



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

---

“LAS PERCEPCIONES DE LA DIRECCIÓN EN TORNO A  
LA VULNERABILIDAD Y RESILIENCIA DE LOS  
ALUMNOS. *ESTUDIO DE CASOS*”

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ADRIÁN IVÁN MUÑOZ BAEZA

ASESOR:

DR. MIGUEL ÁNGEL DÍAZ DELGADO



CDMX, 2020



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**

Gracias a Dios por acompañarme y siempre levantarme de mis continuos tropiezos.

Gracias a mis padres por alentarme a seguir esforzándome y por estar incondicionalmente conmigo durante estos años.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México y a cada uno de sus maestros, quienes con paciencia y dedicación contribuyeron en mi formación académica.

Y finalmente quiero agradecer a mi director de tesis por su motivación, paciencia, dedicación y aliento. Ha sido un honor haber contado con su ayuda.



Esta tesis es producto del Proyecto de Investigación “*La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de espacios compartidos*” y contó con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IA300618 de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).



# ÍNDICE

<b>I.</b>	<b>PROBLEMATIZACIÓN</b>	<b>1</b>
	1.1 Introducción	2
	1.2 Dirección escolar y vulnerabilidad	7
	1.3 Justificación	8
	1.4 Delimitación del estudio	12
	1.5 Aproximaciones al <i>Estado del Arte</i>	13
	1.6 Supuestos	22
	1.7 Preguntas de investigación	23
	1.8 Objetivos	23
<b>II.</b>	<b>MARCO REFERENCIAL</b>	<b>24</b>
	2.1 El liderazgo educativo en la resiliencia en alumnos	24
	2.2 El director escolar; líder para la atención de alumnos con necesidades específicas	30
	2.3 Los agentes: tutor(es), dirección y madres de familia	33
	2.4 <i>Vulnerabilidad y resiliencia</i>	36
<b>III.</b>	<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA</b>	<b>39</b>
	3.1 Paradigma	39
	3.2 Métodos	40
	3.3 Técnica	41
	3.4 Sujetos de estudio	43
	3.5 Categorías	44
	3.6 Diseño de instrumento de aplicación	46
	3.7 Consideraciones éticas	48
<b>IV.</b>	<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>49</b>
<b>V.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>58</b>
<b>VI.</b>	<b>REFERENCIAS</b>	<b>67</b>
<b>VII.</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>74</b>



## I. PROBLEMATIZACIÓN

La presente investigación esta basada en una revisión documental sobre diversos estudios del liderazgo para la *justicia social*, en relación con las percepciones de dos directores de una Escuela Secundaria Diurna, con respecto a la toma de sus decisiones y acciones para atender a sus alumnos cuyas madres son internas en un Centro de Rehabilitación.

Decidí seguir un método de *estudio de casos*, retomando lo comentado con los directores, para documentar sus posibles implicaciones en apoyo a la resiliencia de sus alumnos, quienes son hijos de madres internas en rehabilitación por drogadicción.

Se proponen diversas categorías de análisis para reconocer las implicaciones de los directores, mismas que se basan en los estudios de liderazgo y que se desarrollan a través de las percepciones de ellos.

Ahora bien, la distribución de ésta investigación se desarrolla en tres capítulos; el primero genera una problematización a través de un primer acercamiento teórico sobre el *estado del arte*, en el cual se analiza la dirección escolar y la vulnerabilidad, así como un posible acercamiento contextual, en donde se justifica y delimita el propio estudio, derivado de la experiencia.

El segundo capítulo desarrolla el marco referencial a través de cuatro ejes de estudio, basados en el liderazgo educativo desde la perspectiva de la *justicia social*, los agentes involucrados, así como el establecimiento de referentes conceptuales a través de la *literatura consultada*.

En el tercer capítulo se desglosa la estrategia metodológica ocupada para recabar la información precisa para la investigación; el método en el cual se enmarca, así como de la técnica de recolección de datos. Asimismo, se plantea el contexto en el

que se seleccionaron los sujetos de estudios y la forma de participación para recabar los datos precisos a través del instrumento realizado con este único fin.

Finalmente, con base en lo desarrollado en los capítulos anteriores, se agrega un apartado de resultados y discusión. Las conclusiones del estudio, las referencias ocupadas y los anexos.

## 1.1. Introducción

*Resiliencia en contextos de vulnerabilidad.*

El término *vulnerabilidad* se podría relacionar con riesgo, condición de fragilidad, indefensa o un potencial daño. En oposición, la equivalencia entre exposición al riesgo y la capacidad para enfrentarlo puede entenderse como una efectiva posibilidad de adaptarse al riesgo, “esto implica una posición no pasiva del sujeto<sup>1</sup>, sino una adaptación activa que implica una respuesta a través de reestructuraciones internas de la persona y de los grupos, así como revalorizaciones de los riesgos” (Villalta y Saavedra, 2012, pp. 69).

Para México la drogadicción ha sido causa de problemáticas en diferentes índoles, tales como las sociales, laborales, emocionales, familiares, y, encuentra también, vulnerabilidad en mayor o menor medida con relación al *género*; en este sentido, es de destacar que las mujeres presentan características muy diferentes a la de los hombres, ya que ellas (desde un modelo tradicional de familia) suelen encargarse del cuidado del hogar y de la enseñanza de los hijos.

---

<sup>1</sup> Entiéndase esto como la resignación y, en consecuencia, una forma encubierta de exclusión.

Al respecto, la vulnerabilidad (relacionada con la drogadicción y la ausencia de la madre hacia los hijos) tiene un antónimo que es la resiliencia (la figura directiva tiene la potencialidad de apoyarla y encontrarla en el proceso de los alumnos-hijos de internas en rehabilitación por drogadicción).

Villalta y Saavedra proponen que “la resiliencia, más allá de ser una condición permanente y dependiente de factores externos a la persona, es una construcción propia y que varía según los contextos y los momentos en que ocurre. En último término, el considerarse resiliente o no será una evaluación interna que hace el sujeto frente a su vida” (Villalta & Saavedra, 2012, pp. 68). La vulnerabilidad en el marco de la institución escolar, responde a la existencia de elementos retomados de los contextos, experiencias y vivencias que hacen que el sujeto sea propenso a enfrentar situaciones adversas para su desenvolvimiento, tales como conductas que puedan exponerlos a situaciones que limiten su experiencia en la escuela, como, por ejemplo, el desempeño escolar, el aprendizaje y sus relaciones sociales.

Por otro lado, el liderazgo educativo para la justicia social en nuestro tiempo, busca dar respuesta a preguntas alrededor del proceder de las organizaciones educativas y los actores involucrados en la dirección y toma de decisiones, para que la escuela favorezca la reducción de las inequidades y diferencias que puedan darse en el desarrollo *curricular*, “busca reducir y en su caso eliminar la injusticia, la discriminación y la exclusión de los estudiantes, independientemente de su situación o contexto de referencia, a fin de que todos logren su plena participación y aprendizaje dentro de las aulas” (Hernández, Euán e Hidalgo, 2013, pp. 264).

Con relación a la resiliencia, el director es quien da sentido a las medidas de atención para apoyar al alumnado, quien debe proporcionar un énfasis especial al cuidado de sus estudiantes y a la disminución de las barreras que obstaculizan y frenan la experiencia escolar en los sectores vulnerables. A su vez, “una escuela que se dirija en la justicia social será aquella que ejerza principios de redistribución, reconocimiento y participación en la propia escuela, y que

promueva el desarrollo de una sociedad más justa” (Hernández, Euán e Hidalgo, 2013, pp. 277-278).

En la presente investigación se hace un acercamiento a las percepciones de los directores de la Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco” para identificar sus decisiones y acciones ( como líderes que apoyan la resiliencia) para atender a sus alumnos cuyas madres son internas en un centro de rehabilitación.

Los directores implicados en la presente investigación fueron seleccionados a través de diferentes filtros de composición de la investigación tras la participación en el Centro de Rehabilitación “La Perla Mexicana”, ubicado en Eje 8 Sur (Calz. Ermita Iztapalapa) 2218, Colonia Constitución de 1917, Alcaldía Iztapalapa, CDMX. Asimismo, la Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco” se ubica en la calle América 22, colonia La Regadera, Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09240, Ciudad de México, CDMX. En este sentido, la Alcaldía Iztapalapa se ha dado a conocer por los altos índices de violencia y delincuencia, tal como lo señala el *Boletín Estadístico de la Incidencia Delictiva* en la CDMX de la Procuraduría General de Justicia de la Ciudad de México:

**Gráfico 1.** Carpetas de investigación iniciadas por el lugar de hechos del delito 11/2018

Delegación de los hechos	No. de indagatorias iniciadas	Concentración de delitos de:	
	Por delitos del fuero común	Alto impacto 1	Bajo impacto 2
Álvaro Obregón	1,399	10.7%	89.3%
Azcapotzalco	990	14.9%	85.1%
Benito Juárez	1,807	11.8%	88.2%
Coyoacán	1,347	10.7%	89.3%
Cuajimalpa	279	9.3%	90.7%
Cuauhtémoc	3,277	15.3%	84.7%
Gustavo A. Madero	2,051	21.5%	78.5%
Iztacalco	929	12.2%	87.8%
Iztapalapa	2870	26.2%	73.8%
Magdalena Contreras	282	10.3%	89.7%
Miguel Hidalgo	1,399	14%	86%

Milpa Alta	128	14.1%	85.9%
Tláhuac	497	23.3%	76.7%
Tlalpan	1,166	13.2%	86.8%
Venustiano Carranza	1,215	13.4%	86.6%
Xochimilco	625	23.8%	76.2%
Sin ubicar	32	0%	100%
<b>Ciudad de México</b>	<b>20,293</b>	<b>16.3%</b>	<b>83.7%</b>

**Fuente:** Elaboración por la PGJDF-DGPEC con base en la información del Sistema SIAP (Sistema de Interoperatividad de Actuaciones Procedimentales).

- 1) Delitos de bajo impacto: Lesiones con arma de fuego, homicidio doloso y culposo, robo de vehículo, a casa, a transeúnte, transportista, repartidor, cuentahabiente, secuestro y violación.
- 2) Delitos de alto impacto: Daño en propiedad ajena, abuso y hostigamiento sexual, lesiones dolosas y culposas y robo en general de autopartes, comensales, etcétera.

Alrededor del 14% de los delitos cometidos en la CDMX son en la Alcaldía Iztapalapa- La segunda Alcaldía con más índices de delincuencia seguida de la alcaldía Cuauhtémoc. Así mismo, Iztapalapa presenta el mayor porcentaje (26.2%) de concentración de delitos de alto impacto, es decir, *violencia*.

A pesar de vivir condiciones de violencia, tal como se señaló anteriormente, los índices de egreso de los niveles preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, representan un porcentaje favorable en comparación con el índice general de la CDMX, representando el 21.45%, 21.26%, 19.12%, 12.50% y 22.10% respectivamente en cada nivel educativo:

**Gráfico 2. Índice de alumnos egresados: comparación Iztapalapa y CDMX**

Nivel educativo	Iztapalapa	Frecuencia	CDMX
<b>Preescolar</b>	30,514	21.45%	142,268
<b>Primaria</b>	31,314	21.26%	147,281
<b>Secundaria</b>	25,368	19.12%	132,658
<b>Bachillerato</b>	10,773	12.50%	86,214
<b>Profesional técnico</b>	2,481	22.10%	11,228

**Fuente:** D.G.A. Iztapalapa. Demografía Iztapalapa 2015-2018

### *El liderazgo en los contextos en vulnerabilidad.*

El ejercicio de la *justicia social* se traduce en acciones que son vinculadas a valores y otros principios que son reflejadas en prácticas de equidad, de participación de la comunidad educativa de forma colegiada y de reconocimiento de las diferentes culturas, formas de pensar, sensibilidades y objetivos colectivos e individuales.

La multiplicidad de contextos presentes en la realidad educativa plantea la realización de la función directiva bajo situaciones y condiciones complejas, generalmente desfavorables. Frente a esto, las escuelas, como organizaciones, deben articular esquemas de acción que les ofrezcan alternativas a la influencia poco saludable de los contextos y que impulsen la resiliencia de los estudiantes.

La responsabilidad de apoyar la resiliencia en los alumnos, en gran medida, es de quien representa oficialmente La escuela; autoridades educativas, equipo administrativo y personal docente específicamente; es a través de estas figuras que la escuela puede gestionar, tomar decisiones y operar de forma *tal*, que las diferentes circunstancias emergentes de vulnerabilidad sean tomadas por menos. Es decir, mitigar el efecto de las circunstancias que pudieran resultar traumáticas para los estudiantes.

En particular, la dirección escolar abarca una gama extensa de aspectos dirigidos a la organización, la administración y el ámbito pedagógico (los procesos de enseñanza y de aprendizaje), pero también guarda relación con aquellas que garantizan la *justicia social* en la escuela, en particular aquellas que dan soporte a procesos de resiliencia; de cada uno de estos se destacan tres rubros referentes a las acciones que se realizan dentro de una escuela en favor de la *justicia social*: las destinadas al funcionamiento general del centro escolar; las propias del director y sus funciones administrativas; las pedagógicas concernientes al personal docente y de apoyo.

Se reconoce la vulnerabilidad como un área de oportunidad para el líder resiliente<sup>2</sup>, cuya labor lo posiciona como estabilizador de la *situación contextual*, puesto que favorece y permite el equilibrio entre los factores que generan vulnerabilidad y son inherentes a la realidad de la escuela y su comunidad. Esto implica potenciar las capacidades individuales, sumar esfuerzos y disminuir los efectos de los riesgos y desventajas presentes en entornos vulnerables al incluir a toda la comunidad (Gutiérrez, Chaparro, y Morales, s.f.).

## 1.2. Dirección escolar y vulnerabilidad

Distintos indicadores muestran el panorama de vulnerabilidad que vive gran parte de la población de México, tal es el caso de los casi 53.4 millones de personas que viven en condición de *pobreza* en el país (dato recaba del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2016). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en su informe del 2016, muestra que el 83% de las personas entre los 0 y 17 años, es pobre y vulnerable (dato recabado del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL-UNICEF, 2017).

El enfoque del *liderazgo* para la *justicia social* ha ayudado a tomar conciencia sobre la tendencia que se observa, de atribuir el bajo rendimiento, el ausentismo, la deserción, entre otros, al contexto de donde provienen los estudiantes y sus familias (Rodríguez Uribe, 2018, pp. 4).

Las escuelas, los estudiantes, sus capacidades y su motivación, sus contextos, la diferencia cultural, su situación económica y su género, son *diversas* en las

---

<sup>2</sup> El término *líder resiliente* hace alusión a aquella figura de autoridad dentro de una institución educativa, misma que apoya la resiliencia de sus alumnos para el mejor aprovechamiento escolar.

posibilidades de acceso, desarrollo y condiciones en las organizaciones educativas. En un entorno de organizaciones compuestas en la diversidad, el rol que juegan las y los directores de la escuela es crítico para la construcción de una cultura que promociona procesos de mejora para que todos los estudiantes se desarrollen y aprendan al máximo sus capacidades.

El papel de un director escolar es importante porque en sus manos está la toma de medidas necesarias y las decisiones precisas para poner en marcha un plan de trabajo, involucrando así los diferentes agentes dentro de la escuela, tales como los docentes, personal administrativo, alumnos y padres de familia.

El director debe asumir que hay que hacer partícipes de las actividades organizacionales a todos los miembros de la escuela. Un clima de trabajo que surge de la interacción basada en el diálogo y la confianza para poder desarrollar un ambiente de enseñanza lo más justo y equitativo posible. Además “analiza los aspectos de la realidad en la que se encuentra inmersa su institución y su alumnado y de ella extrae aquellos aspectos que lo puedan favorecer” (Hernández, Euán e Hidalgo, 2013, pp. 270).

Algunas de las prácticas de aquellos líderes enfocados en garantizar el acceso a la *justicia social* y que trabajan para ella son:

Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social; potenciar una cultura escolar en y para la Justicia Social; los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional, son la máxima prioridad; centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje; promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias; expandir el



capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.  
(Bolívar, López y Murillo, 2013, pp. 43-46).

### 1.3. Justificación

La función directiva desde la normatividad (SEGOB, 1982A; SEGOB, 1982B) prevé que los directores de secundaria deben planear, organizar, dirigir y evaluar las actividades académicas, de asistencia educativa y administrativas, de acuerdo con los objetivos, leyes, normas, reglamentos y manuales establecidos para la educación secundaria, y conforme a las disposiciones de las autoridades educativas correspondientes.<sup>3</sup> Adicionalmente, los directores atienden necesidades de diferentes ámbitos: curriculares, de ambiente, disciplina y de formación docente, por tanto, de toda la comunidad escolar (moral, educativa, social y ética)<sup>4</sup>.

DI Franco (2016) considera más allá de las tareas formales, la función del sistema educativo en tanto que es un bien público que debería asegurar la construcción de saberes, dado que brinda el conocimiento organizado que las sociedades necesitan, fundamentalmente, porque educar es una *tarea moral*, que compromete a quien la realiza.

El liderazgo que puede ejercer el director de secundaria no sólo se relaciona con las funciones establecidas en su manual operativo, sino que, a partir de la relación que tiene con toda la comunidad escolar, para así “atender las diferentes

---

<sup>3</sup> La información que está en estos acuerdos también se puede consultar en los manuales de organización de las secundarias técnica y general. El Acuerdo 97 corresponde a la Secundaria Técnica y el 98 a la Secundaria General.

<sup>4</sup> Entiéndase como aquella conformada por estudiantes, maestros, padres de familia, directivos y administrativos.

necesidades de ellos de forma objetiva (dimensiones físicas, intelectuales, sociales, espirituales y profesionales) dado que ellos son quienes toman decisiones respecto a qué, quién, dónde y cómo se hace” (Carrillo y Márquez, 2014, pp. 82).

Carrillo (2014) plantea que los directores están centrados en cumplir cuestiones burocráticas del sistema educativo. Sin embargo, la labor del director es mucho más amplia, más abarcativa y se relaciona con el cómo acceder a la comunidad, cómo resolver problemas de índole mayormente contextual.

La *variedad* de situaciones que rodean a la escuela pueden cambiar de acuerdo a su contexto, tal como la zona geográfica, el horario de clases, los alumnos, los profesores y los padres de familia, entre otras, mismas que van creando situaciones a las que los directores deberán enfrentarse durante su labor.

Apoyar la resiliencia en los alumnos, remite a la idea de que el director tiene la agencia para ir más allá de su trabajo cotidiano y de que adentro de sus escuelas hay problemas muy específicos que tienen que ver con esta. La implicación de los directores no debe centrarse solamente en tareas administrativas, sino que tienen que atender otros elementos de la formación y el desarrollo de los alumnos.

Hernández (2014) hace explícito que las organizaciones educativas se caracterizan en la actualidad por la diversidad (cultural, social, religiosa...) heterogeneidad de su alumnado. En este sentido el *liderazgo* ha de reconocer las múltiples realidades y diversidades que están presentes en ellas, las necesidades de cada individuo y, al tiempo, trabajar con vistas a que La escuela funcione como una comunidad.

Un *liderazgo* para la *justicia social* propicia, ampara y facilita mejoras relevantes en orden a “transformar situaciones como las indicadas y propiciar una buena educación, justa, equitativa, que garantice buenos aprendizajes a todo su

alumnado” (González, 2014, pp. 98), ello constituye un eje central sobre el que articular el *liderazgo*.

En los diferentes contextos en los que los alumnos se ven reflejados dentro de la Escuela, junto con la diversidad de personas que los rodean, hay intereses compartidos, pero también hay metas, perspectivas y realidades múltiples como cambiantes y conflictivas en el sentido de que no siempre son justos ni equitativos. Es decir, contextos que pueden operar como entornos de riesgo que terminan siendo excluyentes.

Los valores, referentes y principios que orientan el liderazgo para la *justicia social* toman sentido cuando se desarrollan en un marco de *equidad, igualdad, participación e inclusión* dentro de la Institución Educativa. Atender con una visión de *liderazgo* para la *justicia social* a los alumnos de secundaria, específicamente aquellos de madres en proceso de rehabilitación por drogadicción desde la Dirección de secundaria es esencial, entendiéndolos como vulnerables a problemas con sus compañeros, con las autoridades, así como con su desempeño y aprovechamiento escolar, donde “incluso la deserción es una probabilidad latente; en este sentido, en la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2014-2015, la deserción escolar en secundarias fue del 4.7%” (Urrutia y Fraustro, 2015, pp. 69).

Se aprecia el presente, como un trabajo de investigación que cuenta las percepciones y acciones que ejercen los directores de educación secundaria en su Escuela como forma de apoyo a los hijos de las mujeres en rehabilitación por drogadicción. En particular, en el Centro de Rehabilitación “La Perla Mexicana”, enfocándose al liderazgo directivo como quien tiene la mayor responsabilidad en la toma de medidas y en la creación de una cultura para la *justicia social* (Bolívar y Murillo, 2013, pp. 41) y, en este sentido, los directores toman decisiones respecto a qué se hace; quién lo hace, dónde y cómo, a través de la identificación de las variables importantes (Carrillo y Márquez, 2014, pp. 82).

