación Jalisco (2016-2017) arrojaron que la entidad cuenta con 5228 escuelas primarias, de las cuales 655 pertenecen a Guadalajara; y 979 a los Municipios de Altos Norte compuesto por ocho municipios, (Encarnación de Díaz (71), Lagos de Moreno (166), Ojuelos de Jalisco (29), San Diego Alejandría (13), San Juan de los Lagos (71), Teocaltiche (6), Unión de San Antonio (37) y Villa Hidalgo (25))¹

En tanto al portal Escuela Transparente (2016- 2017) se reportan 641 escuelas en Guadalajara y 418 en los municipios de los Altos Norte (Encarnación de Díaz (61), Lagos de Moreno (146), Ojuelos de Jalisco (27), San Diego Alejandría (14), San Juan de los Lagos (64), Teocaltiche (55), Unión de San Antonio (30) y Villa Hidalgo (21))

Estos datos arrojan una imprecisión para poder saber la cantidad exacta de los directores de primaria del estado de Jalisco, ya que a pesar de que existe una estadística sobre la educación primaria en los estados, sus datos varían entre portales. Lo que genera una impresión para tener un acercamiento global a la formación.

A pesar de la imprecisión de los datos para conocer la cantidad de directores que hay en Jalisco, desde la creación del Plan Estatal de Desarrollo 2030, se apuntó que la formación de docentes y directores era fundamental para mejorar la educación del estado, por lo que desde el reto 6 del acuerdo, se estableció la “institucionalización, de la formación, capacitación y actualización de jefes de sector, supervisión, personal directivo y docentes “(Ponce, 2015, p.124), que implicó el convenio con instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional.

Uno de los programas de formación de directores fue “La formación de directivos por competencias” que consistió en un programa que reconocía la importancia del

¹ A pesar de que el portal de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco reporta en su sección de datos por región en la zona de altos Norte un total de 479 escuelas, se ha encontrado una incongruencia en la información, pues al acceder a los datos de los ocho municipios se refleja un número total de 475 escuelas.

director de primaria para la gestión escolar desde el ejercicio de un liderazgo efectivo que promovía la aplicación de lo aprendido en los contextos escolares. (SEP, 2013)

La formación de directores después del PED 2030 no ha sido indiferente, más bien se han impulsado nuevos programas formativos para directores como los ofrecidos en el ciclo escolar 2016-2017:

1. Diplomado en Liderazgo Educativo para la Gestión y Autonomía Escolar impartido por la Maestría en Educación con intervención en la Práctica Educativa (MEIPE)
2. Diplomado de Formación para la Función de la Dirección (Instituto Tecnológico de Monterrey)
3. Programa de la Formación para la Función de Dirección (Universidad Pedagógica Nacional)

Para este estudio se hace un acercamiento comparativo a estos programas y ver los rasgos que tienen de liderazgo pedagógico, tomando en cuenta también las experiencias de los directores de Guadalajara y cuatro municipios de Altos Norte (Ojuelos de Jalisco, San Juan de los Lagos, Teocaltiche, Villa Hidalgo) de los cuales se seleccionaran directores que formaran parte informantes clave del estudio a través de las entrevistas semiestructuradas derivadas del proyecto central.

Esta investigación esta derivada del proyecto de investigación del Dr. Miguel Angel Díaz Delgado del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación “La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de modelos compartidos” que es financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) clave IA300618.

Este proyecto inicio en 2017 con antecedentes de la formación del Dr. Miguel Angel quien descubre la dicotomía de la formación de directores y emprende la investigación que se ha llevado en diversas etapas en las que he sido participe desde marzo del mismo año.

La primera etapa consistió en lograr desestabilizar las nociones de liderazgo establecidas en las que se entendía que el liderazgo es una cualidad o características personales que favorecen la influencia en los otros, lo que desde la perspectiva de este estudio no es correcto, ya que el LE es un campo de investigación que requiere compromiso y la necesidad de establecer metodologías críticas para su estudio.

Hasta este punto se ha develado que la formación de los directores es un fenómeno que ha evolucionado históricamente y que se ha presentado como un tema de interés en las diferentes reformas educativas en el país y para el caso de este estudio, en Jalisco.

Diferentes han sido los intentos por proponer teorías y metodologías para la creación de espacios de formación para los directos, en el siguiente capítulo se hará un acercamiento a los elaborados desde las teorías del liderazgo educativo y específicamente desde el liderazgo pedagógico que ha cobrado relevancia en Europa y América en los últimos años.

Capítulo II

La formación de directores escolares desde la perspectiva del liderazgo educativo

Tras diversos estudios realizados, se ha reconocido que en la actualidad la dirección escolar es la columna vertebral de las organizaciones educativas, por lo que ofrecer formación adecuada a los contextos y necesidades de estos se ha convertido en la panacea de la educación moderna, pero, estos estudios también revelan que no se trata de cualquier formación sino la que se ofrece desde diferentes teorías y prácticas.

Una propuesta que ha tomado relevancia en los últimos años es lo expuesto desde la teoría del liderazgo educativo, en la que se le reconoce al director como el líder de la institución, es así como “el liderazgo educativo está considerado, hoy en día, como un factor determinante en el desarrollo de los procesos educativos” (Vázquez, Liesa y Bernal, 2015, p. 41).

Adicionalmente, con el crecimiento de las propuestas legislativas y de reformas educativas se ha visto al director desde su posición como líder es una pieza clave para su implementación (Díaz, 2019).

Sin embargo, a pesar de la relevancia que ha tenido el liderazgo educativo, en el campo de investigación aún se encuentra en desarrollo, ya que de acuerdo con Díaz (2018), las concepciones de liderazgo están en un proceso de evolución de “asunto de moda” hacia comprensiones metodológicas situadas.

Bajo esta premisa, el capítulo hace un acercamiento teórico a las unidades de análisis del estudio, la formación de la dirección escolar y al liderazgo educativo, en específico al liderazgo pedagógico.

2.1 El liderazgo educativo

Como punto de partida es necesario definir el liderazgo como unidad de estudio, para esto, López (1992) lo define como “la capacidad de influir en la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas o informales”(p.115), bajo la misma línea Coronel Llamas (2005) lo define como “una relación de influencia

llevada a cabo por los líderes y colaboradores, que implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización” (p. 472), en la misma línea, Bolívar (2010) define al liderazgo como la capacidad de influir en las personas; por lo que de acuerdo a estas definiciones se puede interpretar que el liderazgo consiste en influir en los sujetos para el logro de una meta, o en palabras de Díaz (2014), la capacidad de que los sujetos usen la “agencia” a favor de la organización.

De acuerdo con lo anterior, podemos inferir que el liderazgo también está presente en la dirección escolar; a lo que el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009) explica que el liderazgo en la dirección escolar se caracteriza “por dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como “norte” la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes” (p. 20)

La implementación del liderazgo en el ámbito educativo y en la dirección tiene el objetivo de traspasar las líneas de la administración burocrática, técnica y autoritaria en la que se ve envuelta la función.

Las aportaciones de los diferentes teóricos e investigadores han fortalecido la transición del modelo administrativo y burocrático hacia el liderazgo educativo, sin embargo, la falta de diseño de un modelo teórico metodológico para la dirección en liderazgo ha dificultado la consolidación de un sistema de formación para los sistemas educativos (Manzano, Mominó y Carrere, 2013).

Los estudios sobre liderazgo no nacen en el campo de lo educativo, sino que su historia y origen se encuentran en las teorías de la administración y la política educativa, ya que se identifica que el líder cohesiona los resultados que puede obtener un grupo de humanos (Bass y Bass, 2009), por lo que los estudios del tema se construyeron alrededor de hitos como las características humanas, las conductas y las condiciones para el ejercicio del liderazgo.

Sin embargo, se ha manifestado un progresivo interés en hablar de temas de liderazgo educativo a partir del reconocimiento de la organización educativa como un centro en el que el director es la pieza clave para su funcionamiento diario.

“Si queremos cambiar las escuelas y, con ellos, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela, que inicie, gestione, impulse, facilite y coordine el proceso de transformación” (Murillo Torrencilla, 2006, pág. 11)

Las líneas de investigación en liderazgo educativo en España de acuerdo con Bolívar, López y Murillo (2013) han tenido como punto de partida la mejora de los sistemas educativos en el “aquí y ahora” (p. 19), lo que ha llevado a los estudios a tomar dos líneas, la primera en describir el funcionamiento de la dirección y sus fracasos; el segundo responde a cómo hacer mejorar a las escuelas desde el liderazgo específicamente centrado en la figura del director.

Arzola y Loya (2016) expresan que la función del director es lo que lo legitima como líder, por esta razón es esencial que se reconozcan sus múltiples funciones y dotar de conocimientos y habilidades que ayuden al sujeto a enfrentarse a su labor día a día.

Bajo estos supuestos, las teorías e investigaciones en liderazgo educativo pretenden ser el camino para otorgar un tipo de formación que cumpla con los requerimientos que la función directiva demanda, como el aprendizaje de los alumnos, el manejo de las relaciones con docentes y la solución de problemas.

Navarro-Corona (2016) expone que existen diferentes enfoques en las líneas de investigación en liderazgo educativo [1] de los rasgos del sujeto [2] de las conductas [3] de las relaciones o vínculos; bajo estos enfoques presenta diferentes estilos de liderazgo que pueden ser pertinentes para un ejercicio eficaz de la dirección, como el liderazgo transaccional, el liderazgo transformacional y el liderazgo carismático. Esta investigación ejemplifica las ventajas del ejercicio de cada uno como una solución a los problemas a lo que se puede enfrentar la dirección.

En contra parte, Gamboa, Patiño y García (2017) plantean que el liderazgo democrático tiene mayores ventajas para las organizaciones educativas, por lo que el ejercicio de este tiene influencia directa en la calidad educativa.

En modo contrario, Díaz (2019) de forma particular revela que los enfoques y clasificaciones que se han hecho sobre liderazgo no han sido suficientes para subsanar las necesidades de la educación básica en México, por lo que se vuelve necesario el evaluar otros caminos para la formación, haciendo acercamientos al

contexto sin ignorar la estructura del sistema educativo, pero valorando las diferencias de cada situación.

De acuerdo con Diaz (2019), las teorías de liderazgo educativo están en proceso de crecimiento y en un estudio, reveló que en la región de América Latina se encontraron cuarenta y seis artículos que abarcan categorías de liderazgo y dirección desde una perspectiva metodológica que no se relacionan con la gestión o la administración.

Por otra parte, las aportaciones que se han realizado con referencia a la formación de directores han contribuido a la construcción de diversos modelos teóricos y metodológicos centrados en la dirección, la relación con la docencia y el alumnado, lo que ha posicionado al liderazgo educativo como un tema de relevancia en las organizaciones educativas.

Como apunta Leithwood (2004) “El liderazgo consiste en dotar de un “norte” a la organización y tener la capacidad de guiarla en esa dirección” (p. 44) , por esta razón resulta para las organizaciones educativas crucial el formarse en liderazgo educativo, “el liderazgo es considerado como la solución para casi todos los problemas organizacionales” (Lorenzo, 2005), lo que por un lado ha favorecido la aceptación del liderazgo educativo en la formación de directores, pero también lo ha convertido en un fenómeno de “moda”, en el cuál de acuerdo a Lorenzo Delgado (2005) se han conceptualizado aproximadamente 23 tipos de liderazgo que van desde el liderazgo ético hasta el liderazgo clarividente, en los cuales el autor descubre tres formas de interpretar el liderazgo:

1) “la interpretación que se centra en las cualidades del individuo [...] sus características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana” (p. 368) y que tiene sus raíces en las teorías conductistas y como un sujeto nace con ciertas características que lo condicionan para realizar una actividad específica mejor que el otro.

2) “focalizado en el contexto de las instituciones [...] es una explicación del liderazgo que va más allá de las dimensiones personales “(p. 369), esta interpretación sostiene que el liderazgo no se determina por el sujeto, sino por el contexto y como éste influye en el otro para solucionar un problema que afecte a todos.

3) el liderazgo como “un fenómeno que eclosiona a partir de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneos en función de que la situación sea una u otra para dinamizar a un grupo” (p. 370) esta última postura refleja una unión entre las dos anteriores y como tanto las cualidades y el contexto influyen en el ejercicio del liderazgo en las organizaciones y que es un trabajo que requiere más que buenas intenciones, sino de una planeación estratégica y metas orientadas.

Después de las consideraciones anteriores, Delgado (2018) hace un alto en el que explica que entre tantas tipologías creadas y que no han parado de crearse, se pregunta cuál sería la adecuada para formar los líderes escolares.

Sin embargo, Gimeno (1995) plantea que un “modelo de formación basado en unas pretendidas destrezas idénticas como competencias eficientes para el desarrollo de funciones muy bien delimitadas, es una ilusión” (p.187), por lo que hablar de un modelo de liderazgo para todos los contextos sería erróneo, si no, conocer que liderazgo favorecería a la organización, promoviendo hablar de distintos tipos de modelos de liderazgo.

Como aportación preliminar, se puede deducir que “el liderazgo escolar es un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares” (Bravo, 2017), por lo que favorecer la creación de programas de formación en el tema es necesario para los sistemas educativos.

