



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas

El liderazgo transformacional directivo orientado a la mejora del logro educativo. El caso de la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín en Ensenada, Baja California

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Susana Juárez Salgado



Ensenada, Baja California, México Febrero de 2013



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas

“El liderazgo transformacional directivo orientado a la mejora del logro educativo. El caso de la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín en Ensenada, Baja California”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Susana Juárez Salgado

APROBADA POR:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Graciela Cordero Arroyo', written over a horizontal line.

Dra. Graciela Cordero Arroyo.
Directora de tesis

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'María Cecilia Fierro Evans', written over a horizontal line.

Dra. María Cecilia Fierro Evans
Sinodal

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gema López Gorosave', written over a horizontal line.

Dra. Gema López Gorosave.
Sinodal

Ensenada, Baja California, Febrero de 2013.



Ensenada, B.C. a 26 de Noviembre de 2012.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

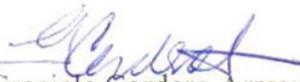
Dr. Lewis Mc Anally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Susana Juárez Salgado** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El liderazgo transformacional directivo orientado a la mejora del logro educativo. El caso de la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín en Ensenada, Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Graciela Cordero Arroyo

Directora de Tesis



Ensenada, B.C. a 26 de Noviembre de 2012.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis Mc Anally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Susana Juárez Salgado** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El liderazgo transformacional directivo orientado a la mejora del logro educativo. El caso de la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín en Ensenada, Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. María Cecilia Fierro Evans

Sinodal



Ensenada, B.C. a 26 de Noviembre de 2012.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis Mc Anally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Susana Juárez Salgado** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El liderazgo transformacional directivo orientado a la mejora del logro educativo. El caso de la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín en Ensenada, Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Gema López Gorosave

Sinodal

Agradecimientos

A Pablo Neruda, por enseñarme que cualquier momento es bueno para comenzar y ninguno es tan terrible para claudicar.

A los ciudadanos que con su contribución financiaron esta obra.

A mi asesora, Dra. Graciela Cordero, por su acompañamiento académico, pero igualmente valioso, por su cálido trato.

A la Dra. Cecilia Fierro y Dra. Gema López, integrantes del Comité de Tesis por los acertados comentarios que hicieron a mi trabajo.

Al personal académico y administrativo del IIDE.

A mi compañera Genoveva... mi ángel tecnológico.

Y a la directora, maestros, niños y padres de familia de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín... gracias por permitirnos ver que otra escuela es posible.

Dedicatoria

A mis padres, siempre presentes, aún en la ausencia.

A Gian, Andrea y Celeste.

A todos los ciudadanos de buena fe que de manera consciente y valerosa son precursores de la transformación social y buscan hacer de México un país justo y libre.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer los rasgos del liderazgo transformacional directivo que promueven el logro educativo de los alumnos en la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín a través del testimonio de los actores escolares involucrados. La investigación explora desde un marco general del Sistema Educativo Mexicano y la Educación Básica inserta en él, y se fundamenta en elementos teóricos que refieren a la educación primaria, el perfil del directivo escolar, el logro educativo, el liderazgo como concepto de aplicación general y el liderazgo transformacional y sus características.

Esta investigación es un estudio de caso, con un enfoque metodológico cualitativo y un proceso de categorización y codificación mixta, con el cual, a través de un modelo de análisis de contenido se hizo la interpretación de los datos. Las técnicas de investigación utilizadas fueron: observación no participante, análisis documental y entrevistas semiestructuradas. A través de un cuestionario de acercamiento se obtuvo conocimiento general sobre los docentes y los registros de observación tuvieron como finalidad el recabar información sobre las acciones desarrolladas por los actores.

La investigación discurre sobre las diferentes acciones del liderazgo transformacional directivo de la escuela-caso que se manifiestan como propiciatorias del logro educativo de los alumnos. Para tal efecto, los datos obtenidos fueron analizados a la luz de un esquema analítico emanado del modelo que sobre liderazgo transformacional y eficacia escolar estructura Oscar Maureira (2004), mismo que incluye las dimensiones de carisma personalizante, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, participación y satisfacción docente.

Los resultados del estudio advierten cómo la influencia del liderazgo directivo ha permeado en la construcción de una cultura escolar que acerca a los alumnos a la apropiación de saberes académicos y hábitos positivos, a través de un trabajo docente compartido y comprometido.

Palabras clave: Educación Básica, liderazgo transformacional, logro educativo, director escolar.

... todos protagonizamos el mismo cuento: ellos cuentan para nosotros, nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando. El sentido de la vida humana no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables.

(Fernando Savater, p.34)

Índice general

Capítulo I. Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Preguntas de investigación	7
1.3 Objetivos.....	7
1.4 Estudios previos	8
1.5 Justificación	10
1.6 Delimitación del estudio	11
Capítulo II. Elementos teóricos	12
2.1 La Educación Básica en el Sistema Educativo Mexicano	12
2.1.1 La educación primaria	14
2.1.2 La escuela de nivel primaria	16
2.1.3 Logro educativo.....	20
2.2 El perfil del director escolar en el nivel de educación primaria	25
2.2.1 La gestión escolar	27
2.2.2 Liderazgo directivo	32
2.2.2.1 ¿Qué es un líder?	33
2.2.2.2 Estilos de liderazgo.....	36
2.2.3 La importancia del liderazgo directivo para lograr la eficacia escolar y el logro educativo.....	39
2.3 El modelo de liderazgo transformacional de Oscar Maureira	45
Capítulo III. Metodología	53
3.1 Enfoque metodológico	53
3.2 Participantes	56
3.2.1 Directora escolar	57
3.2.2 Profesora de Apoyo Técnico Pedagógico.....	57
3.2.3 Docentes	57
3.2.4 Padres de familia.....	58
3.2.5 Alumnos	58

3.3 Técnicas e instrumentos	59
3.3.1 Observación no participante	59
3.3.2 Notas de campo	60
3.3.3 Registros de observación	61
3.3.4 Cuestionario	61
3.3.5 Análisis documental.....	62
3.3.6 Entrevista	63
3.3.7 Guión de entrevista	63
3.4 Procedimiento.....	64
3.4.1 Etapa 1: Revisión y análisis de herramientas conceptuales.....	64
3.4.2 Etapa 2: Identificación y focalización del fenómeno de estudio	65
3.4.3 Etapa 3: Negociación de entrada al terreno de la investigación.....	66
3.4.4 Etapa 4: Realización del trabajo de campo.....	68
3.4.5 Etapa 5: Análisis de los resultados	72
3.4.5.1 Procedimiento de análisis	74
3.4.6 Etapa 6: Redacción de resultados de investigación.....	78
3.5 Calendario de trabajo.....	79
Capítulo IV. Entorno social, histórico y de logro académico de la escuela primaria. ..	80
4.1 Entorno social e histórico.....	80
4.2 Semblanza histórica de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín	81
4.3 Participación de la Escuela Primaria Dr. Octavio León Medellín en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares	86
4.3.1 Características generales de la prueba	86
4.3.2 Desempeño de la Escuela Primaria Dr. Octavio León Medellín en la aplicación de la prueba ENLACE.....	90
4.3.3 Estrategias y actividades de aprendizaje aplicadas en la escuela	99
Capítulo V. Resultados	103
5.1 La directora de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín.	103
5.2 El liderazgo transformacional del directivo escolar y el logro educativo. La percepción de los actores escolares.	106
5.2.1 Carisma personalizante.....	107
5.2.2 Consideración individual.....	113

5.2.3 Estimulación intelectual	118
5.2.4 Inspiración.....	121
5.2.5 Participación.....	125
5.2.6 Satisfacción docente	132
5.2.7 Logro educativo.....	137
Capítulo VI. Discusión, conclusión y recomendaciones	146
6.1 Discusión	146
6.2 Conclusión.....	153
6.3 Recomendaciones:	155
REFERENCIAS	156
ANEXOS.....	165

Índice de tablas

Tabla	Descripción	Página
1.1	Problemas que el directivo escolar enfrenta en su función	5
2.1	Subsistema Educativo Escolarizado	14
2.2	Distribución de alumnos, maestros y escuelas en primaria por modalidad en Baja California	16
2.3	Estilos de liderazgo	37
3.1	Distribución de alumnos por grado y ciclo escolar	58
3.2	Fechas de desarrollo de las etapas de investigación	79
4.1	Planta de profesores en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín en 1988	83
4.2	Planta de profesores en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín en los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012	85
4.3	Número de alumnos evaluados y escuelas participantes en ENLACE de 2006 a 2011	88
4.4	Desempeño de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín en la prueba ENLACE. Período 2006-2011	91
4.5	Historial de resultados de las primarias públicas de la Zona Escolar 038 en ENLACE. Puntaje global de Español	92
4.6	Historial de resultados de las primarias públicas de la Zona Escolar 038 en ENLACE. Puntaje global de Matemáticas	94
4.7	Puntaje obtenido por grado en la materia de Español durante el período escolar 2006-2011 en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín	95
4.8	Puntaje obtenido por grado en la materia de Matemáticas durante el período escolar 2006-2011 en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín	95
4.9	Diferencia porcentual anual en el puntaje de cada grado para la materia de Español durante el período escolar 2006-2011 en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín	96

Tabla	Descripción	Página
4.10	Diferencia porcentual anual en el puntaje de cada grado para la materia de Matemáticas durante el período escolar 2006-2011 en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín	96
4.11	Historial del promedio agregado de los puntajes de Español y Matemáticas durante el período escolar 2006-2011 de aplicación de la prueba ENLACE para las escuelas primaria públicas de la Zona Escolar 038	98
4.12	Puntaje promedio de los alumnos por grado en las materias rotativas durante el período escolar 2008-2011	99
4.13	Actividades de seguimiento del aprendizaje realizadas por la directora de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín	101

Índice de figuras

Figura	Descripción	Página
2.1	La escuela como realidad colectiva	18
2.2	Organigrama de la escuela de educación primaria	20
2.3	Ámbitos del proceso educativo	24
2.4	Perfil del directivo escolar de Educación Básica	27
2.5	Dimensiones de la práctica educativa	31
2.6	El liderazgo como función	36
2.7	Características del liderazgo según Bolman y Deal (1994)	40
2.8	Escuelas ejemplares y liderazgo educativo como factores constituyentes de eficacia escolar	42
2.9	Factores comunes a las escuelas de alto nivel de logro	43
2.10	Efectos del liderazgo sobre la eficacia escolar. Modelo de Oscar Maureira (2004)	47
2.11	Esquema analítico del liderazgo sobre el logro educativo	49
2.12	Modelo para el análisis del liderazgo transformacional y su efecto sobre el logro educativo	50
3.1	Características de la investigación cualitativa	54
3.2	Flujograma del análisis de contenido	75
4.1	Ubicación geográfica del municipio de Ensenada	80

Índice de anexos

Anexo	Descripción	Página
1	Cuestionario de acercamiento	165
2	Guión de entrevista a la profesora Sonia Yajimovich Fernández	166
3	Guión de entrevista a la profesora Rosa Ma. León Sánchez	168
4	Guión de entrevista a la profesora Marisol Meza Cázares	170
5	Guión de entrevista a la profesora Mauricet Trujillo Amador	172
6	Guión de entrevista para alumnos de la escuela primaria	174
7	Guión de entrevista a padres de familia	176
8	Listado de registros de entrevista	178
9	Listado de registros de observación	178

Capítulo I. Introducción

Los propósitos del Sistema Educativo Mexicano se orientan al desarrollo integral de los alumnos y la figura del directivo escolar se erige como pieza clave de una gestión escolar dirigida a generar no sólo las condiciones propicias para el logro de estos propósitos, sino, además, una visión complementaria de director-líder cuya práctica genere la adhesión de docentes y padres en un compromiso colectivo por la enseñanza.

El presente estudio, diseñado como un estudio de caso, indaga sobre las características del ejercicio del liderazgo directivo transformacional en una escuela primaria pública del municipio de Ensenada, Baja California, que se ha distinguido por la obtención de altos puntajes en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el reconocimiento como una de las mejores escuelas de la zona escolar a la que pertenece.

La investigación se realiza a partir de un enfoque metodológico cualitativo y se interesa por los procesos de interacción social y cultural propios de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín en torno al liderazgo directivo y su interpretación a través de la voz de los propios actores escolares.

El estudio se estructura en seis capítulos, de los cuales el primero corresponde a esta introducción. Cabe mencionar que los antecedentes que dan origen a esta investigación son descritos en el capítulo correspondiente a la Metodología.