Los directores escolares adoptan un perfil de *líder* en resiliencia o *líder resiliente*. Es decir, dadas las necesidades de la comunidad escolar, los tiempos de cambio rápido, la crisis y las turbulencias, “un director debería crear estrategias de resiliencia necesarias para “sobrevivir” y tener éxito” (Lazaridou y Beca, 2015, pp. 772).

El objetivo del director que apoya la resiliencia de sus alumnos, implica la posibilidad de “sobrevivir” en momentos de constante cambio, crisis y turbulencias. Esto es, tener capacidades y habilidades precisas para la correcta toma de decisiones dentro de la escuela y para la atención puntual de los miembros de ésta.

Resulta importante señalar que el estudio se desarrolla sobre las percepciones de los directores sobre la atención de las necesidades particulares de su alumnado, en apoyo a su resiliencia; es decir, entiende el fenómeno sobre los referentes ideológicos y culturales que él mismo reproduce, tratando de explicar la realidad, a través de *juicios* (Vargas, 1994, pp. 49).

Se considera importante un acercamiento a las condiciones de (posible) resiliencia de alumnos en secundaria, cuyas madres afrontan la rehabilitación por drogadicción, puesto que este fenómeno se observa en aumento y las necesidades educativas particulares de sus hijos, que los obliga a desarrollar otra dinámica de relaciones. Tales como la violencia, desinterés, rezago, bajo desempeño, entre otras. Del mismo modo, se precisa develar las decisiones que denotan liderazgo educativo, ejercido por los directores de educación básica para desarrollar alternativas de solución en apoyo a los hijos de las mujeres bajo rehabilitación por drogadicción.

Las dimensiones que se estudiarán en dicha investigación son: *apoyo a maestros; soporte al alumno; adecuación curricular; comunicación con los tutores y acciones de apoyo para la resiliencia de los alumnos*. Los sujetos que participaron en el estudio son dos directores de la secundaria 235 “José Clemente Orozco”, quienes,

además de cumplir con sus funciones de administración, deben cubrir otro tipo de necesidades, tal es el caso de las “dimensiones física, *intelectual, social, espiritual y profesional* de la comunidad educativa” (Puesto que ellos son la máxima autoridad en una escuela y ellos son quienes se encargan de las decisiones dentro de la misma. Son los principales responsables) (Carrillo y Márquez, 2014, pp.81), y también, como medio de identificación de la problemática, los tutores, quienes dan soporte ante la ausencia de las madres y propiamente las madres en rehabilitación por drogadicción, quienes conocen la su situación de sus hijos de primera mano.

Cabe señalar que la opinión de los alumnos que son hijos de madres en rehabilitación por drogadicción no se incluye pues su condición como menores de edad y porque el estudio está centrado en las decisiones que toman los directores en las escuelas. La relación de las prácticas de los directores, develadas a partir de la comunicación con los tutores y las madres, será el medio para poder entender la resiliencia de los alumnos y las acciones del director para apoyarla.

#### **1.4. Delimitación del estudio**

El estudio inicia a partir de la práctica escolar que se realizó en el Centro de Rehabilitación para mujeres “La Perla Mexicana” (*véase apartado VII. Anexos – Carta de finalización de práctica escolar*), en la cual se identificaron varias situaciones: drogadicción, alcoholismo, ausencia familiar, abandono, violencia, entre otros. Sin embargo, una de ellas radica en la vulnerabilidad de los hijos de las mujeres recluidas que están estudiando en una escuela secundaria.

El desarrollo de esta investigación se enmarca en el *análisis* de las percepciones de los directores con respecto a la resiliencia de los alumnos que están en

*contexto vulnerables*. La investigación tiene como objetivos el reconocimiento de las decisiones y acciones (intervención con los demás agentes involucrados) que toman los directores en apoyo a la resiliencia de los alumnos, a partir de las percepciones de ellos.

Se trata de un estudio basado en el análisis de las percepciones de los directores de una escuela secundaria con respecto a sus decisiones y acciones para atender a sus alumnos cuyas madres están internadas en un centro de rehabilitación por drogadicción.

### **1.5. Aproximaciones al estado del arte**

Al hacer una revisión documental sobre investigaciones que aborden el liderazgo para la *justicia social* de la última década, se denota un incremento en el interés sobre temas de resiliencia desde la dirección escolar. Asimismo, se presentan estudios relacionados con el tema de investigación, encontrados tanto en nuestro país como internacionalmente. Se buscaron estudios que acercaran a la comprensión de las unidades de análisis: a) El liderazgo (educativo) resiliente / para la resiliencia. b) Resiliencia de estudiantes de secundaria.

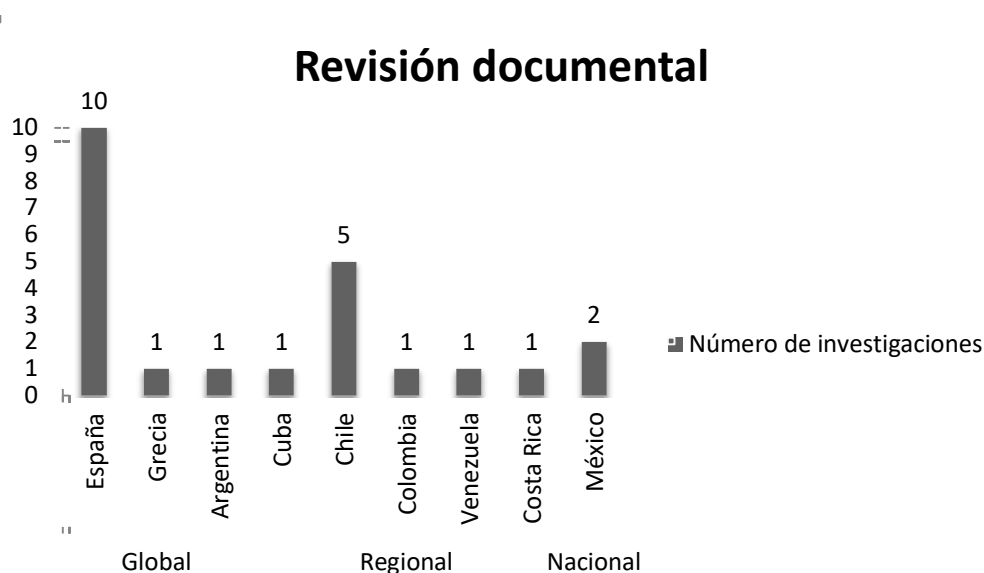
El procedimiento de búsqueda de investigaciones, estudios y de todos aquellos proyectos que me aportaran conocimiento y reflexiones actuales a esta investigación, fue a través de bases de datos en línea, como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (*Redalyc*), Scientific Electronic Library Online (*Scielo*), Education Resources Information Center (*ERIC*), *Índice* de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (*IRESIE*) y *Google Scholar*. La búsqueda se complementó con diferentes revistas especializadas en investigación educativa, específicamente. Tal es el caso de la

Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (*REICE*); la Revista internacional para la Justicia Social (*RIEJS*); la Revista de Currículum y Formación de Profesorado; la Revista Electrónica de Investigación Educativa (*REDIE*); la Revista *Educere*, entre otras.

Los criterios de *inclusión* para la búsqueda se centraron en temas que refirieran al *liderazgo resiliente* desde la perspectiva del liderazgo para la *justicia social*. Las palabras que se incluyeron en la búsqueda fueron: “liderazgo”, “resiliencia”, “dirección”, “vulnerabilidad” e “inclusión”. Por otro lado, los estudios que toman en cuenta la temática de la *vulnerabilidad* o de *inclusión* desde otro enfoque distinto al liderazgo fueron descartados.

Son 23 los estudios que se consideran con una relación próxima a la investigación propuesta, los cuales están divididos tomando en cuenta el contexto de la aplicación:

**Gráfico 3.** Revisión del estado del arte.



**Fuente:** Elaboración propia.

La elección de estas investigaciones en la construcción del *estado del arte* se dio en la medida que contribuyeran a conocer cómo se ha investigado ambas unidades de análisis: 23 investigaciones a nivel global tuvieron un mayor acercamiento temático. Estos estudios, considerados más relevantes dentro del margen de los últimos 6 años, sus aportes se describen a continuación.

Carrasco Saénz y González Martínez (2017) realizan una investigación después de la implementación de una Ley de *inclusión escolar*, promulgada en Chile. Es de carácter exploratorio dando importancia a lo que los participantes expresaban. Se acudió a la voz de 10 directores que participaron en un curso impartido por el Programa de Educación Continua del Magisterio. La técnica para la recolección de datos empleada fue una entrevista a profundidad. Entre los resultados obtenidos destacan que la percepción que tienen los directores sobre el *liderazgo* consiste en un ejercicio de la autoridad en donde no hay decisiones compartidas, manifestándose la presencia de una dinámica vertical la cual impide la participación de la comunidad de manera general.

Bernal Agudo (2016) realiza un estudio de caso con una metodología etnográfica utilizando la observación no participante, así como entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión en los que participaron efectivamente junto al *equipo directivo*; docentes, padres de familia y estudiantes. Este estudio aportó varias acepciones que se desarrollan a lo largo de la propia investigación; concluyendo que se han obtenido resultados benéficos en cuanto a *cultura inclusiva* se refiere, ya que hay una atención hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje y una apertura en la colaboración entre familia y escuela. Se hace un reconocimiento al trabajo de la directora como *líder reconocido*, pues favorece la participación de la comunidad, además de fomentar el crecimiento profesional y personal de la comunidad escolar.

Carrillo-Vargas, Márquez Jurado y Bertrand Marrufo (2014) documentaron ocho casos de directores con respecto a sus funciones administrativas, esto es por conducto del conocimiento y reconocimiento de las prácticas que se consideran



exitosas por parte de ellos. Se abordaron las categorías de análisis que se proponen por el protocolo internacional ISSPP (Proyecto Internacional de Directores Exitosos *International Successful School Principalship Project*, por sus siglas en inglés), las cuales son: *principales retos al llegar a la institución educativa; estrategias utilizadas para enfrentar desafíos; cualidades percibidas por los diferentes actores educativos y sus contribuciones; integración de alumnos con diferentes entornos sociales; persistencia de problemas y nuevos desafíos a solucionar dentro de la institución.*

Carneros y Murillo (2017), desarrollan una investigación etnográfica con un enfoque *biográfico-narrativo*, para lo cual se realiza una selección de las escuelas de Madrid, (España), basada en los siguientes criterios: No organizarse bajo ninguna Ley, que las Escuelas fueran creadas como respuesta a las injusticias del Sistema Educativo y que fueran capaces de incorporar diferentes filosofías. Además, los participantes fueron los propios fundadores de las escuelas, los directivos, el alumnado, docentes y familias. Para la recolección de datos se apoyaron en entrevistas *semi-estructuradas*. La observación hacia las dinámicas que se presentaban dentro de la Escuela y análisis de documentos. El propio proyecto retomó parte de la crítica. Esto quiere decir que no solo es necesario que se hagan escuelas justas, pues también el peso recae sobre la disposición que los alumnos tengan para eliminar las injusticias, pero en este caso la escuela si lo llegase a lograr, ya que fomentan el autoconocimiento y la autoestima, así como el respeto hacia el medio y las personas.

Castillo-Cedeño (2015) propone que, a partir del papel histórico y social de la educación se deben retoman perspectivas y enfoques teóricos además de epistemológicos que establecen los principios basados en la ética para educar en la *justicia social*. Además, las reivindicaciones necesarias para una educación para la justicia social, tales como la interacción con otras disciplinas, generaciones y sectores emergentes.

Di Franco (2016) aborda la necesidad de involucrar a todos los agentes que tienen interés en el *propósito educativo* para atender las brechas educativas derivadas de la vulnerabilidad, logrando así la resiliencia en los alumnos. El estudio analiza las estructuras de participación de los diversos círculos sociales centrados en valores de comunidades de aprendizaje. Las aportaciones que se retoman son las que abordan la atención a quienes son considerados como vulnerables o excluidos; también sobre la tarea de educar que corresponde a un acto moral o práctica humana, social, política e histórica de quienes lo realizan, así como la necesidad de atención de la resiliencia en los alumnos.

Espínola Hoffmann (2017), utilizó una metodología mixta, donde en un primer momento se realizaron encuestas a los directivos y posteriormente entrevistas *semi-estructuradas* en ocho escuelas de las cuales participaron el director y tres docentes. El objetivo principal era identificar las prácticas de liderazgo que tienen los directivos para atender las diferentes necesidades de los alumnos, generando un ambiente resiliente. De aquí se retoma la perspectiva de la apertura hacia la observación dentro del aula por parte de las decisiones ejercidas por los directivos y que, si la demás comunidad no da apertura a la toma de decisiones, como consecuencia de ello, los espacios de autonomía escolar disminuyen.

Gómez-Hurtado (2012), en un estudio descriptivo e interpretativo, analiza las “buenas prácticas” directivas inclusivas que atienden a la *diversidad* en diferentes ámbitos. Esto es, la gestión de la *diversidad* y las prácticas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía. De este análisis, se toman tres elementos importantes, como son: la *dirección escolar*, considerada como un factor clave para la transformación de la escuela; la *diversidad*, que es una realidad presente en la escuela y que derivan en la necesidad de atender a las demandas de todo el alumnado y ofrecer respuesta educativa adecuada; por último, que la *dirección escolar* tiene más responsabilidad relacionada con la atención a la *diversidad*.

González, González (2014), a través de una revisión bibliográfica referida al tema de *justicia social y liderazgo* en centros escolares, analiza en investigaciones que abordarán los temas sobre *exclusión educativa* y específicamente los estudiantes en riesgo. Se retomaron elementos del liderazgo, específicamente las consideraciones de este con un propósito moral que está orientado a transformar situaciones escolares *injustas* y que dan importancia a los aprendizajes de los alumnos.

Por otro lado, tal como lo señalan Gutiérrez Ruíz, Chaparro Caso-López y Morales Páez (s.f.), la función directiva bajo las condiciones y situaciones complejas, o incluso adversas, dentro de los esquemas de acción para abordar dichas circunstancias, los directores y sus equipos administrativos y la capacidad resiliente que tienen las organizaciones escolares, son los elementos que se retomaron para desarrollar en esta investigación. Este estudio es una revisión descriptiva y analítica de diferentes investigaciones realizadas en los últimos diez años, dando como conclusión general que los *directivos* deberán tener y desarrollar características que les permitan direccionar su función hacia las necesidades específicas que presentan los contextos escolares, en función de la vulnerabilidad.

Hernández-Castilla, Euán Ramírez e Hidalgo Farran (2013), con una metodología cualitativa, abordaron las características, los aspectos personales y las prácticas del *líder*, de igual forma se presentan los elementos organizativos vinculados a la cultura del Centro a partir de un *estudio de caso* en el que se han desarrollado las reflexiones y las entrevistas realizadas. Es preciso señalar que los elementos que se retomaron para el desarrollo de esta investigación fueron las prácticas de los líderes exitosos en contextos heterogéneos y, a su vez, el modo en que ellos influyen en la dinámica del Centro.

Jiménez- Ramírez (2012) utilizó una metodología cualitativa, en la cual se trabaja con un total de tres centros educativos que se encuentran en situaciones desfavorables en la comunidad de Andalucía. Se retomaron cinco categorías que

caracterizan las “buenas prácticas”: tener un conocimiento sobre el contexto *socio-familiar e institucional*, lograr un acercamiento familiar hacia la escuela, lograr una implicación activa de las familias, tener redes de apoyo *socio-comunitario* para fomentar la integración social, y finalmente hacer redes para que los alumnos realicen sus prácticas en distintas empresas.

Jiménez Vargas, Lalueza Sazatorni y Fardella Cisternas (2017) realizaron un trabajo etnográfico de *observación participante* realizada en una escuela pública, el cual desarrolla propuestas basadas en la inclusión, la justicia social y la multiculturalidad desde la perspectiva individual de los actores involucrados. Eligieron y desarrollaron parte de las desigualdades que se reproducen y actualizan en los contextos escolares, así como las propuestas antes señaladas y se tomaron como referentes publicaciones científicas a nivel mundial en materia de investigación educativa en cuanto a la educación *inclusiva*.

La investigación de Lazaridou y Beca (2015) permitió incorporar elementos de los rasgos de personalidad y la capacidad de recuperación que arrojó una muestra de directores de escuelas griegas. Investigó las diferencias asociadas con el sexo, la edad y los años de servicio en la posición de *liderazgo actual*, así como las relaciones entre las características de personalidad y las fortalezas de resiliencia. Se empleó el inventario de “Los Cinco Grandes” y el “Perfil de Resistencia del Líder” involucrando a casi todos los Directores de escuelas en la unidad del gobierno regional de Magnesia en el centro de Grecia. Los resultados sugieren que las comprensiones sobre los Directores de las escuelas que se han desarrollado en otros lugares no deberían generalizarse a Grecia sin una precaución considerable. Cabe destacar que, entre los resultados, se retomó el perfil propuesto para un *líder resiliente*, así como elementos que desarrollaron para la definición de la resiliencia en el liderazgo para la *justicia social*.

Martínez Pineda y Soler (2015) realizaron una lectura crítica de la realidad que acontece actualmente en la escuela y que vuelve a conceptualizar el objetivo del maestro por la *función docente*. A su vez, abordaron la *vulnerabilidad* desde la

perspectiva de las poblaciones marginales y marginadas o *especiales* que se han instalado por más de dos décadas como contenidos de las políticas educativas orientadas a la equidad y la inclusión. Los elementos que se retomaron fueron aquellos referentes a la realidad educativa en contextos de vulnerabilidad, la formación de maestros para la atención de la diversidad como clave para contribuir a la construcción de la *justicia social* y los desafíos para abordar las mejoras en la práctica directiva y docente.

El acercamiento descriptivo a la *justicia social* desde la educación realizado por Murillo y Hernández Castilla (2011) aporta algunos elementos que son acercamientos iniciales sobre el tema. Es decir, un recorrido desde los inicios de la justicia, entendida desde la *República* de Platón, hasta una visión más contemporánea: *Justicia social en la educación V.S. Equidad educativa*, mismos que se retoman a lo largo del planteamiento de esta investigación.

La investigación de Murillo y Hernández Castilla (2014) se divide en dos partes, en la primera parte se hace una introducción con autores que han definido el *liderazgo* para la *justicia social*, posteriormente se aborda el tema sobre comportamientos y valores que deben tener presentes los directores. Esta investigación aportó elementos sobre el *rol* que tienen los *líderes*, ya que ellos son los encargados de promover condiciones que servirán para el desarrollo de escuelas justas, así como del *liderazgo*, que tendría que enfocarse en un *liderazgo* ético, distribuido y democrático que tenga como finalidad el hacer una sociedad justa.

Con un diseño metodológico cualitativo y descriptivo, el estudio de Tapia-Gutiérrez (2011) describe algunos aspectos relevantes del *liderazgo directivo* en establecimientos educacionales con contextos de alta vulnerabilidad social. Además de nociones teóricas sobre el *liderazgo directivo* y su *rol* en la organización educativa, las demandas actuales para el buen funcionamiento de la escuela y las características que debe tener un *líder*, que aporta elementos útiles

para abordar el *liderazgo* y el contexto de la organización, tales como las relaciones sociales, la gestión y la vulnerabilidad.

El artículo de Trujillo (2011) aborda la resiliencia desde la perspectiva del *liderazgo distribuido*, en particular analiza al *liderazgo resiliente* por medio de las Tecnologías de Información y Comunicación a través de un análisis descriptivo de las percepciones del liderazgo resiliente y el liderazgo distribuido, se aborda el *ejercicio directivo*. La definición de resiliencia, el abordaje de la vulnerabilidad y la postura del liderazgo resiliente, centrado en la sinergia, superación y adaptación al cambio.

Villalta y Saavedra (2012) realizaron un estudio de tipo *cuantitativo* en combinación con el tipo *descriptivo correlacional* en el cual se miden tres elementos: cultura institucional, prácticas cotidianas de enseñanza y resiliencia. Cabe destacar que el estudio obtuvo sus datos a partir de las percepciones de profesores y de alumnos de dos centros distintos, ubicados en zonas de vulnerabilidad. La información que aporta es sustancial y relevante en el entendido de los logros educativos presentes en dichas instituciones en contextos de vulnerabilidad.

La investigación de Villarroel (2014) apoyada en una metodología mixta y con un diseño etnográfico, se basó en documentos oficiales y en un grupo focal donde se aplicaron tre cuestionarios y se llevaron a cabo cinco reuniones en donde participaron directores, docentes y expertos en temas de dirección. De estas reuniones se registraron evidencias mediante el apoyo de guías y grabaciones. De este estudio se retomó un perfil, en el cual se presentan cinco competencias que recaen en un director considerándolo como un *agente impulsor de cambios* como: *hacer un líder emprendedor, tener una buena administración estratégica, que su gestión curricular sea de calidad, así como hacer una gestión de la cultura organizacional y gestionar las políticas educacionales.*

Por otro lado, la investigación de Rodríguez-Urbe (2018) tuvo como propósito identificar las cualidades críticas del *liderazgo directivo* en una escuela primaria

pública en contexto de vulnerabilidad; se identificó de qué manera dicho liderazgo facilita el desarrollo individual y organizacional, para la innovación y mejora escolar, desde una perspectiva de inclusión y justicia social.