Con referencia a las anteriores definiciones se derivan distintas aportaciones sobre clasificaciones en liderazgo educativo. Una de las clasificaciones que se acerca a las teorías y metodologías más estudiadas en los últimos años es la hecha por Bolívar, López Yáñez y Murillo (2013), quienes clasifican los modelos en tres: [1] el liderazgo para la justicia social, [2] liderazgo distribuido y [3] liderazgo pedagógico o para el aprendizaje.

Cada una de las dimensiones plantea una forma de reconocer una forma eficaz de llevar a cabo la dirección educativa, por ejemplo, el liderazgo distribuido plantea que, al repartir la toma de decisiones entre los actores de una forma racional, incentiva la participación de todos los actores, dando protagonismo, tratando de hacer los procesos más eficientes (Bolívar, López y Murillo, 2013)

Por su parte el liderazgo para la justicia social está centrado en la lucha contra las inequidades de la sociedad con una mirada desde la crisis y la globalización. Este

modelo plantea que la escuela debe trabajar por una sociedad más justa, defendiendo los principios de inclusión, equidad, comunidad escolar, entre otros (Bolívar, López y Murillo, 2013). La propuesta de este liderazgo no recae en una persona sino en un colectivo que trabajando en conjunto llevan a la escuela a construir un cotidiano de justicia (p. 41).

Finalmente, los estudios dirigidos al liderazgo pedagógico o para el aprendizaje enfatizan en que el aprendizaje de los alumnos no es una acción únicamente de los docentes, sino que el director debe también mirar su aporte sobre los logros académicos de los alumnos y docentes (Bolívar, et.al., 2013)

Los aportes hechos por estas clasificaciones han ayudado a reconocer que la formación de los directores debe ayudar a la labor administrativa y pedagógica, como lo plantean, Alonso y Molina (2014):

“una transformación en las tareas nodales no sólo del profesor frente a grupo sino, especialmente, del director escolar de quien depende no únicamente el buen funcionamiento del centro escolar, sino el de garantizar aprendizajes de calidad en los alumnos. Esto ha llevado a repensar un nuevo perfil de formación del directivo escolar.” (Alonso y Molina, 2014, p.3)

Para este estudio resulta oportuna esta clasificación, ya que uno de los modelos con más mayor recurrencia en los últimos años y en diversas instituciones educativas es el del liderazgo pedagógico, ya que mira a “la enseñanza y al aprendizaje como un fenómeno organizacional” (Seashore, 2018)

2.2 El liderazgo pedagógico

De los aportes hechos desde el liderazgo educativo los construidos por los teóricos del liderazgo pedagógico han sido los que han sobresalido en el campo de la dirección por su impacto en los aprendizajes de los alumnos.

Eventualmente, resulta necesario en este punto hacer una distinción entre los dos términos utilizados a lo largo del capítulo, en el que hasta ahora hemos hablado de liderazgo educativo como la teoría que abarca la presencia del liderazgo en las realidades educativas (Weinstein y Muñoz, 2017) y el liderazgo pedagógico o para

el aprendizaje como una línea de investigación y práctica del liderazgo educativo que se centra en el aprendizaje de los alumnos (Murillo, 2014).

Los aportes hechos desde la clasificación del liderazgo pedagógico marcaron un cambio en los estudios de liderazgo educativo, ya que hace un cambio a mirar las acciones directivas en las que “no basta una buena gestión si no posibilidad buenos aprendizajes en los estudiantes (Bolívar, et.al., 2013, p.23)

El liderazgo pedagógico en las organizaciones se ha vuelto decisivo, ya que centra las acciones en el aprendizaje del alumno. Las aportaciones hechas desde esta propuesta de liderazgo, aseguran que su ejercicio promueve el éxito de las instituciones educativas, con esta línea Calatayud (2015) dice que “el liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los alumnos. La primera es la enseñanza del docente en el aula” (p. 211).

Se reconoce que el director tiene influencia sustancial en el logro de los aprendizajes de los alumnos (Díaz y Rodríguez, 2012; Ortega, 2016; Arzola, 2016), pues los estudios han identificado que los directores que se relacionan con su cuerpo docente y lo guían en el cumplimiento de su labor, logran que el aprovechamiento y rendimiento académico de los alumnos sea mejor.

El centro de los aportes en formación del liderazgo pedagógico está en la intervención curricular y la obtención de aprendizajes.

El liderazgo pedagógico ha sido una línea de estudio en redes internacionales de investigación, como por ejemplo la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME) de España, en la que teóricos como Javier Murillo y Antonio Bolívar continúan investigaciones sobre esta línea.

En México, por ejemplo, documentos como el “Perfil, parámetros e indicadores para el personal con funciones dirección y supervisión en educación básica” (2017-2018) de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas en colaboración con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, establecen como línea de partida su diseño desde el entendimiento de que la función de los directores de primaria tiene como tarea fundamental el logro del aprendizaje de los alumnos.

Es importante saber que “el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados de aprendizaje” (Bolívar, 2010. p.17), haciendo referencia a un liderazgo que busca contribuir al desarrollo curricular y al cumplimiento de los objetivos instruccionales.

El ejercicio del liderazgo pedagógico tiene beneficios directos en los aprendizajes de los alumnos, aunque pudiera llegar a pensarse lo contrario, debido a la lejanía que tienen las funciones del director con la de los docentes, pero, Blanco y Dagostino (s/f), han explicado que la relación de aprendizaje entre el director y los alumnos no es directa, sin embargo, los directores tienen la capacidad de influir en los docentes quienes son los encargados de mejorar el aprendizaje, por tanto, al ejercer un liderazgo centrado en el aprendizaje del docente, también se asegura un mejor aprendizaje de los alumnos.

Por esta razón formar a un director en liderazgo pedagógico asegurará alcanzar objetivos de aprendizaje que beneficien a los docentes y a los alumnos, sobre esta línea Zorrilla et. al (2013) señaló en un estudio de directores que en México existe la necesidad de un cambio, en la labor directiva administrativa y orientarse a la actividad pedagógica: “Sin embargo, pareciera que no existe una intersección en lo que respecta a lo pedagógico, a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Zorrilla y Martínez, 2013, p. 124)

También Gajardo, et. al. (2016) hace un acercamiento al liderazgo pedagógico que “se refiere a un tipo de liderazgo con foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración” (p.5), es decir que el foco está en establecer objetivos educativos para asegurar los aprendizajes de los alumnos, apoyándose de la labor docente y su evaluación, por tanto, entender al liderazgo pedagógico es tener al centro la toma de decisiones a los alumnos.

Las aportaciones sobre el liderazgo pedagógico son un gran ejemplo en las prácticas educativas norteamericanas que han optado por este liderazgo bajo el nombre de *instruccional leadership*, que de acuerdo con U.S. Department of Education (2005), especifica que los líderes educativos deberán pasar la mayor parte de su tiempo en actividades enfocadas a la enseñanza y el aprendizaje sin

descuidar sus demás deberes, pero teniendo a éste como prioridad. Para lograr esto el U.S Departamento of Education, afirma que el director a pesar de que ha caído en un círculo de rendición de cuentas necesita centrar sus esfuerzos en los aprendizajes, por lo que tienen 5 responsabilidades básicas para lograrlo, priorizar, alinear, evaluar, monitorear y aprender² (U.S. Department of Education, 2005) todas estas responsabilidades pensando sólo en el mejor aprovechamiento del aprendizaje de los alumnos.

La experiencia de la U.S Department of Education sobre éxito del liderazgo pedagógico en el extranjero lleva considerar la inmersión de esta dimensión este a la formación directiva en México, que a pesar de tener un contexto diferente al de las naciones que han encontrado acierto en la inclusión de este liderazgo, tienen algo en común, poner a los aprendizajes de los alumnos en el centro de los procesos, prestando más atención a los aspectos curriculares.

La formación de directores en liderazgo pedagógico pone al centro el cumplimiento del aprendizaje máximo de los alumnos, dependiendo el contexto socioeconómico o cultural.

Murillo (2004) plantea que existen dos formas de mirar al liderazgo pedagógico, la primera consiste en reconocer que a pesar de que el director no tiene incidencia directa en los aprendizajes de los alumnos, la forma en la que transmite conocimiento a los docentes asegura el éxito; mientras que la segunda postura refleja que la labor del director como líder pedagógico es favorecer las condiciones para que la organización pueda tener espacios óptimos para el aprendizaje.

Manzano et.al (2013) explican que aproximadamente entre un 12% y 18% de los resultados de aprendizajes de los alumnos se vinculan con aspectos del ejercicio del liderazgo directivo, por lo que “los directores capaces de liderar procesos fijan sus principales objetivos en el ámbito pedagógico” (p. 295) y contribuir así a un mejor funcionamiento de las escuelas.

Vázquez y Liesa (2014) plantean que:

² Traducción de: prioritize, align, assess, monitor and learn.

“Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en otras personas o características de su organización (formando, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, rediseñando la institución, etc)” (p. 2)

Sin embargo, estos mismos autores, advierten que para que esto suceda es esencial el papel que juega la formación, ya que de los 252 directores que participaron de la investigación el 81.3% confirmó que el ejercicio del liderazgo y la formación están totalmente interrelacionados. (p. 6)

Una justificación eminente sobre el liderazgo pedagógico, lo hacen Vázquez et.al (2015) quienes dicen : “ Se trata de liderar organizaciones de aprendizaje, lo lógico y coherente es que el liderazgo no olvide el elemento fundamental “el aprendizaje” “ (p. 43), resulta claro hasta este punto el porqué de la necesidad de brindarle a los directivos una formación que les otorgue herramientas para liderar desde un ámbito pedagógico.

En la misma línea, Mayoral, Colom, Bernad y Torres (2018) afirman nuevamente que el liderazgo educativo en específico el centrado en los aprendizajes es un factor internacional para la mejora educativa y que esto se ha vuelto prioridad en las políticas educativas sobre cómo formar a los directores y a los docentes.

Vaillant (2018) aporta condiciones sobre el cómo es que impacta el liderazgo en los alumnos:

“el efecto del liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeña” (p.267)

Si bien, los aportes del LP3 hablan del aprendizaje de los alumnos, la realidad es que traza el camino para entender cómo sucederá esta acción, por lo que Bolívar et.al (2013) plantea que “las tareas de la dirección deberían centrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje de su profesorado” (p. 23), planteando así que el éxito de este liderazgo está también en los docentes.

En un estudio longitudinal sobre el impacto del liderazgo en los estudiantes Robinson, Lloyd y Rowe (2014) plantearon que la función del director sí tiene

3 En adelante referencia a liderazgo pedagógico

impacto sobre el aprendizaje de los alumnos y desarrollaron cinco cualidades que se necesitan en el liderazgo para el aprendizaje:

[1] Establecer objetivos y expectativas, [2] Asignar recursos de manera estratégica, [3] Asegurar la enseñanza de calidad, [4] Liderar el aprendizaje y la formación docente y [5] Asegurar un entorno ordenado y seguro (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2014, págs. 34-38).

Sobre esta línea Fullan (2017) planteó que la evolución del liderazgo educativo hacia el LP ha sido fundamental para la mejora educativa, también ha creado grandes expectativas hacia la acción de los directores. Menciona que bajo la nueva tendencia hacia los aprendizajes los directores deben visitar aulas, observar la enseñanza, brindar retro alimentación y dar cuentas externas, entre otras actividades que requieren de tiempo que muchas ocasiones falta en las instituciones educativas, además que estas actividades en lugar de promover un mejor aprendizaje generan tensión entre el líder escolar y los docentes. A este fenómeno lo denominó “Demencia de la microgestión” (p. 185).

Sin embargo, a pesar de estas complicaciones Fullan (2017) confirma que el liderazgo para el aprendizaje es el camino correcto hacia la mejora educativa, pero, para lograrlo plantea cuatro aportaciones para la coherencia de la práctica de LP: [1] focalizarse en las metas, [2] crear cultura de colaboración, [3] profundizar los aprendizajes y [4] afianzar la rendición de cuentas (Fullan, 2017, pág. 186), con base a estos aportes el autor menciona que siguiendo estos pasos de coherencia se logrará un liderazgo en el que sea obvio “liderar los aprendizajes” (p. 187)

Por su parte Rodríguez, Ordoñez y López (2020), proponen que en el LP hay diversas dimensiones que necesitan los centros educativos para poder llevar a cabo acciones desde la propuesta de este liderazgo, las dimensiones abarcan: [1] promover el desarrollo profesional del profesorado, [2] planificar coordinar y evaluar la instrucción en las escuelas y [3] utilizar los recursos de forma estratégica (p. 277)

Bajo estas dimensiones lo autores se acercan a la dirección en España para preguntar la forma en la que ellos ven a LP, con el objetivo de corroborar una línea en la que LP es igual a mejora educativa (Rodríguez, Ordoñez, & López ,2020) a lo

que los directores del estudio mencionan que “el liderazgo pedagógico viene determinado por la normatividad, limitando su estructura de trabajo (p.289)

El LP propone diversas metodologías de trabajo para lograr la mejora educativa, algunas de ellas las que se han utilizado en los modelos por competencias, como la evaluación cualitativa, el aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje constructivista (Rodríguez, Ordoñez, & López, 2020, pág. 289).

Estas metodologías exigen a la dirección tareas como la evaluación en el aula, la creación de rubricas y una articulación entre las tareas burocráticas y las pedagógicas.