En el capítulo dos se desarrolla el marco conceptual que orienta al estudio; sus elementos permiten exponer la discusión teórica que sustenta a esta investigación.

El capítulo tres presenta la descripción de la metodología utilizada; en él, además de señalarse a los participantes, técnicas e instrumentos para el acopio de la información y generación de los datos, se detalla la revisión y análisis de herramientas conceptuales, identificación y focalización del fenómeno abordado, la negociación de entrada al terreno de la investigación, la realización del trabajo de campo y el análisis de resultados que se siguió para la consecución de los objetivos.

El entorno social, histórico y académico de la escuela primaria sujeto de estudio está delineado en el capítulo cuatro, en el cual se describen las condiciones sociales en las que está inserta la escuela y el continuo histórico y circunstancias académicas representativas de la misma.

Los resultados se presentan en el capítulo cinco, como interpretación derivada del análisis de los datos empíricos a través del esquema analítico seleccionado y su interacción con la literatura sobre el tema.

La discusión, conclusión y recomendaciones del estudio se presentan en el capítulo seis.

1.1 Planteamiento del problema

La primera década del siglo XXI se ha caracterizado por el creciente interés en torno a las relaciones internas escolares. De ello dan un ejemplo los informes más recientes del PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe) aprobado por los ministros de educación de dicha región en el año 2002. Este proyecto busca asegurar aprendizajes tendientes a favorecer el desarrollo humano para todos a lo largo de la vida.

En estos informes se destaca la importancia de las escuelas y se promueve que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación. Derivado de ello y ante diversos contextos educativos, algunos de ellos complejos, surge la necesidad de plantear estrategias de acción al interior de los centros escolares que permitan lograr resultados satisfactorios en el desempeño académico de los alumnos y en las relaciones establecidas entre todos sus miembros.

En este orden de ideas conviene señalar que, en el ámbito educativo, es importante incluir la participación de todos los actores escolares, fomentar la consecución de propósitos compartidos y promover el diálogo y la toma de decisiones. Los anteriores, siguiendo a Fierro (2011) son factores decisivos, en “referencia constante al grupo, a los demás, a la colaboración y a la solidaridad [lo cual] supone una idea de cierta superioridad del colectivo sobre lo propiamente individual” (p. 5). Representa

desarrollar competencias sociales y afectivas que influyan en la cotidianidad escolar, la reflexión, la colaboración, la manera de solucionar los conflictos a través del diálogo y la responsabilidad e incluir a todos los participantes escolares según el papel que les toque desempeñar.

Esta tendencia sugiere también la necesidad de formas de “ser” y “estar” en la escuela, con una visión en la que el actuar se oriente al bien común; actuación en la cual, según Villoro (citado en Fierro, 2008), la *asociación* escolar deja de serlo para convertirse en una *comunidad educativa*, entendida como una “asociación que hace coincidir los intereses particulares de sus miembros con el interés general” (p. 255).

Esta postura se convierte en desafío, incluso en lo que Bazdresch, Cubero, Fierro y Mena (2008) apuntan como “cambios (...) contraculturales (...) del trabajo individual a uno más colegiado y colaborativo (...). Desafío que [modifica] lo existente” (p.231).

Asumir este compromiso permite a la comunidad escolar ir más allá del logro entendido como rendimiento medible y que los contenidos aprehendidos del currículo traspasen los límites del centro escolar y se extiendan como formación para la vida. Para lograr lo anterior, se requieren escuelas donde “el logro de los aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva” (Secretaría de Educación Pública, 2001, p.106), con la presencia del director escolar en su función de guía y líder, cuya influencia sea determinante en esta tarea.

Se trata de conformar ambientes escolares en los que el director, con su liderazgo, represente lo que Bolívar (2009) llama un “*catalítico*”, un transformador, un promotor y gestor de una buena enseñanza que será ofrecida en la escuela que dirige.

Pero la asunción de una responsabilidad colectiva en el logro de los aprendizajes no siempre se encuentra presente en el trabajo cotidiano, pues diversas circunstancias obstaculizan la consecución de los objetivos propios de la escuela. Santos (2002) enuncia algunos obstáculos que, al concurrir, dificultan los aprendizajes: prácticas docentes descoordinadas, rutinarias e irreflexivas, burocracia institucional, centralización externa de las decisiones, masificación de alumnos, desmotivación docente y, un aspecto particularmente relevante para esta investigación, lo que este autor señala como una dirección gerencialista como poder controlador.

Cuando una o varias de estas circunstancias existen en una escuela, los resultados adversos o insuficientes se manifiestan en las diferentes relaciones y espacios escolares en menoscabo de sus logros y, no obstante el papel prioritario que cumple el directivo en el quehacer escolar, estas circunstancias problemáticas pueden incidir negativamente en el desempeño adecuado de su función directiva y su liderazgo. Dichas circunstancias pueden generar incluso lo que se conoce como el fenómeno *burnout*, síndrome que afecta a profesionales de diversas áreas y que se define como “un alto nivel de stress y sobrecarga de funciones” (Whitaker, citado en Murillo 1999, p.128), situación que es característica de la tarea directiva escolar, pues además de representar a la escuela, subyace en ella una alta carga administrativa, organizativa y pedagógica.

Al respecto, diversos autores han escrito sobre los factores problemáticos que los directores escolares enfrentan en su función. La siguiente tabla, elaborada a partir de investigaciones realizadas por Dunning (1996), que indagó sobre los problemas que enfrentan los directivos que llevan poco tiempo en el cargo (problemas internos, externos y relacionados con el personal) y Maslach y Jackson (1986) que exploran sobre el grado de estrés de los directores escolares en tres facetas: cansancio emocional, actitudes de despersonalización y la pérdida de realización personal en el trabajo, todos autores citados en Murillo (1999), muestra datos de la percepción que los directivos tienen sobre los problemas que les aquejan en su ejercicio profesional. Asimismo, la tabla considera apreciaciones de Guerrero (2000), a propósito de los conflictos que los directivos enfrentan en su relación laboral con los docentes y de López (2010) respecto a la falta de un marco normativo que regule las funciones de los directores en Baja California.

Tabla 1.1 Problemas que el directivo escolar enfrenta en su función

Problemas relacionados con factores internos a la escuela	Problemas relacionados con factores externos a la escuela	Problemas relacionados con el personal	Problemas relacionados con su persona
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tiempo para observar los procesos en el aula. - Un gran número de de tareas por realizar. - Problemas relacionados con la infraestructura física. - Administración de los recursos económicos. - Realización de trámites administrativos internos - Toma de múltiples decisiones. - Establecimiento de la disciplina. - Organización y dirección de las reuniones con los docentes. - Diferentes estilos de enseñanza de los docentes. - Necesidad de mejorar los canales de comunicación. - Establecimiento de actividades prioritarias. - Atención de los asuntos rutinarios de la escuela. - Atención a los padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de apoyo institucional en su relación con los docentes. - Necesidad de crear una buena imagen de la escuela. - Atención a la relación con las autoridades educativas locales. - Atención a una gran cantidad de trámites con la inspección escolar. - Trabajo con los miembros del Consejo Escolar. - Coordinación con las escuelas a las que envía y de las que recibe alumnos. - Trabajo con grupos de la comunidad local. - Carencia de lineamientos normativos que regulen sus funciones (En Baja California) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo y respaldo a los profesores. - Sustitución de los profesores ausentes. - Distribución de responsabilidades. - Reorganización del trabajo del personal ineficaz. - Control de inasistencias y permisos de los docentes. - Que los docentes acepten ideas nuevas. - Manejo de las reacciones negativas de los profesores y su falta de implicación con su labor. - Promoción del desarrollo profesional del personal. - Establecimiento de relaciones positivas con los docentes. - Atención de asuntos relacionados con el personal no docente. - Falta de apoyo de los docentes en la gestión escolar. - Atención de los conflictos interpersonales internos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo del tiempo Personal. - Necesidad de formación profesional. - Frustración y resentimiento ante la falta de apoyo institucional. - La toma de decisiones que rebasen su responsabilidad. - Cansancio emocional. - Actitudes de despersonalización hacia profesores y alumnos. - Pérdida de realización personal en el trabajo.

Fuente: Elaboración propia basada en Dunning (1986), Maslach y Jackson (1996), Guerrero (2000) y López (2010).

En el escenario educativo en general y la situación específica de los directores escolares en particular, además de estudiarse los obstáculos señalados anteriormente, se desarrollan también líneas de investigación dirigidas a documentar lo que se ha dado en llamar “buenas prácticas” (Loera, Hernández y García, 2006 y Zorrilla, 2005), en las que, entre diversas características como son disposición y compromiso en el trabajo docente, trabajo académico colectivo y optimización del tiempo de la jornada escolar, destaca la presencia de un liderazgo fuerte del “[directivo escolar] como persona comprometida con la realidad y con el proyecto educativo que impulsa” (Zorrilla, 2005).

Otra vertiente de la investigación en el campo del liderazgo directivo está representada por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, que a través del proyecto “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática” recoge y difunde experiencias diversas de escuelas latinoamericanas que, siguiendo a Fierro (en prensa) parecen resistir a la evidencia del “fracaso inevitable” y profundizan en los procesos internos, significados y lecciones aprendidas de estas escuelas. Este proyecto se dirige a sistematizar y analizar los procesos implicados en las experiencias de comunidades educativas cuyos esfuerzos se han dirigido a mejorar la convivencia y el aprendizaje (Fierro y Fortoul, 2012).

Los estudios adscritos al proyecto mencionado indagan, entre otras líneas de investigación, sobre el trabajo que los directivos escolares como líderes desarrollan para fomentar la participación y el compromiso docente hacia el aprendizaje de sus alumnos.

De esta manera, las escuelas que presentan buenas prácticas basadas en el liderazgo directivo, han accedido a lo que Schmelkes (1994) sugiere como un “proceso de mejoramiento en equipo, un proceso de aprendizaje que va enriqueciendo a las personas que participan, a la vez que ellas enriquecen el proceso colectivo (...) y genera compromiso y satisfacción personal” (p.35), con el fin de mejorar los procesos educativos y, en ese sentido, mejorar sus logros.

Dentro de un amplio espectro de tipos de liderazgo, el transformacional se ubica como uno de los estilos aplicables al mundo educativo pues tiene un sentido transformador que considera entre sus metas estimular y desarrollar un clima de colegialidad,

contribuir al desarrollo profesional de los profesores, altas expectativas y la creación de una cultura de colaboración (Bolívar, 2009).

En este contexto de búsqueda y documentación de buenas prácticas de liderazgo, se planteó la posibilidad de estudiar una escuela que permitiera analizar las características que asume el liderazgo transformacional en un caso concreto en el municipio de Ensenada. Para tal fin se seleccionó la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín, la cual era reconocida por autoridades y directivos de la zona por sus resultados académicos, a la vez que presentaba indicios de ser una escuela que apuntaba a la colaboración y metas compartidas. Posteriormente, en la etapa de focalización del caso se observó el reconocimiento de la comunidad escolar al trabajo de la directora, lo cual planteó la posibilidad de estudiar y caracterizar un tipo específico de liderazgo.

1.2 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que conducen el desarrollo de este estudio son:

- Desde la perspectiva de los diferentes actores escolares ¿de qué manera se manifiestan los rasgos del liderazgo transformacional directivo que se orientan al logro educativo en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín?
- ¿Qué acciones derivadas del liderazgo directivo se manifiestan en la participación de docentes, padres de familia y alumnos de esta escuela primaria?

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Identificar y analizar los rasgos del liderazgo transformacional del directivo escolar que, desde la perspectiva de docentes, padres de familia y alumnos están orientados al logro educativo en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín.

Objetivos particulares:

- Describir el proceso y los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín.
- Analizar las dimensiones en las que se expresa el liderazgo directivo.
- Describir e interpretar los rasgos del liderazgo transformacional directivo que impulsan el logro educativo en un caso concreto.

1.4 Estudios previos

Las acciones del director escolar y su liderazgo han sido explorados desde diversas perspectivas. En el ámbito internacional, si bien no se encontró gran cantidad de estudios sobre el tema, es posible hacer referencia al trabajo realizado por Aguirre, Fernández y Rigueiro (2004) quienes, en la Ciudad de Buenos Aires, realizaron una indagación a 15 docentes que fungieron como directivos suplentes, con el objetivo de conocer su percepción sobre la función directiva y los saberes y creencias adquiridos tras la experiencia de suplencia. A través de una entrevista colectiva y relatos de los participantes, se identificaron los momentos de decisión, la diversidad de prácticas y el impacto personal y profesional que implica la función directiva.