Tintoré Espuny (2018) analizó lo que hacen los *líderes educativos* para crear instituciones más *inclusivas* y si han recibido preparación específica para ello; se identificaron los instrumentos de recolección de datos, la cual toma relevancia debido a la cercanía que tiene con la presente investigación.

De las investigaciones revisadas se puede concluir que el *liderazgo* desde el enfoque de la *justicia social* se ha mostrado con más énfasis en la atención de los alumnos en contextos de vulnerabilidad, y que existen características específicas sobre el *liderazgo* de los directores que se desarrollan a partir de la reflexión y propiamente la intervención directa con los alumnos y los docentes.

## **1.6. Supuestos**

Partimos del pensar que los directores de secundarias toman acciones en apoyo a la resiliencia de los alumnos en contextos de vulnerabilidad, desde su posición, atienden indirectamente las necesidades próximas de su alumnado, esto es a partir de las decisiones que toman en conjunto con los demás agentes involucrados en la escuela.

El estudio se realizó con los directores de las secundarias en las que se encuentran inscritos los hijos de las mujeres reclusas en el centro de Rehabilitación. Ellos, a partir de sus percepciones, serán la voz principal para obtener los datos necesarios para la propia investigación. El supuesto es:

*El director de la escuela secundaria 235 “José Clemente Orozco” desarrolla prácticas, toma decisiones y realiza acciones que favorecen la resiliencia de alumnos, hijos de madres internas en rehabilitación por drogadicción, derivado de las percepciones sobre el liderazgo para la justicia social.*

## **1.7. Preguntas de investigación**

¿Cuáles son las percepciones y las implicaciones de dos directores de la escuela secundaria 235 “José Clemente Orozco”, ante procesos de resiliencia de alumnos cuyas madres están en proceso de Rehabilitación?

## **1.8. Objetivos**

Los objetivos de esta investigación se enmarcan en el análisis de las percepciones de dos directores de la escuela secundaria 235 “José Clemente Orozco” con respecto a sus decisiones y acciones para atender a sus alumnos, cuyas madres son internas en un centro de rehabilitación:

*Documentar las percepciones de dos directores de secundaria sobre el proceso de resiliencia de alumnos cuyas madres han sido recluidas en el centro de rehabilitación La Perla Mexicana, de la escuela secundaria 235 “José Clemente Orozco”,*



### **1.8.1 .Específicos**

*1) Caracterizar la labor de los directores de secundaria en apoyo al proceso de resiliencia de alumnos con madres en rehabilitación.*

*2) Dar a conocer las experiencias de directores de secundaria en relación con los hijos de madres ausentes por rehabilitación.*

*3) Conocer las implicaciones del liderazgo educativo para la resiliencia en casos de mujeres reclusas en el centro de rehabilitación “La Perla Mexicana” y su relación con sus hijos en edad escolar.*

## II. MARCO REFERENCIAL

El ejercicio del *liderazgo* para la atención de necesidades específicas, implica conocer el contexto en el cual se encuentran los alumnos; la vulnerabilidad que los alumnos viven, entendiéndola como circunstancias externas que afectan directa e indirectamente el desarrollo de sus actividades demanda conocer en su totalidad los elementos que intervienen para su conocimiento y erradicación.

No basta con atender superficialmente la situación con programas resarcitorios que no atienden los problemas de raíz; más bien, tratan directamente con aquello que causa el problema. Por lo que, los temas que se van a tocar serán: *el liderazgo educativo en la resiliencia de los alumnos* (sobre la justicia social, el liderazgo de la dirección para la resiliencia y prácticas inclusivas para la resiliencia desde la dirección de secundaria), *el director escolar, líder para la atención de alumnos con necesidades específicas, los agentes: tutor(es), dirección y madres de familia, vulnerabilidad y resiliencia.*

### 2.1. El liderazgo educativo en la resiliencia en los alumnos

Desde la perspectiva del liderazgo para la justicia social la implicación de los directores escolares trasciende la toma de decisiones organizativas y, en el caso de alumnos con necesidades específicas, su labor se extiende hacia la resiliencia.

Como propone Ospina (citado en Puig, 2011):

Un modelo de promoción de resiliencia implica un tipo de intervención psicosocial que promueva procesos que involucren al individuo y su ambiente social, ayudándolo a superar la adversidad, adaptarse a la sociedad y a tener una mejor calidad de vida. La promoción de la resiliencia puede complementar las intervenciones, haciendo énfasis en las posibilidades de cada persona para superar las dificultades durante todo el ciclo vital. (Ospina, 2007).

La promoción de la resiliencia merece un énfasis en el papel del director como agente que busca fortalecer habilidades y capacidades individuales para mitigar el impacto de *confusiones sociales*, ambientales y económicas que, como red, se reflejará en el grupo.

La particularidad de la resiliencia en educación para la *justicia social* es el desarrollo de prácticas reivindicadoras de las injusticias; un pensamiento que incluye y complementa a partir de las perspectivas y propuestas de toda la comunidad.

El *liderazgo* dirige sus esfuerzos hacia una meta en común, pero alcanzarla es un proceso que requiere de un aprendizaje colectivo, que conlleva tiempo y que se ve facilitado por la presencia de habilidades y motivación. Es indispensable generar este tipo de condiciones y espacios educativos (Rodríguez-Urbe, 2018, pp.5) .

El ejercicio del *liderazgo* desde la dirección supone adaptar las operaciones a las capacidades y la motivación de las personas, potencializando su autoestima y su propio reconocimiento de sus capacidades para así forjar un *grupo resiliente*. Esto nos conduce a reconocer la importancia de comprender al otro para generar un contexto de crecimiento recíproco (Tintoré, 2018, pp. 112).

El proceso de creer en las capacidades ajenas significa ejercitar la confianza en los demás individuos, porque se aprende de *todo*. Entender al grupo en resiliencia, permite reconocer las imperfecciones y da la oportunidad de generar pensamiento crítico frente a cada uno de ellos, de esta manera se crea un equipo en donde

cada uno de sus integrantes se reconoce a sí mismo y puede confiar en los demás. Los directores, quienes dirigen el proceso deberán ser capaces de aumentar las capacidades profesionales de los miembros de la escuela en materia de *justicia social*, para dar respuesta a las necesidades cada vez más complejas de los estudiantes; por ello, la educación inclusiva debería suponer la ejecución de experiencias educativas situadas. Es decir, adaptadas a las necesidades y demandas de los alumnos (Blankstein, 2013, pp. 103).

El trabajo de la dirección escolar a favor de la resiliencia exige la incorporación al trabajo escolar sobre cuestiones específicas de la vida cotidiana de las personas en condiciones de vulnerabilidad; reflexionar sobre las realidades diarias, exige tomar con seriedad aquellos elementos, experiencias y contextos de todos los alumnos. Implica también incitarlos a observar y comprender a la sociedad con el fin de generar un clima de inclusión y justicia social; se trata de un tema clave que no puede dejarse al arbitrio (y suerte) de cada escuela y profesorado (Bolívar, 2013, pp. 19), sino que se hace presente aquella necesidad de reflexionar sobre las prácticas de resiliencia dentro de los procesos educativos.

*Sobre la justicia social.*

La justicia se plantea desde la visión de Platón en su obra *República*, donde ha sido reflexionada como una meta a la cual la *sociedad* debe llegar (Murillo y Hernández, 2011, pp. 4), con la llegada de nuevos paradigmas, ideologías, visiones y contextos (así como globalización, crisis, desigualdad, género, clase social, cultura, lenguaje y orientación sexual) que permean y que se erigen como *causas* de exclusión, de tal forma que la justicia se manifieste como *virtud*.

Se pueden señalar dos extremos que son totalmente opuestos, como ejemplos: quienes poseen riquezas y los que sufren austeridad, competentes y menos competentes, nativos e inmigrantes; la brecha se acrecienta, pero también el interés y la preocupación por construir y dirigir una sociedad más *justa*. Javier Murillo y Hernández (2011) señala que “es necesario recuperar el concepto de *justicia social* en la educación, últimamente sustituido por *equidad educativa* - mucho más restrictivo y menos ambicioso-, y situarlo en primer término de la agenda política y social” (Murillo y Hernández, 2011, pp. 144).

Hablar de *justicia* dentro de cada espacio de la institución educativa es pertinente, dado que cada persona que la integra tiene un bagaje de experiencias diferentes y complejas, situaciones que juegan un papel predominante en su relación con todos los demás y, en el caso de los alumnos, en su aprendizaje.

El interés de la *justicia social* está en relación a un posicionamiento *individual* de cada alumno; su desenvolvimiento, aprovechamiento escolar y su relación entre pares, más que en el currículo, a fin de que ésta se vea reflejada en la Institución Escolar.

Siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2011), se coincide en que el funcionamiento de una institución educativa desde el *liderazgo para la justicia social* implica por lo menos el énfasis en tres aspectos. El primero es sobre trabajar *para la justicia social*; es decir, se trata de hacer que sean los estudiantes los propios *agentes de cambio*; se necesita transformar o incluir en el currículo temas que se encuentren en su realidad, en su contexto y que como consecuencia hará que tomen acciones sociales. Lograr un empoderamiento de los alumnos en donde sean capaces de comprender y entender los diferentes puntos de vista. El segundo hace alusión a trabajar *en justicia social*; como se ha mencionado una característica propia de este liderazgo se basa en los valores, en la cultura. Es en esta instancia donde las normas y los valores pretenden ser compartidos dentro de la comunidad y que de igual manera se logre fomentar la inclusión para evitar la marginación.

Trabajar *desde la justicia social* pone su foco de atención en la construcción de una organización educativa que trabaje en contra de las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa (Murillo y Hernández, 2014, pp. 23).

Se observa la diversidad de definiciones en cuanto a la *justicia*, en donde se enmarca al *liderazgo para la justicia social*, específicamente en aquellas personas que fungen como líderes que tienen la obligación social y moral de promover prácticas escolares, procesos y resultados equitativos para un alumnado muy heterogéneo. El común denominador entre *liderazgo y justicia social* radica en que es preciso buscar un cambio en las condiciones para aquellos sectores que viven condiciones injustas. En aportar condiciones que permitan equilibrar la balanza a sectores vulnerables; en los contextos escolares. Esto es en gran medida, una labor para la dirección escolar.

#### *El liderazgo de la Dirección para la resiliencia.*

La sociedad al ser desigual y estar en constante actividad y dinamismo, presenta problemas específicos que afectan a las personas en diversas zonas o niveles de vulnerabilidad y exclusión. Los directores deben aventurarse a emprender nuevas formas de acercarse a la realidad del Sistema Educativo Nacional, esto implica “el trabajo colaborativo y comprometido, la transparencia y búsqueda de calidad, la gestión de un clima y cultura adecuados, la pasión por compartir, la adecuación de valores, entre otros” (Trujillo, 2011, pp. 14).

Aprehender la nueva organización educativa en las escuelas implica un cambio de las prioridades en los directores. La resiliencia desde el liderazgo educativo “supone la capacidad para, ante circunstancias adversas o conflictivas, lograr el equilibrio optimizador afrontando desde la perseverancia, la toma decisional

compartida y colaborativa, autoconfianza, autoestima y control, competencia emocional e ilusión basada en proyectos comunitarios” (Trujillo, 2011, pp. 14).

El director puede aportar condiciones que promuevan reacciones de resiliencia ante diversas circunstancias y lograr un equilibrio en el impacto que sobreviene de situaciones que puedan considerarse como traumáticas o que causen inestabilidad, acontecidas en la misma organización escolar.

En el estudio “Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables” (Villarroel, 2014, pp. 305) se concluye que el *perfil* de un liderazgo debe constar de cinco competencias; un liderazgo que guie y gestione tanto el desarrollo como los procesos de innovación que establezca objetivos específicos teniendo en cuenta los recursos pertinentes; lograr una buena gestión curricular. Hacer la promoción y difusión de valores que sirvan para generar un buen ambiente entre la comunidad escolar y comprender las políticas educativas que estén vigentes, llevando un buen funcionamiento mediante la reglamentación.

El ejercicio de un *liderazgo* para la resiliencia desde la *justicia social* va a depender más que de la competencia del director y de sus *habilidades* que de la destreza para dotar de significado al potencial de construcción de la comunidad en torno a las interacciones establecidas entre sus miembros en un marco de contextos cambiantes e inestables.

*Prácticas inclusivas para la resiliencia desde la dirección de secundaria.*

La dirección y los equipos administrativos precisan atender las necesidades de los alumnos a través del fomento de una cultura en la cual se reconozca la

individualidad a través del trabajo colaborativo con todas las personas que tienen relación e interés con la institución educativa.

Las prácticas de los directores en la toma de decisiones, acompañamiento de principios y valores para la consecución de metas, orientar al liderazgo en un contexto heterogéneo y desfavorable. Los directores deben tener en claro que “hay alumnos que presentan mayores retos de aprendizaje frente a un alumno ‘privilegiado’ que carece de tales dificultades” (Hernández, Euán e Hidalgo, 2013, pp. 265).

A pesar de que todos los miembros de la escuela son *co-participes* en la construcción de un ambiente favorable para desarrollar las actividades, la dirección es la responsable número uno al momento de diseñar acciones para la mejoría y transformación de la escuela desde lo social, hasta lo individual.

Sin embargo, es través de las relaciones con la comunidad escolar, en las acciones de mejora en la escuela, así como de los objetivos planteados para el proceso educativo. Las configuraciones en el entendimiento de la justicia social y de las prácticas para la inclusión, las cuales permitirán que amplíen para atender oportunamente a los alumnos para la resiliencia.

No obstante, las prácticas de inclusión están relacionadas a los valores, actitudes y comportamientos de trabajo desarrollados en el contexto escolar. Lograr la resiliencia de cada alumno requiere de un ambiente en la *organización*, dirigida a comprender y valorar a los individuos y trabajar en la necesidad individual de todos y cada uno de los estudiantes, pero también de la comunidad educativa en su totalidad.



## 2.2. El director escolar; líder para la atención de alumnos con necesidades específicas

Uno de los aspectos más relevantes al analizar y abordar el *liderazgo* para la *justicia social* es la visión que se tiene de la Escuela y cómo se convierte ese ideal en acciones concretas para desarrollar una escuela para la *justicia social*. “Tener una visión del modelo de escuela que se pretende conseguir permite articular acciones que dan coherencia a sus prácticas como *líder*” (Hernández, 2013, pp. 270).

El *liderazgo* para la resiliencia está impregnado de la integración de acciones de inclusión en los procesos y contextos educativos, brinda oportunidades para la mejora de la acción de cada escuela, impulsando propósitos y acciones que hagan viable la incorporación de los estudiantes con sus necesidades específicas a la cotidianidad escolar.

Bajo este enfoque, el director mantiene su reflexión centrado en mejorar las experiencias educativas de los alumnos dentro la escuela. Su ocupación se establece como generador de prácticas, actividades y cambios relacionados con necesidades detectadas en el alumnado, reconociendo que el propósito es inclinarse hacia una escuela más *justa*.

Una escuela se caracteriza por ser una organización que aporta a la consecución de objetivos educativos específicos, siempre que sus recursos son empleados para construir relaciones y se encuentra inmerso en un entorno mediado por agentes que se involucran paralelamente en el desarrollo de la misma. Aquí, la dirección emplea mecanismos para la consecución de objetivos de soporte a *poblaciones vulnerables*.

La diversidad de condiciones de vulnerabilidad es amplia, incluso dentro de un salón de clases; los profesores no pueden ser ajenos a ello. Los cambios en la educación en contextos de vulnerabilidad demandan de un liderazgo para la *justicia social* que promueva la participación de todos los involucrados en el *acto educativo*.

Desempeñarse en contextos vulnerables requiere de directores que favorezcan las relaciones con la comunidad en un ambiente de respeto y empatía con y entre los involucrados para avanzar hacia los objetivos establecidos con acciones previamente *consensuadas*.

Es necesario reflexionar sobre la relevancia con la que se abordan los diversos procesos dentro de la escuela, lo cual constituye una limitante en el actuar para la *inclusión* y, propiamente, para la resiliencia. Las acciones resilientes a favor de la *justicia social* obligan a incorporar al trabajo escolar cuestiones como la vida cotidiana de las personas que son denominadas como vulnerables.

Reflexionar sobre las realidades contextuales, por lo general minimizadas y con la sensación de estar aconteciendo al margen de la sociedad, exige tomar las vivencias, formas de vida y las condiciones de los miembros de la escuela. Los alumnos deben ser conducidos hacia la reflexión para comprender las *estructuras sociales*, las condiciones, las circunstancias y el contexto diverso además de complejo que rodea a aquellos que se consideran como vulnerables, así como formas de actuar y de colaborar para transformar sus realidades.

El ejercicio del *liderazgo* para la *justicia social*, en particular hacia la resiliencia, depende, más que de la habilidad y conocimientos del director, de la destreza para dotar de significado las capacidades de construcción y de acción de la comunidad en torno a los objetivos establecidos en la Escuela; entre sus miembros.

Este tipo de liderazgo justifica para la organización la capacidad para superar la adversidad proyectando consecuentemente respuestas y comportamientos de superación para afrontar las dificultades sobrevenidas (Trujillo, 2011, pp. 19).

La labor que realizan los directores sirve también como estabilizador de la situación contextual, entiéndase este *proceso estabilizador* como un elemento que permite y favorece el equilibrio entre los factores de riesgo y los protectores inherentes a la realidad del centro escolar y su comunidad (Gutiérrez, s.f.).

El *líder* para la resiliencia trabaja en equipo, tomando decisiones de forma conjunta y muestra actitud comunicativa en todo momento, tanto de los procedimientos como de los compromisos adquiridos. La comunicación con todos los miembros de la escuela y las decisiones suelen ser asumidas y acordadas por toda la escuela.

La dirección podría fomentar una cultura resiliente si involucran a todos los miembros en la toma de decisiones y el rumbo institucional mediante acuerdos establecidos.

Las prácticas que realizan los directores demuestran que ellos necesitan aptitudes específicas para responder en favor de los alumnos en resiliencia. Un director debe de ser capaz de adaptar y adoptar el estilo más adecuado de acuerdo a la circunstancia particular. Un liderazgo centrado en la realidad individual de los alumnos.

Es un *líder* que se centra en las situaciones individuales, porque no todas las condiciones que acontecen dentro de un grupo son exactas, no tienen la misma necesidad. Debe conocer la situación y luego tomar decisiones y actuar de acuerdo a la realidad que haga más efectivo su desempeño en la escuela.

La toma de decisiones, el campo de acción y las acciones de mejora son cada vez más complejos y cambiantes; el director requiere la posesión de aptitudes para

una actuación menos administrativa y más incluyente. La aptitud para la toma de decisiones se basa en la elección de la alternativa de acción más justa y viable, a través del reconocimiento del contexto, la identificación de la circunstancia o conflicto, la participación de toda la comunidad educativa, y la visualización de los posibles resultados y/o consecuencias. Los directores toman decisiones respecto a qué se hace, quién lo hace, cuándo, dónde y cómo se hace; a través de la identificación de las variables importantes, esto a partir de las perspectivas y aportaciones de la comunidad involucrada.

Los desafíos son más grandes que las posibilidades. Sin embargo, es mantener activo el principio de esperanza y de apostar por la construcción de otro mundo posible, más justo y con mayores oportunidades. En esa tarea, es necesario hacer visible la acción pedagógica, ética y política como *co-constructores* de esas utopías (Martínez y Soler, 2015, pp. 26).

### **2.3. Los agentes: tutor(es), dirección y madres de familia**

El entramado de las relaciones sociales en el contexto escolar, exige un posicionamiento de la dirección y del profesorado para atender diferentes necesidades en cuestión de *necesidades especiales*. Esto es, entonces, con una visión compartida de la necesidad de la *justicia social* por parte de toda la comunidad escolar (dirección escolar, autoridades educativas, familia, sociedad, alumnos), la necesidad de actuar y confrontar la heterogeneidad de las aulas.

El ejercicio de la Dirección en una escuela es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica de organización de la escuela, desde el desarrollo de cuestiones curriculares, así también la innovación y la evaluación.

En principio, la dirección ha sido y es fundamental para mejorar la escuela, de ahí la relevancia de las actitudes del director en el proceso de facilitar la tarea de gestión de la diversidad para la inclusión de los *sujetos en vulnerabilidad*.

El objetivo de la dirección escolar es fortalecer la organización, el currículum, la participación y todos los elementos del proceso educativo para poder conseguir una mejora en la *calidad de vida* del alumnado y en los rendimientos escolares de ellos (Rodríguez-Uribe, 2018, pp. 3).

El papel de la dirección para eliminar los obstáculos que generan exclusión es significativo, y por ello se tiene un peso fundamental para trabajar en y para la *justicia social*. En este sentido, el este ejercicio requiere, como elementos primordiales, acciones relacionadas a los valores y principios que se conviertan en prácticas de participación de toda la comunidad educativa y de reconocimiento de las diferentes situaciones de vulnerabilidad existentes.

La dirección escolar debe desarrollar competencias para la comunicación y el diálogo desde el pensamiento reflexivo, la problematización de las condiciones individuales del alumnado, “la proposición de acciones de mejora y el desarrollo de ideas que se conviertan en acciones para ganar confianza y el logro de nuevas formas de hacer entre la comunidad escolar para crear una cultura sólida, compartida y eficiente en pro de la resiliencia” (Tintoré, 2018, pp. 115).