Frente a la multiplicidad de actividades que demanda la dirección vista desde el LP, se planteó que si, por una parte, hay presencia de mejora educativa en los centros educativos, es sólo en su ejercicio desde el contexto en el que “se precisa mayor grado de autonomía” en el que el “liderazgo pedagógico para dar respuestas a las necesidades, problemas y demandas de cada centro” (Rodríguez, Ordoñez, & López, 2020, pág. 290).

Los resultados obtenidos por estos autores continúan trabajando sobre la línea que Ritacco y Amores (2018), quienes estaban desarrollando una investigación en centros educativos en España, en la que se planteó que la forma en la que se llega al LP es desde la gestión del currículo, la capacitación profesional y las prácticas integradas entre docentes y directivos (Ritacco Real & Amores Fernández, 2018).

Como se ha mencionado anteriormente, los cambios legislativos y los procesos de reforma están llevando a la dirección a situarse en nuevos escenarios en los que se prioriza la autonomía pedagógica, los resultados de aprendizaje y los itinerarios de formación directiva, mismos intereses que se plantean desde el LP (Bolívar, 2015). Con respecto a las aportaciones de Ritacco y Amores (2018), se expone que el director se convierte en un “facilitador” que tiene una radiografía de su institución, lo que le brinda las herramientas para llevar a la renovación a la institución y acompañar a los docentes a mejorar su práctica y por tanto el aprendizaje de los alumnos (Ritacco Real & Amores Fernández, 2018, págs. 13-14).

No obstante, estas aportaciones al ser situadas en un contexto se han encontrado con diferentes adversidades, entre ellas que la carga administrativa y burocrática

tiene un papel protagónico en la profesión, la falta de un perfil para el cargo y la insuficiente formación (Retaco Real & Amores, 2018; Díaz, 2019; Rodríguez, Ordoñez, & López, 2020).

En este orden, aunque se ha optado por mirar a la dirección como una posición de liderazgo, también, es indispensable mirarla como una profesión que requiere identidad, formación y profesionalización (Ritacco Real & Amores Fernández, 2018).

Por consiguiente, para poder hablar de LP, también es indispensable hablar de formación que en palabras de un director es “la falta de formación pedagógica la principal dificultad” (Ritacco Real & Amores Fernández, 2018, pág. 16) para el ejercicio del LP a pesar de las diferentes iniciativas desde las legislaciones y movimientos educativos.

En palabras de Moral y Amores (2014) la formación de la dirección debe abarcar diferentes áreas para hacer frente a sus demandas, sin embargo, no se ha logrado:

“El director no domina los elementos relacionados con la programación, competencias estándares, ni lo que está en relación con las relaciones del profesorado, el desarrollo profesional y la innovación y mejora, siendo estos rasgos, elementos claves para ejercer un liderazgo pedagógico” (Moral Santaella & Amores Fernández, 2014, pág. 133)

En consecuencia, es precioso enforzar ahora el estudio hacia la formación en liderazgo y en LP ya que se precisa “una capacitación específica (formación inicial y en servicio), en particular, habilidades y estrategias para hacer del centro una comunidad centrada colectivamente en la mejora de la educación ofrecida” (Ritacco Real & Amores Fernández, 2018, pág. 19).

Diferentes son las formas en la que los directores pueden acceder a espacios de formación en México, como los cursos ofertados por la Secretaría de Educación Pública desde los Programas de Formación Docente o los ofertados desde las instituciones de educación superior pública y privada.

En el siguiente capítulo, se realizará un acercamiento a tres diplomados ofertados en Guadalajara y en los Altos Norte en Jalisco, con líneas de trabajo en liderazgo y mejora educativa, con el objetivo de analizar la propuesta que hacen de formación y los acercamientos hacia el LP.

Capítulo III

La formación de directores en Guadalajara y Altos norte.

Estudio de casos.

A largo de los capítulos anteriores se ha hecho un acercamiento a las unidades de estudio con las que se realiza el acercamiento comparativo a tres diplomados que se desarrollaron para directores de la región de Guadalajara y los Altos Norte:

1. Programa de Formación para la Función de Dirección
2. Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar
3. Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET)

Para el análisis comparativo de estos diplomados, se marca como línea central al liderazgo educativo, entendiéndolo como la teoría que busca formar a los directores dirigiéndolos hacia un cambio, pasando de la gestión burocrática hacia las prácticas en las que el director tiene influencia directa, en el desarrollo profesional de los docentes y en el aprendizaje de los alumnos para mejorar los centros educativos.

Cómo se mencionó anteriormente, este trabajo forma parte de la investigación del Dr. Miguel Angel Díaz Delgado del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) con el título “La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de modelos compartidos”.

El estudio central en su totalidad consta de cuatro etapas: [1] desestructuración de las nociones del liderazgo, [2] análisis del trasfondo de la dirección escolar, [3] estudio de casos comparativo y [4] un análisis de los programas formativos para la dirección escolar. Para fines de este trabajo, el presente capítulo se enfoca a la tercera etapa, un estudio de casos comparativo con directores de primaria de la región Altos Norte y Guadalajara, Jalisco.

En este capítulo se hace un acercamiento al entendimiento de la importancia que tiene el estudio de casos comparativo, el proceso que se desarrolló para obtener información de la muestra de directores que participaron y un análisis comparativo sobre los diplomados mencionados.

3.1 El estudio de casos comparativo

En el caso del presente trabajo, la metodología se ha centrado en el estudio de casos comparativo que de acuerdo con Stake (1999) busca explicar las características de un fenómeno, que en específico será la formación de directores en liderazgo educativo.

De acuerdo con Yin (2009) la metodología de estudio de casos es un proceso lineal en el que se pone a una unidad frente a otra para reconocer sus características, resaltarlas y compararlas frente a otras en un contexto específico.

Mientras Rodríguez (2015) propone que el estudio de casos es un proceso comprensivo y sistemático, en el que el objetivo es encontrar unidades de análisis para proporcionar más información acerca de un tema.

Para Durán (2007) los estudios de casos tienen como objetivo rescatar conceptos, comprensiones, dar información o delimitar un fenómeno que resulta relevante para la población.

Para el caso particular de este estudio, la metodología se verá fortalecida por un análisis situado en la cual busca reconocer diferencias y similitudes entre los programas que se estudian, en su contenido y en las experiencias que se obtuvieron de los directores que participaron.

La forma en la que se realiza el aproximamiento a la información obtenida tiene corte cualitativo ya que utilizaron herramientas como la entrevista semiestructurada y la narración biográfica.

Por su parte, los elementos cuantitativos fueron indispensables para tener un acercamiento formal a los datos del cargo directivo, que complementan los testimonios obtenidos de los participantes a lo largo de las entrevistas.

El estudio tiene una característica particular desde la perspectiva metodológica, que por principio corresponderá al análisis de casos comparativo, se enriquece desde un acercamiento situado “desde la cual el problema de la relación entre el conocimiento y la realidad pasaría por la posibilidad de comprender que las prácticas de significación/construcción de la realidad social no transcurren en el vacío, y, por lo tanto, éstas deben ser analizadas en un contexto” (Sandoval, 2004, p. 135)

La perspectiva situada se enriquece desde el campo de la etnometodología, que marca su perspectiva en el análisis de la vida cotidiana, tratando “de hacer visibles los procedimientos que los individuos utilizan para razonar sus acciones “(Santoro, 2003, pág. 247).

El acercamiento situado enriquece la perspectiva metodológica, debido a que no es únicamente acercamiento a los programas y directores, sino que mira desde el contexto de forma integral (escuela y cargo) y cómo se modifican sus acciones de acuerdo con los factores determinantes de la situación.

La forma en que se desarrolló el acercamiento situado fue de la siguiente manera: [1] las entrevistas semiestructuradas que se ocuparon para coleccionar los casos de los directores se realizaron en los contextos de cada participante (las escuelas) [2] motivar los recuerdos al hablar de su función y su formación. Estos elementos logran romper los muros de una entrevista cuadrada (ver Anexo 1).

3.2 Los directores escolares cómo sujetos clave de la investigación en liderazgo educativo.

Para el desarrollo de la tercera fase de la investigación se recurrieron a los planteamientos cuantitativos para hacer un acercamiento a la dirección en el estado de Jalisco, para posteriormente llegar a las regiones Altos Norte y Guadalajara.

Una de las herramientas utilizadas fueron los censos, mismos que permitieron visualizar la cantidad de directores que existen en el estado y las regiones, para poder establecer criterios de selección de los participantes o informantes clave (Sampieri, Baptista y Fernández, 2010).

3.2.1 La formación de directores en Jalisco, un acercamiento cuantitativo.

Uno de los principales retos para el desarrollo de la tercera etapa fue obtener datos precisos de fuentes oficiales, por esta razón, como una etapa preliminar se realizó un censo para identificar a directores que cumplieran con las siguientes características:

[1] ser director(a) de escuelas primarias públicas en alguna de las dos demarcaciones del estudio –Altos Norte o Guadalajara, [2] haber ingresado al cargo bajo los lineamientos de la reforma educativa 2013, [3] haber sido formados en uno

de los programas para la dirección en el ciclo escolar que ofreció la Secretaría de Educación Jalisco en los periodos 2015-2016 y 2016-2017.

Los diplomados identificados fueron:

1. Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET-TECM)
2. Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE-MEIPE)
3. Diplomado Programa para la Función de Dirección Escolar (DPFDE-UPN)

Para elaborar el censo se recurrió a diferentes plataformas oficiales como: Escuela transparente, Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), Sistema Nacional de información de Escuelas y adicionalmente se solicitó información directa a la Secretaría de Educación Jalisco.

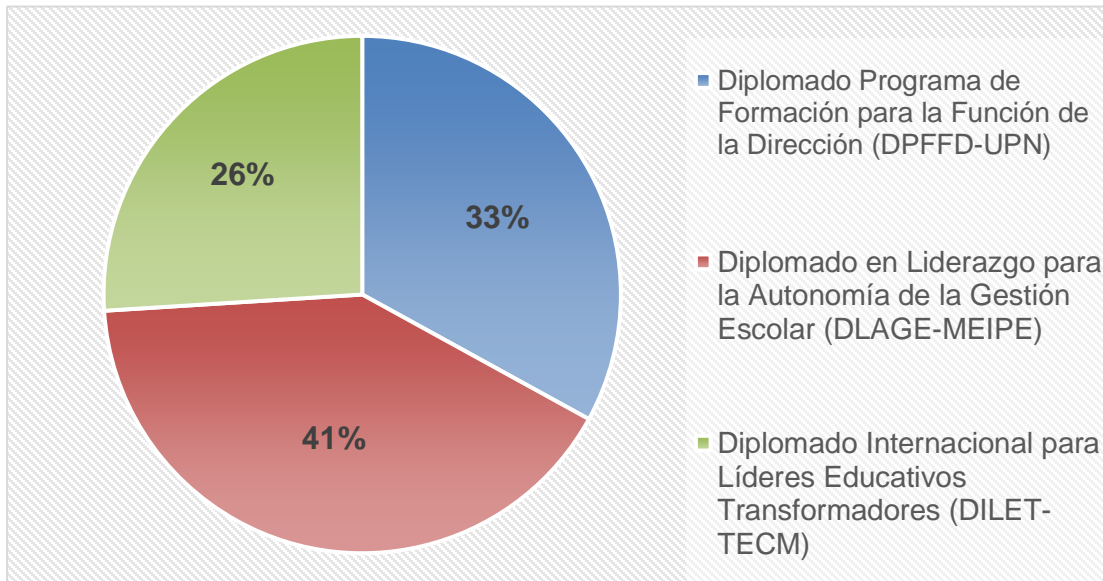
Del censo realizado se obtuvo un resultado de 647 directores que cumplían con una de las características para formar parte del estudio, el haber participado en alguno de los diplomados ofrecido por la Secretaría de Educación Jalisco en el ciclo escolar 2016-2017 (Tabla 1 y Gráfico 1)

Tabla 1. Resultado del censo de diplomados para directores en Jalisco.

Diplomado	# Participantes
Diplomado Programa de Formación para la Función de la Dirección (DPFFD-UPN)	167
Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE-MEIPE)	264
Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET-TECM)	216

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

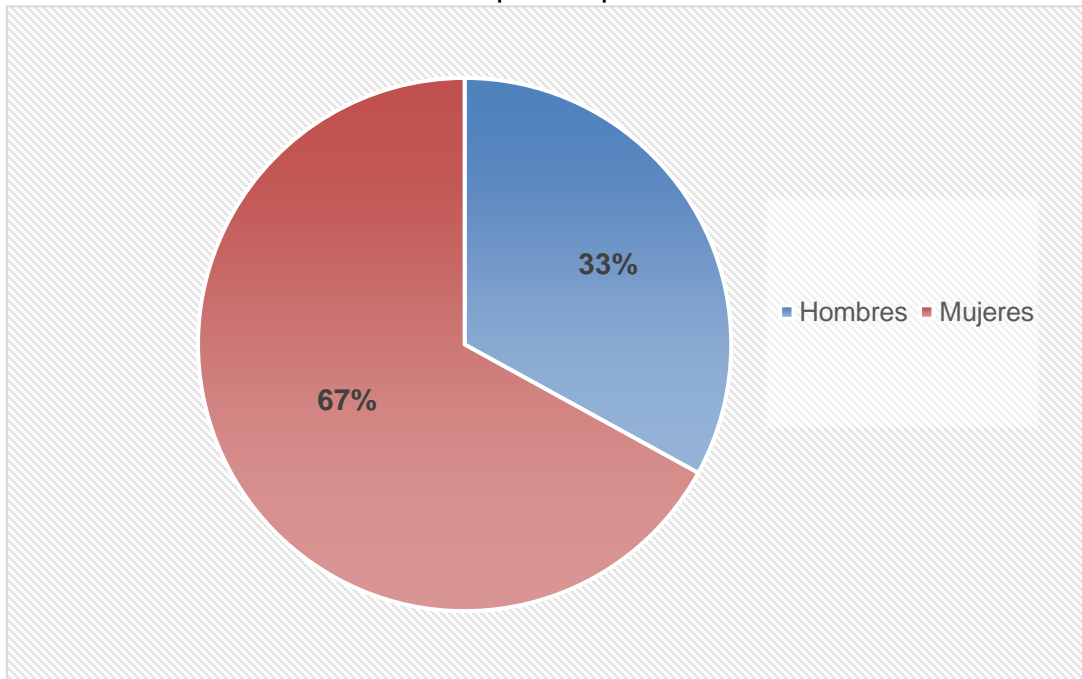
Gráfico 1. Porcentaje de directores pertenecientes a un diplomado en Jalisco.