Oscar Maureira (2004) realiza un estudio *ex post facto* en una muestra de escuelas públicas españolas sobre el liderazgo como dimensión relevante en la eficacia de los centros escolares y desarrolla un modelo causal en el que incluye la satisfacción y participación docente como dimensiones mediadoras.

El trabajo de este autor sirvió como esquema analítico a la presente investigación, pues las dimensiones consideradas en su modelo son claramente identificadas en el proceso liderazgo directivo de la escuela primaria sujeto de estudio. El modelo se explica detalladamente en el capítulo II.

Otra perspectiva del quehacer directivo es tratada por Arismendi, Pereira, Poveda y Sarmiento (2009), los cuales identificaron las prácticas directivas que ponen en acción las políticas de calidad educativa en dos escuelas oficiales de Bogotá, Colombia. A través de una encuesta de aplicación individualizada a directivos y docentes de estas escuelas, los autores exploraron en torno a política, enseñanza aprendizaje y convivencia como temas prioritarios de la calidad educativa enunciada por la Secretaría de Educación de Colombia.

En el escenario nacional uno de los estudios pioneros sobre el director escolar fue realizado por Pastrana (1997), la cual, al estudiar una escuela primaria del Estado de México, orientó su objetivo a conocer cómo la estructura organizativa escolar concreta el trabajo docente. La investigación analiza la conexión entre organización y desempeño pedagógico y señala a la función directiva como soporte de diversos aspectos de la organización y componente fundamental de la capacidad educativa del centro escolar.

García (2007), a su vez, estudió a diez directores de escuelas primarias del norte del país durante su primer año de servicio, con el propósito de conocer la preparación que reciben para desempeñar las funciones asignadas, la problemática a la que se enfrentan y las estrategias que siguen para resolverla. Los resultados de su estudio arrojaron información que reveló las condiciones de acceso al puesto sin ser capacitados para ello, además de referir estos directivos no contar con asesoría para desempeñar su función y sentirse abrumados por el exceso de trabajo administrativo.

Los factores implicados en la participación y los estilos de gestión de directores escolares fueron estudiados por Barrientos y Taracena (2008) quienes, mediante una aproximación histórico-social y siguiendo estrategias de entrevista semiestructurada, observación y análisis de documentos, identificaron los factores implícitos en los estilos y participación de gestión escolar de los directivos de escuelas secundarias generales.

Así mismo, una investigación que refiere a los temas de gestión directiva y liderazgo es el realizado en Baja California bajo la autoría de López, Slater y García (2009) que, a través de un estudio de caso apuntan al objetivo de identificar prácticas de liderazgo en las prácticas de una directora novel. El estudio señala como conclusión para este caso,

que existen factores estructurales y personales que limitan la presencia del liderazgo directivo en su primer año de gestión.

1.5 Justificación

La educación escolarizada en México, en el período correspondiente al nivel de primaria, cumple una función definitoria en lo que será la vida futura del alumno que se encuentra en esta etapa. Esta parte de su formación formal sentará las bases de sus competencias personales y de lo que, como ciudadano, aportará a la sociedad.

Así, el nivel de primaria, considerado por la Secretaría de Educación Pública como “ámbito de alta prioridad” (2001, p.107), tiene el reto de promover el desarrollo integral del alumno, pero esto sólo es posible cuando en los centros escolares

“sus directivos se comprometen con la educación de sus estudiantes y el buen funcionamiento de la escuela, cuando están convencidos de la necesidad de orientar la actividad de la escuela al logro de los propósitos de la educación y promueven la colaboración [de los docentes] y las familias de los alumnos” (SEP, 2001, p.106).

En este marco, las razones que justifican la realización de esta investigación se explican a continuación:

- En los tiempos actuales se pretende que la mejora en educación surja de las escuelas mismas y el directivo escolar como líder representa una figura clave en este aspecto pues, siguiendo a Bolívar (2010), la dirección escolar tiene como reto pasar de ser una dirección meramente administradora a una dirección que ejerza el *liderazgo para el aprendizaje* y que supedite su ejercicio al logro educativo de los alumnos. Tal es la importancia del liderazgo directivo, que Seashore y Leithwood, (citados en Bolívar, 2010) concluyen que “es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo” (p.81) razón por la que, y de acuerdo con esta afirmación, se realiza este estudio.

- Si bien los productos obtenidos por los centros educativos son explicados por una conjunción de diferentes variables como las características individuales del alumno, su origen social, el contexto, etc., este trabajo busca evidenciar que dichos productos pueden también ser resultado de un liderazgo directivo que cohesione el trabajo docente en torno al interés por el desarrollo, desempeño y logro del alumno.
- La idea de educación como un proceso eminentemente humano, y, a partir de esta idea, el interés de aportar el conocimiento de que existen escuelas que se encaminan no sólo a la consecución de la calificación numérica en una prueba, sino al logro en áreas también características de lo humano como son los valores.
- El deseo de investigar experiencias positivas en las escuelas que reivindicquen la figura del directivo y los maestros como elementos decisivos en el complejo quehacer de nuestro sistema educativo.

Esta investigación permite dar a conocer esta experiencia y presentarla desde la perspectiva de los actores mismos porque, como señala Zorrilla (2005, p.19), “es importante conocer las buenas prácticas y difundirlas, a fin de que puedan servir de inspiración a otros”.

1.6 Delimitación del estudio

Las características de cada escuela responden a sus condiciones, entornos y actores particulares, por ello este estudio no pretende la generalización de los resultados, sino la aplicabilidad de los mismos sólo a la escuela primaria elegida; además, el estudio de caso comienza con un problema de investigación ya identificado (Merriam, 1988), que en este estudio es específicamente el liderazgo de la directora de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín.

Capítulo II. Elementos teóricos

2.1 La Educación Básica en el Sistema Educativo Mexicano

Este apartado del capítulo describe las características de la Educación Básica en su nivel de primaria y la base jurídica que la sustenta, por ser el marco en el que se inserta esta investigación al desarrollarse en una escuela primaria general.

Cabe mencionar que el marco normativo aquí descrito considera a la educación primaria como nivel, previo a las modificaciones propias emanadas de la Reforma Integral para la Educación Básica.

Es importante señalar el reconocimiento de la educación como un derecho internacional manifestado como tal en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 2012) el cual señala que “toda persona tiene derecho a la educación” para, derivado de este derecho, enunciar el marco jurídico que sostiene a la educación en nuestro país y las características específicas de la Educación Básica en su nivel escolar de primaria.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación son los principales ejes rectores que norman al Sistema Educativo Mexicano y contienen las directrices fundamentales para el establecimiento de tal normatividad.

La Constitución Política señala, en su artículo 3º, que “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados, Distrito Federal y municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011, p.4).

La Educación Básica que imparta el Estado deberá ser laica, obligatoria y gratuita y, además de orientarse en los principios del progreso científico, buscará desarrollar, en armonía, todas las facultades del ser humano, el amor a la Patria y la solidaridad internacional.

Por otro lado, y emanada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, la Ley General de Educación (1993), que es de observancia en toda la

República Mexicana, plantea disposiciones que son de interés social y señala las normas generales que regulan a la educación mexicana como servicio público.

Esta Ley está basada en los principios de la Constitución Política en relación a la educación como un derecho y señala en su artículo 2º que “todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional” (Ley General de Educación, 1993, p.1).

Así mismo, y en concordancia con las legislaciones anteriores, la Ley de Educación del Estado de Baja California en su artículo 6º menciona que “todos los habitantes del Estado tienen derecho a recibir educación” (1995, p.3) e incluye en sus artículos 7º y 10º los conceptos de laicidad y gratuidad.

Este marco legislativo regula la obligación que el Estado tiene de proveer Educación Básica a la población mexicana a través del Sistema Educativo Mexicano, el cual está constituido por:

sus alumnos inscritos, maestros que los atienden, autoridades educativas, Consejo Nacional Técnico de la Educación, planes, programas, métodos y materiales educativos, instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, instituciones particulares con autorización oficial e instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía (Ley General de Educación, 1993, p.4).

El Sistema Educativo Mexicano promueve y atiende los servicios de educación básica, educación media superior y educación superior. A su vez, el Sistema se divide en dos subsistemas: escolarizado y no escolarizado (INEE, 2009). Dentro del subsistema escolarizado se encuentra la Educación Básica, constituida por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Este tipo educativo tiene como objetivo:

[construir] una educación de calidad que desarrolle las facultades de las personas-sensibles, intelectuales y afectivas- (sic) y que amplíe las posibilidades de realización y mejoramiento de los seres humanos, en sus dimensiones personal y social y los faculte para el ejercicio responsable de sus libertades y sus derechos, en armonía con los demás (SEP, 2001, p.206).

En este orden de ideas, la tabla 2.1 muestra la distribución del Subsistema Educativo Escolarizado por tipo, nivel y modalidad de servicio y permite ubicar a la Educación Básica en su nivel escolar de primaria y los tres tipos de servicio correspondiente a este nivel: general, indígena y comunitaria. En la tabla se resalta el servicio general de primaria por ser al que pertenece la escuela en la que se desarrolla esta investigación.

Tabla 2.1 Subsistema Educativo Escolarizado

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio
Educación Básica	Preescolar	General Indígena Comunitaria
	Primaria	General Indígena Comunitaria
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores
Educación Media Superior		Profesional técnico Bachillerato General Bachillerato tecnológico
Educación Superior	Licenciatura	Educación normal Universitaria y tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009)

2.1.1 La educación primaria

El tipo educativo que más alumnos concentra dentro del Sistema Educativo Mexicano es la Educación Básica y dentro de este tipo, el nivel primaria es el de mayor tamaño pues congrega el mayor número de alumnos (INEE, 2009).

La educación primaria es de carácter obligatorio, atiende a niños de 6 a 14 años y su duración es de 6 años escolares, los cuales se imparten en 6 grados.

Como apunta la SEP (2001b, p.6), el objetivo que persigue la educación primaria a través de sus planes y programas de estudio es:

- Organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para que los niños:
 - Desarrollen las habilidades intelectuales y los hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia y actuar con eficacia e iniciativa en cuestiones prácticas de la vida cotidiana, tales como la lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información y aplicación de las matemáticas a la realidad.
 - Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales que se relacionan con la preservación de la salud, la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
 - Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
 - Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Complementario a lo anterior, la SEP (2001b, p.6) señala además que:

la escuela primaria debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información [y] en la medida que se cumplan con eficacia estas tareas, será posible atender otras funciones.

Como ya se mencionó, el nivel de educación primaria concentra a la mayor cantidad de alumnos de la educación básica, y ejemplo de ello es la matrícula correspondiente al ciclo escolar 2008-2009, en la cual el 93.6% de los alumnos se atendió en escuelas primarias generales (INEE, 2009, p.40).

En el ámbito estatal, por lo que respecta a Baja California, esto también se hace manifiesto. La tabla 2.2 permite observar que la modalidad de primaria general concentra una cantidad superior de alumnos, maestros y escuelas en relación a las otras modalidades de este nivel.

Tabla 2.2 Distribución de alumnos, maestros y escuelas en primaria por modalidad en Baja California.

Entidad federativa	Total			General			Indígena			Comunitario		
	Alumnos	Profesores	Escuelas	Alumnos	Profesores	Escuelas	Alumnos	Profesores	Escuelas	Alumnos	Profesores	Escuelas
Aguascalientes	159 020	5 261	738	158 623	5 223	700	-	-	-	397	38	38
Baja California	414 131	14 817	1 649	402 828	14 389	1 559	9 717	379	58	1 586	49	32
Baja California Sur	78 287	2 883	416	78 022	2 832	369	-	-	-	265	51	47
Campeche	105 809	4 234	789	102 094	3 984	628	2 851	135	51	864	115	110
Coahuila	361 315	12 481	1 859	360 727	12 397	1 775	-	-	-	588	84	84

Fuente: INEE (2009)

Lo anterior coloca a la Educación Básica como tipo educativo y al nivel de primaria en el tipo de servicio general, en un lugar preponderante dentro del escenario del Sistema Educativo Mexicano.