Dado que la función directiva abarca diversos elementos y acciones orientadas a la organización, la administración y las cuestiones pedagógicas, es posible reconocer las singularidades de esta *función*, mediante las prácticas diarias que realizan los distintos miembros que integran la *comunidad educativa*. Dependiendo del objetivo, las acciones que se ejecutan, pueden ser categorizadas en los siguientes rubros: las consignadas al desarrollo general de la escuela; las acciones del director y sus funciones administrativas; las pedagógicas, referentes al personal docente, alumnos y al currículum.

Cabe resaltar que estos aspectos se encuentran en constante relación y a partir de esta articulación, de la integración y no de la desarticulación de funciones, es donde surge el funcionamiento ideal de una escuela.

Los directores poseen una formación personal y única, eso les brinda una gama de estrategias y metodologías que utilizan de acuerdo a su experiencia para tomar una decisión y así ponerlas en práctica en *pro* de la organización y del desarrollo escolar. Sin embargo, el éxito de éstas no solo depende de una intención sino de todo un proceso de planeación, ejecución y evaluación de cada una de las acciones realizadas, así como del aprendizaje a partir de los aciertos y de los errores, promoviendo así la colaboración y exteriorización de cada una de las estrategias utilizadas.

Un componente característico para la identificación de los alumnos en situación de *vulnerabilidad* es el reconocimiento de la *diversidad*, lo cual establece un sentido de diferenciación de los contextos que rodean a los alumnos. Por ello, hablar de gestión de la diversidad y su complejidad, supone hablar también de la cultura de la escuela. Este término permite elaborar un imaginario del funcionamiento de la organización y reconocer la *diversidad* en la escuela porque desde ella se van a poder analizar los contextos y las realidades compartidas.

La gestión escolar es dirigida por el director a través de diversos procedimientos y mecanismos. La influencia que el director tiene en la escuela resulta determinante en el funcionamiento de esta y, por ende, del logro académico de sus estudiantes, lo cual ayuda de gran manera en aquellos que vienen de contextos de *vulnerabilidad* (Gutiérrez, s.f.).

Considerando la relevancia que el contexto social y escolar tiene en el desempeño académico de los estudiantes, la implementación de un enfoque que busque la resiliencia resulta de apoyo al desempeño de las funciones directivas. Ya que por medio de su utilización se reconoce la situación de vulnerabilidad como un área de oportunidad y con ello, los directores conducen con éxito a toda la comunidad

escolar (Gutiérrez, s.f.). Dicho esto, los directores que participarán en esta investigación, son directores de la Secundaria No. 235 “José Clemente Orozco”, la cual ha sido reconocida por la propia comunidad como una escuela con diversidad del alumnado, en tanto diferencias *socioeconómicas*, así como de *historias de vida*.

El objetivo fundamental de la participación de la familia (padres, madres y tutores) en los servicios educativos es mejorar la calidad de la educación y, al hacerlo, se construirá una red de apoyo y de comunicación dentro y fuera de la escuela (Martin y Guzmán Flores, 2016).

Aunado al liderazgo para la *justicia social*, los *alumnos vulnerables*, así como toda la comunidad, se benefician de un *liderazgo* para la resiliencia, dado que todas las personas que integran el centro escolar son agentes que pueden contribuir e intervenir en la responsabilidad de los procesos educativos. Sin embargo, esta responsabilidad debería de ser compartida entre el personal de la escuela (equipo administrativo, docentes), los estudiantes y los padres o tutores: al incluir a toda la comunidad escolar se potencializan las capacidades individuales, se suman esfuerzos y se disminuyen los obstáculos presentes en los alumnos en condiciones de vulnerabilidad.

En la propia investigación, se involucra a los directores de la secundaria porque ellos son quienes cargan la responsabilidad central de la escuela a partir de acciones en apoyo a la resiliencia de los alumnos en contextos de vulnerabilidad. Ellos, desde su posición, atienden indirectamente las necesidades próximas de su alumnado, esto es a partir de las decisiones que toman en *conjunto* con los demás agentes involucrados en la Escuela.

## 2.4. Vulnerabilidad y resiliencia

La *vulnerabilidad* es un fenómeno que se caracteriza por la ausencia de medios o recursos para mantenerse por sí mismos dentro de los diferentes grupos de personas, que caen fuera del sistema y pasan a vivir en esta situación; “también como sinónimo de marginación, ya que ambas suponen que las personas o sectores que sufren esta situación son dejados de lado por el resto de la sociedad” (Di Franco, 2016, pp. 10).

A su vez, se asocia a *riesgo*, *fragilidad*, *desamparo* o *potencial daño*. En este sentido, estas acepciones pertinentes al ámbito de la salud física o mental, llevadas al campo social, han sido asociadas a la pobreza y, en términos más genéricos, a las situaciones de *exclusión*, que son los efectos materiales del riesgo (Villalta y Saavedra, 2012, pp. 69).

En el entendido común, el concepto de *vulnerabilidad* se relaciona con grupos de personas en alguna situación de riesgo, cuya identificación responde a diferentes criterios: la existencia de elementos del contexto que los hace más expuestos a enfrentar circunstancias adversas para su desarrollo, la realización de actividades que los exponen a peligros y la presencia de atributos considerados básicos que originan riesgos (edad, sexo, etnia, religión, etc...).

Se desprende una importante observación del concepto de *vulnerabilidad social*: la exposición al riesgo no implica necesariamente sucumbir ante la adversidad, sino que puede convertirse en una oportunidad de crecimiento, lo que nos acerca al concepto de resiliencia. En suma, la vulnerabilidad comprende la exposición al riesgo con la probabilidad de caer en circunstancias adversas y, por otro lado, la resiliencia como la capacidad para enfrentarlas, ya sea con recursos internos o apoyados en factores externos.



La resiliencia más allá de ser una condición permanente y dependiente de factores externos a la persona, es una construcción propia y que varía según los contextos y los momentos en que ocurre. En último término, el considerarse resiliente o no será una evaluación interna que hace el sujeto frente a su vida (Villalta y Saavedra, 2012, pp. 68).

La resiliencia en la escuela supone la capacidad para, ante circunstancias adversas o conflictivas, lograr el equilibrio optimizador afrontando desde la perseverancia, la toma decisional compartida y colaborativa, autoconfianza, autoestima y control, competencia emocional e ilusión basada en proyectos comunitarios (Trujillo, 2011, pp. 17).

La *justicia social* para la resiliencia no sólo busca ofrecer igualdad de oportunidades en el proceso educativo para todos sus estudiantes, sino que concibe a la escuela como un espacio para igualar las condiciones de los diferentes contextos a los que pertenece el alumnado, eliminando las desigualdades en el aprendizaje con las que se encuentran algunos estudiantes por causa de las circunstancias que los aquejan.

Fomentar una *cultura resiliente* dentro de la escuela y en contextos multiculturales apuntaría a la creación de una comunidad educativa organizada por valores que dirijan sus acciones por el desarrollo de experiencias educativas significativas y de calidad para todos los alumnos.

### **III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

En este capítulo se presenta la metodología que se siguió en el estudio de igual forma se describe la población participante, así como el guión de entrevista realizado.

En esta descripción, se espera que el lector pueda identificar el paradigma en el que se fundamenta la propia investigación, el método en el cual se enmarca, así como de la técnica de recolección de datos; se plantea el contexto en el que se eligieron a los sujetos de estudio y la forma en la que participarán para recabar datos relevantes, por medio de un instrumento fiable y viable.

#### **3.1. Paradigma**

Este proyecto se enmarca en la investigación cualitativa, en el cual existen métodos que parten del supuesto básico de que “el mundo social está construido de significados y símbolos. En este sentido, la intersubjetividad es una pieza clave para captar reflexivamente los significados” (Salgado, 2007, pp. 73) y las percepciones de los directores escolares.

Es preciso señalar que la investigación cualitativa plantea que los investigadores puedan “observar e informar con objetividad, claridad y precisión, acerca de lo que está sucediendo en el mundo social, así como de las experiencias de los demás; esa aproximación realizada a un sujeto real que ofrece como información, *su* experiencia y opiniones” (Monje, 2011, pp. 32).

El diseño de la investigación fue cualitativo, empleando para ello el *estudio de caso*. De acuerdo con Stake (2005), esta metodología tiene como nota distintiva el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular. Su aporte al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en la descripción de los mismos y no en categorías *pre-establecidas*, así como el interés por recoger la perspectiva de los participantes acerca de cómo construyen su realidad social (Álvarez y San Fabián, 2014).

El estudio es desarrollado desde un enfoque fenomenológico, el cual se dirige a la esfera de conciencia del sujeto, donde las experiencias sobre la resiliencia que han vivido los directores cuando ejercen el liderazgo, salen a relucir. Importa la descripción de vivencias que se dan en la conciencia; “su fin no es conocer cómo son los objetos en sus dimensiones espacio-temporales, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencias” (Aguirre *et al.*, 2012, pp. 53).

La fenomenología, desde la perspectiva de Heidegger, se entiende como “lo que se muestra, sacar a la luz, hacer que algo sea visible en sí mismo, poner a la luz” (León, 2009, pp. 270), es decir: ‘la *ciencia* de los fenómenos’, “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra por sí mismo, efectivamente por sí mismo (Heidegger, 2006, pp. 104).

Este enfoque apoya el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva, explorando el significado de lo que expresa el *sujeto real*, conociendo los significados que ellos dan a su experiencia, describiendo, comprendiendo e interpretando su punto de vista (Monje, 2011, pp. 113-114).

En conclusión, el paradigma cualitativo sienta las bases metodológicas para el desarrollo de esta investigación, estructurando las diferentes categorías en las que se constituye el objeto de estudio: La vulnerabilidad en los contextos escolares, madres en rehabilitación, la resiliencia de alumnos, el liderazgo educativo en la resiliencia de los alumnos, el director escolar y la atención con necesidades específicas y las *especificidades* de los alumnos.

### 3.2. Método(s)

El *método* que se ocupa en la presente investigación es el *analítico sintético*. Esto es, a partir de las dos unidades de análisis antes propuestas, se desglosan las secciones que conforman el fenómeno y se estudian de forma individual (*análisis*), posteriormente se integran y se estudian de manera holística e integral (*síntesis*).

Rodríguez y Pérez (2017) señalan que este método, en realidad son dos procesos intelectuales que operan juntos: “el análisis y la síntesis funcionan como una unidad dialéctica” (Rodríguez y Pérez, 2017, pp. 9). En este sentido, el análisis se produce mediante la articulación de todos los elementos y características de cada parte involucrada, mientras que la síntesis se realiza con base en los resultados.

Véliz y Jorna (2014) señalan que el método *analítico-sintético* se emplea para descomponer en partes y conocer las raíces para que, posteriormente, se realice la síntesis para *reconstruir* y *explicar*.

El método *analítico-sintético* que apoya el procesamiento de la información empírica, teórica y metodológica, que permite descomponer la información relacionada con las unidades de análisis propuestas en esta investigación y poder estudiarlas y explicarlas.

La importancia de este *método* en la investigación radica en la descomposición del objeto de estudio (las percepciones de los directores) en cada una de sus partes (categorías de análisis) para que, posteriormente, se puedan estudiar en forma individual y luego articularla.

### 3.3. Técnica

La *técnica* que se utilizó para la recolección de datos fue la entrevista *semi-estructurada*, herramienta de investigación cualitativa que sirvió como medio para poder tener información más general basada en un guión, pero abierto a la expresión.

Se consideró una secuencia específica a partir de las unidades de análisis, permitiendo la expresión espontánea basada en los objetivos del proyecto, alternando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas para poder profundizar en la información requerida.

En la entrevista *semi-estructurada* el entrevistador requiere “tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho” (Díaz *et al.*, 2013, pp. 164). Se puede definir como una *conversación amistosa* entre el informante y el entrevistador, convirtiéndose este último solamente en un *escucha*; alguien que debe escuchar con atención, sin imponer interpretaciones ni respuestas y que solamente guía el curso de la conversación hacia los temas que a él le interesan.

La entrevista *semi-estructurada* juega un papel muy importante como medio para la obtención de datos referentes a la resiliencia de los alumnos que viven en contextos de *vulnerabilidad*; específicamente los hijos de madres internas en un centro de rehabilitación por drogadicción, debido a que permite la libre conversación.

La entrevista se desarrolla a partir de una categoría ya establecida con anterioridad, para que se continúe con una pregunta detonadora en relación a esa categoría. El director tiene la libertad de comentar todo lo referente a la pregunta y

el entrevistador tiene la libertad de continuar con las preguntas hasta que pueda dilucidar lo que está investigando.

Por otro lado, el instrumento utilizado para la entrevista fue un guión *semiestructurado* general<sup>5</sup>, con la finalidad de dar cabida a otras preguntas para desarrollar y, a su vez, modificar el orden de las mismas, dependiendo de las respuestas de los directores.

En principio, el guión fue pensado en categorías de preguntas de acuerdo a las diferentes teorías y funciones de los directores descritas en los estudios revisados, por lo que iba a delimitar la información que se podía obtener. No obstante, se recurrió a elaborar preguntas en donde los directores pudieran describir las decisiones que toman y las actividades que realizan, sin guiar sus respuestas a funciones establecidas<sup>6</sup>.

### 3.4. Sujetos de estudio

Los *sujetos de estudio* son clave para poder obtener información precisa; en este estudio participaron dos directores de la *Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco”*, mismos que fueron elegidos por medio de la experiencia de los hijos de las madres internas en el Centro de Rehabilitación *La Perla Mexicana*, ubicada en Eje 8 Sur (Calz. Ermita Iztapalapa) 2218, Colonia Constitución de 1917, Alcaldía Iztapalapa, CDMX.

La forma en la que se eligieron a los directores fue a partir de una *práctica escolar*<sup>7</sup> en el Centro de Rehabilitación *La Perla Mexicana*, la cual tenía por

---

<sup>5</sup> Léase en el apartado de *Anexos “Cuadro de Observables”*.

<sup>6</sup> Véase *Anexos Entrevistas*.

<sup>7</sup> Véase *Anexos Carta de finalización de Prácticas Profesionales*.

finalidad intervenir directamente con las mujeres del Centro a través de un taller referente al control emocional. Sin embargo, al ver la multiplicidad de situaciones que viven ellas; tales como sus relaciones, su experiencia dentro y fuera del lugar y su relación familiar, se dio la apertura al realizar de la presente investigación.

Por medio de su situación, se eligió el contexto familiar con aquellas que tienen hijos que estudian la secundaria, porque a través de ellos, se contribuye a reconocer la *vulnerabilidad* de los estudiantes y su potencial resiliencia. A través del reconocimiento del problema, se ubican los contextos que rodean la situación y los agentes que pudieran intervenir directa e indirectamente, ya sean familiares, tutores, amistades o autoridades de las instituciones a las que acude el hijo. Por ello, se considera relevantes a los alumnos en resiliencia para el estudio, debido a que ellos son quienes son involucrados en la escuela a través de decisiones de los directores de la misma.

### **3.5. Categorías**

Parte esencial de conocer la labor que realizan los directores durante su gestión y participación en la toma de decisiones dentro de la escuela secundaria, es identificar su experiencia en la atención de alumnos con necesidades específicas, concretamente en el apoyo para la resiliencia; por ello, es de gran importancia conocer su percepción en torno a la *vulnerabilidad* y resiliencia de los alumnos de su escuela, así como sus implicaciones en la toma de decisiones..

### *La vulnerabilidad en los contextos escolares.*

Parte fundamental de las actividades que debe realizar un director durante su gestión, es analizar los contextos que rodean al alumnado para cohesionar las decisiones y, por ende, las acciones que van a afectar la vida escolar de la comunidad. Por ello, la vulnerabilidad y los tipos de contextos son prioridad al momento de querer intervenir directamente con los alumnos.

### *Madres en rehabilitación.*

Un contexto específico a tratar, es el de las madres ausentes por rehabilitación, que va a significar un impacto en la vida de los alumnos. Esta categoría se pensó como parte de la percepción que los directores tienen hacia un tipo de contexto y su inferencia en el alumnado durante su proceso escolar.

### *La resiliencia de alumnos.*

Es necesario que exista relación entre los directores con la *comunidad escolar*, específicamente con los alumnos con madres ausentes por rehabilitación, debido a que ellos son la figura de autoridad de la escuela, los que toman decisiones y los que hacen de las áreas de oportunidad una realidad. La resiliencia es una capacidad que se ve apoyada a partir de las acciones de los directores, a partir de la identificación del problema y, posteriormente la intervención oportuna.



### *El liderazgo educativo en la resiliencia de los alumnos.*

El *liderazgo en educación* para la atención de alumnos con necesidades específicas debe contemplar la idea de reunir a todos los miembros de la escuela, haciendo énfasis en su importancia como agentes partícipes del cambio. Esta categoría fue pensada para conocer el nivel de relación que tiene el liderazgo educativo con la resiliencia de los alumnos, desde la perspectiva de los directores.

### *El director escolar y la atención con necesidades específicas.*

El director escolar proporciona especial atención al cuidado de sus estudiantes y a la reducción de las barreras que obstaculizan e imposibilitan la *experiencia escolar* en los *sectores vulnerables*. Asimismo, una escuela que se dirija en la justicia social será aquella que ejerza principios de *redistribución, reconocimiento y participación* en la propia escuela, y que promueva el desarrollo de una sociedad más justa (Hernández, Euán e Hidalgo, 2013, pp. 277-278).

### *Especificidades de los alumnos.*

Una escuela que se dirija a partir del *liderazgo educativo para la justicia social*, basado en la resiliencia de los alumnos, será aquella que trabaje para reducir y/o erradicar todas aquellas adversidades y para hacer de la complejidad un área de oportunidad para la inclusión y, específicamente, la resiliencia.

Se incorporaron estas categorías para poder direccionar la investigación, comprender el contexto de las unidades de análisis, comparar las perspectivas con la cual se mira al objeto de estudio y así, tener un entendimiento mayor de lo que se está estudiando, tal como se identifica en la siguiente tabla:

**Gráfico 4.** Descripción de las categorías de investigación.

<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
<i>La vulnerabilidad en los contextos escolares</i>	Las condicionantes que afectan negativamente en la experiencia de los alumnos en la escuela secundaria.
<i>Madres en rehabilitación</i>	La condición de la madre como barrera para el desarrollo óptimo del alumno dentro de la escuela secundaria.
<i>La resiliencia de alumnos</i>	La capacidad de los alumnos para afrontar las adversidades y lograr su desarrollo óptimo dentro de la escuela secundaria.
<i>El liderazgo educativo en la resiliencia de los alumnos</i>	El liderazgo educativo como medio para apoyar la resiliencia de los alumnos de la secundaria.
<i>El director escolar y la atención con necesidades específicas</i>	El director como elemento principal para generar acciones en apoyo a la resiliencia de los alumnos de la escuela secundaria.
<i>Especificidades de los alumnos</i>	Las necesidades específicas que rodean a los alumnos y que obstaculizan su desarrollo dentro de la escuela secundaria.

**Fuente:** Elaboración propia

### 3.6. Diseño de instrumento de aplicación

La forma en la que se eligió a los directores se realizó a partir de las diferentes experiencias que tuvieron los hijos de las madres internas mientras estudiaban la secundaria, en relación con el proceso que llevaban sus madres; se tuvo un acercamiento a la institución, exponiendo el proyecto a los administrativos y su intención y, posteriormente, se realizó una plática general con las mujeres del Centro.

**Gráfico 5.** Población de mujeres y de madres en el centro de rehabilitación “La Perla Mexicana”.

Total de mujeres en “La Perla Mexicana” (Agosto 2018)	<b>16</b>
Madres con hijos	<b>13</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Durante la intervención en el centro de rehabilitación, se atendieron temas de otro interés. Sin embargo, la información de las mujeres que decidieron apoyar el trabajo, dieron referencia de las escuelas a las que asistían sus hijos, siendo descritas de la siguiente forma:

**Gráfico 6.** Población de madres con hijos en edad escolar, en secundaria y en secundaria (entrevistadas) en el centro de rehabilitación “La Perla Mexicana”.

Madres con hijos en edad escolar	<b>9</b>
Madres con hijos en secundaria	<b>4</b>
Madres con hijos en secundaria (entrevistadas)	<b>3</b>

**Fuente:** Elaboración propia

El cuadro anterior muestra la cantidad de madres que tienen hijos en edad escolar, contemplando solo la educación básica, específicamente aquellas con hijos inscritos en alguna institución de educación secundaria. Por último, cuatro madres tenían hijos con dichas características, sin embargo, tres accedieron a la entrevista, por lo que los datos mostrados a continuación dan referencia de éstas últimas.

**Gráfico 7.** Cuadro referencial de las madres entrevistadas y no entrevistadas.

<b>Categoría</b>	<b>No. de hijos</b>	<b>Escuela</b>	<b>Turno</b>	<b>Grado y grupo</b>
<i>Madre 1</i> <b>(Entrevistada)</b>	1	Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco”	Matutino	2° B
<i>Madre 2 (No entrevistada)</i>	1	Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco”	Matutino	2° B
<i>Madre 3</i> <b>(Entrevistada)</b>	2	Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco”	Vespertino	1° D y 3° D

**Fuente:** Elaboración propia

### **3.7. Consideraciones éticas**

Antes de iniciar las entrevistas, se dio a conocer a los participantes la propia investigación, sus objetivos, sus alcances y sus fines, haciendo énfasis en el tratamiento de la información dada así como la identidad anónima de los directores. Al respecto, se les entregó una carta de consideraciones éticas con el fin de tener por escrito todo lo relacionado a su participación en la investigación.<sup>8</sup>

Al finalizar las entrevistas, se les comunicó que después del análisis de la información, se les enviaría la investigación para su conocimiento, brindarles confianza a los directores haría que su discurso sea más sincero y la información recabada sea más objetiva.