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

De los 647 directores censados en los diplomados, 434 son mujeres y 213 hombres, que corresponden a un 67% y 33% respectivamente (Gráfico 2)

Gráfico 2. Participantes por sexo



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

Obtener los datos del censo fueron la herramienta principal para seleccionar a los directores que conformaron a los informantes clave. La información revelada fue un primer acercamiento a la comunidad de directores Jalisco, esbozando un crecimiento en la población de mujeres directoras y un aparente equilibrio en la participación en los distintos diplomados.

3.2.2 De la selección de la muestra a los informantes clave.

A partir del censo de directores, se construyó una base de datos en la que se reflejará información únicamente de los directores participantes de los diplomados en la región Altos Norte y Guadalajara, de los cuáles se obtuvieron los siguientes datos (Tabla 2).

Tabla 2. Resultado del censo de diplomados para Altos Norte y Guadalajara.

Diplomado	Directores de Altos Norte	Directores de Guadalajara
Diplomado Programa de Formación para la Función de la Dirección (DPFFD-UPN)	7	22
Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE-MEIPE)	11	18
Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET-TECM)	2	6
Total:	20	46

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

A diferencia del censo realizado de forma global en el estado de Jalisco, los datos revelan una mayor participación de directores de Guadalajara en contraste con Altos norte, en los que los rangos de dispersión se muestran significativos principalmente

en el Diplomado Programa de Formación para la Función de la Dirección (DPFFD-UPN) que es de 15 participantes.

La información obtenida, mostró que la formación de los directores en estas regiones tiene mayor participación en Guadalajara, además de que el diplomado ofertado por la UPN tuvo mayor participación mientras que el ofertado por el TECM fue el que presenta menor participación en las regiones.

Con los resultados que arrojó el censo en ambas regiones se inició una nueva fase que consistía en establecer los directores, para lograrlo se utilizó un muestreo no probabilístico de bola de nieve que consiste en “identificar algunos participantes claves y se les pregunta si conocen a otras” (Sampieri, Baptista y Fernández, 2010, pág. 388) y es a partir de reconocer casos de interés que pueden resultar “buenos candidatos para participar (Martínez, 2012, pág. 616)

Para llevar a cabo el muestro se realizó contacto con algunos que un directores y maestros. Fue a través de este acercamiento se aportó información sobre algún posible participante invitándoles a participar en el estudio, con el conocimiento de sus autoridades inmediatas.

Los directores participantes lo hicieron de manera voluntaria, y una vez leídas las implicaciones éticas del estudio, se realizaron entrevistas semiestructuradas en sus propios contextos escolares, para dar un sentido orientador a las recogidas de datos, reconociendo que acercarse a los sujetos, es acercarse a los contextos.

Adicionalmente a las entrevistas se tomaron notas de campo para complementar la información proporcionada por los directores.

Para la creación de la estructura que marco la dirección de la entrevista semiestructurada se realizó la revisión de cuatro instrumentos que se han utilizado en investigaciones de formación de directores y liderazgo educativo (2 nacionales y 2 internacionales).

Después de la revisión se plantearon 4 hitos que guiaron las entrevistas: a) la formación inicial, b) la trayectoria profesional, c) el acceso al cargo directivo, d) la formación que ha recibido y e) la percepción de la formación recibida.

Fueron aplicadas un total de 29 entrevistas, que se transcribieron y se analizaron con base en los siguientes criterios: [1] tipología del contexto escolar, [2] sexo de

los participantes, [3] demarcación de los contextos escolares, [4] programa de formación en que los directores escolares participaron y [5] profundidad en las respuestas.

Una vez realizado el primer análisis se pasó a la identificación de los llamados “Informantes claves”, se refiera a los directores que de acuerdo con la información obtenida en la entrevista brindaban mayor profundidad en sus descripciones de acuerdo con las categorías de análisis.

Para la creación de las categorías de análisis que permitirían la selección de informantes clave, se tomaron en cuenta los siguientes hitos: [1] tipología del contexto [2] profundidad en las entrevistas y [3] programa de formación, con el objetivo de mantener un balance entre los sujetos participantes.

Una de las más importantes fue definir las tipologías de escuelas ya que clasificarlas como urbano y rural no respondía en su totalidad a la diversidad de escuelas de los directores participantes del estudio, para esto se inició el planteamiento de definir las tipologías de escuelas de los directores que fueron entrevistados.

A pesar de que las escuelas de educación primaria en México administrada por la Secretaría de Educación Pública, tienen características similares en organización y contenidos, es cierto también, que la oferta de educación varía de acuerdo a la zona de la entidad federativa en la que se desarrolle, (UNICEF, 2011), para esto se han desarrollado dos grandes clasificaciones o tipologías de escuela que hacen referencia a su ubicación geográfica y las actividades económicas de la población, y son las escuelas rurales y urbanas.

Estas tipologías, parecen insuficientes ante los cambios de las sociedades, en las que poblaciones catalogadas desde el criterio ocupacional de la población (Monsalud, 2011) como rurales, hoy en día cuentan con criterios poblacionales y de servicios (Herbeth, Picardo y Perla, 2014) que los convierten en sociedades urbanas y por tanto los servicios educativos que brindan también lo son. Bajo esta dicotomía conceptual, el estudio ha descubierto dos hallazgos que interpretan una tipología diferente a la establecida, pero bajo el criterio espacial que hace regencia a que lo que diferencia una escuela rural de una urbana está en que son “núcleos

geográficos alejados del contexto urbano, cuyos habitantes comparten ciertas peculiaridades culturales” (Sepúlveda y Gallardo, 2011, pág.2)

Bajo este criterio, el estudio propone 3 tipologías de escuelas en Guadalajara y los Altos norte: [1] Urbana céntrica [2] Urbana apartada [3]Rural. La primera hace referencia aquellas escuelas cercanas a la cabecera municipal o en la zona centro de la ciudad, la segunda a aquellas escuelas que su demarcación sigue siendo urbana, pero, que esta fuera de la cabeza municipal o la zona centro (más de 7km); y la tercera a las escuelas de zonas rurales, que pueden tener carteristas específicas a la comunidad.

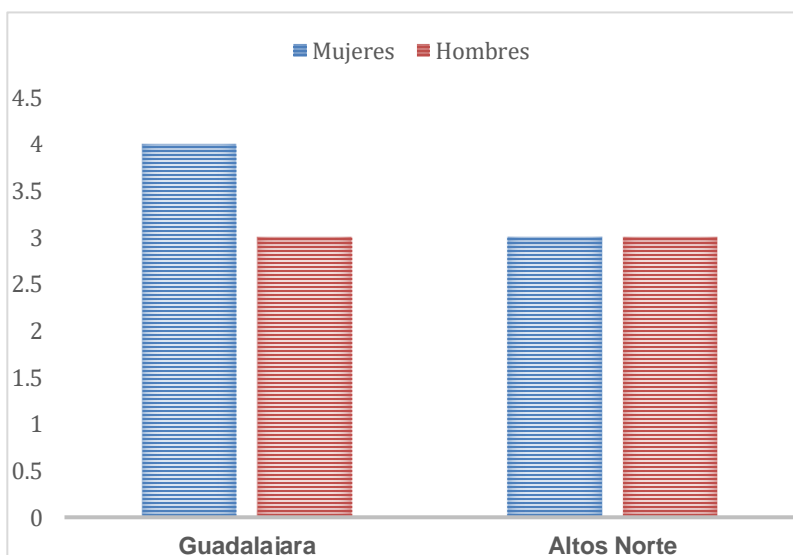
Con el desarrollo conceptual de estas tipologías y la especificación de las demarcaciones, se hizo la selección de los informantes clave, que se presenta a continuación.

Se seleccionó entonces a una parcialidad de 12 directores que dieran muestra de la diversidad en las condiciones de la dirección y la formación, además de amplitud y profundidad con base “la posibilidad de interpretación contextual” (Heritage, 2005, pág. 292). A este grupo se le denominó: “informantes clave”

Los informantes clave están representados por 6 directores de la ciudad de Guadalajara y 6 de Altos Norte.

Para el caso de AN la participación fue equitativa, sim embargo para el caso de Guadalajara por las características contextuales, que se detallan adelante, la participación quedó distribuida en 4 mujeres y 2 hombres.

Gráfico 3. Informantes clave

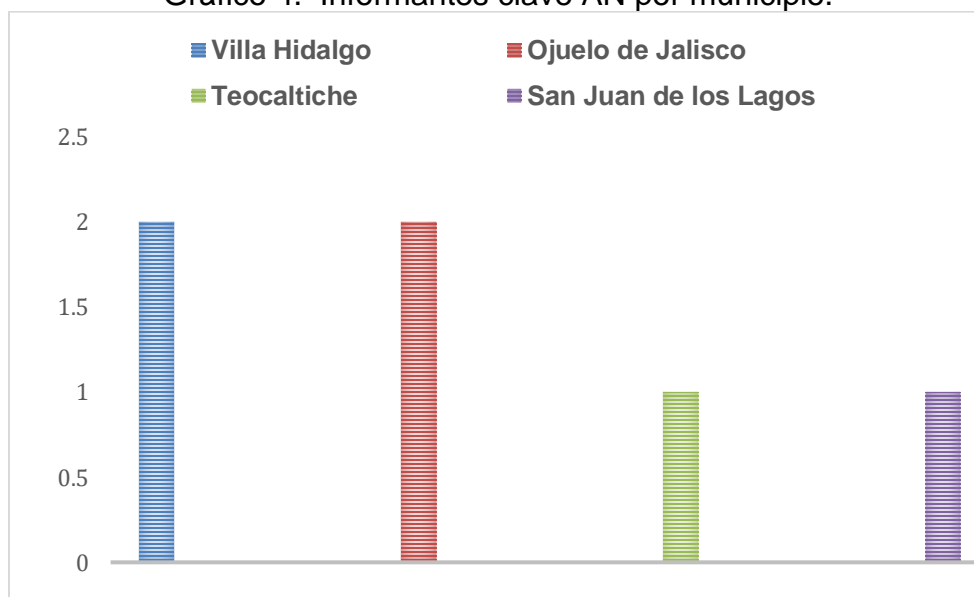


Fuente: Elaboración propia con base en la investigación “Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas” Clave PAPIIT

3.2.3 Los informantes clave en los Altos Norte

La región de AN4 de Jalisco está conformada por 8 municipios: [1] Encarnación de Díaz, [2] Lagos de Moreno, [3] Ojuelos de Jalisco, [4] San Diego de Alejandría, [5] San Juan de los Lagos, [6] Rosario, [7] Unión de Sanantonio y [8] Villa Hidalgo. Para este estudio los informantes claves que seleccionaron pertenecen a 4 de los municipios de los AN, de los cuales; dos pertenecen a Villa Hidalgo, dos a Ojuelos de Jalisco, uno a Teocaltiche y uno más a San Juan de los Lagos, que se representan en el Gráfico 4.

Gráfico 4. Informantes clave AN por municipio.



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

Por otra parte, los directores pertenecen a seis escuelas diferentes que de acuerdo con la clasificación antes mencionada dos corresponden a la tipología urbana con cabecera municipal⁵, dos a la tipología urbana alejada de la cabecera municipal⁶ y

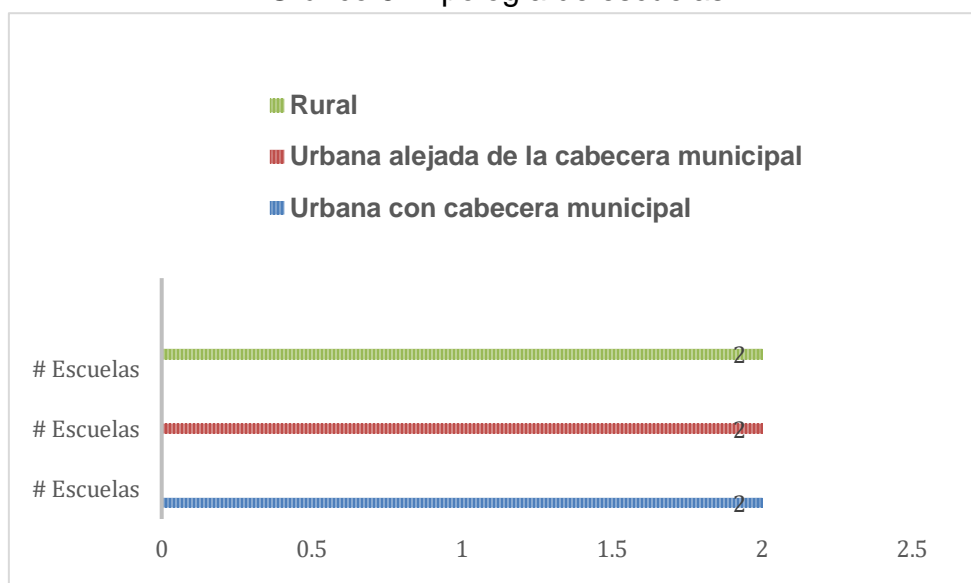
4 En adelante referencia a los Altos Norte

5 Se entiende por escuela urbana con cabecera municipal como aquella que esta alrededor del centro del municipio.

6 Esta tipología hace referencia a las escuelas que tienen características estructurales de una escuela urbana pero que su localización está a más de 7km de la cabecera municipal.