2.1.2 La escuela de nivel primaria

Tratar el tema del liderazgo directivo escolar nos remite directamente al lugar donde se lleva a cabo esta función: la escuela. Como práctica eminentemente humana, el proceso educativo puede llevarse a cabo en diferentes espacios formales e informales. De los primeros, la escuela es uno de ellos y en ella es posible que confluyan los actores y las condiciones propicias para la óptima consecución de sus objetivos, es decir, el contexto y las interacciones personales involucradas en todo el proceso educativo del individuo.

Antúnez (2000) define a la escuela como:

la entidad formada principalmente por maestros y alumnos dedicada específicamente a proporcionar educación, organizándola y desarrollándola intencionalmente, reclamando y aceptando para ello la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa. Hay escuela cuando la actividad educativa está orientada intencionalmente, organizada sistemática y técnicamente y desarrollando capacidades cognitivas, motrices, de desarrollo personal o de integración social (p.12).

Esta noción de actividad organizada remite a considerar a la escuela como una organización, entendida como “unidad social (...) que tiene objetivos (...) específicos, tareas diferenciadas, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que inviste a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual permitirá su funcionamiento” (Hoyle, citado en Bardisa, 1997). Los objetivos, en el caso de la organización escolar, estarán orientados al aprendizaje de los alumnos y la consecución de los objetivos del currículo oficialmente establecido.

Desde la perspectiva de colaboración de diferentes miembros en el proceso de educación, algunas características relevantes que dan sentido a la escuela como centro de interrelación social y humana son aportadas por Lorenzo (2006, p.49) al referirla como una realidad colectiva que se desarrolla dentro de límites temporales y físicos, con multiplicidad de roles de sus actores, entre los cuales, los más relevantes, son los del docente y el alumno, y cuyas interacciones giran en torno a contenidos predeterminados. Es así como la actividad de los actores escolares, en especial en la relación docente-alumno, se desarrolla prioritariamente en torno al currículo.

Lo anterior se presenta esquematizado en la figura 2.1, en la cual también se ilustra cómo el currículo, como conocimiento alcanzado por la sociedad, regresa a ésta en la figura del aprendizaje obtenido por los alumnos.

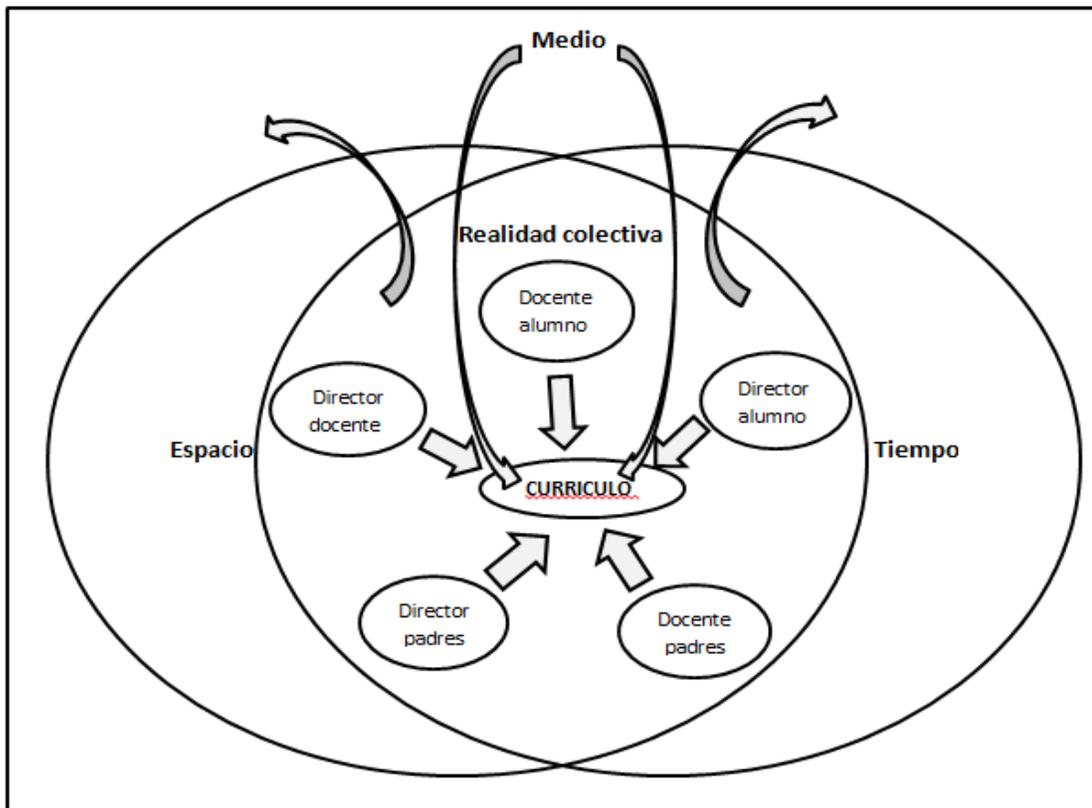


Figura 2.1 La escuela como realidad colectiva. (Elaboración propia con base en Lorenzo, 2006).

González (2008) aporta también a este tema y describe, desde una perspectiva organizativa, las dimensiones que componen a la escuela:

- **Dimensión estructural:** Considera todos los componentes que constituyen a la escuela, tales como las tareas a desempeñar por cada uno de sus miembros, la infraestructura física, la normatividad, los roles desempeñados, funciones de las diversas unidades organizativas, etc.
- **Dimensión relacional:** Alude a todas las posibilidades de interrelación que pueden darse en la escuela, ya sean de carácter profesional, personal o político. Esta diversidad de relaciones propicia también la manera singular en que se estructura la escuela y que la hace diferente a otras.

- Dimensión de procesos: Refiere al conjunto de acciones llevadas a cabo en la escuela donde, si bien las de enseñanza-aprendizaje tienen primacía, necesariamente van acompañadas de otras complementarias, académicas, administrativas o de participación.
- Dimensión de valores, supuestos y creencias: Explora la concepción que sobre la escuela subyace en cada uno de sus miembros. Esta concepción responde a la ideología, valores y creencias que, a través del tiempo se ha configurado de manera colectiva en el trabajo cotidiano de la escuela.
- Dimensión en relación al entorno: Remite a la conexión que la escuela tiene con su entorno mediato y su entorno inmediato en los cuales se relaciona con otras organizaciones de carácter social y forma parte de procesos macro sociales administrativos y políticos.

Las dimensiones anteriores sugieren el escenario de los aspectos principales que configuran a la escuela como organización, y muestran en su complejidad, la diversidad de elementos que la componen.

Así, es posible ubicar a la escuela de educación primaria como una entidad social organizada, que como unidad de servicio educativo tiene como propósito específico “proporcionar el servicio de educación primaria (...) a cargo de la Secretaría de Educación Pública” (SEP, 1982a, p9), con una estructura orgánica linealmente jerárquica que permite delimitar las funciones y las responsabilidades de cada uno de sus integrantes y que está representada por el director escolar como primera autoridad. Esta estructura orgánica se representa en la figura 2.2

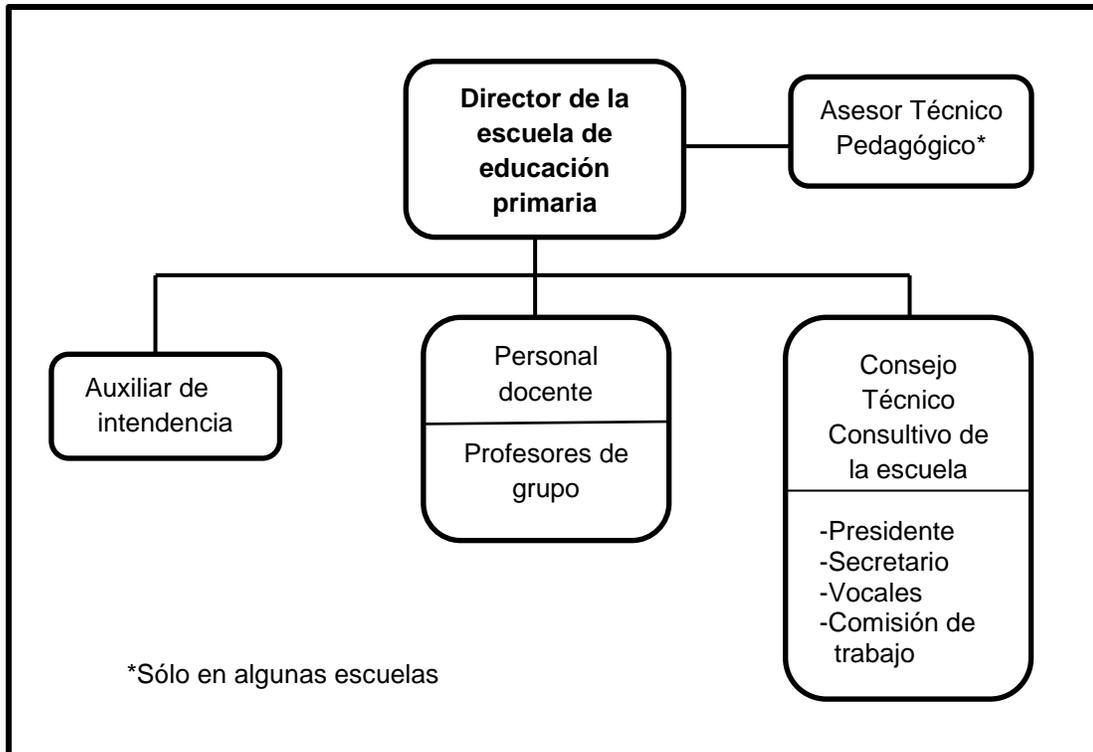


Figura 2.2. Organigrama de la escuela de educación primaria. Fuente: Adaptación del Manual de Organización de la Escuela de Educación Primaria (1982)

Este orden establece jerarquías claras en las que, aun cuando los directivos también están sujetos a la normatividad, son los únicos que tienen autoridad formal total sobre el resto de los actores escolares y los procesos que en la escuela se realizan.

De esta manera, la escuela primaria, al presentar las características anteriores, se conforma como un ente organizado a través de normas y fines dependientes siempre de órdenes jerárquicos superiores propios Sistema Educativo Mexicano.

2.1.3 Logro educativo

Las escuelas de educación primaria, como instituciones destinadas a proporcionar educación general básica, tienen como objetivo primordial, según se asienta en el artículo 2º del Acuerdo número 96 de la SEP (1982, p.1) que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias:

dotar al educando de la formación, los conocimientos y las habilidades que fundamentan cualquier aprendizaje posterior, así como propiciar el desarrollo de las capacidades individuales y la adquisición de hábitos positivos para la convivencia social.

Cuando en los alumnos a los que va dirigida esta educación se logra el cumplimiento de dicho propósito, puede decirse que éstos han accedido al logro educativo, término complejo en su definición, pues ha sido tratado con diferentes sinónimos, como logro académico, rendimiento académico o logro del aprendizaje, en la búsqueda de generar un resultado emanado de la propia educación impartida por el Sistema Educativo.

La SEP, en su Antología de Gestión Escolar (2003), hace un acercamiento al concepto de logro desde su origen etimológico latino *locrum* como “ganar, conseguir o alcanzar una cosa que se intenta o desea y como gozar o disfrutar de algo” (p.66).

Así, el logro del aprendizaje, conceptualizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005a, p.7), como “el resultado de los alumnos en las pruebas de rendimiento”, y que toma al currículo oficial que es establecido por la Secretaría de Educación Pública como el eje conductor del aprendizaje de los alumnos en las diversas modalidades educativas, se acerca a la acepción de la SEP señalada como ganancia. Lo anterior recupera la idea de Beltrán y San Martín (citados en González, 2003, p. 25) los cuales señalan al currículo como “el verdadero núcleo de la organización escolar”

En este orden de ideas, el currículo,

estructura y delimita lo que se desea que los alumnos aprendan en cada una de las asignaturas de los diferentes grados escolares, [lo cual] se traduce en secuencias de oportunidades para el aprendizaje que proporciona el maestro, para que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades especificados en los contenidos curriculares (INEE, 2005b, p. 11).

Es así como el logro del aprendizaje o logro educativo, se convierte en el fin a seguir y línea de acción de las actividades cotidianas escolares, además de razón de ser del trabajo docente.

En una conceptualización más amplia del término, Muñoz (2009) refiere al rendimiento académico como:

un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades,

conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (p.65).