---

<sup>8</sup> Véase Anexos *Acuse Consideraciones éticas*.

En el desarrollo de esta investigación se consideró oportuno hacer mención de la ética de la investigación a los participantes, dado que su información iba a ser usada con fines académicos. En este sentido, la protección de los participantes en esta investigación exige respetar su autonomía, informándoles de los fines que se persiguen con el desarrollo de la misma. Asimismo, la privacidad que exige el anonimato de los que participan y confidencialidad por parte del investigador.

Por último, se hizo necesaria la confirmación de los involucrados, tras el previo a los directores de los alcances de la investigación de lo que se pretende y de lo que se conseguirá; esto para poder respetar los principios de autonomía y privacidad, siendo muy importante en el desarrollo de la propia investigación.

#### IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de las entrevistas se presentan a partir de las categorías de las preguntas realizadas, diferenciando las intervenciones de los directores en cada pregunta<sup>9</sup>. La nomenclatura utilizada para identificar a los directores entrevistados, así como de los alumnos identificados, se basó en el turno en el que realizan sus actividades dentro de la escuela:

**Gráfico 8.** Cuadro referencial de los directores entrevistados y de los tres alumnos identificados.

Directores	Alumnos
<b>Dir_Mat</b> (Director del turno matutino)	<b>A1TM</b> (Alumno 1 del turno matutino).
<b>Dir_Vesp</b> (Director del turno vespertino)	<b>A1TV</b> (Alumno 1 del turno vespertino).
	<b>A2TV</b> (Alumno 2 del turno vespertino).

**Fuente:** Elaboración propia

La resiliencia más allá de ser una condición permanente y dependiente de factores externos a la persona, es una construcción propia y que varía según los contextos y los momentos en que ocurre, tal como menciona Villalta y Saavedra (2012). A su vez, los directores suponen que la resiliencia es un medio para salir adelante y afrontar las derrotas:

“Yo entiendo que es algo como un medio para poder salir adelante, que te permite luchar, que te da fuerza y ganas para hacer las cosas” (Dir\_Mat, 2018, 163-170).

<sup>9</sup> Las respuestas se condensaron con el fin de mostrar los datos más relevantes e importantes para la propia investigación. Véase Anexos *Cuadro categórico*.

“Es una capacidad de afrontar las derrotas, que te ayuda a generar valor para sobresalir de cualquier situación” (Dir\_Vesp, 2018, 171-172).

Con relación al liderazgo para la *justicia social*, los alumnos con necesidades específicas se benefician de un *liderazgo resiliente/para la resiliencia*, dado que todas las personas que integran el centro escolar son agentes que pueden contribuir e intervenir en la responsabilidad de los procesos educativos, específicamente los directores quienes deben aportar condiciones que promuevan acciones de resiliencia ante circunstancias (inmediatas o no) y lograr un equilibrio en el impacto que sobreviene de situaciones que puedan considerarse como traumáticas o que causen inestabilidad, acontecidas en la misma organización escolar (en conjunto e individual).

Según Trujillo (2011) la *resiliencia para la educación* supone la capacidad para, ante circunstancias adversas o conflictivas, lograr el equilibrio optimizador afrontando desde la perseverancia, la toma decisional compartida y colaborativa, autoconfianza, autoestima y control, competencia emocional e ilusión basada en proyectos comunitarios.

El director debe proporcionar un énfasis especial al cuidado de sus estudiantes y a la disminución de las barreras que obstaculizan y frenan la experiencia escolar en los sectores vulnerables y que promueva el desarrollo de una sociedad más justa (Hernández, 2013, pp. 277-278). Al respecto, se les preguntó si creían que ellos tenían relación con la construcción de la resiliencia de sus alumnos, a lo que los directores dijeron:

“Sí. Sin duda la figura del director en una escuela es necesaria debido a múltiples cuestiones, desde la configuración de normas de comportamiento, reglamentos de trabajo, apoyo administrativo a los trabajadores y maestros, así como apoyo de soporte, pedagógico, de procedimientos normativos, de evaluación [...] de igual forma para los alumnos es muy importante el director porque pienso que ellos tienen una idea de la autoridad de la escuela [...]” (Dir\_Vesp, 2018, 194-205)

“Sí y no; sí porque yo soy [...] quien tiene la decisión final de todo lo que se hace en la escuela, desde cuestiones pedagógicas hasta administrativas. Pero no porque no voy directamente con los alumnos y trabajo con ellos su situación. Mi apoyo va más encaminado a delegar la situación a los maestros y maestras, coordinarnos y en conjunto pensar en alguna situación que pudiera apoyar su resiliencia [...]” (Dir\_Mat, 2018, 175-193).

La función directiva abarca una gama extensa de aspectos dirigidos a la organización, la administración y el ámbito pedagógico (los procesos de enseñanza y de aprendizaje). Las acciones del director suponen una *oportunidad* para conducirse en ambientes de vulnerabilidad (colectiva e individual) y maneja su liderazgo desde un enfoque que incluya tanto la resiliencia como la cultura de trabajo *pedagógica-resiliente*.

Según Bolívar y Murillo (2013) los directores buscan potenciar una cultura escolar *en y para la justicia social*; los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional, son la máxima prioridad; centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje; promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias; expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.

“El liderazgo se muestra en los maestros porque ellos son los que inspiran a los alumnos en diferentes tareas, son los que conocen a sus alumnos y saben cuando algo les afecta” (Dir\_Mat 2018, 282-288).

“Con el conocimiento de las prácticas de transformación basadas en el liderazgo, se visualiza el campo a trabajar para hacer de la escuela un lugar de armonía y sana convivencia entre todos [...] el liderazgo en la escuela va más encaminada hacia las prácticas encaminadas al bienestar de la comunidad, específicamente las que incumben al proceso pedagógico [...]” (Dir\_Vesp, 2018, 289-295).



Las acciones que los directores realizan no se limitan solamente a las administrativas, la función directiva abarca tanto aspectos dirigidos a la organización y a la administración como al ámbito pedagógico (los procesos de enseñanza y de aprendizaje) y a partir de la constante relación entre estas acciones, así como de su articulación e integración, va a emerger el adecuado funcionamiento de una institución educativa. No obstante, la realidad indica que el director en relación con el ámbito pedagógico, funge como mediador para atender a los alumnos con necesidades específicas:

“[...] más que las acciones, son las decisiones puesto que nosotros [...] apoyamos programas y proyectos realizados por los maestros y los alumnos y también de la familia [...] porque debo de saber qué se está realizando y en favor de quién, si es de interés individual o de interés común, si beneficiará a la escuela o no.” (Dir\_Mat, 2018, 351-357).

“[...] son más importantes las acciones de los maestros, que son quienes tienen una relación más directa con ellos, porque prácticamente viven en constante comunicación y son ellos quienes se percatan de una situación específica. [...] nosotros vemos otras cuestiones más generales” (Dir\_Vesp, 2018, 358-363).

Asimismo, se identifica el desconocimiento de las situaciones de *vulnerabilidad* específicas de los alumnos, porque Dir\_Mat dijo que al alumno A1TM lo tiene presente porque se ha dado a conocer por sus *acciones*, pero lo sabe porque, “en las juntas de grupos, los padres hacen comentarios alusivos a él, dicen que molesta a otros alumnos, que habla mucho y otras cosas [...]” (Dir\_Mat, 2018, 390-399), mientras que Dir\_Mat dijo que “[...] no ubicaba los nombres porque en la escuela hay un mundo de gente, no hablo solo de los alumnos, sino de todos los que trabajan en la escuela” (Dir\_Mat, 2018, 400-403).

Cabe señalar que las acciones desde la dirección en favor de la resiliencia se sujetan a lo que se les comunica directamente, de lo que se enteran por medio de los docentes; su intervención se limita a lo superficial, quedando latente la *causa raíz* que limita el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Carrillo (2014) plantea que el liderazgo se enfoca en atender las diferentes necesidades de los alumnos (intelectuales, pedagógicas, físicas) de forma objetiva, a partir de la relación que tiene con toda la comunidad escolar dado que, en conjunto con ellos, se toman decisiones respecto a qué se hace, quién lo hace, dónde y cómo se hace. Sin embargo, esa relación limita la realidad de vulnerabilidad que vive el alumno.

Ahora bien, la responsabilidad del logro académico recae, en gran medida, en quien representa oficialmente la escuela. En este sentido las decisiones que toman los directores posibilitan la atención de las necesidades de la comunidad; en este sentido, ellos comentaron que:

“Yo soy un mediador entre las necesidades de los alumnos y las acciones por parte de los maestros, mi trabajo inicia en la identificación directa o por algún tercero de algún alumno que necesite apoyo, lo puedo remitir con la persona correspondiente, si es de mi jurisdicción; si no, solo estoy al tanto de lo que pueda sucederle dentro de la escuela.” (Dir\_Mat, 2018, 476-480).

“No sé si sean las adecuadas, pero son las que me han ayudado [...] no hago el trabajo de un orientador, mucho menos de un maestro, pero tampoco hago el de un director tradicional; en este sentido, procuro convivir con los alumnos, con la familia, y que no sea solo para tratar temas académicos, sino también culturales y deportivos y a veces ajenos a la propia escuela, que es lo pienso que me diferencia de otros directores. No descuido mis actividades en la dirección, pero tampoco quiero descuidar a los alumnos, porque sin ellos no estoy yo” (Dir\_Vesp, 2018, 481-484).

Pese a que las acciones que se ejercen en favor de la integración e inclusión de los alumnos nacen de la interacción con toda la comunidad escolar, la realidad es que solo se retoma lo que surge del diálogo con intermediarios, sin tener un acercamiento directo con los alumnos.

Es relevante que el director sepa conducirse en ambientes de vulnerabilidad y enfoque su liderazgo desde una perspectiva que incluya la resiliencia, al mismo tiempo que fomente una cultura de trabajo *pedagógica-resiliente* con apoyo de la *justicia social*. Por ello, la relación directa con los alumnos es relevante debido a que ellos son quienes viven tal situación.

Ahora bien, el apoyo de los directores para la resiliencia de los alumnos en cuestión, se justifica en un liderazgo para la *justicia social* que, tal como señala González (2014), propicie, ampare y facilite mejoras relevantes en orden a transformar situaciones de vulnerabilidad y propiciar una buena educación, justa, equitativa, que garantice buenos aprendizajes a todo su alumnado:

“[...] [Por falta de tiempo] no podría dedicarme a apoyar a los alumnos y a sus particularidades, por eso es que existen diferentes figuras en la escuela que ayudan justamente a apoyar las particularidades de cada alumno, desde lo escolar hasta lo emocional.” (Dir\_Mat, 2018, 490-495)

“[...] sería a través de programas de inclusión desarrollados por los alumnos, teniendo a los maestros como guías, involucrando a la familia para que el programa fuera integral, procurando que todas las partes interesadas estén presentes en toda la propuesta [...] maestros, la dirección, la familia y los propios alumnos. Y esto, replicándose las veces que sean necesarias, tomando en consideración las fechas” (Dir\_Vesp, 2018, 496-502).

Con el fin de ilustrar los resultados obtenidos, se presenta a continuación el resumen de los mismos a partir de las categorías definidas para la entrevista:

**Gráfico 9.** Cuadro de resumen de los resultados por observable.

<b>Categoría</b>	<b>Resultado</b>
<p>La vulnerabilidad en los contextos escolares</p>	<p><i>La vulnerabilidad se entiende como el marco general en donde se incluye la discriminación, racismo y violencia (Dir_Mat, 2018, 34-36), así mismo se entiende como una carencia de algo (Dir_Vesp, 2018,37-44). Entienden que los contextos que ellos viven van relacionadas con la ubicación geográfica en donde se ubiquen (Dir_Mat, 2018, 62-69) y que su contexto van a repercutir en la escuela de alguna u otra manera.</i></p>
<p>Madres en rehabilitación</p>	<p><i>Ambos desconocen el proceso que sigue una mujer dentro de un centro de rehabilitación (Dir_Mat, 2018, 97-101) (Dir_Vesp, 2018, 102).</i></p>
<p>La resiliencia de alumnos</p>	<p><i>Se entiende a la resiliencia como una capacidad de afrontar las derrotas (Dir_Vesp, 2018, 171) y como un medio para poder salir adelante (Dir_Mat, 2018, 165-166). Además, ambos directores consideran que todas las personas que se relacionan y/o que intervienen en las actividades de la escuela, participan en el proceso de construcción de la resiliencia (Dir_Mat, 2018, 244-246) (Dir_Vesp. 2018, 247-255)</i></p>
<p>El liderazgo educativo en la resiliencia de los alumnos</p>	<p><i>Ambos directores tienen ideas generales sobre el concepto del liderazgo: aquella que posee poder y control sobre otras (Dir_Mat, 2018, 265-272) y que el liderazgo, más que teórico debe ser algo práctico (Dir_Vesp, 2018, 273-277). Se relaciona el liderazgo educativo con la atención de alumnos con necesidades específicas a partir de la influencia que tiene alguna figura dentro de la escuela sobre los alumnos (Dir_Mat, 2018, 298-310) y también como acciones de bienestar común en conjunto de los maestros con la dirección y la familia (Dir_Vesp, 2018, 311-323).</i></p>

El director escolar y la atención con necesidades específicas

Solo un director se considera un líder, debido a que las decisiones que toma son en relación al interés individual y común (Dir\_Mat, 2018, 351-357), mientras que el otro asocia el término liderazgo con el puesto de jefe, creyendo en la convivencia empática, puesto que, en la escuela todos son parte de todo (Dir\_Vesp, 2018, 342-348). Así mismo, un director ejerce su liderazgo/dirección a partir de la comunicación con los maestros (Dir\_Mat, 2018, 366-371) mientras que el otro director lo ejerce a partir de la convivencia que tiene con los alumnos y la familia (Dir\_Vesp, 2018, 372-381).

**Fuente:** Elaboración propia

Los resultados obtenidos sugieren seguir profundizando en el estudio sobre los directores orientados a la *justicia social*, principalmente en lo referido a las repercusiones que afectan a los procesos de *enseñanza-aprendizaje*, optando por la resiliencia como objetivo a seguir.

No obstante, el ejercicio del liderazgo desde la dirección de una escuela secundaria, retomando los hallazgos antes mostrados, puede demostrar una inexistencia del mismo, derivado también del desconocimiento de las necesidades específicas del alumnado.

Cabe señalar que este desconocimiento parte de que los directores suponen sobre los contextos que rodean a los alumnos. Ellos indicaron generalidades más que particularidades, cuestiones con mayor incidencia y no solamente en las escuelas secundarias (bullying, embarazo adolescente, entre otros).

En este sentido, la intervención oportuna con los alumnos de secundaria radica en el conocimiento particular de las condiciones que vive su alumnado, siendo más directa que indirecta (a través del reporte con los docentes). No obstante, el apoyo de la dirección sobre la resiliencia parte, entonces, del conocimiento particular aterrizado y puesto en práctica en lo general (con la demás comunidad escolar).

## *Reflexiones sobre la metodología.*

En cuanto a la metodología, la entrevista *semi-estructurada* fue de gran aportación para conocer la percepción de los directores con respecto a la *vulnerabilidad* y *resiliencia* de los alumnos. Los alcances de la misma fue la identificación a grandes rasgos de las unidades de análisis propuestas: El *liderazgo* (educativo) *resiliente* / para la *resiliencia* y *alumnos resilientes* / *resiliencia de alumnos*. Así mismo, el análisis que se realizó fue a partir de las percepciones de los directores, limitando los alcances del estudio a lo meramente descriptivo.

Por medio de la metodología propuesta se develó que el apoyo del director hacia los alumnos es superficial. Es decir, ejercen su liderazgo por medio de intermediarios (docentes), desconocen la realidad de sus escuelas y que, aun conociéndolas, limitan el apoyo hacia lo superficial en vez de atender directamente la causa.

No omito mencionar que el apoyo otorgado por la dirección a los alumnos con necesidades específicas se limita totalmente a su aprovechamiento escolar, más que la vida personal de ellos. Es decir, las acciones en favor de la resiliencia se enfocan en otras cuestiones ajenas a los contextos individuales.

Es posible que, a partir de las condiciones develadas en esta investigación, las instituciones con alumnos en contextos vulnerables tengan un referente y la posibilidad de generar ciclos virtuosos, basados en el reconocimiento del otro, una evaluación crítica del objetivo, la responsabilidad de la comunidad educativa, objetivos explícitos y compartidos, así como el conocimiento de sus redes de apoyo.

Quizá, las categorías planteadas se podrían constituir en grandes oportunidades en el momento de orientar el desempeño de los directivos hacia un liderazgo para

la *justicia social*, centrado en los aprendizajes, y con ello aportar a la mejora de la resiliencia en el proceso educativo en apoyo a los alumnos con contextos vulnerables.

## V. CONCLUSIONES

La búsqueda de respuestas para las diferentes necesidades que presentan los alumnos con necesidades específicas en contextos de vulnerabilidad es una condición fundamental para la dirección de secundarias.

La dirección escolar, a pesar de reconocer las condiciones de vulnerabilidad, pone énfasis en aspectos administrativos que olvidan sus necesidades específicas; es decir, las condiciones contextuales de los alumnos pasan a segundo plano enfocándose en la gestión directiva. Es oportuno reflexionar sobre el trabajo con alumnos en contextos vulnerables, así como de directores que apoyen las relaciones de comunicación, confianza y empatía con el resto de la comunidad involucrada, con el fin de mejorar el aprovechamiento y rendimiento escolar.

Entre los estudios que se han centrado en liderazgo en educación, es aún incipiente la investigación sobre *resiliencia* desde el *liderazgo* de directores escolares.

Los planteamientos desde la dirección, destacan la posibilidad de hacer partícipe al profesorado, a los padres y/o tutores, así como a los alumnos en conjunto con la actividad escolar, así como atender prioritariamente las necesidades de los estudiantes, en conjunto con la comunidad.



### *La vulnerabilidad en los contextos escolares.*

Los alumnos de la escuela secundaria viven circunstancias muy distintas entre ellos y con la demás *comunidad escolar*. Por ejemplo, la violencia y el abandono; mismos que han surgido durante la trayectoria escolar como “barreras relacionadas con su aprovechamiento escolar tales como barreras de índole emocional, interpersonal y familiar” (Blankstein, 2013, pp. 103).

En el *ámbito educativo*, la vulnerabilidad supone que la complejidad parte desde lo individual y *atender* las condiciones de exclusión e inequidad que se realizan a través de la resiliencia.

Sin embargo, en la Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco”, la vulnerabilidad se generaliza, de tal forma que las condiciones contextuales particulares de los alumnos pasan a segundo plano, atendándose los puntos con mayor incidencia, no solo en esta escuela, sino a nivel educativo.

Los directores buscan que se considere el contexto que rodea al alumnado, debido a que sus percepciones sobre las acciones que ellos ejecuten van a afectar la vida escolar de la comunidad, pero se quedan en el discurso debido a que sus prácticas van encaminadas hacia la atención superficial de las condiciones.

No obstante, reconocen que existen *contextos de vulnerabilidad*, no solo de los alumnos, sino de toda la comunidad escolar debido a la interacción continua con la misma (juntas con los padres, reportes con los docentes) y refieren que existe un índice de *violencia alto*, en la misma escuela, por lo que han tenido que tomar acciones para atender dichas situaciones.

### *Madres en rehabilitación.*

En el contexto de la *vulnerabilidad*, la ausencia por rehabilitación de las madres de los alumnos de secundaria, significa un impacto importante en la vida de los alumnos y que van a marcar la experiencia educativa.

En la intervención que se tuvo con el Centro de Rehabilitación “La Perla Mexicana”, las madres comentaron que les dolía la situación que vivían sus hijos en la escuela, debido a que su aprovechamiento escolar bajó, específicamente en sus calificaciones y su comportamiento, derivado a la ausencia de ellas.

También señalaron que su ausencia marcó significativamente la vida de sus hijos, toda vez que la figura materna se desplazó por la de los tutores (ausencia de padre).

La importancia del papel del director radica en apoyar la resiliencia de su alumnado, independientemente de su contexto, logrando resultados que no correspondan con lo que se espera del contexto/situación. Sin embargo, los directores se limitan con atender lo que les comentan de primera mano (docentes, principalmente).

Es preciso señalar que el apoyo que se brinda desde la dirección tiene que ser enfocado a la resiliencia de los alumnos. Es decir, mejorar su experiencia educativa y aprovechamiento escolar, sin incorporar elementos de su vida privada; la realidad muestra un desinterés implícito al incorporar prácticas de *inclusión* desde la superficialidad de los contextos de *vulnerabilidad*, ignorando la situación que afecta directamente a los alumnos.

### *La resiliencia de alumnos.*

La resiliencia, se desarrolla como una oportunidad de mejorar la experiencia educativa de los alumnos, que se apoya a partir de las acciones de los directores, identificando primero la situación que genera *vulnerabilidad*, para que posteriormente se intervenga *oportunamente*. Es un mecanismo para ofrecer una respuesta positiva a los escenarios de incertidumbre por los que pasan los alumnos.