2 más a la tipología Rurales, con ello, el estudio abarca a las tres tipologías planteadas (Gráfico 5).

Gráfico 5. Tipología de escuelas AN



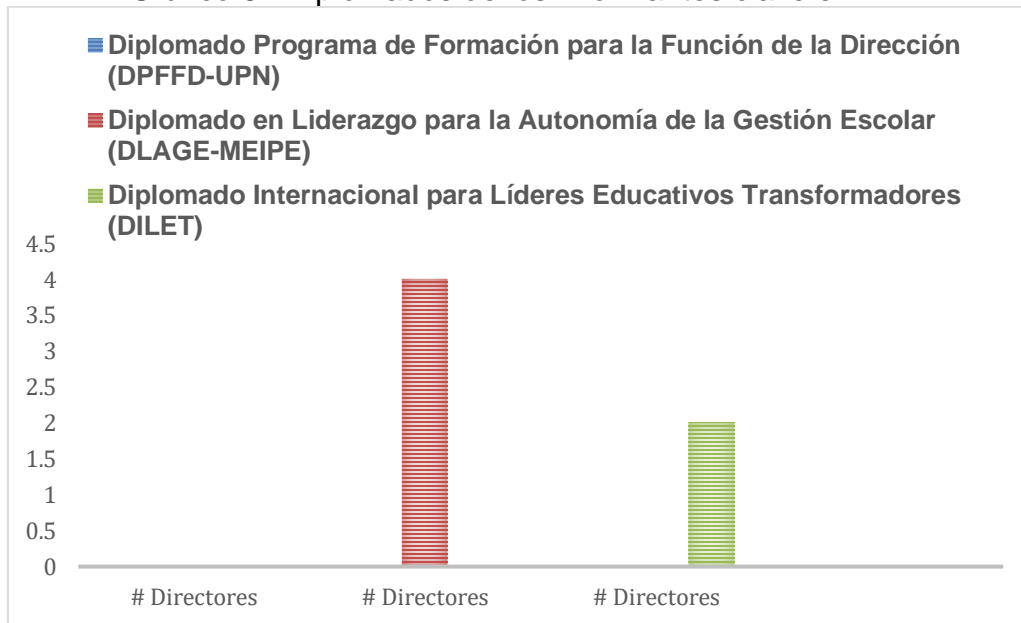
Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

Para el caso de programas de formación se devela un resultado significativo, ya que cuatro de los 6 informantes clave participaron en el Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE) impartido por el Centro de Estudios de Posgrado de la Maestría en Educación e Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE) y además impulsado por la Secretaria de Educación Jalisco, se encontró que este diplomado tenía formadores cercanos a las demarcaciones de los AN.

Por su parte, el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET) impartido por el Tecnológico de Monterrey requería necesariamente del traslado de los participantes a la ciudad de Guadalajara, lo que se refleja en el número de participantes que únicamente fueron dos.

En el caso del Diplomado Programa de Formación para la Función de Dirección de la UPN, no se encontraron informantes clave que participaran de dicho diplomado en la región AN (Gráfico 6)

Gráfico 6. Diplomados de los informantes clave en AN.



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas". Clave PAPIIT IA300618.

En cuanto la participación por sexo, se encuentran en un equilibrio de 50/50 para favorecer las perspectivas de la profesión desde el género.

Gráfico 7. Sexo de los informantes clave en AN.



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas". Clave PAPIIT IA300618.

Finalmente a cada uno de los directores de se les asignó una clave para resguardar su identidad y quedaron de la siguiente forma.

Tabla 3. informantes clave AN.

Clave/ Director	Municipio	Tipología de escuela	Diplomado	Sexo
DirEASR-AN,2017	Ojuelos de Jalisco	Rural	DILET	H
DiraFMA-AN, 2017	Villa Hidalgo	Urbana alejada de la cabecera	DLAGE	M
DirGCA-AN, 2017	San Juan de los Lagos	Urbana cercana a la cabecera	DLAGE	H
DiraMCJV-AN, 2017	Teocaltiche	Urbana alejada de la cabecera	DLAGE	M
DiraNVVA-AN,2017	Ojuelos de Jalisco	Urbana cercana a la cabecera	DILET	M
DirRCM-AN, 2017	Villa Hidalgo	Rural	DLAGE	H

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación “Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas”. Clave PAPIIT IA300618.

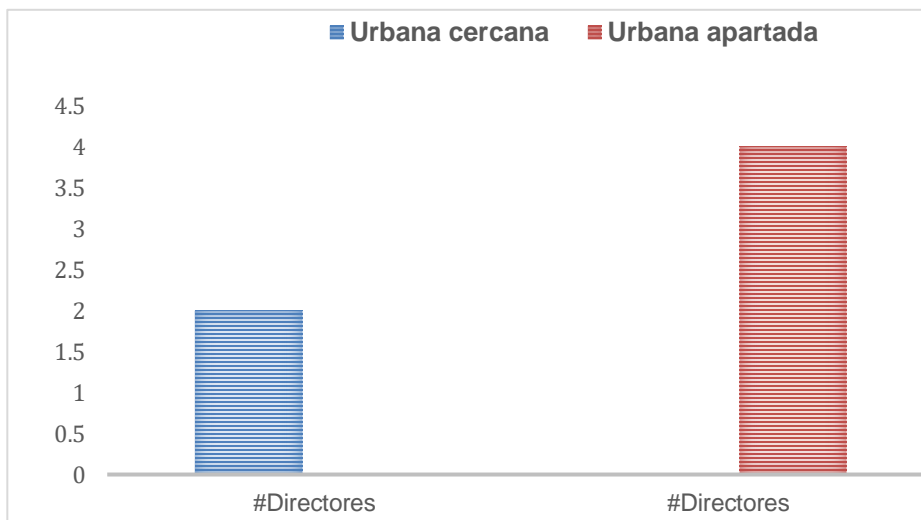
3.2.4 Los informantes clave en Guadalajara

La ciudad de Guadalajara a pesar de ser considerada como una sociedad urbana, el estudio descubre a partir de las entrevistas que el contexto de la escuela urbana en el centro de la ciudad no es el mismo que el de las escuelas que se encuentran a más de 7km de la cabecera, por lo que la selección de los informantes clave, recolecto participantes de ambos contextos (Gráfico 8).

Para GDL7 se tomaron en cuenta los mismos res criterios [1] tipología de escuelas [2] programa de formación y [3] Sexo. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

7 En adelante referencia a Guadalajara

Gráfico 8. Tipología de escuelas GDL



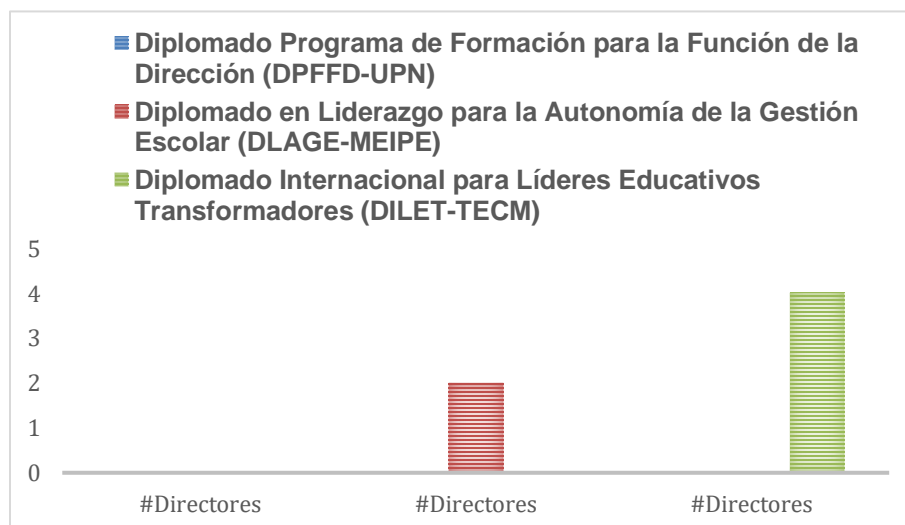
Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

En comparación con AN el programa de formación con más participación fue DILET, ya que su oferta fue en Guadalajara y no requería el desplazamiento de los participantes a otras comunidades.

En una situación similar a la de AN, en GDL tampoco hay directores informantes clave que participaron en el DPFFD de la UPN, por lo que ha este punto se ha descartado el análisis de este diplomado por falta de una muestra representativa.

Los informantes clave de GDL cuatro pertenecen al DILET- TECM y 2 al DLAGE-MEIPE (Gráfico 9)

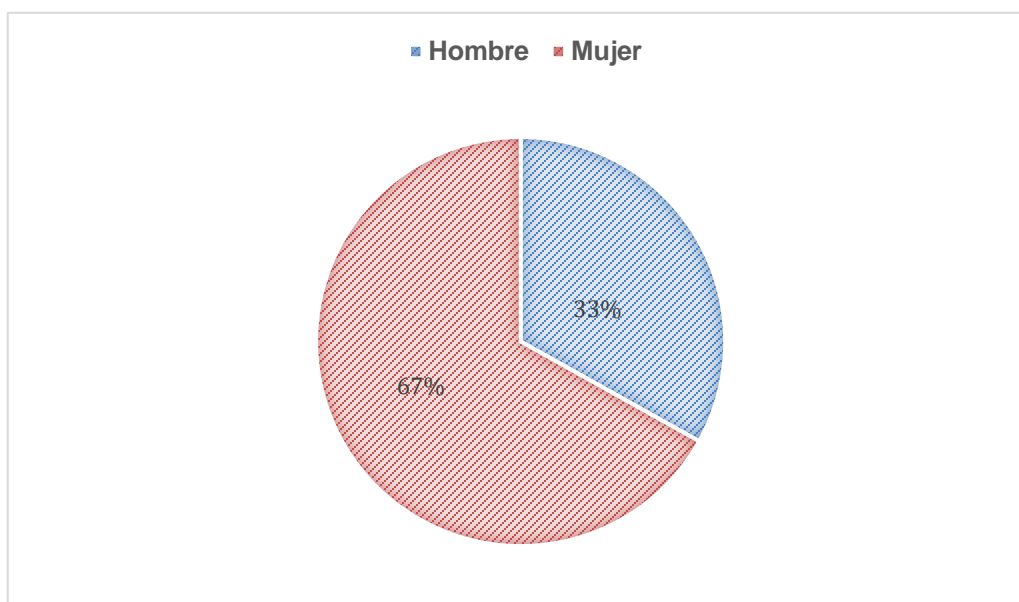
Gráfico 9. Diplomados de los informantes clave en GDL



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

La participación por sexo de mujeres incrementa en la ciudad de Guadalajara, se observa que las condiciones contextuales podrían favorecer el trabajo de las directoras, por lo que su participación en el caso de GDL fue de 4 frente a solo 2 directores.

Gráfico 10. Sexo de los participantes GDL



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

Para el caso de GDL, así es como quedaron las claves de los informantes clave (Tabla 4).

Tabla 4. Informantes clave GDL

Director	Ciudad	Tipología de escuela	Programa	Sexo
DiraCRSR-Gdl, 2017_	Guadalajara	Urbana apartada	DILET	M
DiraMALMJ-Gdl,2017	Guadalajara	Urbana céntrica	DILET	M
DirLCM-Gdl, 2017	Guadalajara	Urbana apartada	DLAGE	H
DiraEGG-Gdl, 2017	Guadalajara	Urbana apartada	DILET	M
DirFM-Gdl, 2017	Guadalajara	Urbana céntrica	DLAGE	H
DiraMMSV- Gdl, 2017	Guadalajara	Urbana apartada	DILET	M

Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas".