Desde esta perspectiva, el rendimiento académico remite no sólo a un resultado en pruebas de rendimiento, sino a una valoración holística del alumno como consecuencia del proceso educativo en el cual están involucrados todos los agentes escolares y diversos factores que inciden en dicho proceso. De esta manera, la experiencia educativa se convierte en lo que Muñoz (2009) llama una “constelación dinámica” (p.65) que en tal amplitud es irreductible a, únicamente, el resultado de una prueba como indicador de desempeño y sí en cambio, posible de permitir la acepción que refiere al logro como disfrute, en respuesta a las “posibles utopías que una comunidad educativa se plantea en [momentos] determinados de su historia” (SEP, 2003, p.68).

Esta investigación se incorpora a tal perspectiva, en el abordaje del logro educativo no únicamente como la calificación resultado de evaluaciones, sino como la apropiación de saberes diversos del alumno en el entorno escolar. Lo considera, en acuerdo a lo que Muñoz (2009) sugiere, como “...la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante: cualidades individuales (aptitudes, capacidades, personalidad), su medio socio-familiar (familia, amigos, comunidad) y su realidad escolar (tipo de escuela, relaciones con profesores y compañeros y métodos docentes)” (p.63).

Siguiendo esta idea, los factores enunciados proveerán al alumno de aprendizajes no siempre factibles de ser cuantificados, pero que, al ampliar sus posibilidades de realización y mejoramiento en tanto habilidades, valores y conocimientos, permitan también hablar de logro.

El logro educativo puede verse afectado por diversas variables que inciden no sólo en el aprendizaje de los alumnos, sino en todas las estructuras del Sistema Educativo mismo. El INEE (2005a, p.8) las señala como factores determinantes y enuncia tres como principales:

- 1) Factores familiares: Refieren al medio socioeconómico en el cual se encuentra el hogar del alumno. Estos factores tienen que ver con el capital cultural de los padres (su educación y elementos culturales) y el capital físico (económico) en el hogar.

- 2) Factores del entorno social: Tienen que ver con el entorno de la escuela, si es de carácter urbano o rural, su grado de marginalidad y la escolaridad promedio de sus habitantes.
- 3) Factores escolares relacionados con el plantel: Son los factores de infraestructura física de la escuela como aulas, biblioteca, internet, computadoras y el trabajo didáctico e interacción entre docentes bajo la supervisión del director.

Relativo a los factores escolares como variables que inciden en el aprendizaje de los alumnos, la escuela, como espacio en el que se desarrolla el proceso educativo, contempla para este fin dos aspectos primordiales a considerar según Bazarra, Casanova y García (2007): el ámbito estructural (que refiere a la estructura tanto interna como externa del centro, en sus condiciones administrativas y organizativas del personal, además de las condiciones materiales como instalaciones y recursos técnicos) y el ámbito educativo (en el cual se desarrollan las prácticas de carácter pedagógico y ético social que a esta investigación interesan). Ambos aspectos se muestran en la figura 2.3

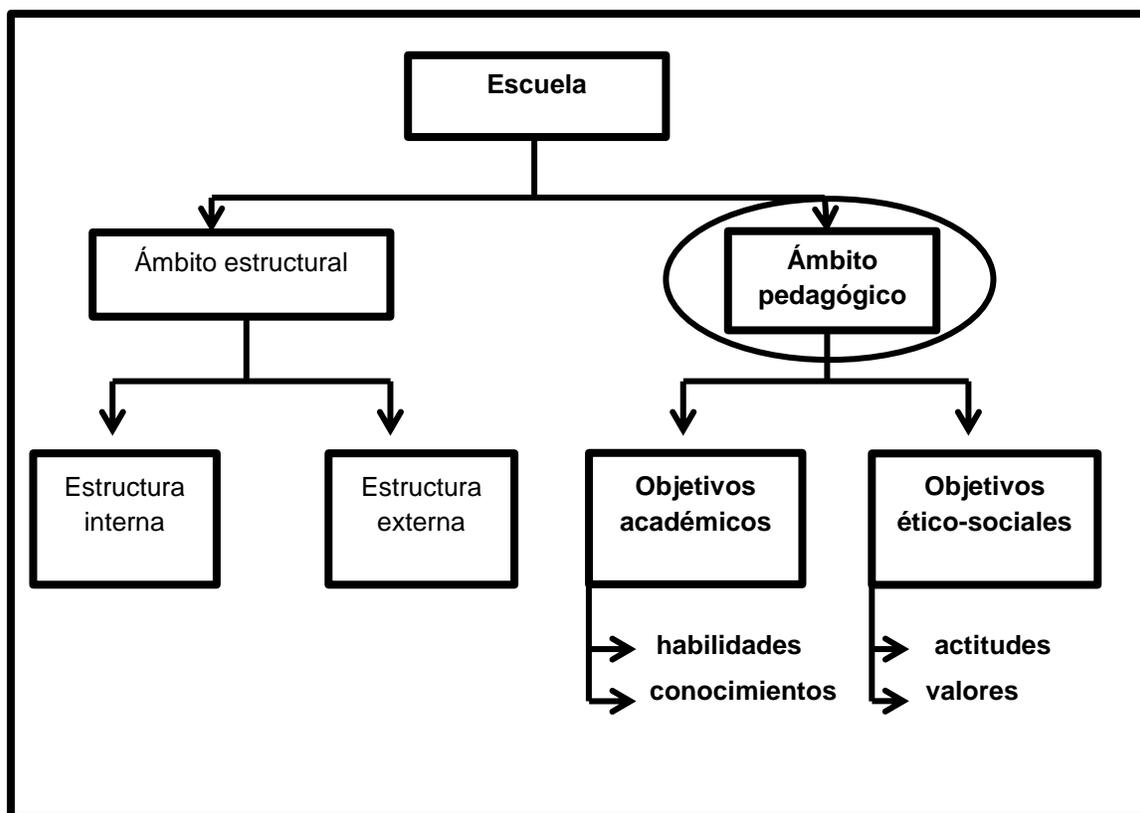


Figura 2.3 Ámbitos del proceso educativo (Adaptación de Bazarra, Casanova y García ,2007)

De esta manera, y derivado de la influencia específica de los factores escolares, el logro educativo puede ser determinado de manera muy particular por la gestión escolar y específicamente por el liderazgo del directivo escolar como conductor de las actividades cotidianas del centro que determinen la consecución de los objetivos y, por ende, la diferencia hacia el mejoramiento del logro.

Estas actividades de liderazgo orientadas al mejoramiento del logro educativo apuntan a la búsqueda de lo que Loera (2005) plantea como “buenas prácticas” o “prácticas exitosas”, identificadas como “acciones que están sistemáticamente asociadas a las características de las escuelas con mejor desempeño institucional” (p. 7) y que tienen que ver con “acciones intencionadas de un individuo o colectivo [educativo]” (p.31), presentes principalmente en la figura de maestros y directores.

Al respecto, y si se asume al logro educativo como una valoración integral, puede éste ser considerado como el efecto del trabajo compartido entre docentes y directivo escolar susceptible de manifestarse como el resultado de pruebas de rendimiento académico o como visibles “buenas prácticas”. En este estudio se considera como tales a las acciones que, derivadas del liderazgo directivo, son observables como favorecedoras del logro educativo en el concepto amplio antes señalado.

Respecto al liderazgo escolar que propicia el logro educativo, éste puede ser valorado en la consecución de los propósitos que la Educación Básica persigue y que en voz de Schmelkes (1994) apunta a:

proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de las capacidades para resolver problemas y seguir aprendiendo y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes (p.4).

La escuela, como centro gestor de *aprendizajes*, se convierte así en el lugar propiciatorio de los conocimientos que el alumno tiene que lograr, no solo para ser evaluado en una prueba académica, sino para adquirir los elementos que permitan su desarrollo integral y desempeño social, convirtiéndose así en una *zona de desarrollo próximo*¹ más allá de su espacio familiar. De esta manera en la escuela el logro se interpreta no sólo desde la perspectiva del “qué y cuánto se está logrando, sino, en un espectro más extenso, el cómo y para qué [se logra]” (SEP, 2003, p. 67).

2.2 El perfil del director escolar en el nivel de educación primaria

La organización de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos educativos básicos dirigidos a los alumnos del nivel de educación primaria tiene como directriz el trabajo del director escolar al ser el responsable directo de los componentes estructurales de la escuela. Al respecto, y en una definición precisa de esta figura escolar, el artículo 14 del Acuerdo número 96 de la Secretaría de Educación Pública (1982) señala al director

¹ En relación a lo que Vigotsky refiere como “nivel de desarrollo potencial”

de primaria como “aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos” (p.14).

Esta definición remite al carácter que el director escolar asume como nexo entre la autoridad educativa y la escuela y docentes a su cargo. Este carácter de enlace le confiere, como señala Martínez (2003) la obligación de cumplir y hacer cumplir la normatividad vigente en el Sistema Educativo al cual pertenece, a la par de esperar de él que “muestre el camino a seguir para llevar a buen fin la actividad principal de [la escuela] que es la enseñanza y educación de los niños y jóvenes” (p.227). Así mismo, y de acuerdo con Bardisa (1997) el directivo escolar asume también la posición de coordinador de los actores escolares en las actividades que les dan identidad, a la par de crear una cultura escolar propia en la que se gestan significados y creencias características de cada escuela como organización.

En este sentido, las labores educativas a desarrollar ubican al directivo escolar como el responsable de organizar y administrar el funcionamiento de una escuela y, desde la perspectiva de la SEP (2003, P. 124), como un “individuo (...) que crea su propia historia a través de (...) actuar en el colectivo y por el colectivo, con base en un conocimiento, una reflexión crítica y con una finalidad” y define el perfil profesional que de él se espera en los ámbitos ético social y pedagógico como se enuncia en la figura 2.4

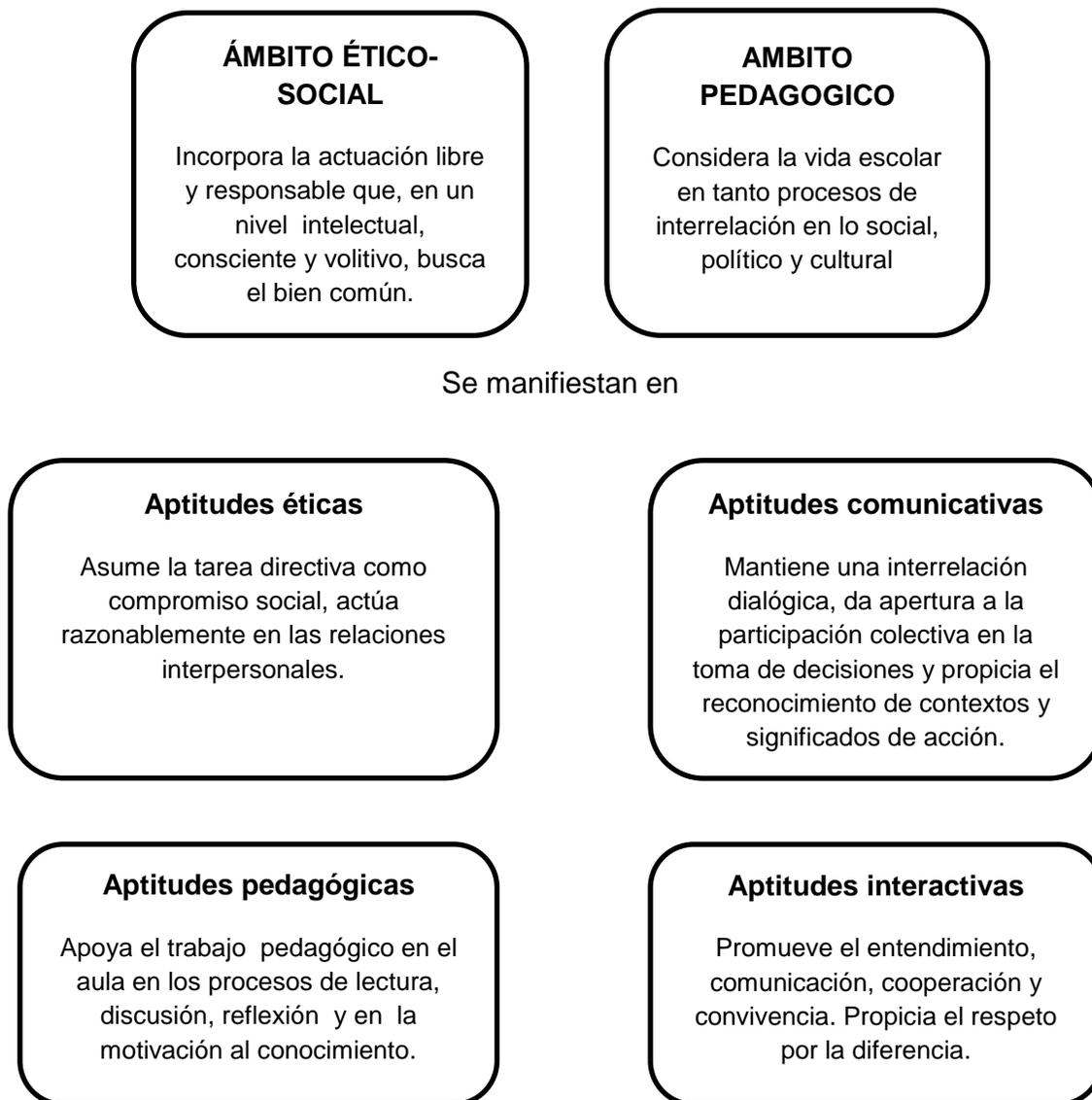


Figura 2.4 Perfil del directivo escolar de Educación Básica. (Adaptación de SEP, 2003)

La presencia de este perfil en el directivo escolar, propiciará lo que Bolívar (2009) propone como gestión de una buena enseñanza, emanada de la figura del director, su actuar cotidiano y el reconocimiento de su autoridad.