No obstante, el trabajo que se realiza desde la Dirección en apoyo a dichos alumnos, se basa en la atención de necesidades superficiales que surgen a raíz de las *eventualidades*, con mayor frecuencia en los diferentes niveles educativos. Si bien, se tiene contacto con la familia de los alumnos, las acciones se limitan con atender solamente las cuestiones reactivas y se deja a un lado la prevención y el seguimiento a las acciones en apoyo a la resiliencia.

Se visualiza un desconocimiento sobre el *liderazgo educativo* en la atención de la vulnerabilidad a partir de la resiliencia y en relación con las actividades fomentadas y apoyadas por la dirección de la escuela secundaria, sin embargo, la misma determina que deben de realizarse desde el aula, guiadas por los docentes.

En este sentido, se comenta que las acciones en favor de la resiliencia son delegadas desde la Dirección. Es decir, no hay un involucramiento directo con los alumnos por parte del director, sino que parten desde el testimonio de los docentes para generar acciones de apoyo. No obstante, existe la relación del director con los alumnos solamente cuando los remiten a *“la dirección”*, pero cada que el director tiene el tiempo de hacerlo.

### *El liderazgo educativo en la resiliencia de los alumnos.*

El *liderazgo educativo* se aborda como una capacidad de toma de decisiones con toda la comunidad escolar, en apoyo a la resiliencia de los alumnos, dado que todas las personas que integran la escuela son agentes que pueden contribuir e intervenir en la responsabilidad de los procesos educativos.

En este sentido, el liderazgo educativo para la resiliencia supone una oportunidad para apoyar las necesidades individuales de los alumnos y para fomentar una cultura con toda la comunidad escolar direccionada a la atención oportuna de los diferentes contextos que viven los alumnos.

En la escuela secundaria se visualiza el *liderazgo* como aquellas acciones que son ejercidas desde la dirección y enfocadas en las actividades de los docentes, siendo relacionado el liderazgo con la inspiración directa hacia los alumnos, más que ellos como agentes partícipes del cambio.

El director conoce superficialmente el término de *liderazgo* así como sus implicaciones en los diferentes procesos educativos dentro de la propia escuela, Siendo el resultado acciones de para el “*bienestar*” sin particularizar las condiciones ni situaciones individuales.

### *El director escolar y la atención con necesidades específicas.*

La importancia del director como agente partícipe del cambio, radica en su capacidad de reunir a todos los miembros de la escuela en la toma de decisiones; las decisiones son democráticas y consensuadas entre todos los involucrados.

Los directores no realizan acciones, tampoco generan procedimientos o instrumentos en apoyo a las necesidades específicas de los alumnos, lo cual es justificado por la carga de trabajo administrativa que llevan, por lo que se limitan a las decisiones, aun cuando su discurso sea el de apoyar el interés individual y común.

El ejercicio de su *liderazgo* es a través de lo que les digan los docentes, sin embargo, su acción es de canalizar con el área o la persona que pudiera dar apoyo o “*dirección*” si no es de su jurisdicción. Es preciso señalar que el involucramiento con toda la comunidad y, específicamente con los alumnos, va a permitir conocer sus intereses, necesidades y situaciones particulares, mostrando un panorama mayor que si solo se queda con la información subjetiva de los maestros.

### *Especificidades de los alumnos.*

Existe la necesidad de dirigir a la escuela a partir del liderazgo educativo para la justicia social, trabajando en la atención de los contextos de vulnerabilidad de los alumnos, apoyando su resiliencia y propiciar una mejora en su experiencia educativa.

Por otro lado, es oportuno hablar de un perfil de *líder resiliente* como elemento necesario para *sobrevivir* en tiempo de constante cambio, crisis y turbulencias al menos por dos razones: 1) tener un acercamiento real a los escenarios y contextos de *vulnerabilidad* en los que se enfrenta la comunidad escolar y 2) plantear medidas necesarias para trabajar con dichos contextos.

La disposición al cambio por parte de los directores puede contribuir al fortalecimiento sobre la *cultura escolar inclusiva*, promoviéndose una relación de cooperación entre familia y comunidad ya que este liderazgo no solo se centra en los directivos. Al crearse una *cooperación* y una labor desde sus saberes, experiencias, necesidades y capacidades se obtiene una colaboración y un favorecimiento hacia la participación construyendo así relaciones horizontales.

Las actitudes, el trabajo y el propio comportamiento del director pueden contribuir a transformar la *dinámica escolar*, con un enfoque hacia la *justicia social*. Sin embargo, no se puede intervenir correctamente si no hay involucramiento directo con los alumnos.

El director tiene el potencial de impulsar, auxiliar y promover medidas de atención a la heterogeneidad de sus alumnos, procurando un interés especial al cuidado de ellos y a la reducción de las barreras que obstaculizan y limitan la *experiencia* escolar de los contextos vulnerables, creando una cultura resiliente en la cual todos puedan verse implicados.

En este sentido, la realidad muestra una desvinculación del director con la *comunidad escolar*. Conocen, a grandes rasgos, las necesidades de mayor frecuencia por los comentarios de los docentes y del personal administrativo. Sin embargo, no visualizan la condición en vulnerabilidad directamente, no hay conocimiento de los alumnos que están siendo afectados

### *Alcance de objetivos*

Los objetivos se alcanzaron en la medida que respondieron lo planteado: Se documentaron las percepciones de dos directores de secundaria sobre el proceso de resiliencia de alumnos cuyas madres han sido recluidas en el centro de rehabilitación La Perla Mexicana, el cual se muestra en los resultados y discusión, haciendo énfasis en la forma en la que intervienen y atienden a su alumnado desde la perspectiva de la resiliencia. También, se caracterizó la labor de los directores de secundaria en apoyo al proceso de resiliencia de alumnos con madres en rehabilitación a partir de las prácticas que ellos llevan a cabo desde su posición jerárquica y dentro de sus posibilidades. No obstante, no se dieron a conocer las experiencias de los dos directores de secundaria en relación con los hijos de madres ausentes por rehabilitación en su totalidad, debido a que no estaban al tanto de la situación.

Tener como eje fundamental el libramiento de una escuela más justa es una meta que el Director se plantea en sus *prácticas diarias*, y que intenta comunicar a toda la comunidad educativa, lo cual se percibe como un ideal que guía las actividades educativas cotidianas en el aula, así como en acciones concretas en favor de la comunidad.

El liderazgo para la justicia social es ejercido como aquel liderazgo que le da mayor peso al carácter moral o *ético*, en vez de la parte *técnica-práctica*; ya que la *ética* va a guiarla para el desarrollo de las *acciones*. Es decir, se enfoca en un trabajo realizado por el bien común, algo que busca la participación de toda la *comunidad escolar*; pero sin dejar de lado las técnicas y gestión de los recursos.

Un Director con aptitudes, conocimiento y con ideas de innovación va a generar ideas valiosas y trascendentales porque identifica que la necesidad de hacer un cambio va a afectar, de alguna u otra forma, a todas las áreas de una institución educativa (esto implicaría a toda la comunidad educativa).

No orienta las maneras de hacer o a la descripción de lo operativo, sino que crea y desarrolla nuevas ideas, interroga sus propias suposiciones y se decide a hacer cambios para transformar.

La actitud posibilita un liderazgo responsable porque implica cierto grado de humildad y modestia, convicción de apoyar a los demás y trabajar por intereses y necesidades comunes. Es el talento orientado hacia el éxito, la autoconfianza, energía y eficacia en el trabajo, porque el líder escolar tiene un buen equilibrio entre sus ideales y lo que intelectualmente puede hacer. (Martínez *et al.*, 2015, pp. 83)

De esta manera, los alumnos en condición de *vulnerabilidad* suelen tener mayores conflictos, no sólo en términos de los resultados académicos alcanzados, sino también en lo referente a la participación en la vida escolar.

Debe reconocerse que este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del Centro a partir de este trabajo colaborativa. Tal como señalan Bolívar y Murillo (2013), el trabajo compartido y la acción reunida surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados.

Resulta oportuno señalar que la constante relación entre el director y el docente permite llevar a cabo acciones que se orientan hacia prácticas que favorezcan una escuela más *justa*. Sin embargo, no se trata de delegar el trabajo y desligarse de las situaciones que se viven dentro de la escuela con el fundamento de la carga administrativa y normativa de los directores.



Dialogar y discutir las acciones e iniciativas que se desarrollan en la escuela, implicando así al alumnado y a los demás miembros pertenecientes a esta, va a favorecer el éxito de dichos planes y un liderazgo que trabaja para la justicia social y la resiliencia. Por el contrario, si se atienden situaciones generales (mayor incidencia) o temas de interés personal, el apoyo hacia las necesidades particulares se limita y las acciones implementadas no cumplen con su objetivo inicial, sino funcionan como actividades *recreativas-lúdicas*, tal como se muestra en los resultados de esta investigación.

La escuela debe asegurar la participación de toda la comunidad implicada, en función de garantizar un lugar de convivencia y de inclusión en favor de la *justicia social*, para lo cual es necesario integrar, dentro de los procesos educativos, escenarios reales, creativos e innovadores y, sobre todo, apegados a las necesidades de los alumnos en condiciones de vulnerabilidad.

En los resultados se puede apreciar el conocimiento limitado por parte de los directores hacia las necesidades específicas de su alumnado, debido a la falta de involucramiento directo con ellos, informándose de lo que sucede con los docentes, pero delegando la intervención con ciertas personas.

Existe una comunicación limitada con la comunidad escolar, lo cual imposibilita conocer las particularidades de la misma por parte de la dirección escolar, bajo el discurso de que existen *áreas/personas* que atienden este tipo de necesidades y que no puede haber un punto medio entre el cumplimiento *administrativo-normativo* y la intervención directa con los alumnos debido al exceso de carga de trabajo.

Es necesario desarrollar más conocimiento en cuestión de la relación con los *contextos*, de la realidad individual del alumnado, y de una posible intervención oportuna, con el fin de dar solución a las necesidades específicas por medio del liderazgo para la resiliencia.

### *Pendientes de la investigación/temas para desarrollar*

Derivado del análisis de toda la información recabada y la teoría referenciada, esta investigación deja algunos pendientes, mismos que se pueden visualizar como áreas de oportunidad para desarrollar y/o profundizar en estudios sobre *liderazgo* para la *justicia social* y la resiliencia; en tal caso, los pendientes son:

Formación de los directores para la resiliencia: se sientan bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de un perfil de director como líder resiliente.

El currículum como área de oportunidad para la mejora de la experiencia educativa en los alumnos con necesidades específicas: se precisa el currículum como un medio para apoyar la resiliencia y atender la diversidad del alumnado.

Políticas educativas en materia de inclusión y equidad: la vulnerabilidad y la heterogeneidad en las escuelas supone un área de oportunidad para atenderlas desde la creación de políticas educativas.

El papel de la madre en el desarrollo de los alumnos en la escuela: Se plantean generalidades de la incidencia de las madres (en rehabilitación) en el desarrollo y aprovechamiento escolar de sus hijos.

## VI. REFERENCIAS

- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). "Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51-74.
- Álvarez, C. y San Fabián J.L. (2014). "La elección del estudio de caso en investigación educativa". *Gaceta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Bernal Agudo, J. (2016). "Globalización y organizaciones educativas". XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE), 127- 182.
- Blankstein, A. (2013). *Failure is not an option*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. (2013). "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación". *Revista Fuentes*, 15-60.
- Carneros, S., y Murillo, F. (2017). "Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto." *Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (REICE)*, 129-150.
- Carrasco, A., y González, P. (2017). "Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la ley de inclusión escolar en Chile". *Revista Educación y Ciudad*, 63-74.
- Carrillo Vargas, E., y Márquez Jurado, A. (2014). "Directores exitosos de secundarias en el estado de Chihuahua, México. Estudios de caso pertenecientes al proyecto internacional (ISSPP)". *Revista Atenas*, 71-84.

- Castillo Cedeño, I. (2015). "Educar en la justicia social por ella y para esta: Una lucha ineludiblemente ética". Revista electrónica *Educare*, 467-478.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2017). "Comunicado de prensa 09". Recuperado el 16 de enero de 2019 de: <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-09-Medicion-pobreza-2016.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). "Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México". Recuperado el 16 de enero de 2019 de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX\\_Pobreza\\_derechos.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf)
- DI Franco, M. (2016). "Escuelas democráticas, justicia social y alteridad". Revista *Praxis*, 9-11.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., & Martínez Hernández, M. (2013). "La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica", 162-167.
- Eldridge, C. (2017). "Principal Leading for Educational Equity: Social Justice in Action". Universidad de Maryland: ProQuest LLC.
- Espínola, V. (2017). "Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje". Revista *Estudios Pedagógicos*, 87-106.
- Gómez Hurtado, I. (2012). "Una dirección escolar para la inclusión escolar". Revista *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 21-45.

- González, M. (2014). "El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 85-106.
- Gutiérrez Ruíz, G., Chaparro Caso-López, A., & Morales Páez, M. (s.f.). "Liderazgo directivo en contextos vulnerables". Recuperado el 22 de marzo de 2018, de EUMED: <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/24/resiliencia-escolar.html>
- Heidegger, Martín (2003) *Ser y Tiempo*, Editorial Trota, Madrid.
- Hernández Castilla, R., Euán Ramírez, R., e Hidalgo Farrán, N. (2013). "Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en Educación Secundaria". *Revista Currículum y Formación de Profesorado*, 263-280.
- Jiménez Ramírez, M. (2012). "Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social". *Revista Investigación en Educación*, 62-78.
- Jiménez Vargas, F., Lalueza Sazatorni, J., & Fardella Cisternas, C. (2017). "Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales". *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 10- 23.
- Lazaridou, A., y Beca, A. (2015). "Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals". *Educational Management Administration & Leadership*, 772-791.
- León, Eduardo A. (2009). "El giro hermenéutico de la fenomenología en Martín Heidegger". *Revista de la Universidad Bolivariana*, 267-283.

- Martin, C., y Guzmán Flores, E. (2016). "La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento". *Revista electrónica de educación SINECTICA*, 1-23.
- Martínez Pineda, M., y Soler Martín, C. (2015). "Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social". *Revista Folios*, 17- 27.
- Miranda, P. (6 de junio de 2017). "Aumenta 105% consumo de drogas en mujeres de México". *El Universal*.
- Monje Álvarez, Carlos Arturo (2011). "Metodología de la investigación: Cuantitativa y cualitativa". *Neiva*: Universidad Surcolombiana.
- Murillo, F., y Hernández Castilla, R. (2011). "Trabajar por la Justicia Social desde la Educación". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3-6.
- Murillo, F., y Hernández Castilla, R. (2014). "Liderando escuelas justas para la justicia social". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 13-32.
- Ospina, D. (2007). "La medición de la resiliencia". *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 58-65.
- Procuraduría General de Justicia de la Ciudad de México (2018) "Boletín Estadístico de la Incidencia Delictiva en la Ciudad de México del mes de NOVIEMBRE 2018". Recuperado el 16 de enero de 2019 de: <https://www.pgj.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Esta./2018/1118.pdf>
- Rizo López, A. (2006). "¿A qué llamamos exclusión social?" *Revista de la Universidad Bolivariana POLIS*, 5(15).

- Rodríguez Jiménez, A., Pérez Jacinto A. O. (2017) “Métodos científicos de indagación y construcción del conocimiento”. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 1-26.
- Rodríguez Uribe, C. L. (2018). “Tensiones y desafíos de la dirección escolar en contextos de vulnerabilidad”. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 171-192. Recuperado el 16 de enero de 2019 de: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/760>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). “Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos”. *Revista de Psicología Liberabit*, 71-78.
- Stake, R. (2005). “Investigación con estudio de casos”. Madrid: *Morata*.
- Secretaría de Gobernación (1982a). “Acuerdo 97, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas”, **Diario Oficial de la Federación** del 3 de diciembre.
- Secretaría de Gobernación (1982b) “Acuerdo 98, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria”, **Diario Oficial de la Federación** del 7 de diciembre.
- Silva, P. (2017). “Educational leadership for social justice in Costa Rica, México and Spain”. *Journal of Education Administration*, 316-333.
- Tapia Gutiérrez, C., Becerra Peña, S., Mansilla Sepúlveda, J., & Saavedra Muñoz, J. (2011). *Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables*. *Revista Educación y Educadores*, 389-409.
- Tintoré Espuny, Mireia (2018). “Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo”. *Revista Perspectiva educacional: Formación de Profesores*. 57(2), 100-122.

- Trujillo Torres, J., López Núñez, J., & Lorenzo Martín, M. (2011). "Análisis y Descripción de las Percepciones del Liderazgo Resiliente y Liderazgo Distribuido en Torno al Ejercicio Docente (2.0) como Posibilidad para Aprender y Transformar las Instituciones Educativas". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13-29.
- Urrutia de la Torre, F., y Fraustro Martín del Campo, A. (2015). "El abandono escolar en el nivel secundaria: un descuido en la agenda educativa actual". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 63-74.
- Vargas Melgajero, L. M. (1994). "Sobre el concepto de percepción". *Alteridades*, 47-53.
- Véliz Martínez, P. L. y Jorna Calixto, A. R. (2014). "Evolución histórica y perspectivas futuras de la medicina intensiva y emergencia como especialidad en Cuba. *Educación Médica Superior*, 28(3), 592-602". Recuperado el 12 de febrero de 2019 de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412014000300018&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412014000300018&script=sci_arttext&tlng=en)
- Villalta, M., y Saavedra, E. (2012). "Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables". *Universitas Psychologica*, 67-78.
- Villarroel, D. (2014). "Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables". *Revista Educere*, 303-311.
- Zembylas, M., y Lasonos, S. (2017). "Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society". *International Journal of Leadership in Education*, 1-25.



## VII. ANEXOS

### CUADRO DE OBSERVABLES

Categoría	Pregunta	Justificación
a) Datos generales	¿Cuál es su formación profesional?	Conocer la formación académica de los directores de la secundaria.
	¿Ha cursado algún posgrado o formación extra?	Conocer la formación académica de los directores de la secundaria.
	¿Desde cuándo es director de secundaria?	Conocer los antecedentes de los directores (experiencia profesional en el área desempeñada).
	¿Desde cuándo es director de esta secundaria?	Conocer la experiencia de los directores en la Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco”.
b) La vulnerabilidad en los contextos escolares	¿Sabe qué es la vulnerabilidad?	Conocer las diferentes percepciones de los directores con respecto del término.
	¿Qué elementos considera que se relacionan para que exista la vulnerabilidad?	Identificar las variables que consideran los directores para definir la vulnerabilidad.
	¿Qué contextos rodean a los alumnos?	Identificar los tipos de contextos que viven los alumnos.
	¿Qué contextos de vulnerabilidad podrían vivir los alumnos de una	Identificar los contextos de vulnerabilidad que podrían vivir los alumnos

	secundaria?	de una secundaria.
	¿Qué tipo de contextos viven los alumnos de esta secundaria?	Identificar los contextos de vulnerabilidad que viven los alumnos de la Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco” . .
c) Madres en rehabilitación	¿Conoce el proceso por el que pasan las mujeres en un centro de rehabilitación por drogadicción?	Identificar el nivel de conocimiento que tienen los directores sobre las mujeres en proceso de rehabilitación
	¿Cuál cree que sea la diferencia entre una mujer sin hijos y una madre dentro de un centro de rehabilitación?	Conocer la perspectiva de los directores sobre el proceso de rehabilitación de una mujer sin hijos en comparación con una madre.
	¿Considera que los hijos de las madres en proceso de rehabilitación se ven afectados por tal situación?	Conocer la percepción de los directores sobre la situación de los alumnos hijos de madres en rehabilitación.
	¿Afecta tal situación en la vida académica de los alumnos dentro de la secundaria?	Identificar el nivel de conocimiento de los directores sobre la situación específica de los alumnos con madres en rehabilitación.
d) La resiliencia de alumnos	¿Qué entiende por resiliencia?	Conocer la percepción que tienen los directores sobre la resiliencia.
	¿Cree que usted tiene relación con la construcción de la resiliencia de los alumnos?	Conocer la relación que tienen los directores con la construcción de la resiliencia de los alumnos.
	En el caso de los alumnos hijos de madres	Conocer la percepción de los directores sobre el

	ausentes por rehabilitación, ¿cómo cree que ellos desarrollan la resiliencia?	desarrollo de la resiliencia en el caso de los alumnos hijos de madres ausentes por rehabilitación.
	¿Qué factores intervienen para que exista la resiliencia en los alumnos que viven tal situación?	Identificar los factores que los directores consideran para que exista la resiliencia en los alumnos que viven tal situación.
	¿Qué agentes considera que intervienen en el proceso de construcción de la resiliencia de los alumnos?	Identificar los agentes que intervienen en el proceso de la construcción de la resiliencia desde el punto de vista de los directores.
e) El liderazgo educativo en la resiliencia de los alumnos	¿Conoce el liderazgo educativo o los tipos de liderazgo en educación?	Identificar el conocimiento que tiene el director con respecto al liderazgo educativo.
	¿Cómo se podría relacionar el liderazgo educativo con la resiliencia de los alumnos?	Identificar en nivel de relación que tiene el liderazgo educativo con la resiliencia de los alumnos, desde la perspectiva de los directores.
	¿Cómo se podría relacionar el liderazgo educativo con la atención de alumnos con necesidades específicas?	Identificar el nivel de relación que tiene el liderazgo educativo con la atención de alumnos con necesidades específicas.
f) El director escolar y la atención con necesidades	¿Usted se considera un líder? ¿Por qué?	Conocer la identificación de los directores con un líder.
	¿Considera relevante las acciones de los	Conocer la relevancia de las acciones de los

específicas	directores –líderes para atender a los alumnos con necesidades específicas?	directores-líderes para atender a los alumnos con necesidades específicas, desde la perspectiva de los directores.
	¿Cómo ejerce su liderazgo/dirección para atender a alumnos con necesidades específicas?	Conocer el ejercicio de su liderazgo/dirección para la atención de alumnos con necesidades específicas.
g) Especificidades de los alumnos	¿Conoce a los alumnos A1TM, A1TV y A2TV?	Identificar su involucramiento con los alumnos A1TM, A1TV y A2TV.
	¿Sabe la situación en la que ellos se encuentran en este momento?	Identificar si los directores saben la situación en la que ellos se encuentran en este momento.
	¿Los alumnos han tenido actitudes diferentes a las de un alumno promedio?	Conocer el involucramiento de los directores con sus alumnos a partir de la identificación de actitudes diferentes a las de un alumno promedio.
	¿Se ha involucrado con ellos a través de su apoyo (directa e indirectamente)?	Identificar si los directores realizan acciones en atención a los alumnos en resiliencia.
	¿Considera que las decisiones que usted toma son las adecuadas para atender sus necesidades?	Identificar si las decisiones que el director toma son las adecuadas para atender las necesidades de los alumnos en resiliencia a través de su propia percepción.