Finalmente, la participación de los directores tanto de AN como GDL de acuerdo con los diplomados, quedó de la siguiente forma:

Tabla 5. Directores participantes del Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE)

Director	Ciudad / Municipio	Tipología de escuela	Sexo
DiraFMA-AN, 2017	Villa Hidalgo	Urbana alejada de la cabecera	M
DirGCA-AN, 2017	San Juan de los Lagos	Urbana cercana a la cabecera	H
DiraMCJV-AN, 2017	Teocaltiche	Urbana alejada de la cabecera	M
DirRCM-AN, 2017	Villa Hidalgo	Rural	H
DirLCM-Gdl, 2017	Guadalajara	Urbana apartada	H
DirFM-Gdl, 2017	Guadalajara	Urbana céntrica	H

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

Tabla 6. Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET)

Director	Ciudad / Municipio	Tipología de escuela	Sexo
DirEASR-AN,2017	Ojuelos de Jalisco	Rural	H
DiraNVVA-AN,2017	Ojuelos de Jalisco	Urbana cercana a la cabecera	M
DiraCRSR-Gdl, 2017_	Guadalajara	Urbana apartada	M
DiraMALMJ-Gdl,2017	Guadalajara	Urbana céntrica	M
DiraEGG-Gdl, 2017	Guadalajara	Urbana apartada	M
DiraMMSV- Gdl, 2017	Guadalajara	Urbana apartada	M

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación "Formación de líderes escolares. Acercamiento a las practicas situadas" Clave PAPIIT IA300618.

3.3 La oferta de diplomados para la formación de directores en Guadalajara y Altos Norte, Jalisco

Hasta este punto se ha podido evidenciar la importancia que representa la formación en el cargo de la dirección escolar, ya que al ser una función que realiza diferentes actividades, ha tenido que detectar las distintas necesidades formativas en diferentes competencias y habilidades para llevar a cabo su función.

El caso de Jalisco no es la excepción ya que observando las necesidades de los directores, los cambios en la política educativa y los “Perfiles, parámetros e indicadores para el personal con funciones de dirección y supervisión en educación básica” (SEP,2017), ofertan diferentes espacios formativos, ya sea en instituciones públicas, como en colaboraciones internacionales.

En este apartado, se realiza un acercamiento hacia los planteamientos curriculares de los dos diplomados en los que participaron los informantes claves de GDL y AN, con el objetivo de hacer un reconocimiento hacia los fundamentos planteados por las teorías del liderazgo y en específico el pedagógico.

3.3.1 Diplomado para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE)

El Diplomado para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE) fue uno de los 4 diplomados identificados en el estado de Jalisco tras los cambios en la reforma educativa del 2013, que marcan un camino hacia la dirección vista como un cargo de liderazgo que tiene implicaciones tanto en la gestión como en los ámbitos pedagógicos de la escuela (Díaz Delgado & García Meda, 2019, p. 179).

Dicho diplomado fue promovido a través de la Secretaría de Educación Jalisco en conjunto con la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), quienes gestionaron los contenidos alrededor de 4 módulos.

El diplomado plantea sus objetivos hacia capacitar a docentes que han sido promovidos al cargo de dirección de manera reciente y que necesitan de capacitación para acceder a la función.

Por otra parte, también se plantean ejes de trabajo que apuntan hacia el papel de la dirección y su relación con la mejora de los aprendizajes, desde la gestión y el liderazgo.

El objetivo, finalmente quedó redactado de la siguiente forma:

“Fortalecer el liderazgo efectivo para el buen ejercicio de la función directiva, enfocado en la resolución de problemas de operación básica en las escuelas, a través de la gestión escolar, con el fin de centrar los esfuerzos de la institución en procesos pedagógicos orientados a la mejora de los aprendizajes”⁸

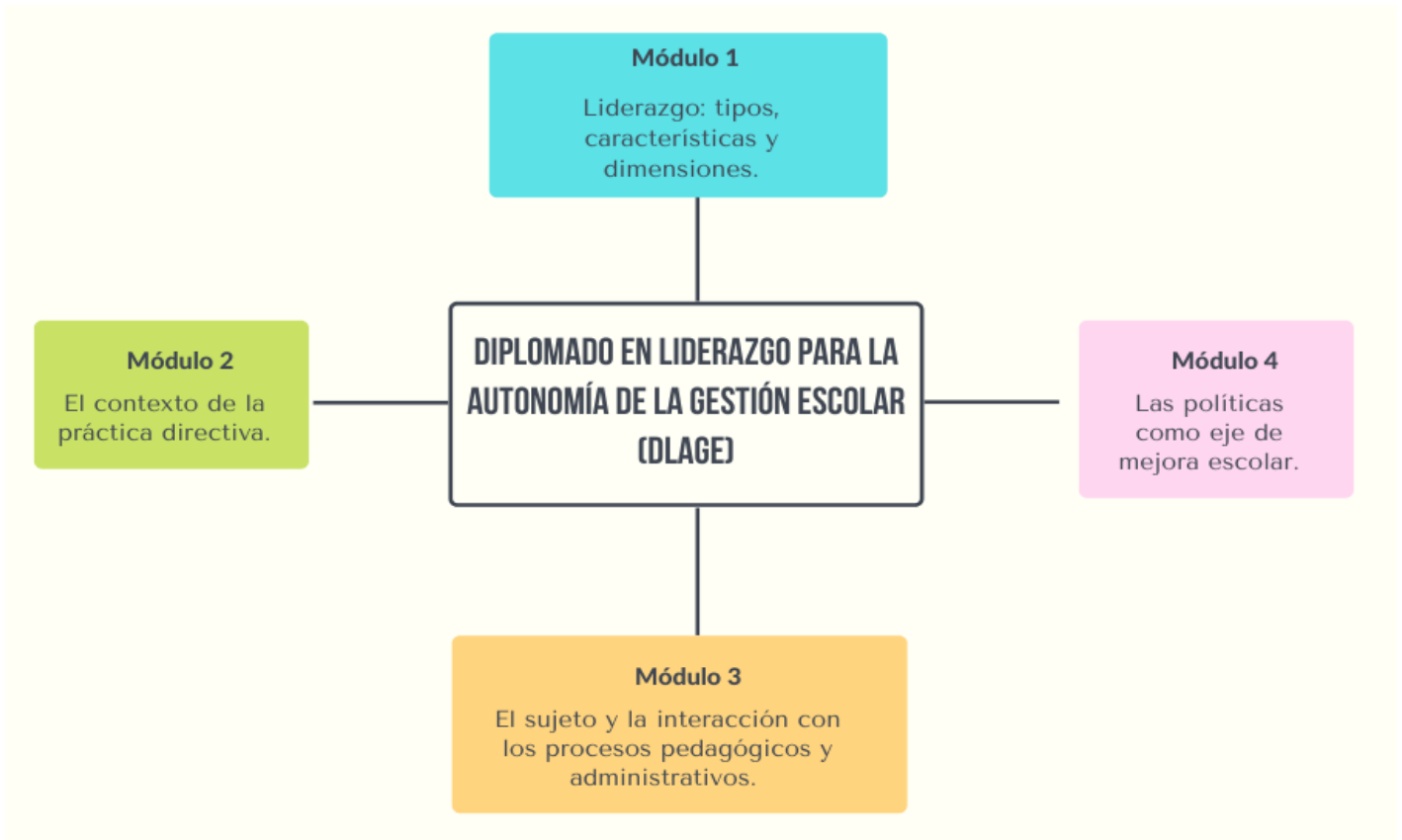
Con base a lo expresado en el objetivo se diseñaron 4 propósitos específicos que responden al diseño de los módulos diseñados para el diplomado, que abarcan temas como la definición de tipos y características de liderazgo educativo, la identificación de su estilo de liderazgo y los planteamientos hechos sobre el cargo desde los documentos emitidos por la secretaria de Educación Pública después de la Reforma Educativa de 2013, como fue el caso “Perfil, parámetros e indicadores para el personal con funciones dirección y supervisión de educación básica” Con esos ejes marcados, se plantearon cuatro módulos que abarcarían un total de 14 semanas de trabajo y un total de 108 horas con sesiones presenciales y online, en los que en cada módulo deberían presentar un trabajo, una autoevaluación y la participación en los foros digitales.

Al finalizar el diplomado los directores obtendrían como resultado una intervención en su espacio de trabajo, ya que los trabajos solicitados parten de un diagnóstico situacional, la creación de una ruta de mejora y finalmente un informe de resultados junto con las evidencias de la implementación.

Los módulos que se desarrollaron en el diplomado fueron:

⁸ Esta información fue obtenida a través de la investigación “Formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas” Clave PAPIIT IA300618.

Forma 1. Módulos DLAGE



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación “Formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas” Clave PAPIIT IA300618.

El módulo 1 “Liderazgo, tipos y características y dimensiones” partió de la revisión de la Ley General de Servicio Profesional Docente título 1º, capítulo 1, Artículo 4 fracción XXIII, en el que se habla sobre el “Personal con Funciones de Dirección”:

“Personal con Funciones de Dirección: A aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; 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 (ley, 2018, art. 4)

A partir la presentación de este artículo, en el que se plantea la diversidad de actividades de los docentes frente al cargo y la finalidad última, que es el logro de los aprendizajes esperados.

Después y con la línea marcada a través de unos de los aprendizajes específicos los 5 subtemas del módulo parte hacia la revisión de teorías del liderazgo escolar y su relación con términos como la eficacia, la calidad y el desarrollo de la escuela.

A partir del módulo 2 “El contexto de la practica directiva”, se pasa a una situación del liderazgo vista desde la práctica que parte de identificar su estilo de liderazgo y la importancia que tiene en el ejercicio diario de solución de problemas. Por lo que la actividad a realizar en este módulo es un diagnóstico situacional de su institución educativa, como parte de una práctica reflexiva.

Para el módulo 3 “Los sujetos y la interacción con los procesos pedagógicos y administrativos”, busca hacer la intersección entre la labor administrativa y cómo brindar un servicio educativo de calidad. Con el fin de cumplir este objetivo, la actividad que fue requerida consistía en elaborar una ruta de mejora institucional apoyada de la práctica reflexiva realizada con anterioridad, en la que debían incluir tres puntos; [a] Proyecto de gestión, [b] Plan de acción y [c] Indicadores de seguimiento.

Finalmente, en el módulo 4 “Las políticas como eje de mejora escolar” tenía el propósito de análisis de los proyectos realizados frente a los requerimientos planteados por documentos como la Reforma Educativa 2013 y el documento “Perfil, parámetros e indicadores para el personal con funciones dirección y supervisión” (SEP, 2017). Tras dicha revisión, los participantes entregaron un informe de resultados.

De acuerdo con información obtenida a través de la red social Twitter de la Secretaria de Educación Jalisco, al finalizar el diplomado fueron entregados 408 diplomas correspondientes a directores que concluyeron satisfactoriamente los 4 módulos (SecEducacionJal, 2017).

El DLAGE que se llevó acabo en el año de 2017, fue la primera y única edición, después ya no hay reportes acerca de su impartición en la maestría ni informe de resultados al respecto.

3.3.3 Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET)

Es a través del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Guadalajara, Mexicanos Primero y un convenio con University of Cambridge que se impulsó el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores en 2017.

El diplomado fue dirigido a directores de educación básica de enseñanza de escuelas públicas como privadas en una modalidad en línea con sesiones presenciales, online y actividades asincrónicas.

Al terminar los módulos y habiendo obtenido un puntaje de 80/100 en las diferentes actividades que se solicitan, se otorga el diploma de acreditación así como un certificado internacional en Liderazgo Educativo que otorga la Universidad de Cambridge (Formando Formadores, 2021).

Los resultados de aprendizaje diseñados para el diplomado son:

- “Comprender teorías e ideas claves sobre liderazgo, tanto del campo de la educación como afuera del mismo.
- Utilizar evidencia de investigación y práctica para desarrollar conocimientos con una comprensión de lo que se conoce sobre el liderazgo exitoso.
- Relacionar estos conocimientos a su propio contexto de liderazgo en la planificación de acciones.
- Llevar a cabo tareas, basadas en la propia práctica, permitiendo auto evaluaciones de su liderazgo en acción.
- Desarrollar sus habilidades de práctica reflexiva para ayudarlos a evaluar y mejorar su propia práctica de liderazgo.
- Aprender colaborativamente, apoyados por uno o más colegas experimentados para compartir perspectivas y desarrollar conocimientos y habilidades” (Formando Formadores, 2021)

Los contenidos de DILET, consistieron en 5 módulos que se presentan a continuación:

Forma 2. Módulos y contenidos DILET

DIPLOMADO INTERNACIONAL PARA LÍDERES EDUCATIVOS TRANSFORMADORES (DILET)

Módulo 1: La escuela y el derecho a aprender

- 1.1 El derecho a aprender
- 1.2 La escuela orientada al derecho a aprender
- 1.3 El papel del director en una escuela orientada al derecho a aprender

Módulo 2: Comprender conceptos y teorías claves del liderazgo

- 2.1 liderazgo
- 2.2 Enfoques sobre liderazgo
- 2.3 Tipos de liderazgo educativo
- 2.4 Liderazgo escolar en otros contextos

Módulo 3: Definir las prácticas exitosas de liderazgo

- 3.1 Liderazgo efectivo y las implicaciones en la propia práctica
- 3.2 Resultados de la investigación en liderazgo educativo
- 3.3 Perfil del líder escolar efectivo
- 3.4 Desarrollo del perfil del líder escolar efectivo

Módulo 4: Planificar acciones para desarrollar el liderazgo

- 4.1 Definir y entender los problemas y desafíos a enfrentar en la escuela.
- 4.2 Establecer objetivos y desarrollar un plan inicial

Módulo 5: Las políticas públicas y su influencia en el desarrollo del líder educativo

- 5.1 La profesionalización de los directivos
- 5.2 La autonomía escolar
- 5.3 El director y su colaboración con los maestros



El primer módulo “La escuela y el derecho a aprender”, parte del reconocimiento de la escuela como una comunidad de aprendizaje en la que el director se convierte en la cabeza y que por tanto su actividad requiere del desarrollo de conocimientos y habilidades que siempre tengan presente el derecho a aprender.