2.2.1 La gestión escolar

La tarea educativa realizada en la escuela, a la que Antúnez (2000a) se refiere no solo como una organización donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos, sino como un lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor

de los procesos de enseñanza aprendizaje, refiere a una serie de actividades que requieren la participación conjunta de diversos actores que deben organizarse y trabajar en colaboración para conseguir los objetivos comunes que se hayan propuesto.

Las relaciones interpersonales que se establezcan y la organización en la escuela definirán las acciones que se tomen para favorecer dichas actividades a través de la gestión escolar propia de cada centro y sus características específicas. En este sentido, el Plan Estratégico de Transformación Escolar (SEP, 2006) define a la gestión escolar como:

lo que hacen el director y los docentes, las relaciones que se establecen entre ellos, con los padres de familia y miembros de la comunidad; los asuntos que abordan y *la forma en la que lo hacen*; enmarcado [todo ello] en un contexto cultural que le da sentido y significado singular a su acción, que contiene normas, reglas, conceptos y representaciones que se crean y recrean en la cotidianidad escolar, para generar los ambientes y las condiciones de aprendizaje de los alumnos (p.20).

La gestión escolar, así definida, si bien deberá circunscribirse a lineamientos oficiales, también tiene características muy específicas según cada escuela, emanadas de la cultura particular de la misma y de su propia historia. Además, deberá estar orientada a la consecución de los objetivos propios de la escuela y esta orientación estará delineada por el trabajo en colaboración de todos y cada uno de los actores escolares que, a través de su acción particular y en trabajo conjunto, propiciarán la obtención de los resultados pretendidos.

En relación a la gestión escolar, si bien es deseable que se realice de manera conjunta y colaborativa, también lo es la necesidad de diferenciación del quehacer educativo, pues se requiere la especificación de las tareas que deberá desarrollar cada elemento de la escuela para poder garantizar el orden y la funcionalidad de las actividades que cada uno desempeñe.

En este orden de ideas, es importante señalar que uno de los actores principales en la estructura del Sistema Educativo Mexicano es el director escolar pues, como señala King (citado en Ball 1994, p.91), la organización y planificación de las actividades dentro de las escuelas están a su cargo y su cumplimiento revelan, de diferentes modos, su

influencia y autoridad, dando cuenta del papel relevante que desempeña al ser el responsable de la realización de las operaciones cotidianas en la escuela.

La figura del directivo escolar es compleja y fundamental, pues en su ejercicio se encuentra con la obligación de aplicar las políticas del sistema educativo para el que trabaja, y propiciar además la interacción entre los docentes y alumnos a su cargo durante una gran variedad de actividades internas de la escuela, superando los conflictos y atendiendo a fomentar la cooperación y las buenas relaciones.

Al respecto, la función de los directivos de centros escolares se ve comprometida en dos vertientes: como promotores, pero también ejecutores de las prácticas que guiarán a docentes y alumnado hacia las acciones conjuntas en las que el aprendizaje se vea beneficiado. Estas acciones conjuntas si bien están fundamentadas en lineamientos oficiales, responden primordialmente a las características y cultura propias de cada escuela. Siguiendo a Ball (1994), lo señalado apunta al director como “el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela pero [cuyas] posibilidades de dirección se realizan dentro de las limitaciones específicas de un marco, una historia y un contexto particulares” (p.92).

Al respecto, y en relación a la multiplicidad y variedad de actividades que debe desarrollar un directivo escolar, Gairín (citado en Martínez, 2003), señala, desde su perspectiva, tres características propias de su trabajo:

- Fragmentación: Interrupción constante de las actividades directivas para realizar otras tareas. Mientras realiza una tarea, con seguridad otra está esperándole para ser atendida.
- Brevedad: Atención a múltiples actividades breves que requieren de su atención y energía.
- Variedad: Atención a una gran variedad de actividades trascendentes o triviales que demandan destrezas, conocimientos y habilidades de su parte.

Ante tal escenario, parece difícil que el directivo escolar pueda atender a los requerimientos diarios de generar las circunstancias propicias para ofertar un buen servicio educativo, pues su quehacer se encuentra dividido entre una gran cantidad de

responsabilidades pedagógicas y administrativas y las propias del devenir cotidiano escolar.

Lo anterior sugiere, como apunta Bardisa (1977), poner de acuerdo intereses particulares, en un significado compartido, mayor, y organizar dispositivos concretos que permitan prácticas que generen una cultura de la organización que sea orientada a un fin común.

De esta manera, la figura del director se convierte en una figura dinámica, activa, cuyo actuar es definitorio en la cotidianidad escolar a través de la articulación del trabajo de todos sus elementos, a la par de ser el vínculo de las actividades que, en lo individual, realizan cada uno de ellos. Se trata, como señala Ball (1994), de la “aplicación del estilo del director como proceso activo, (...) [y también] un modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad social cotidiana de la escuela” (p.16).

La función del liderazgo se desempeña dentro del marco de las prácticas directivas y, si bien esta investigación no tiene como objetivo indagar en las prácticas propias del quehacer directivo, si se considera pertinente contextualizar a estas prácticas en el ámbito educativo.

Para tal efecto, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) proveen elementos que si bien originalmente fueron planteados por las autoras para analizar la práctica docente, es posible su adaptación a la práctica directiva escolar por considerar a ambos actores (docente y director) como protagonistas cuya labor se orienta primordialmente al aprendizaje de los alumnos a su cargo. Estas autoras apuntan a la presencia de una multiplicidad de relaciones en las prácticas dentro del ámbito educativo.

Al considerar a las prácticas directivas en este escenario, estas múltiples relaciones son organizadas por Fierro y otras (1999) en seis dimensiones que se ilustran en la figura 2.5 y se explican posteriormente:

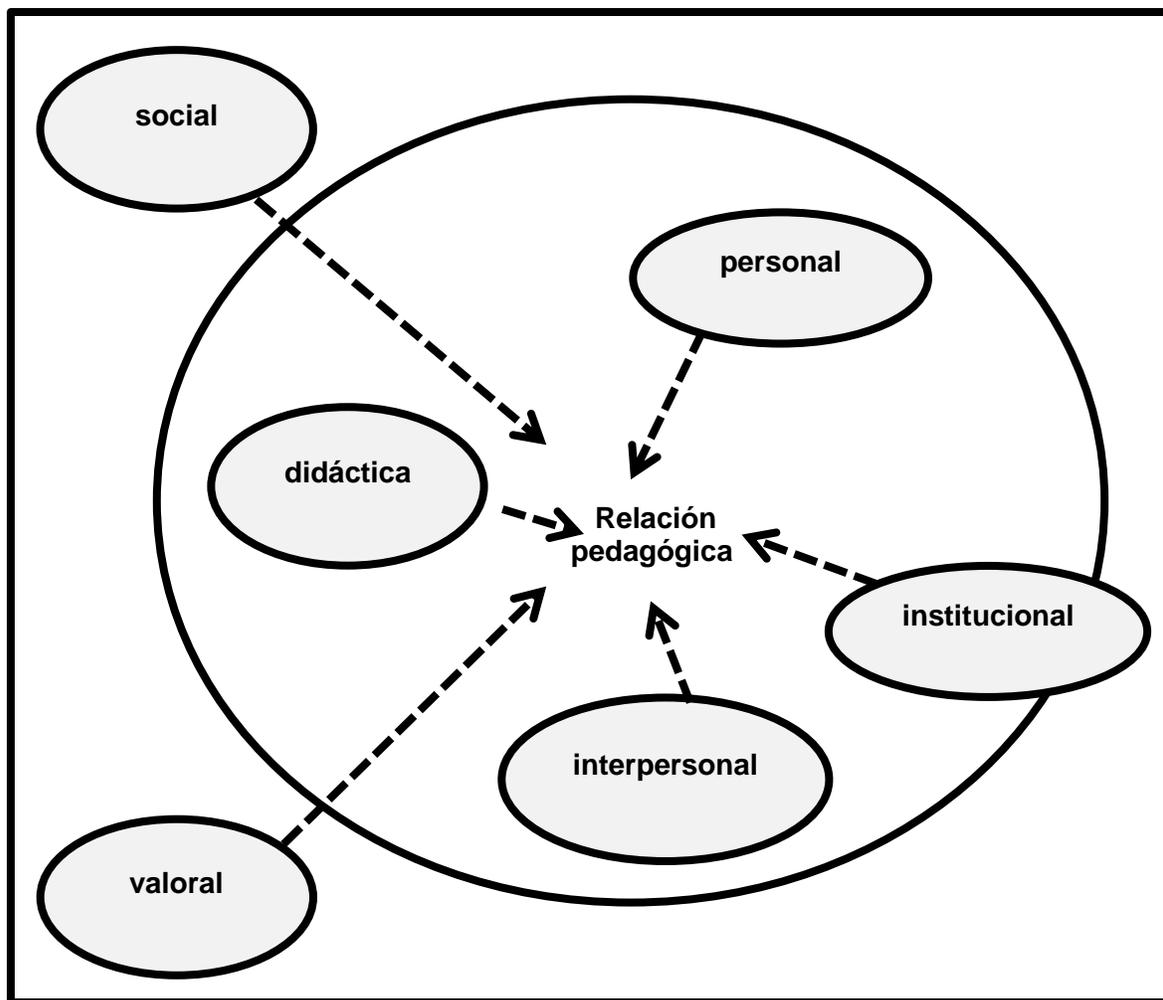


Figura 2.5 Dimensiones de la práctica educativa. (Adaptación de Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

- Dimensión personal: Discurre en torno al directivo como ser humano, histórico y con una vida personal cuya formación incide en su desempeño profesional. Alude a sus experiencias y expectativas como profesional.
- Dimensión social: Apunta al quehacer educativo que se desarrolla en un entorno determinado: histórico político, cultural, social y familiar. El directivo escolar se encuentra ante el reto de dirigir a la escuela considerando las diversas condiciones económicas sociales y culturales de los alumnos.
- Dimensión interpersonal: Alude a la “construcción social, resultado de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela” (p.31). Considera la

interacción del directivo con docentes, alumnos y padres de familia y la necesidad, a su vez, de considerar las diferencias personales de cada uno de ellos.

- Dimensión didáctica: Indica la influencia del directivo escolar en los procesos propios de la enseñanza aprendizaje llevados a cabo en la escuela.
- Dimensión institucional: Se refiere a la escuela como “espacio de socialización profesional y construcción cultural en la que [directivo y maestros] aportan sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa en común” (p.76).
- Dimensión valoral: Plantea la idea de que el quehacer directivo y sus prácticas denotan los valores personales de quien la ejerce. De esta manera, la actuación y comportamientos del directivo escolar influye en “la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de los [docentes] y alumnos” (p. 35).

Así, la figura anterior expresa la conjunción de las dimensiones que conforman la práctica educativa dentro y en torno a la escuela, las cuales en continua interrelación se manifiestan en lo que estas autoras señalan como *relación pedagógica*, aludiendo a ésta como resultado de las diferentes acciones recíprocas que se manifiestan en la escuela. El conocimiento de la manera en que cada una de estos aspectos se manifiesta y retroalimenta con los demás, permite conocer también el complejo entorno del quehacer directivo a través de sus prácticas y la posibilidad de que el liderazgo esté presente en ellas e incida en beneficio del proceso educativo.