	<p>¿Cómo apoyaría la resiliencia de los alumnos A1TM, A1TV y A2TV?</p>	<p>Conocer la forma en la que los directores apoyarían la resiliencia de los alumnos A1TM, A1TV y A2TV.</p>
--	--	---

## **ENTREVISTAS**

Para el desarrollo de la presente investigación se realizaron dos entrevistas, realizadas el día 14 de septiembre de 2018, posterior a la entrega de los oficios de *Consideraciones Éticas* en las instalaciones de la Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco”. La entrevista con Dir\_Mat se realizó a las 12:00 pm en su lugar de trabajo, con la puerta cerrada, la cual tuvo una duración efectiva de 54 minutos. Así mismo, la entrevista con Dir\_Vesp se realizó a las 2:00 pm, de igual forma, en su lugar de trabajo a puerta cerrada, la cual tuvo una duración efectiva de 47 minutos.

### a) DATOS GENERALES

Parte esencial de conocer la labor que realizan los directores durante su gestión y participación en la toma de decisiones dentro de la escuela secundaria, es identificar su experiencia en la atención de alumnos con necesidades específicas, concretamente en el apoyo para la resiliencia. Asimismo, es de gran importancia conocer su formación académica, así como su experiencia profesional como director. Dicho esto, en respuesta a las preguntas concernientes a la categoría de *Datos generales*, los directores dijeron:

1 ¿Cuál es su formación profesional?

2 Dir\_Mat Yo estudié en la Normal hace ya bastantes años [...].  
3 Recuerdo que yo siempre fui un estudiante dedicado (risas), bastante ñoño dirían  
4 algunos (risas). Siempre estuve en disposición de aprender de todos, de mis  
5 maestros y de mis compañeras y de mis compañeros.

6 Dir\_Vesp Yo estudié Administración en la UNAM en los 80's,  
7 justo cuando estaba en su último año de administración el presidente Portillo.

8 ¿Ha cursado algún posgrado o formación extra?

9                                   Dir\_Mat Te reitero, he sido muy dedicado a mi profesión y eso  
10 me llevó a seguir capacitándome en materia de dirección, trabajo en equipo,  
11 cuestiones de normatividad, psicología y otras más.

12                                   Dir\_Vesp Por supuesto, he ido a muchos cursos sobre  
13 educación, liderazgo, habilidades directivas, específicamente sobre dirección  
14 escolar. También he tomado dos diplomados, uno de Dirección escolar en la UPN  
15 y otro de Administración de Instituciones Educativas en una privada donde antes  
16 vivía.

17 ¿Desde cuándo es director de secundaria?

18                                   Dir\_Mat Ya llevo bastante tiempo, inicié como maestro en  
19 1979 y fue hasta 1990 que fui director, pero de una primaria privada. Por  
20 cuestiones familiares tuve que renunciar, pero [...] 5 años después ingresé a la  
21 pública por un amigo que me contactó de la otra escuela. Pasaron los años y en el  
22 2012 llegué aquí (risas).

23                                   Dir\_Vesp De hecho, en esta secundaria me inicié como  
24 director, yo era maestro de historia (risas) [...] y por azares del destino llegué a  
25 este puesto hace dos años.

## 26           b) LA VULNERABILIDAD EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES

27 Parte fundamental de las actividades que debe realizar un director durante su  
28 gestión, es analizar los contextos que rodean al alumnado para cohesionar las  
29 decisiones y. por ende, las acciones que van a afectar la vida escolar de la  
30 comunidad. Por ello, la vulnerabilidad y los tipos de contextos son prioridad al  
31 momento de querer intervenir directamente con los alumnos. En respuesta a las  
32 preguntas referentes a la categoría de *Vulnerabilidad*, los directores dijeron:

33 ¿Sabe qué es la vulnerabilidad?

34 Dir\_Mat [...] Es una situación que [...] refleja la realidad de la  
35 sociedad actual [...] en la cual se incluyen cuestiones de discriminación, racismo,  
36 violencia [...] a partir de la diferencia y el no reconocimiento.

37 Dir\_Vesp Según lo que he leído y visto, es una condición  
38 ajena a las personas que hace que se excluyan de los diferentes círculos sociales  
39 debido a la carencia de algo; por ejemplo, una persona pobre es vulnerable debido  
40 a la carencia de oportunidades sociales para estabilizar su economía y poder  
41 adentrarse en algún sector de la propia sociedad, valga la redundancia [...] o  
42 también puede ser alguna persona que tiene creencias diferentes a los de algún  
43 grupo; en este caso, la carencia sería a partir de la identidad y pertenencia de la  
44 persona en un grupo con creencias diferentes.

45 ¿Qué elementos considera que se relacionan para que exista la vulnerabilidad?

46 Dir\_Mat El valor, la fuerza, las ganas de superación [...] pero  
47 también debe existir el otro lado, la debilidad, la adversidad, los obstáculos y las  
48 necesidades.

49 Dir\_Vesp Deben existir condiciones sociales, culturales,  
50 económicas, políticas y también religiosas decadentes para que las personas  
51 puedan ser vulnerables ante estas condiciones u otras situaciones de la vida de  
52 cada individuo.

53 ¿Qué contextos rodean a los alumnos?

54 Dir\_Mat Pues hay muchos, desde lo individual, la familia, los  
55 amigos, los maestros, la propia sociedad civil. Además, en el México actual, con  
56 tantos cambios en la política y en la economía, todos se ven inmersos diferentes  
57 contextos que pudieran ser buenos, pero también malos.



58 Dir\_Vesp Inician desde lo principal, la familia; posteriormente,  
59 al llegar a la escuela, la propia institución, los maestros, los compañeros. Al salir,  
60 lo económico, lo político, la religión, la sociedad [...].

61 ¿Qué contextos de vulnerabilidad podrían vivir los alumnos de una secundaria?

62 Dir\_Mat Pues depende, hay muchas secundarias tan solo en  
63 Iztapalapa. Puede ser desde violencia escolar, bullying, discriminación, pandillas,  
64 drogas, alcoholismo. Precisamente en esta Alcaldía, los índices de violencia son  
65 más fuertes que en cualquier otro lado de la CDMX, debido a que son zonas que  
66 han tomado grupos delictivos grandes y que los políticos no han tomado cartas en  
67 el asunto, solo velan por sus intereses personales, sin importarles lo que le pase a  
68 la ciudadanía. Pero la diferencia la hace cada persona desde sus actividades  
69 diarias, con acciones de no corrupción, de hacer las cosas bien y de trabajar bien.

70 Dir\_Vesp Pues [...] depende mucho de los alumnos, haciendo  
71 alusión de lo que dijiste, la resiliencia de cada uno de ellos para no dejarse  
72 influenciar por ello. Ahora bien, contextos de violencia familiar, drogadicción, crisis  
73 de identidad, libertad sexual, embarazos adolescentes, ausencia de algún familiar  
74 cercano, bullying, acoso y otras más, hacen que sea vulnerable.

75 ¿Qué tipos de contextos viven los alumnos de esta secundaria?

76 Dir\_Mat Bastantes, tuvimos apenas un intento de secuestro a  
77 un alumno de 1er grado, también otro de robo a mano armada, jovencitas  
78 embarazadas que no terminan sus estudios, otros que no tienen dinero ni para  
79 comprar útiles. Es una escuela con muchos contextos, niños con padres con  
80 mucho dinero, religiosos ortodoxos [...] pero, aun así, la escuela es un centro de  
81 aprendizaje sano, independientemente de lo que suceda allá afuera.

82 Dir\_Vesp Tenemos contextos de ambos extremos; niños que  
83 viven con familiares que participan en todas las actividades de la escuela, que

84 apoyan a sus hijos y se interesan realmente por su aprendizaje; pero también  
85 alumnos abandonados a su suerte en la escuela, que a veces no vienen con  
86 ningún alimento. Es visible la división de los alumnos favorecidos y los que viven  
87 al día durante cada clase, aún más cuando pasa el receso [...].

### 88 c) MADRES EN REHABILITACIÓN

89 Un contexto específico a tratar, es el de las madres ausentes por rehabilitación,  
90 que va a significar un impacto en la vida de los alumnos. Esta categoría se pensó  
91 como parte de la percepción que los directores tienen hacia un tipo de contexto y  
92 su inferencia en el alumnado durante su proceso escolar. A partir de ello, en  
93 respuesta a las preguntas relativas a la categoría de *Madres en proceso de*  
94 *rehabilitación*, los directores dijeron:

95 ¿Conoce el proceso por el que pasan las mujeres en un centro de rehabilitación  
96 por drogadicción?

97 Dir\_Mat He tenido amistades cercanas que han pisado un  
98 centro de rehabilitación, pero son hombres. No sé si el proceso sea el mismo que  
99 para ellas. Solo sé que a ellos los trata un psicólogo y les dan medicina mientras  
100 se desintoxican. Supongo que varía debido a la cuestión emocional con las  
101 mujeres, pero en general no tengo conocimiento de ello.

102 Dir\_Vesp Desconozco totalmente.

103 ¿Cuál cree que sea la diferencia entre una mujer sin hijos y una madre dentro de  
104 un centro de rehabilitación?

105 Dir\_Mat Tú lo has dicho, los hijos hacen la diferencia. Una  
106 mujer que se encuentra en ese lugar, al no tener responsabilidades, me refiero a  
107 los hijos, puede sentirse más tranquila porque no tienen a nadie a su cargo; una

108 pareja o un familiar, no representa un peso, en comparación con una madre con  
109 hijos.

110 Dir\_Vesp En primer lugar, una mujer dentro de un centro de  
111 rehabilitación, rompe muchos esquemas de género, en donde se veía al hombre  
112 ebrio, saliendo de una cantina y yendo a grupos de doble a (AA), una mujer rompe  
113 esquemas y estilos de pensamiento ajenos a los tradicionales. En segundo lugar,  
114 la dimensión de la responsabilidad; una mujer sin hijos, tiene que preocuparse por  
115 su salida, por su reincorporación a la sociedad, su trabajo, sus padres o  
116 hermanos, mientras que una madre tiene que preocuparse por eso y también por  
117 sus hijos, por su bienestar, si comen, con quién se encuentran, a dónde van, qué  
118 hacen.

119 ¿Considera que los hijos de las madres en proceso de rehabilitación se ven  
120 afectados por tal situación?

121 Dir\_Mat Por supuesto. La relación más cercana en la  
122 sociedad, incluso más que la del propio matrimonio, es la que tiene una madre con  
123 un hijo y viceversa. Aun ante cuestiones como violencia, abandono [...] las madres  
124 siempre verán por sus hijos; ante la carencia de la figura materna, también pueden  
125 apoyarse en otras personas cercanas para que ellos sean afectados en menor  
126 medida, porque es inevitable que los hijos no sean afectados. Ahí es donde recae  
127 la resiliencia, en la forma en que ellos salen adelante, apoyándose y apoyando a  
128 otros.

129 Dir\_Vesp Considero que es subjetivo debido a la relación que  
130 se tenía con la madre; yo creo que tuvo que haber un antes, ya sea corto o largo  
131 hablando de temporalidad, para que la madre cayera en esa situación. Creo que el  
132 hijo o los hijos tuvieron ya la experiencia de estar con su madre en situaciones  
133 inconvenientes, ya estaban al tanto de lo que le podía pasar, desde regaños,  
134 violencia o hasta un accidente y por ello, el estado anímico de ellos se veía  
135 afectado y también a las demás personas que rodean a la mujer.

136 ¿Afecta tal situación en la vida académica de los alumnos dentro de la  
137 secundaria?

138 Dir\_Mat Si afecta; hemos tenido alumnos con otro tipo de  
139 situaciones, igual complejas y que han hecho que su desempeño se vea muy  
140 afectado, desde la deserción, o sea no terminar la secundaria como mínimo, hasta  
141 volverse un delincuente, robando, fumando, peleándose en la vía pública [...]   
142 cometiendo actos delictivos, en donde actúa el *Sistema Integral de Justicia Penal*  
143 *para Adolescentes*, pudiendo ir a un *Tutelar para menores infractores* a cumplir su  
144 condena por tales hechos [...] pero todo iniciado por una situación familiar  
145 adversa.

146 Dir\_Vesp De hecho, cualquier situación que surja en la vida  
147 del alumno por parte de la familia, los círculos de amistad, los medios de  
148 comunicación, va a afectar de algún modo en su *modus vivendi*, ya sea de manera  
149 positiva o negativa, apoyando el proceso de aprendizaje dentro de las aulas o  
150 limitando su experiencia en la propia escuela [...] Creo que va a depender mucho  
151 del compromiso del alumno con su propia superación académica y personal [...] a  
152 dónde quiere llegar.

#### 153 d) LA RESILIENCIA DE ALUMNOS

154 Es necesario que exista relación entre los directores con la comunidad escolar,  
155 específicamente con los alumnos con madres ausentes por rehabilitación, debido  
156 a que ellos son la figura de autoridad de la escuela, los que toman decisiones y los  
157 que hacen de las áreas de oportunidad una realidad. La resiliencia es una  
158 capacidad que se ve apoyada a partir de las acciones de los directores, a partir de  
159 la identificación del problema y, posteriormente la intervención oportuna. En este  
160 contexto, en respuesta a las preguntas relativas a la categoría de *La resiliencia de*  
161 *alumnos, hijos de madres ausentes por rehabilitación*, los directores dijeron:

162 ¿Qué entiende por resiliencia?

163 Dir\_Mat [...] En algún momento de la carrera me dijeron que,  
164 si quería ser alguien en la vida, a costa de los obstáculos que la vida me pondría,  
165 debía generar resiliencia. Yo entiendo que es algo como un medio para poder salir  
166 adelante, que te permite luchar, que te da fuerza y ganas para hacer las cosas. Es  
167 como, por ejemplo, si a alguna persona no le alcanza el dinero para comprar  
168 alguna cosa porque no tiene trabajo, la resiliencia le ayudará para que pueda  
169 generar fuerza y paciencia para que después pueda adquirir ese producto por  
170 medio de un trabajo.

171 Dir\_Vesp Es una capacidad de afrontar las derrotas, que te  
172 ayuda a generar valor para sobresalir de cualquier situación.

173 ¿Cree que usted tiene relación con la construcción de la resiliencia de los  
174 alumnos?

175 Dir\_Mat Sí y no; sí porque yo soy [...] quien tiene la decisión  
176 final de todo lo que se hace en la escuela, desde cuestiones pedagógicas hasta  
177 administrativas. Pero no porque no voy directamente con los alumnos y trabajo  
178 con ellos su situación. Mi apoyo va más encaminado a delegar la situación a los  
179 maestros y maestras, coordinarnos y en conjunto pensar en alguna situación que  
180 pudiera apoyar su resiliencia [...]. Hace unos meses implementamos un taller de  
181 lectura y redacción para futuros escritores [...] se realizó a partir de una idea  
182 desarrollada por alumnos y apoyada por los maestros de 2do grado. La idea  
183 surgió por un alumno que le gustaba redactar historias [...] sus cuadernos estaban  
184 llenos de historias y siempre lo veías con su cuaderno y su pluma. Pero ya sabes  
185 que en la secundaria hay alumnos que toman de pretexto cualquier situación para  
186 poder molestar y hacer burla. Nosotros nos enteramos de dicha situación y  
187 desarrollamos este proyecto. Al primer mes tuvimos una aceptación como de 10  
188 alumnos [...] y se hizo como actividad extraescolar de regularización y  
189 posteriormente se incluyó como actividad obligatoria en las clases de español.  
190 Entonces te reitero, yo trato de ayudar a toda la comunidad, desde los alumnos  
191 hasta los maestros y administrativos, apoyo la inclusión, el papel de la familia en la

192 escuela, todo con el fin de que los alumnos logren sus objetivos académicos y  
193 posteriormente profesionales.

194 Dir\_Vesp Sí. Sin duda la figura del director en una escuela es  
195 necesaria debido a múltiples cuestiones, desde la configuración de normas de  
196 comportamiento, reglamentos de trabajo, apoyo administrativo a los trabajadores y  
197 maestros, así como apoyo de soporte, pedagógico, de procedimientos normativos,  
198 de evaluación [...] de igual forma para los alumnos es muy importante el director  
199 porque pienso que ellos tienen una idea de la autoridad de la escuela [...] podría  
200 pensarse como alguien malo porque cuando llaman la atención a un alumno le  
201 dicen “*ve a la dirección*”, entonces yo lo que hago es recibirlos cada que mis  
202 tiempos lo permiten, evitando seguir con el regaño e inspirándoles seguridad y  
203 apoyo. Esto lo hago porque quiero romper esa idea de que el director es una  
204 persona mala, que solo busca llamar la atención a todos y que manda reportes y  
205 citatorios a diestra y siniestra (risas).

206 En el caso de los alumnos hijos de madres ausentes por rehabilitación, ¿cómo  
207 cree que ellos desarrollan la resiliencia?

208 Dir\_Mat Los alumnos, y en general cualquier persona es  
209 capaz de salir adelante independientemente de cualquier circunstancia; yo tuve  
210 una pérdida muy grande hace un tiempo justo cuando me retiré del trabajo por  
211 unos años, en ese momento mi familia estaba dispersa en diferentes actividades,  
212 trabajando, con su familia, en la escuela. Prácticamente estaba solo y por mi  
213 propia fuerza tuve que salir adelante. No es justifico, pero creo que cualquier  
214 persona puede construir su resiliencia creyendo en sí mismo y teniendo siempre  
215 presentes sus sueños y metas.

216 Dir\_Vesp Los adolescentes, como dice la palabra, les duele  
217 todo y no es su culpa, es normal que en esa etapa nos sintamos -porque yo  
218 también fui adolescente (risas)- nos sintamos más vulnerables debido a nuestro  
219 crecimiento y desarrollo; considero que el apoyo de la familia es fundamental en la

220 construcción de la resiliencia, debido a que ellos son las personas más cercanas  
221 que pueden brindar confianza. Es cierto que eso es un ideal del cómo debiera ser,  
222 pero creo que la familia es pieza clave para aconsejar e instruir a los adolescentes  
223 en diversas circunstancias.

224 ¿Qué factores intervienen para que exista la resiliencia en los alumnos que viven  
225 tal situación?

226 Dir\_Mat La sociedad, la escuela, la familia, los amigos, el  
227 propio gobierno con sus diversos programas de apoyo a la juventud, los medios de  
228 comunicación, hasta ellos mismos en relación a su forma de pensar y ver las  
229 cosas.

230 Dir\_Vesp En la escuela todos somos partícipes en la  
231 construcción de un ambiente benéfico para todos, tanto desde lo individual hasta  
232 lo común, desde la propia dirección hasta los alumnos y sus familias. En las firmas  
233 de boleta y reuniones en general, no solo tratamos temas de infraestructura o  
234 aprovechamiento escolar, también vemos cuestiones cualitativas [...] los  
235 programas realizados a partir de la intervención directa de los maestros con los  
236 alumnos, las necesidades individuales de los alumnos, las áreas de oportunidad  
237 de todos, con el fin de que todos seamos partícipes y tengamos el conocimiento  
238 de la dirección de la escuela y sus diferentes procesos [...] y también tratamos el  
239 tema de mejora tu escuela, en donde vemos las estadísticas de esta secundaria  
240 en comparación con otras, hablamos de servicios de internet, luz, de seguridad y  
241 de las propias instalaciones.

242 ¿Qué agentes considera que intervienen en el proceso de construcción de la  
243 resiliencia de los alumnos?

244 Dir\_Mat Todos los inherentes a la escuela, alumnos, maestros,  
245 administrativos, orientadores, la dirección, pero también afuera de la escuela, la  
246 familia específicamente.