El segundo módulo “Comprender conceptos y teorías claves del liderazgo”, traza el camino al reconocimiento de la dirección educativa como un cargo de liderazgo educativo que se apoya en diversas teorías y enfoques. En los temas se presentan diferentes categorizaciones de las teorías de liderazgo en contextos internacionales, con el objetivo de desarrollar una comprensión sobre los mismos y mirar su práctica actual.

Por su parte, el tercer módulo “Definir las prácticas exitosas de liderazgo” plantea reconocer prácticas en las que los directivos han logrado prácticas educativas efectivas y bajo que enfoque se ha logrado, plantean entre ellos el liderazgo pedagógico y el transformacional, dándole mayor importancia al último.

Para el cuarto módulo “Planificar acciones para desarrollar el liderazgo” se parte del reconocimiento de los directores en sus escuelas y cómo podrían enfrentarse a un reto de liderazgo bajo las condiciones contextuales de su institución utilizando las herramientas que se han presentado cómo fue el liderazgo transformacional.

Finalmente, el quinto módulo “Las políticas públicas y su influencia en el desarrollo del líder educativo”, en línea similar al DLAGE, los últimos temas plantean la relación de las intervenciones desde el liderazgo educativo con relación a los planteamientos elaborados desde las políticas como la autonomía escolar y la colaboración con los docentes para realizar prácticas de calidad.

DILET, al ser de carácter internacional tenía una doble demanda, es decir que era necesario el trabajo semanal en las actividades así como llevar de forma transversal un ensayo en cada módulo para hacer válida la certificación con la Universidad de Cambridge.

Los contenidos eran enviados por módulo en un documento que comprendía todos los temas, lecturas y materiales audiovisuales que debían ser consultados, así como los requisitos para cada una de las actividades de evaluación.

DILET, continúa ofreciendo convocatorias para ingresar, sin embargo ya no se ofrece la certificación por parte la Universidad de Cambridge (Formando Formadores, 2021).

En concreto, los diplomados que se han mencionado tenían un objetivo claro, formar a los directores ante las demandas de nuevas prácticas directivas que cambiaron a raíz de la Reforma Educativa del año 2013.

Como un ejemplo, en ambos casos se puede apreciar la importancia que se le dio al trabajo sobre las políticas y en específico documento “Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión en educación básica” ya que este documento regula las exigencias para el cargo y la permanencia.

En las narraciones de unos de los directores participantes el DLAGE- MEIPE se puede apreciar la importancia que se le dio al documento:

“Los contenidos están muy ligados con las 5 dimensiones que mencionan (...) que existe en el perfil, parámetros e indicadores que fueron por los que nosotros nos promovimos a la función directiva” (Dir_LCM-GDL, 2017: 460-464 en Dávila, 2019, p. 89)

Mientras, que por su parte en el DILET se dedicó un módulo completo “Las políticas y su influencia en el desarrollo del líder educativo” , en el que uno de los temas específicamente el 5.1 “La profesionalización de los directivos”, promueve que se conozcan los cambios que hay a raíz de la Reforma 2013 y el perfil que se espera de ellos, “un director que conoce la escuela y trabaja en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan” (SEP, 2017, p. 29)

En ambos casos, la importancia de tocar la normatividad resulta necesaria, ya que de acuerdo con el entendimiento que se le ha dado al cargo, los directivos deben basar su práctica desde lo permitido.

Por otra parte en ambos diplomados, marca una pauta esencial ya que busca acercarse a la comprensión de la practica desde el contexto, por lo que con actividades como las rutas de mejora y la planificación de acciones, logra una reflexión del director sobre du día a día y cómo implementar acciones de cambio.

Desde la expresión de los directores participantes, los diplomados se basaban en la narración de experiencias y su retroalimentación:

“Por ejemplo, las tareas eran has de cuenta como (...)” explícame un caso que tu hayas vivido de una situación con un alumno, haz la descripción –relátalo-“¡Uff! “y ponlo a consideración ¿Qué ocurrió? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Y qué hiciste tu para darle solución?” (Dir_GCA-AN, 2017: 716-719 en Dávila, 2019 p.89).

Pero, a pesar de este acercamiento, se percibió que desde el diseño hizo falta un verdadero reconocimiento del contexto, ya que como se menciona anteriormente, no es lo mismo ser director en una escuela de Guadalajara cerca del centro a ser una directora en alguna región de los AN, ya que las necesidades tanto de los alumnos como de docentes no son iguales, por ejemplo:

“los maestros se veían renuentes, “no, es que así no lo hacíamos, es que usted quiere cambiar todas las cosas y las cosas no son así” no me (...) sentí que no avancé mucho (...) porque no me permitieron y no supe cómo manejar la situación a falta de experiencia” (Dira_NVVA-AN, 2017: 507-510 en Dávila, 2019, p. 87)

Finalmente, con respecto a los temas de liderazgo, los diplomados hacen acercamientos teóricos a los estudios en liderazgo educativo, pero, marcando énfasis en un enfoque como el pedagógico o el transformacional. Por su parte DLAGE tiene un acercamiento más hacia lo pedagógico, mientras que DILET presenta el liderazgo escolar efectivo que tiene su enfoque en las relaciones entre el líder y sus relaciones (Navarro Corona, 2016, p. 58)

Los diplomados lograron tener un impacto en los directores, sin embargo en ninguno de los casos se hace notar en las narraciones hubo algún cambio en sus prácticas o relaciones con sus equipos de trabajo ni con los alumnos, sino que obtuvieron alguna información sobre liderazgo.

Conclusiones

A lo largo del texto, se ha realizado un acercamiento a la dirección escolar como un cargo que requiere del liderazgo, planteando que es un concepto ampliamente estudiado como teoría, pero que aún tiene camino por recorrer.

De acuerdo con Navarro (2016) “el interés para estudiar el concepto de liderazgo radica en el planteamiento de este es primordial para definir el comportamiento, la cohesión y los resultados humanos” (p. 54), lo que se ha reflejado a lo largo del capítulo dos, donde se mostraron los referentes teóricos y los enfoques que abarcan al liderazgo educativo.

Las diferentes investigaciones que se han hecho examinan a la dirección tratando de mostrar cómo se relacionan con las teorías del liderazgo. Para lograrlo, se explica al liderazgo “como un factor determinante en el desarrollo de los procesos educativos” (Vázquez Toledo, Liesa, & Bernal, 2015, p. 41).

Con esta premisa, se realizó un acercamiento en el mismo capítulo dos sobre cómo es la dirección en México, en la que como resultado, se reconoce que es una función que históricamente ha tenido muchos cambios.

Algunos de los principales cambios son:

1. La dirección es una actividad profesional diferente a la docencia, pero que tiene incidencias en los aprendizajes de los alumnos y maestros.
2. La actividad profesional del director tiene una carga mayormente administrativa y de rendición de cuentas.
3. La comunidad educativa lo percibe como la autoridad principal.
4. La función directiva como un puesto dentro de un esquema jerarquizado de la Secretaría de Educación Pública ha modificado sus mecanismos de acceso, que transitó de la obtención por “experiencia” ha un proceso de concurso de oposición en el que cualquier docente puede participar.
5. Los directores deben responder a las necesidades contextuales de sus escuelas para dar mejores respuestas a sus alumnos y maestros.
6. La dirección es un cargo de liderazgo ya que guía a la institución hacia la mejora educativa.

Frente a los cambios que se dan sobre la dirección en México, aún quedan temas por responder, principalmente la necesidad de una formación para el acceso al cargo que trabaje cuestiones normativas-administrativas como temas de ejercicio del liderazgo.

Las regiones de Gdl y AN se han caracterizado por su acercamiento hacia una nueva función de la dirección vista desde el liderazgo, buscando llevar a los directores que acceden bajo la nueva modalidad hacia la obtención de habilidades y estrategias que se enmarcan en enfoques como el liderazgo pedagógico o el liderazgo transformacional.

Los trabajos de formación en estas dos regiones de Jalisco han acertado en el momento para implementar sus propuestas curriculares bajo las demandas de una Reforma Educativa controversial, que trajo el desarrollo de elementos de acceso y permanencia nuevos y desafiantes para los directores.

Los directores, buscan sus propios espacios de formación, esperando llenar los vacíos que han cargado en su práctica profesional, aunque muchas veces esos espacios no son completamente llenados por los desarrollos curriculares de los diplomados.

Cada diplomado traza un camino diferente, pero ambos llevan una línea paralela que es el perfil directivo establecido por la SEP, sin embargo, cada uno muestra una ruta diferente de lograrlo.

La contextualización es un elemento fundamental para mirar al director, ya que las diferencias sociales de la comunidad educativa e incluso los caminos formativos y profesionales necesitan un acompañamiento puntual para lograr llevar a los líderes mejorar la práctica directiva.

“a nosotros los directores que somos más jóvenes el empaparnos más, si pues que nos dieran capacitaciones, ahora sí que nos aventaron así como en el diplomado, pues si aprendimos muchas cosas pero hace falta más” (Dira_NVVA-AN, 2017: 881- 884 en Dávila, 2019, p. 88).

“que vean en qué condiciones estamos, cual es nuestro contexto, no hay un acercamiento para que realmente nos entiendan (...) porque todo está así como bien estandarizado ¿no?” (Dira_NVVA-AN, 2017: 1008-1010 en Dávila, 2019 p. 91)

Los directores demandan una formación más allá de la normatividad y la gestión, buscan un acercamiento situado a sus escuelas y localidades.

A pesar de los acercamientos a las teorías del liderazgo, aún es difícil para ellos vincular lo expuesto en la teoría a la práctica diaria, a pesar de que ya lo hacen de forma inconsciente.

La dirección se preocupa por sus alumnos y los recursos con los que aprenden que es uno de los principios del liderazgo pedagógico “en función de una visión compartida logrando que todas y todos nuestros estudiantes logren los aprendizajes sin que nadie se quede atrás” (Cabrejos, Hilda & Torres, 2014, p.11), por ejemplo:

“es una escuela que no podemos exigir a los niños material excesivo o material extra o inclusive con lo único que trabajamos es con lo que vienen en sus mochilas” (Dira_MCJV-AN, 2017: 208-2010 en Dávila, 2019, p. 75)

Sin embargo, a pesar de tener presentes las preocupaciones de los alumnos, para los directores es difícil poder enfocarse en estas necesidades debido a que las escuelas no siempre están en las mejores condiciones y dirigen su trabajo a mejorar la infraestructura de la institución para de esa forma también poder proveer de una educación de calidad, esto se ejemplifica principalmente en las escuelas de AN:

“no había nada de agua, la toma de agua estaba obstruida, los baños no estaban en condiciones, las tazas estaban, algunas –no tenían- otras quebradas, otras tapadas, estaba todo muy muy mal” (Dir_EASR-AN, 2017: 476- 479 en Dávila, 2019 p. 74)

En contra parte, las escuelas de GDL se preocupan por su relación con la comunidad educativa, lo que les permite enfocarse en brindar estrategias para los aprendizajes de los alumnos y la relación con los docentes.

“el 90% o un poquito más del 90% tiene licenciatura, cuando menos uno de los dos padres y todos tienen arriba del nivel medio superior, eso nos permite tener una escuela en donde los padres de familia suponemos que tenemos una mayor capacidad de entender lo que les implica y en lo que les requiera la escuela” (Dir_FMM-GDL, 2017: 686-691 en Dávila, 2019, p. 74).

El acercamiento reflexivo hacia la práctica de la dirección en GDL y AN logra mostrar diferencias entre el ejercicio en cada contexto, que a pesar de pertenecer a un mismo estado demuestra que los kilómetros más grandes que existen entre ellos se reflejan en los aprendizajes de los alumnos, el desarrollo docente, la infraestructura y la formación directiva.

Para finalizar, la aproximación descriptiva que se realizó a los diplomados DLAGE Y DILET, permitió demostrar que curricularmente los programas de estudio tienen una clara iniciativa de apoyo a la dirección, fuertes fundamentos teóricos y una comprensión buena de la dirección, sin embargo la fractura se vio en la aplicación con los participantes quienes cargados de trabajo administrativo se sentían poco comprendidos en los espacios de clase de los diplomados. A pesar de la situación, los directores destacan algunos aprendizajes obtenidos como la comprensión del liderazgo o el diseño de rutas de mejora y cómo evaluarlas.

Respecto a lo planteado por el LP, se revela que aún tiene camino por recorrer en las escuelas de AN y GDL, pues será solo hasta que los directores puedan liberar la carga administrativa, la preocupación por la infraestructura y el desarrollo de la comunidad escolar, que podrán poner al centro de sus actividades el diseño de estrategias que lleven a un mejor aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, apelando a los propios principios del LP, las actuales actividades y prácticas de los y las directoras en AN y GDL responden al planteamiento en el que el LP también consiste en proveer las condiciones para que el aprendizaje llegue a los alumnos, lo que incluye a la infraestructura y la participación de actores de la institución.

Con respecto a lo anterior, los espacios formativos ofrecidos como lo fue DLAGE Y DILET, abrieron camino al reconocimiento de una labor indispensable para el directo que consiste en hacer que su influencia y gestión lleve a las instituciones escolares a brindar espacios abiertos y de mejora.