2.2.2 Liderazgo directivo

Como coordinador de la gestión escolar de la escuela que dirige y actor de su propia gestión en tanto las funciones que debe desempeñar y los roles que cumple, el directivo escolar tiene además, como reto, el ejercicio de un liderazgo con el cual enfrentar de manera satisfactoria las diferentes situaciones que se presentan por resolver.

El liderazgo directivo implica que este actor manifiesta características propias de un agente que, a la par de ser parte de la comunidad educativa, asume la posición de guía de la escuela misma, con las implicaciones que ello conlleva. El coordinar la gestión escolar en la búsqueda de lograr las condiciones más favorables para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte así en el fin principal de su labor como directivo.

En esta circunstancia, el trabajo realizado en la escuela depende en gran medida del liderazgo que ejerza el directivo escolar, en lo que, de acuerdo a Rodríguez (1998), será:

un medio para asegurar la eficacia del proceso educativo, involucrar a los docentes en la toma de decisiones, alentar la iniciativa, facilitar la comunicación y poner en práctica el trabajo de grupo, con miras a analizar y resolver los problemas de la escuela y (...) mejorar su funcionamiento, dejando a un lado las relaciones de tipo jerárquico con el personal [a su cargo], fundando su autoridad en su prestigio personal y en su competencia profesional (p.59).

De esta manera, la función primordial del directivo como líder se orienta a mejorar el trabajo colectivo en la escuela, con el fin de mejorar, así mismo, el proceso educativo en ella. La influencia de un buen directivo en su calidad de líder, puede ser decisiva de manera positiva en la gestión escolar en su conjunto, la labor docente dentro del aula y además en las relaciones interpersonales y de contribución que realicen los padres de familia y aún más, el entorno comunitario.

2.2.2.1 ¿Qué es un líder?

Manejado originalmente como un concepto de carácter empresarial, el término líder ha tenido diferentes connotaciones surgidas de diversas teorías.

Murillo (2006) hace un recorrido por estas teorías iniciando por la llamada teoría de los rasgos, que surge en la década de los años 30 y 40 e intenta explicar las cualidades que definen a los líderes, señalando que éstos no se hacen, sino nacen con características innatas que los conforman como tales. Posterior a ella, la teoría conductual se enfocó al estudio de las características del trabajo directivo y el comportamiento de los líderes eficaces. Ambas teorías tenían como común denominador el contexto, como aspecto que define el comportamiento a seguir por

parte del líder. Este aspecto relevante dio como origen la llamada teoría de la contingencia o situacional, en la cual la actuación del líder depende de la situación, derivada de la relación con los otros miembros y la cultura organizativa en la que se encuentre inmerso.

Las investigaciones se han orientado también al análisis de sus actividades y funciones en la búsqueda de explicar lo que distingue al líder de sus seguidores. De esta manera, el concepto ha adquirido diferentes significados que pretenden dar sentido a la presencia del líder y los factores adyacentes a su actuación como tal.

Dentro de la diversidad de autores que hablan sobre el tema, Salazar (2006), sugiere que un líder es “alguien que ocupa puestos formales y que ha de desplegar una serie de conductas y habilidades para conseguir metas organizativas” (p.1), remitiendo esta definición a una inclinación por la gestión y el qué hacer en la organización.

Por su parte Bazarra y otros (2004), proponen al líder como “la persona capaz de llevar a los miembros de un equipo de trabajo a un sitio donde no han estado nunca” (p.138), influyendo en ellos y potenciando su capacidad y desempeño en la búsqueda de metas comunes.

Para Burns (citado en Álvarez de Mon, 2001) la idea de líder tiene dos elementos esenciales: el poder, entendido como autoridad, y el propósito, el cual responde a los intereses no sólo del líder como dirigente, sino también a los de los miembros que ejecutan la acción esperada, dando lo anterior un sentido de unidad entre ellos; así, entiende al líder como aquel que “anima a los seguidores a conseguir ciertos objetivos que encarnan los valores, motivaciones, necesidades y expectativas de las dos partes implicadas: el líder y los seguidores” (p.40).

Lorenzo (2004), en una descripción más extensa, plantea que el liderazgo es, más que una característica, una función posible de ser aplicable por uno o varios miembros de un grupo determinado y con posibilidad de ser practicado en circunstancias distintas. Sugiere que como función, presenta las siguientes características dentro de la organización en la que se manifiesta:

- Es estratégica para toda la organización, pues condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta energías y construye una visión de la organización.

- Es compartida, pues se distribuye por todas las unidades organizativas. Se ejerce colaborativamente.
- Se inserta en la cultura, pues es uno más de los valores que constituyen la cultura de la organización y
- Reside en el grupo, pero en su ejercicio influyen factores y cualidades personales [propias del líder], la percepción de papeles y situaciones, la formación personal las expectativas generales y los valores (p.196).

Con base en estas características, dicho autor define al liderazgo como “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p. 196).

Esta definición remite al establecimiento de una dirección en la acción, en la cual se instituyen en gran medida influencias, motivaciones, compromisos y, además, responsabilidades de los integrantes del grupo en el que se desarrolla esta dinamización a través del directivo como líder que puede “crear, sostener e incluso cambiar la cultura de la escuela” (Martínez, 2003, p.229).

En la revisión de estos autores es posible identificar factores comunes relativos al concepto del liderazgo, entre los que resaltan la habilidad del líder para guiar al grupo en la consecución de una meta compartida.

Con base en lo anterior, la figura 2.6 señala las variables que, al confluir de manera activa, posibilitan la presencia del liderazgo.

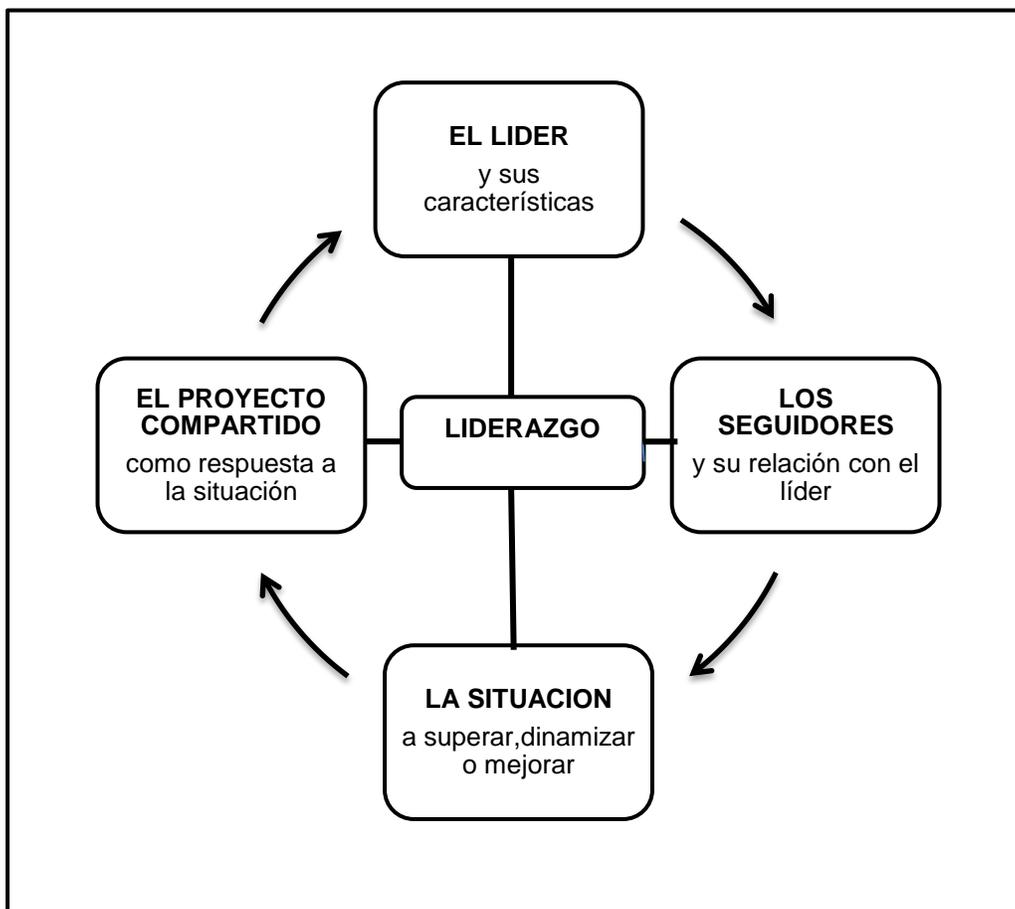


Figura 2.6 El liderazgo como función (Adaptado de Lorenzo, 2004).

Es así como el liderazgo, en tanto función, toca diferentes elementos de la organización en la que se hace manifiesto, los cuales, en continua interacción permiten, a quien detenta este liderazgo, ser guía para el logro de los objetivos pretendidos.

2.2.2.2 Estilos de liderazgo

Dentro de las diferentes teorías que históricamente han sustentado el concepto de liderazgo, la teoría de contingencia o situacional, que plantea la relación entre el líder y sus seguidores, los factores ambientales y la cultura organizativa, es la que más se aplica al ámbito pedagógico y, por ende, ha servido de marco al análisis del liderazgo a la luz de los diferentes factores presentes en la cultura organizacional de la escuela.

Murillo (1999), siguiendo a Bass (1985) y a Conley y Goldman (1994), señala que desde esta perspectiva teórica llamada de contingencia o situacional, el directivo escolar es considerado como líder pedagógico, como un "agente transformacional de la

cultura organizativa del centro o como elemento facilitador que allana el camino y encauza la acción de los demás” (p.98).

En un esbozo más amplio de los diferentes tipos de liderazgo aplicables al espacio educativo, la tabla 2.3 muestra, en una visión cronológica, a diversos teóricos en el tema de liderazgo y las principales características de los estilos que representan.

Tabla 2.3 Estilos de liderazgo

Teórico	Año	Estilos de liderazgo
Kurt Lewin ²	1939	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo autoritario: El líder concentra poder y decisiones. • Liderazgo democrático: Todos los miembros del grupo colaboran • Liderazgo “laissez faire” (liberal): El líder no asume su responsabilidad. El grupo actúa libremente
Sergiovanni	1984	<ul style="list-style-type: none"> • Líder técnico: El directivo planifica, organiza y coordina la organización y el trabajo a seguir por los miembros. • Líder humano: Prioriza las relaciones humanas y el trato interpersonal. Apoya y anima el desarrollo profesional de los miembros de la organización. Promueve una moral de la escuela. • Líder educativo: Actúa como experto educativo, diagnostica problemas, orienta y supervisa a los docentes y se interesa particularmente por el currículo. • Líder simbólico: Actúa como jefe, propone lo relevante y el estado ideal de la escuela, define metas. • Líder cultural: Define, fortalece y articula valores que dan identidad y crean una cultura propia en la escuela. Fomenta la incorporación de los nuevos elementos escolares.
Duke	1987	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo instruccional: Busca que la enseñanza sea eficaz, a través de la supervisión, evaluación, apoyo y desarrollo del profesorado en disciplinas específicas.
Leithwood, Begley y Cousins	1990	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo A: Fomenta las relaciones interpersonales y de cooperación al interior de la escuela y con la comunidad circundante.

² Estos tipos de liderazgo se contemplan como conceptos de aplicación general, a partir de los años 60 y 70 los estilos enunciados son ya aplicables al mundo educativo (Murillo, 1999).

		<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo B: El bienestar y rendimiento de los alumnos es la prioridad de este tipo de líderes. • Liderazgo C: Los programas educativos y los procedimientos para mejorarlos son el fin fundamental. • Liderazgo D: Da preferencia a la función administrativa del directivo.
Introducido por Bernard Bass Aplicado por Leithwood y Steinbach	1985 1993	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo transformacional: Se basa en la habilidad directiva para promover la colegialidad, desarrollar metas compartidas, claras, posibles y desafiantes y la posibilidad de desarrollo para el directivo y los docentes.
Lashway	1995	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo facilitador: En él se ejerce el liderazgo a través de los demás y no sobre los demás. Construye equipos, resuelve conflictos, genera comunicación, práctica políticas de colaboración y genera una visión de la escuela.
Stoll y Fink	1999	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo persuasivo: El líder mantiene altas expectativas hacia los otros, respeta la individualidad, aplica la confianza como motivación y actúa intencionalmente.
Hargreaves y Fink	2003	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo sostenible: Genera aprendizaje sostenible, dirigido a la justicia social, tiene éxito en el tiempo, desarrolla los recursos humanos y materiales, fomenta otros liderazgos y desarrolla y se compromete con el entorno.
Gronn, Timperley y Spillane	2002-2006	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo distribuido: Es ejercido por todos los miembros de la comunidad escolar según sus competencias individuales y en diferentes momentos. El director escolar es el motivador para que aflore el liderazgo de los otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de Murillo (1999 y 2006).