247 Dir\_Vesp Agentes entendiéndolo como personas, todos  
248 aquellos que tienen un grado de pertenencia al proceso educativo del alumno, me  
249 refiero a los maestros y a la familia [...] ellos, principalmente son quienes median  
250 el desarrollo pedagógico del alumno y propiamente en la resiliencia dentro de la  
251 escuela. Es complicado que un maestro pueda apoyar al alumno fuera de la  
252 escuela porque ya nos podemos meter en problemas legales o con la familia. Por  
253 ello siempre buscamos exponer todo en las juntas con ellos y dejar en claro que  
254 nuestra intervención solo es dentro de la escuela y en los procesos educativos  
255 más allá de lo personal.

#### 256 e) EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA RESILIENCIA DE LOS ALUMNOS

257 El liderazgo en educación para la atención de alumnos con necesidades  
258 específicas debe contemplar la idea de reunir a todos los miembros de la escuela,  
259 haciendo énfasis en su importancia como agentes partícipes del cambio. Esta  
260 categoría fue pensada para conocer el nivel de relación que tiene el liderazgo  
261 educativo con la resiliencia de los alumnos, desde la perspectiva de los directores;  
262 al respecto, en la categoría de *El liderazgo educativo en la resiliencia de los*  
263 *alumnos*, los directores dijeron:

264 ¿Conoce el liderazgo educativo o los tipos de liderazgo en educación?

265 Dir\_Mat Específicamente no conozco alguna teoría o estilo  
266 para ejercer el liderazgo. En mi entendimiento sé que el liderazgo tiene que ver  
267 con aquella persona que posee poder y control de otras a partir de su  
268 identificación con ella, por sus obras, su forma de pensar o por cualquier cosa que  
269 la gente vea y sienta como algo bueno [...]. Me imagino que en la escuela se ve  
270 marcado con los maestros [...] no es lo mismo un maestro de educación física al  
271 cual todos quieren asistir a sus clases y ser como el, en comparación con uno de  
272 matemáticas (risas), el líder se ve a simple vista.



273 Dir\_Vesp Tengo conocimiento del liderazgo carismático, el  
274 autocrático, el exitoso y el transformacional porque apenas lo vi en un curso en  
275 línea. Pero yo creo que en vez de tratar al tema como algo teórico, es necesario  
276 llevarlo a la práctica, ahí es donde realmente se puede ver quién es un líder y  
277 quién solo ejerce un puesto de autoridad. En esta escuela hay muchos que se  
278 autonombran líderes, pero ves sus prácticas y te das cuenta que de líderes no  
279 tienen nada [...].

280 ¿Cómo se podría relacionar el liderazgo educativo con la resiliencia de los  
281 alumnos?

282 Dir\_Mat En las prácticas del diario se muestra el liderazgo de  
283 los maestros durante las clases porque son ellos los que inspiran a los alumnos en  
284 diferentes tareas [...]. Además, ellos conocen a sus alumnos y saben cuando algo  
285 les afecta, ya sea de la clase con sus compañeros o con alguna tarea o fuera de la  
286 escuela, alguna cuestión personal, misma que se nos informa para poder darle  
287 atención oportuna y seguimiento por medio de los orientadores o con algún  
288 externo, pero con el previo conocimiento y autorización de la familia.

289 Dir\_Vesp Se relaciona porque con el conocimiento de las  
290 prácticas de transformación basadas en el liderazgo, se visualiza el campo a  
291 trabajar para hacer de la escuela un lugar de armonía y sana convivencia entre  
292 todos. Yo creo que el liderazgo en la escuela va más encaminado hacia las  
293 prácticas encaminadas al bienestar de la comunidad, específicamente las que  
294 incumben al proceso pedagógico [...] regularización, aprovechamiento escolar,  
295 mismas oportunidades para todos, equidad.

296 ¿Cómo se podría relacionar el liderazgo educativo con la atención de alumnos con  
297 necesidades específicas?

298 Dir\_Mat Considero que se relacionan a partir de la influencia  
299 que tiene el líder con los alumnos [...]. No siempre es líder quien atiende a los

300 alumnos, a veces es la orientadora, algún compañero, un administrativo o el  
301 coordinador. A veces le dejamos el trabajo a personas que no les corresponden,  
302 porque es verdad que la familia piensa que en la escuela les debemos enseñar a  
303 cómo comportarse con la gente, la forma de actuar, los valores del hogar y eso le  
304 corresponde a la familia, a los padres propiamente, pero cuando ven un problema  
305 con sus hijos, nos echan la culpa de su comportamiento [...] en las reuniones que  
306 llegamos a tener con los familiares se tocan ese tipo de temas, más allá del  
307 proceso educativo, les decimos la importancia que ellos tienen como padres para  
308 fomentar actitudes basadas en los valores, que la responsabilidad es compartida,  
309 escuela-familia, porque nosotros les enseñamos materias, formación cívica, pero  
310 no les enseñamos comportamiento y valores [...].

311                   Dir\_Vesp Como ya mencioné, el liderazgo se visualiza en  
312 acciones de bienestar común justo para propiciar un ambiente de inclusión, no  
313 discriminación, tolerancia, confianza y apoyo [...] a partir de las acciones que se  
314 crean en conjunto de los maestros con la propia dirección y la familia. Lo veo  
315 como un círculo virtuoso, en donde surge el problema, lo identifica el maestro, lo  
316 canaliza a la dirección y se comunica a la familia para que todos en conjunto  
317 tomemos posturas y se desarrolle un plan de intervención. A veces es complicado  
318 porque se tiene una comunidad de alumnos muy grande y cada acción repercute  
319 no solo en una persona, sino en muchas; por ello es complicado atender las  
320 situaciones específicas de cada alumno, pero no imposible, solo difícil [...] hay que  
321 ser estratégicos en el momento en que queramos intervenir individualmente  
322 porque se puede caer en un problema mayor y en vez de ayudar vamos a  
323 entorpecer la situación.

#### 324           f) EL DIRECTOR ESCOLAR Y LA ATENCIÓN CON NECESIDADES 325           ESPECÍFICAS

326 El director escolar como líder debe proporcionar especial atención al cuidado de  
327 sus estudiantes y a la reducción de las barreras que obstaculizan e imposibilitan la  
328 experiencia escolar en los sectores vulnerables. A su vez, una escuela que se

329 direccione en la justicia social será aquella que ejerza principios de redistribución,  
330 reconocimiento y participación en la propia escuela, y que promueva el desarrollo  
331 de una sociedad más justa (Hernández, Euán e Hidalgo, 2013, p. 277-278). Dicho  
332 esto, en respuesta a las preguntas concernientes a la categoría de *El director*  
333 *escolar, líder para la atención de alumnos con necesidades específicas*, los  
334 directores dijeron:

335 ¿Usted se considera un líder? ¿Por qué?

336 Dir\_Mat En el dicho no, pero en el hecho si (risas). A lo que  
337 me refiero es que me conocen como el director de la Escuela Secundaria Diurna  
338 No. 235 “José Clemente Orozco” del turno matutino. Sin embargo, no me dicen el  
339 líder de la Escuela Secundaria Diurna No. 235 “José Clemente Orozco”. Yo creo  
340 que sí soy un líder porque me siguen personas, no los alumnos, sino la  
341 coordinación, los maestros y algunos administrativos.

342 Dir\_Vesp Realmente no, es mi meta en un futuro porque no  
343 me gusta que me vean como figura de autoridad, un jefe que solo se dedica a  
344 regañar y a ordenar. Yo creo en la convivencia empática de todos sin importar su  
345 nivel jerárquico, puesto que todos somos parte de un todo y en la escuela se ve  
346 más marcado [...] no hay aprovechamiento escolar sin apoyo del maestro, del  
347 mismo modo no hay dirección para organizar las clases sin antes haber marcado  
348 un camino dado por los planes de estudio.

349 ¿Considera relevante las acciones de los directores-líderes para atender a los  
350 alumnos con necesidades específicas?

351 Dir\_Mat [...] más que las acciones, son las decisiones puesto  
352 que nosotros, además de tener que cumplir ciertos procedimientos normativos,  
353 apoyamos programas y proyectos realizados por los maestros y los alumnos y  
354 también de la familia. Si se considera a las decisiones que tomamos como  
355 acciones, entonces cambia la situación [...] porque debo de saber qué se está

356 realizando y en favor de quién, si es de interés individual o de interés común, si  
357 beneficiará a la escuela o no.

358 Dir\_Vesp Yo creo que son más importantes las acciones de  
359 los maestros, que son quienes tienen una relación más directa con ellos, porque  
360 prácticamente viven en constante comunicación y son ellos quienes se percatan  
361 de una situación específica. Con esto no quiero decir que nosotros como  
362 directores no juguemos ningún papel en este proceso, solo que nosotros vemos  
363 otras cuestiones más generales.

364 ¿Cómo ejerce su liderazgo/dirección para atender a alumnos con necesidades  
365 específicas?

366 Dir\_Mat Lo ejerzo a partir de lo que me digan los maestros [...] a  
367 través de ellos puedo conocer qué les sucede a los alumnos, si tienen alguna  
368 necesidad, si hay algún chico problema, lo veo y lo puedo canalizar con la persona  
369 correspondiente, si es de mi jurisdicción; si no, solo estoy al tanto de lo que  
370 sucede en la comunidad y doy dirección para atender las cuestiones que se  
371 requieran.

372 Dir\_Vesp Pues, en la medida de lo posible procuro convivir  
373 con los alumnos, participar en actividades recreativas con la familia, que no sea  
374 solo para tratar temas académicos, sino también culturales y deportivos.  
375 Actualmente estamos trabajando en un proyecto, pensamos que sea de cinco  
376 semanas, en donde veamos la historia de México a través de diferentes  
377 perspectivas, el arte, la fotografía, la pintura y otras más, desde las culturas  
378 prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España hasta México en  
379 la era global, también incluyendo no solo a los alumnos y maestros, sino a padres  
380 de familia, familiares inclusive [...]. Entonces, pienso que mi trabajo lo estoy  
381 haciendo bien (risas).

382 g) ESPECIFICIDADES DE LOS ALUMNOS

383 Una escuela que se dirija a partir del liderazgo educativo para la justicia social,  
384 basado en la resiliencia de los alumnos, será aquella que trabaje para reducir y/o  
385 erradicar todas aquellas adversidades y para hacer de la complejidad un área de  
386 oportunidad para la inclusión y, específicamente, la resiliencia. Dicho esto, en  
387 respuesta a las preguntas concernientes a la categoría de *Especificidades de los*  
388 *alumnos*, los directores dijeron:

389 ¿Conoce a los alumnos A1TM, A1TV y A2TV?

390 Dir\_Mat A los dos últimos no los ubico, al alumno A1TM lo  
391 tengo presente, bueno [...] en general a él y a otros dos de sus amigos; ellos se  
392 han dado a conocer por sus acciones. A él no lo etiqueto por su mal  
393 comportamiento o por su fama de niño rebelde, porque no lo es. Se ha dado a  
394 conocer por que es muy inquieto y con su grupo de amigos se lleva pesado y  
395 muchas veces los remiten con nosotros; esto lo sé porque en las juntas de grupos,  
396 los padres hacen comentarios alusivos a ellos, dicen que molestan a otros  
397 alumnos, que hablan mucho, y otras cosas. Al respecto, se han tenido charlas con  
398 los padres de familia respectivos y se han llegado a acuerdos, no tienen  
399 calificaciones tan bajas, sin embargo, su aprovechamiento no es el esperado.

400 Dir\_Vesp La verdad no ubico los nombres de ninguno, tal vez  
401 viéndolos en persona podría identificarlos. Como ya te dije, en la escuela hay un  
402 mundo de gente, no hablo solo de los alumnos, sino de todos los que trabajamos  
403 aquí.

404 ¿Sabe la situación en la que ellos se encuentran en este momento?

405 Dir\_Mat En el ámbito que me compete, las veces que los han  
406 remitido a la dirección se les han levantado reportes; desconozco si también  
407 citatorios, pero estoy enterado que ya han hablado con sus padres.  
408 Específicamente de A1TM te puedo decir que su aprovechamiento escolar no ha  
409 sido el correcto. Esto te lo digo porque de hecho él y otros compañeros ingresaron

410 al taller que ya te había comentado, al de lectura y redacción; entraron para  
411 regularizarse y antes de terminar el ciclo escolar, ya habían logrado una mayor  
412 calificación en la materia. Como parte de mis actividades era llevar un seguimiento  
413 de ese taller, por ello veía quién entraba y con qué propósito, digamos que estaba  
414 enterándome de los chismes (risas).

415 Dir\_Vesp Por la temática de la entrevista, supongo que ellos  
416 tienen madres o familiares en esa situación ¿correcto? Si es así, puedo suponer  
417 que su desenvolvimiento en la escuela no es el correcto. Pero no me gusta  
418 suponer, entonces te puedo decir que desconozco su situación actual.

419 ¿Los alumnos han tenido actitudes diferentes a las de un alumno promedio?

420 Dir\_Mat Pues diferentes en el sentido de que son más activos,  
421 supongo que por la situación vivida. A1TM específicamente, no respondía como  
422 se esperaba, es muy llevado con sus amigos e inquieto durante las clases. Te  
423 puedo decir que los alumnos, independientemente de las situaciones que vivan, es  
424 muy complicado diferenciar si su comportamiento es debido a su etapa de  
425 adolescente o porque están viviendo algún problema, y esto no lo sabemos sino  
426 hasta que él llega a la autoridad escolar, hasta que se le envían citatorios,  
427 suspensiones [...] A grandes rasgos, intentamos que nuestra intervención para  
428 con ellos sea igual. O sea que, si al grupo A le ofrezco un taller, al grupo B  
429 también debo ofrecérselo, igual al C y al D. No es nada fácil corresponder  
430 situaciones tan específicas. Lo único que podemos hacer para problemas así, es  
431 ser el medio para canalizar, nuestro apoyo como dirección va más encaminado a  
432 una atención primaria y dirigida a otros profesionales competentes, psicólogos,  
433 médicos, etc.

434 Dir\_Vesp Cada alumno vive situaciones específicas que lo van  
435 a orientar a su forma de actuar, no solo en la escuela, sino en todos sus círculos  
436 sociales donde él se desempeñe. Si vive algo no apropiado en su círculo de  
437 amigos, va a hacer que sus actitudes no sean las correctas cuando esté con sus

438 padres y viceversa. En nuestro ámbito de competencia, procuramos que logren  
439 que su experiencia dentro del plantel sea el idóneo para que se pueda cumplir el  
440 único objetivo de estar aquí. Si el alumno logra aprovechar todo lo que le podamos  
441 ofrecer, se irá con un bagaje de conocimientos y de habilidades para poder  
442 desenvolverse en la realidad allá afuera, independientemente de su continuación o  
443 conclusión en sus estudios posteriores. A nosotros nos llena de orgullo recibir  
444 exalumnos que regresan a la secundaria porque quieren hacer prácticas de su  
445 bachillerato e incluso de la universidad y es ahí donde te das cuenta de que tu  
446 trabajo ha sido trascendente. Pero por otro lado nos hemos enterado de otros  
447 alumnos que ya no concluyeron el nivel medio superior o que inclusive terminaron  
448 la secundaria y se metieron a trabajar. Entonces nos encontramos con dos polos  
449 [...].

450 ¿Se ha involucrado con ellos a través de su apoyo (directa e indirectamente)?

451 Dir\_Mat Pues no he entablado alguna conversación con  
452 A1TM, solo con sus familiares. Sin embargo, indirectamente lo he apoyado a  
453 través de las acciones de los maestros, a través del taller, a través de las pláticas  
454 en las juntas con la familia, en las actividades culturales y deportivas dentro de la  
455 escuela [...] como tal no he realizado un plan de trabajo específico para atender su  
456 necesidad porque no me daría el tiempo ni la vida para atender las cuestiones  
457 personales de cada alumno [risas]. Como dirección nos enfocamos en que todos  
458 tengan las mismas condiciones y los mismos recursos en el sentido educativo,  
459 para que puedan tener un aprovechamiento escolar suficiente y que puedan ser  
460 aptos para ingresar a la media superior. Esto es que todos tengan las mismas  
461 armas para enfrentarse a la realidad de allá afuera.

462 Dir\_Vesp Me he involucrado con los alumnos tanto como con  
463 los maestros y mi equipo de trabajo. No con el mismo peso porque si no me  
464 convertiría en un maestro o un orientador [...] desde mi puesto participo junto con  
465 todos los demás. Ahora, aparte de involucrarme en las actividades con los  
466 alumnos, también platico con ellos en la medida de lo posible, hablamos de sus

467 pasatiempos favoritos o de los lugares que visitaron el fin de semana, por ejemplo;  
468 Entonces, mi apoyo no es solo de remitirlos con las áreas correspondientes, es  
469 entablar una relación más cercana con ellos, escuchar sus intereses y sus  
470 necesidades, si la clase de matemáticas se les hace pesada, o que, si no tienen  
471 uniforme para educación física, etc. No me involucro en cuestiones más  
472 personales porque eso ya no es de mi correspondencia, en tal caso les sugiero  
473 hablar con otra persona o yo directamente los acompaño [...].

474 ¿Considera que las decisiones que usted toma son las adecuadas para atender  
475 sus necesidades?

476 Dir\_Mat Yo soy un mediador entre las necesidades de los  
477 alumnos y las acciones por parte de los maestros, mi trabajo inicia en la  
478 identificación directa o por algún tercero de algún alumno que necesite apoyo, lo  
479 puedo remitir con la persona correspondiente, si es de mi jurisdicción; si no, solo  
480 estoy al tanto de lo que pueda sucederle dentro de la escuela.

481 Dir\_Vesp No sé si sean las adecuadas, pero son las que me  
482 han ayudado [...] no hago el trabajo de un orientador, mucho menos de un  
483 maestro, pero tampoco hago el de un director tradicional; en este sentido, procuro  
484 convivir con los alumnos, con la familia, y que no sea solo para tratar temas  
485 académicos, sino también culturales y deportivos y a veces ajenos a la propia  
486 escuela, que es lo pienso que me diferencia de otros directores. No descuido mis  
487 actividades en la dirección, pero tampoco quiero descuidar a los alumnos, porque  
488 sin ellos no estoy yo (risas)

489 ¿Cómo apoyaría la resiliencia de los alumnos A1TM, A1TV Y A2TV?

490 Dir\_Mat [...] Si yo tuviera el tiempo necesario y los medios  
491 idóneos para sentarme a planear algo, con todo el gusto del mundo lo realizaría,  
492 sin embargo como te he comentado, no podría dedicarme a apoyar a los alumnos  
493 y a sus particularidades, por eso es que existen diferentes figuras en la escuela



494 que ayudan justamente a apoyar las particularidades de cada alumno, desde lo  
495 escolar hasta lo emocional.

496 Dir\_Vesp Si te refieres a una propuesta o un plan de trabajo  
497 que yo pudiera realizar directamente [...] sería a través de programas de inclusión  
498 desarrollados por los alumnos, teniendo a los maestros como guías, involucrando  
499 a la familia para que el programa fuera integral, procurando que todas las partes  
500 interesadas estén presentes en toda la propuesta [...] maestros, la dirección, la  
501 familia y los propios alumnos. Y esto, replicándose las veces que sean necesarias,  
502 tomando en consideración las fechas.

## **“CONSIDERACIONES ÉTICAS”**







## CARTA DE FINALIZACIÓN DE PRÁCTICA ESCOLAR



“La Perla Mexicana”  
Casa de Rehabilitación para Alcohólicos y Drogadictos, A. C.  
Av. Ermita Iztapalapa No. 2218, Constitución de 1917.  
Delegación Iztapalapa. C. P. 09260. Teléfono: 56-12-82-75.

México D.F. a 4 de octubre de 2014

**Lic. Roxana Velasco Pérez**  
Profesora de la asignatura de Psicología y Educación III  
Colegio de Pedagogía  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional Autónoma de México


Por medio de la presente, me es grato informar a usted que los alumnos que a continuación se enlistan, concluyeron satisfactoriamente con la impartición del taller “*Navego entre sentimientos y emociones (Odisea)*” como expositores, abarcando los temas de emociones, sentimientos y duelo, en el periodo comprendido del 5 de septiembre de 2014 al 27 de septiembre de 2014, en un horario de 9 am a 11 am los días viernes y sábados.

Alumnos  
Muñoz Baeza Adrián Iván  
Torres Simón Javier Osmar

Número de cuenta  
311132195  
310317999

Por lo anterior, le comunico que se cumplió la finalidad del taller antes mencionado, ya que ha sido de mucha importancia en el tratamiento de las participantes que tomaron el taller; demostrando en ese tiempo la seriedad y responsabilidad de los estudiantes, por lo que agradezco su intervención dentro de esta casa de recuperación.

Sin más por el momento, quedo de usted.  
A T E N T A M E N T E

  
c. José Trinidad Alcántara Mejía  
Representante Legal



## **SIGLARIO**

- **ERIC.-** Education Resources Information Center
- **IRESIE.-** Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
- **REDALYC.-** Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
- **REDIE.-** Revista Electrónica de Investigación Educativa
- **REICE.-** Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar
- **RIEJS.-** Revista internacional para la Justicia Social
- **SCIELO.-** Scientific Electronic Library Online