Ahora bien, a pesar de las dificultades que enfrenta la dirección para llevar a la práctica un enfoque teórico como lo es el LP, su trabajo demuestra su gran compromiso por la educación de sus alumnos, porque hasta los trámites administrativos son pilares en la educación formal. Demostrando así, que la docencia y la dirección son profesiones de alta demanda y vocación humana por hacer que la educación sea el motor de la sociedad.

Referencias

- Alonso, M. T., & Molina, S. (2014). Innovar en la formación profesional de directores de. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, (págs. 1-20). Buenos Aires. doi:978-84-7666-210-6
- Álvarez, M. (2010). El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar, Madrid, Wolters Klever.
- Antúnez, S. (2004). La dirección escolar: justificación, naturaleza y características. En S. Antúnez, *Formación de Directoras y Directores de Centros educativos* (págs. 19-57). Barcelona.
- mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: McKinsey & Company.
- Blanco, A., & Dagostino, V. (s/f). El liderazgo educativo, estado del arte. 35. Obtenido de <http://scie.edusalta.gov.ar/recursossem/Liderazgo%20Ed%20Versio%CC%81n%20Final.pdf>
- Bolívar Botía, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *padres y maestros*, 23-27. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A. (Enero-Febrero de 2010). Liderazgo para el aprendizaje. *OGE*, 1-20. Obtenido de https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/IV/Lideran%C3%A7as/Bolivar_LiderazgoparaelAprendizaje.pdf
- Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 15-60.
- Bravo Ponce, C. R. (2017). Las características del problema de Liderazgos Pedagógicos y Buenas Prácticas. En C. R. Bravo Ponce, *Liderazgo Pedagógico del Director y Buenas Prácticas de Gestión Escolar wn Colegio Municipal de VI Región*. (págs. 15-29). Santiago, Chile: Pontificia Universidad de Chile.
- Cabrejo Rodas, H. D., & Torres Sipión, L. M. (2014). El liderazgo transformacional como apoyo a la gestión pedagógica del director. *Revista de investigación y Cultura*, 3(2), 10-16.
- Carillo Vargas, E., Márquez Jurado, A., & Betrand Marrufo, A. L. (2014). Directores exitosos de secundarias en el estado de chihuahua, México. Estudio de casos pertenecientes al proyecto internacional (ISSPP). *Atenas*, 71-84. Obtenido de <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1n-uFmJUrrTXvpTTsB9mZUxmm1hhr7tm6>
- 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), 19-33.
- Coronel Llamas, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en organizaciones educativas: temáticas para su análisis. *Revista Española de Pedagogía*(232), 471-490.

- Dávila Gutiérrez, J. (2017). La formación de directores en liderazgo educativo en el contexto de la reforma del 2013. Ciudad de México: Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Delgado, M. A. (2019). La complejidad de la investigación en liderazgo educativo, acercamiento metodológicos contemporáneos . *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-19.
- Díaz Delgado, M. A., & García Meda, M. A. (2019). Dirección escolar en la reforma educativa, pautas para la formación en liderazgo. Estudio de casos en secundarias rurales de Jalisco, México. En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (págs. 171-187). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz Delgado, M. A. (2018). Análisis de la formación de directores de primaria, diseño metodológico relacional desde las teorías del liderazgo. *III Congreso Internacional AFIRSE 2018. Formación de profesores y profesionales de la educación*. (págs. 1-15). Ciudad de México: AFIRSE.
- Díaz Delgado, M. A. (2014). *La formación de Directores en el contexto de la gestión. Un acercamiento comparativo a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton*. Zapopan: Instituto Superior de Directores Escolares en el Contexto de la Gestión.
- Fernández Díaz, M., Álvarez Fernández, M., & Herrero Toranza, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En A. Datnow , A. Bolivar, H. Alma , & C. Chapman , *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (págs. 182-193). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: GRADE.
- Formando Formadores. (5 de agosto de 2021). *Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores*. Obtenido de <http://www.formandoformadores.org.mx/cursos/diplomado-internacional-para-lideres-educativos-transformadores>
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo Pedagógico, conceptos y tensiones. *Nota técnica N° 6*, 13.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas* . Madrid: CIDE.
- Gobierno de México. (s.f.). Ley de Reforma Magisterial N.º 29944. *Ley de Reforma Magisterial N.º 29944*.
- Hernández Arriaga , M., Barrera Pérez , M., & Chávez Maciel, F. J. (2018). La formación de directores en Educación Primaria en las Reformas Educativas en México. *Simposio Internacional Mejora Educativa* (págs. 48-51). Madrid: RILME

- Herberth, A. O., Picardo Joao, O., & Perla, R. (2014). *Las escuelas urbanas y su problemática. Un enfoque cualitativo*. El Salvador: UFG-Editores. Obtenido de <http://icti.ufg.edu.sv/doc/escuelas.urbanas.pdf>
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transformacionales. En A. Villa, *Dirección para la incorporación. Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- López Rupérez, F. (1992). *La gestión de la calidad de la educación*. Madrid: Muralla.
- Manzano, J., Mominó de la Iglesia, J., & Carrere Balcells, J. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 292-315.
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*(17), 613-619. Recuperado el 05 de 07 de 2021
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 1-10.
- Mayoral Arqué, D., Colom, J., & Torres González, J. (2018). Liderazgo en la Escuela Rural: Estudios de casos. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 49-70.
- Moral Santaella, C., & Amores Fernández, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de educación secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Murillo Torrencilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revistata Electronicaaaaa Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Recuperado el 13 de Mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, F. J. (2014). La investigación sobre liderazgo educativo: Una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, (14), 9-14.
- Ritacco Real, M., & Amores Fernández, F. J. (2018). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 1-20.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales. *Revista Iberoamericana sobre*, 13-40. Recuperado el 05 de Mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688002.pdf>
- Rodríguez, M., Ordoñez, R., & López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de investigación educativa*, 275-292.
- Romero, C. (2018). Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación Formación y Prácticas: Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina. *Simposio Internacional de Liderazgo y Mejora Educativa* (págs. 474-478). Madrid: RILME.

- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Education.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión en Educación Básica*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2006). Programa de formación de directivos por competencias. Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Ley General del Servicio Profesionista Docente (LGSPD)*. SEP. Recuperado el Julio de 2021, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2006). *Programa de formación de directivos por competencias*. Guadalajara, Jalisco. Guadalajara: SEJ.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.
- SecEducacionJal. (2 de Junio de 2017). *Twitter*. Recuperado el 4 de agosto de 2021, de <https://twitter.com/SecEducacionJal/status/870745853006237696>
- Sepúlveda Ruíz, M., & Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15, 141-153. Recuperado el 17 de 05 de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129010.pdf>
- Instituto de Información Estadística y geográfica. (2014). *Conociendo Jalisco*. Jalisco. Obtenido de http://www.iiieg.gob.mx/contenido/Economia/Conociendo_Jalisco_2014.pdf
- U.S. Department of Education. (2005). What Is Instructional leadership and why Is It so Important? *The Newsletter for the Reading First Program*. Obtenido de The Newsletter for the Reading First Program
- Vazquez Toledo, S., & Liesa Orús, M. (Enero- Junio de 2014). ¿Cómo formamos a nuestros líderes educativos? *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*(12), 22.
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54.
- Zorrilla Fierro, M. &. (2013). Los Directores Escolares frente al Dilema de las Reformas Educativas en el Caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 113-127. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140409>

Anexos

Anexo 1: Fragmento de entrevista transcrita

Fuente: Dávila Gutiérrez, J. (2017). La formación de directores en liderazgo educativo en el contexto de la reforma del 2013. Ciudad de México: Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional.

532 ENTREV: ¿Esta era la de Matancillas verdad?

533 FMA: No, la multigrado se llama Ignacio Zaragoza

534 ENTREV: ¿Y esa dónde era?

535 FMA: De (...) se llama puerta de la Chiripa, perteneciente a Lagos de Moreno

536 ENTREV: Si, ¿Qué tantos kilómetros de Lagos, sabes?

537 FMA: De Lagos si estaba muy lejos, de hecho estaba mucho más cerca de

538 Aguascalientes que de Lagos de Moreno

539 ENTREV: ¡Ah, ya!

540 FMA: Así es, no sé en kilometraje

541 ENTREV: ¿media hora? “ ___+”

542 FMA: Cincuenta minutos

543 ENTREV: Cincuenta minutos

544 FMA: Y de hecho por una carretera que, digamos parece más brecha que

545 carretera porque las condiciones son muy malas

546 ENTREV: Ya, me llama la atención lo siguiente ¿tu llegas como nueva?

547 FMA: Así es

548 ENTREV: Supongo que también eras de las más jóvenes o la más joven en “ ___ ”

549 FMA: Si, así es

550 ENTREV: A ver, pláticame

551 FMA: ¿El porque me lo otorgaron? Porque, no sé desde que la directora nos

552 conoció –digo nos conoció porque como le comento, llegamos mi amiga y yo-tuvo

553 esa confianza en nosotros, no sé a qué se deba, quizá la experiencia que ganan

554 los supervisores y que pueden tener esa o no sé si comentarios de (...) respecto a

555 nuestro trabajo en la otra zona porque de hecho la supervisora es de Ojuelos

556 ENTREV: Si

557 FMA: Entonces no sé si le llegaron algunos comentarios de nuestro trabajo porque

558 en ese momento ya la zona estaba pasando por un momento de división en el que

559 se hicieron dos zonas, de una misma zona paso a hacer dos zonas y nos querían

560 mandar a nosotras a la otra zona pero la supervisora dijo que no, nos defendió y

561 dijo que nosotras habíamos llegado a esa zona –a la 99 de hecho era- y que ahí

562 nosotras teníamos que permanecer

563 ENTREV: Si

564 FMA: No llegue automáticamente a la dirección, estuve un tiempo como docente y

565 después la (...)

566 ENTREV: Meses

567 FMA: Si, unos meses y después la supervisora me encomendó esa función de tener la (...) tomar la dirección, había una maestra que tenía ya varios años ahí

–

569 era la encargada- pero me la dejo a mí, me la dejo a mí, entonces... no me dijo 138

570 porque, no me dijo porque, de hecho me dio un poco de temor, me dio un poco de

571 temor pero aun así lo que le pregunté al ATP, ¿mediante una decisión de la 572 supervisora, qué puedo hacer? Y me dijo que era como estar en contra de lo que

573 mi autoridad inmediata me está solicitando, entonces que yo sabía si me negaba

574 pero que al final de cuentas lo tenía que hacer.

575 ENTREV: ¿Cómo lo tomaron los demás maestros?

576 FMA: La otra maestra lo tomo bien, una de ellas lo tomo bien porque teníamos 577 muy buena comunicación y las dos sacábamos adelante el trabajo de la escuela,

578 la maestra ya estaba a punto de jubilarse –la anterior- y ya era de las maestras 579 que no, no hacía mucho por la escuela, que llegaba de cierta manera a veces 580 tarde, tenía problemas de salud y faltaba, faltaba constantemente entonces ella si

581 lo tomo, se notó que no lo tomo muy bien, de hecho se cambió de escuela –en 582 cuanto pudo se cambió de escuela 583 ENTREV: ¿Qué sospecharía la maestra?

584 FMA: No sé, lo que pasa es que en esa escuela nadie quería llegar por eso estaba

585 libre, nadie quería llegar por las características

586 ENTREV: ¿Pero ella ya llevaba tiempo ahí?

587 FMA: Ella llevaba tiempo

588 ENTREV: Y podía faltar cuando quería y todo

589 FMA: Y ella era la única que tenía ese tiempo porque los demás eran contratados,

590 si tenía compañeros pero llegaban contratados por cierto tiempo y se iban,

591 entonces en si ella era la que tenía todo el control de la escuela, de los padres de

592 familia, de los alumnos, de todo tenía ella el control

593 ENTREV: Ya, ¿se vio algún tipo de supervisión de tu parte, como de que llegaras

594 a poner cierto orden?

595 FMA: Si, de hecho cuando (...) yo creo que algunos de los tiempos, desde el " — "

596 timbre a tiempo, a la entrada, en el recreo, a la salida

597 ENTREV: Subrayaste hace un momento, no los padres de familia, las madres de

598 familia

599 FMA: Las madres de familia, ahí las madres de familia son las que se hacen cargo

600 de lo educativo, los padres trabajan y no, no se presentan, de hecho si logre que

601 se presentaran algunos cuando íbamos a hacer la (...) que íbamos a resanar esa

602 bodega que le (...), bueno ese casa de maestro que se convirtió en bodega, si

603 llame a los padres de familia para que nos apoyaran con eso, solo se reunieron

604 algunos pero si tuve pues de algunos digamos que era ganancia ¿verdad? apoyo

605 ENTREV: ¿Trabajaban en la comunidad los padres o (...)?

606 FMA: No, algunos, bueno algunos si pero la mayoría trabajaba fuera en

607 Aguascalientes siendo obreros, otros en Estados Unidos y los pocos que

608 quedaban en la comunidad de dedicaban

Anexo 2. Abreviaturas

Sigla	Significado
1. AN	Altos Norte
2. ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación
3. DLAGE	Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar
4. DILET	Diplomado Internacional de Lideres Educativos Transformadores
5. GDL	Guadalajara
6. LE	Liderazgo educativo
7. LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
8. LP	Liderazgo pedagógico
9. MEIPE	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa
10. SEP	Secretaría de Educación Pública
11. SEJ	Secretaría de educación Jalisco