Es posible observar en los estilos de liderazgo aquí descritos los elementos que con antelación se mencionaron en esta investigación: la presencia de un líder, sus seguidores, el proyecto que comparten y la situación específica en que se desarrolla este proyecto.

2.2.3 La importancia del liderazgo directivo para lograr la eficacia escolar y el logro educativo

En toda realidad en continuo movimiento se hace necesaria la presencia de una persona capaz de movilizar a personas diferentes hacia un objetivo común (Bazarra y otros, 2007), y el ámbito educativo no es la excepción.

Dentro del terreno educativo, el liderazgo del directivo escolar remite a la reflexión sobre el papel que desempeña este actor en el funcionamiento de las escuelas y la interacción entre sus agentes. Esta reflexión debe considerar que la actuación del directivo escolar se encuentra enmarcada en un entorno constantemente cambiante, en función de las políticas públicas educativas vigentes, las actividades propias emanadas de estas políticas y la acumulación de actividades tradicionales de su gestión.

Así es que, para lograr un buen funcionamiento de la escuela que se le ha encomendado, el director debe ajustar su actuación para que ésta responda a los requerimientos de los objetivos de la escuela, convirtiéndose de esta manera en una figura decisiva que da identidad al centro escolar a través de sus prácticas.

La importancia de la figura directiva en la gestión escolar puede convertir al director escolar en líder, pero no necesariamente por la posición que administrativa y organizativamente ocupa, sino por su “capacidad para implicar a otros en misiones consensuadas, articulando las visiones parciales, en un nivel de símbolos, creencias [y] cultura escolar” (Bolívar, 1997, p.4).

De esta manera, en el escenario del liderazgo, el papel del director como protagonista, remite a ir más allá del quehacer normativamente establecido para él; representa lograr que cada uno de los miembros de la escuela asuma la parte para la cual se encuentra en ella, pues como señala Lorenzo (2004, p.195), y en este caso aplicable al directivo escolar:

Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, (...) y mejorar continuamente.

En este sentido y como ya se ha mencionado, es importante señalar que no basta con la posición que administrativamente le ha sido conferida al directivo para poder ejercer liderazgo en la escuela; es necesario que posea cualidades que le permitan ser reconocido como tal por los miembros de su grupo: como el líder que guía el trabajo cotidiano y establece pautas de interacción entre los actores escolares. En relación a ello, en la figura 2.7 se exploran las características inherentes al liderazgo enunciadas por Bolman y Deal (1994, citados en Bolívar, 1997) las cuales pueden ser aplicables al liderazgo ejercido por el directivo escolar.

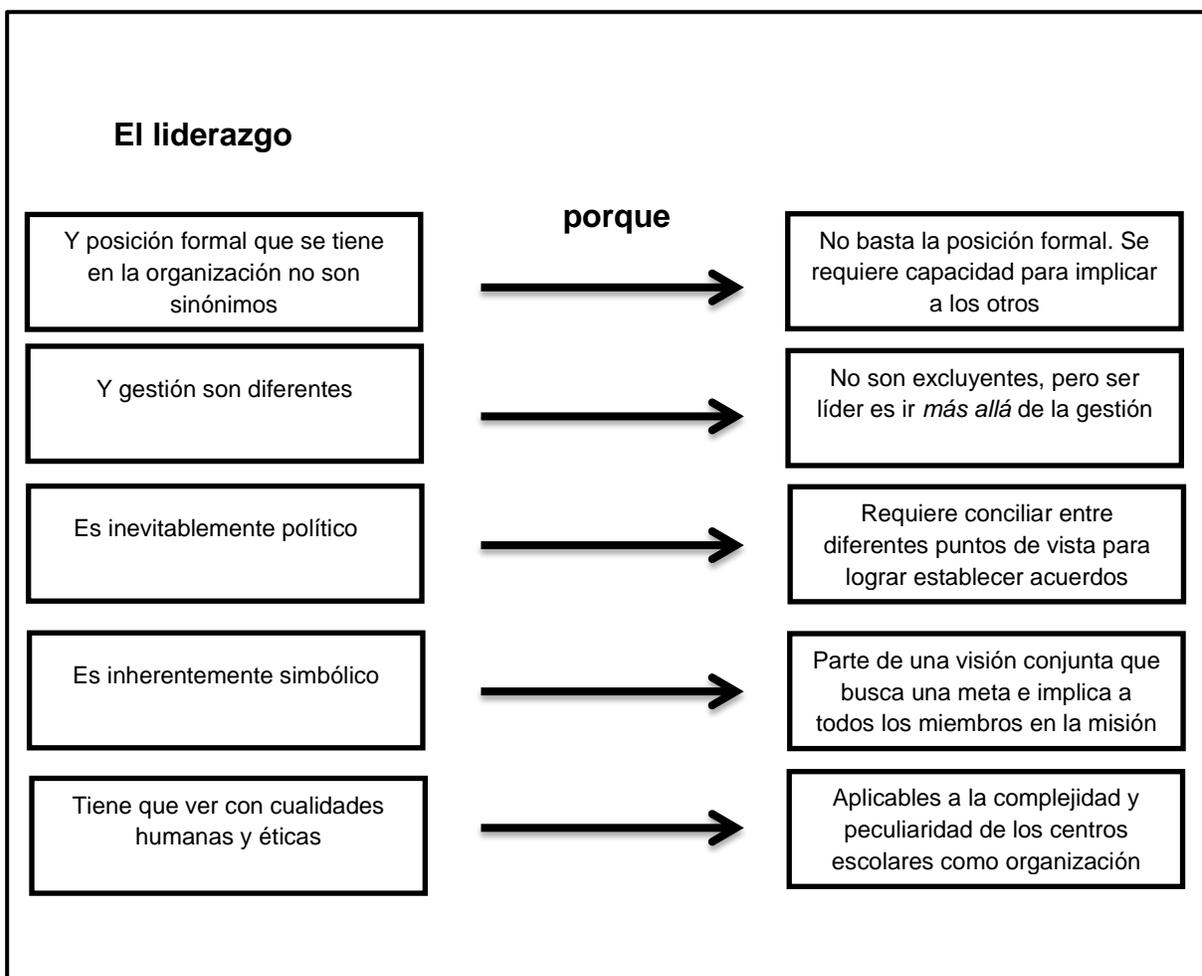


Figura 2.7 Características del liderazgo según Bolman y Deal (1994). (Elaboración propia).

Siguiendo esta lógica de ideas que señalan las características propias del liderazgo, Lorenzo (2004, p.203) sugiere que, para lograr ejercer el liderazgo que requiere la conducción de la escuela bajo su autoridad, el directivo deberá poseer las siguientes competencias:

- a) Mantenimiento de un buen clima en las relaciones humanas, lo cual permitirá una comunicación ágil entre los profesores y un adecuado trabajo en equipo.
- b) Motivación al profesorado, para aprovechar sus posibilidades personales y profesionales.
- c) Creación de una visión de la escuela y la enseñanza coherente, global y compartida.
- d) Delegación de funciones y toma de decisiones.

Lo anterior con el fin de influir en los demás para que, por voluntad propia, aporten los mecanismos a su alcance y posibilidad para la consecución de los objetivos propuestos. Dentro de este ámbito de influencia, también es decisiva la participación que el directivo como líder escolar tiene en la construcción de lo que Bazarra y otros (2007) llaman un *estado de satisfacción* de padres, alumnos y maestros, producto del desempeño profesional gratificante de los docentes que impacta en el logro educativo de los alumnos.

En este contexto, Bolívar (1979) considera que lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan son elementos indicadores de eficacia escolar y entiende a ésta como el “conseguir mejores resultados en lo que ya se hace [en la escuela] (p.6). La eficacia escolar como movimiento de investigación educativa surge como respuesta al Informe emitido por James Coleman en 1964 en los Estados Unidos de América, cuyos resultados de investigación desdeñaban la función de la escuela como motivo del éxito académico.

En contraposición, la década de los años 70 marca el inicio de las investigaciones tendientes a indagar sobre los efectos educativos positivos atribuibles a la escuela. En este escenario surgen autores como Brookover y otros (1979), Edmonds (1979), Mortimore y otros (1988), Reynolds y otros (1994) y Rutter y otros (1979) (citados por

Murillo y otros, 1999, p. 83), los cuales, bajo el concepto de *escuelas ejemplares* agrupan a aquellas que presentan las siguientes características:

- Presencia de un fuerte liderazgo educativo.
- Expectativas altas en los resultados académicos obtenidos por los alumnos.
- Ponen énfasis en la adquisición de las destrezas básicas en los alumnos.
- Mantenimiento de un clima seguro y disciplinado en la escuela.
- Evaluaciones frecuentes del progreso de los alumnos.

En este orden de ideas, el factor liderazgo del directivo escolar es considerado por Murillo y otros (1999) como decisivo en la eficacia escolar, sugiriendo, para este liderazgo, las siguientes características (que se ilustran en la figura 2.8) dentro del marco de este movimiento.

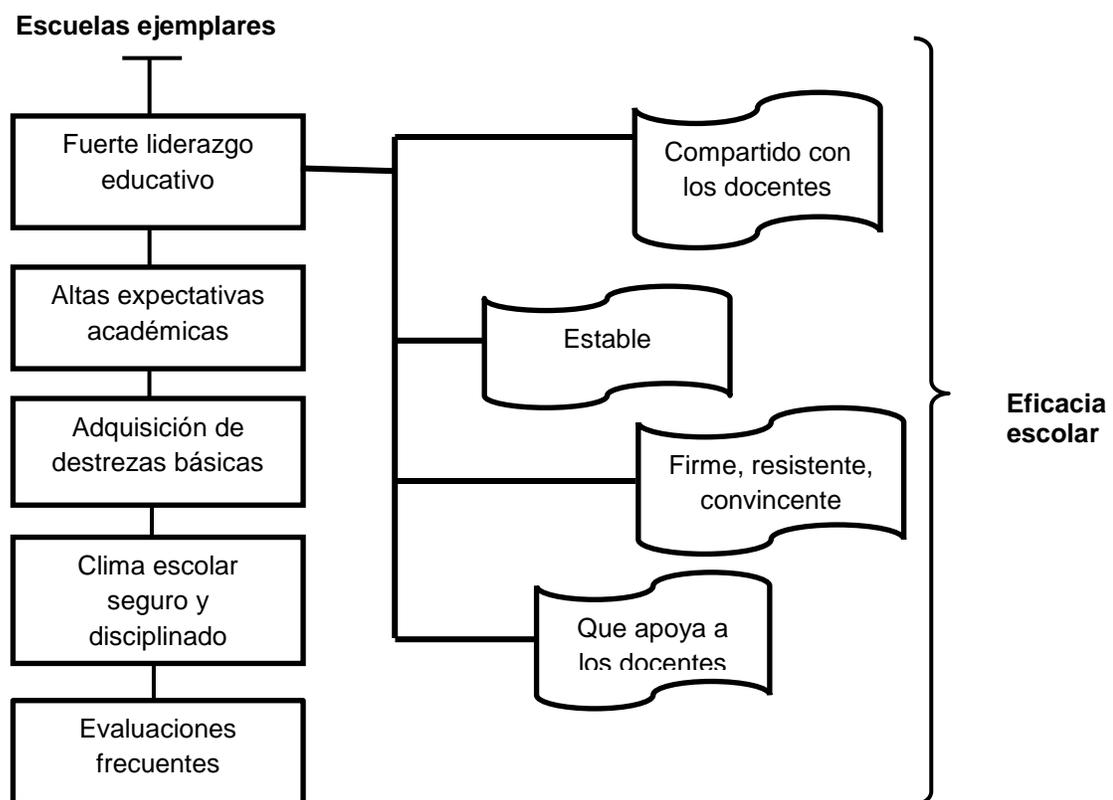


Figura 2.8 Escuelas ejemplares y liderazgo educativo como factores constituyentes de eficacia escolar (Elaboración propia a partir de Murillo, 1999).

En un estudio más reciente y en el ámbito educativo nacional Loera, Hernández y García (2005) plantean las *buenas prácticas* (cursivas más) que caracterizan a las escuelas con alto nivel de logro, las cuales se ilustran en la figura 2.9

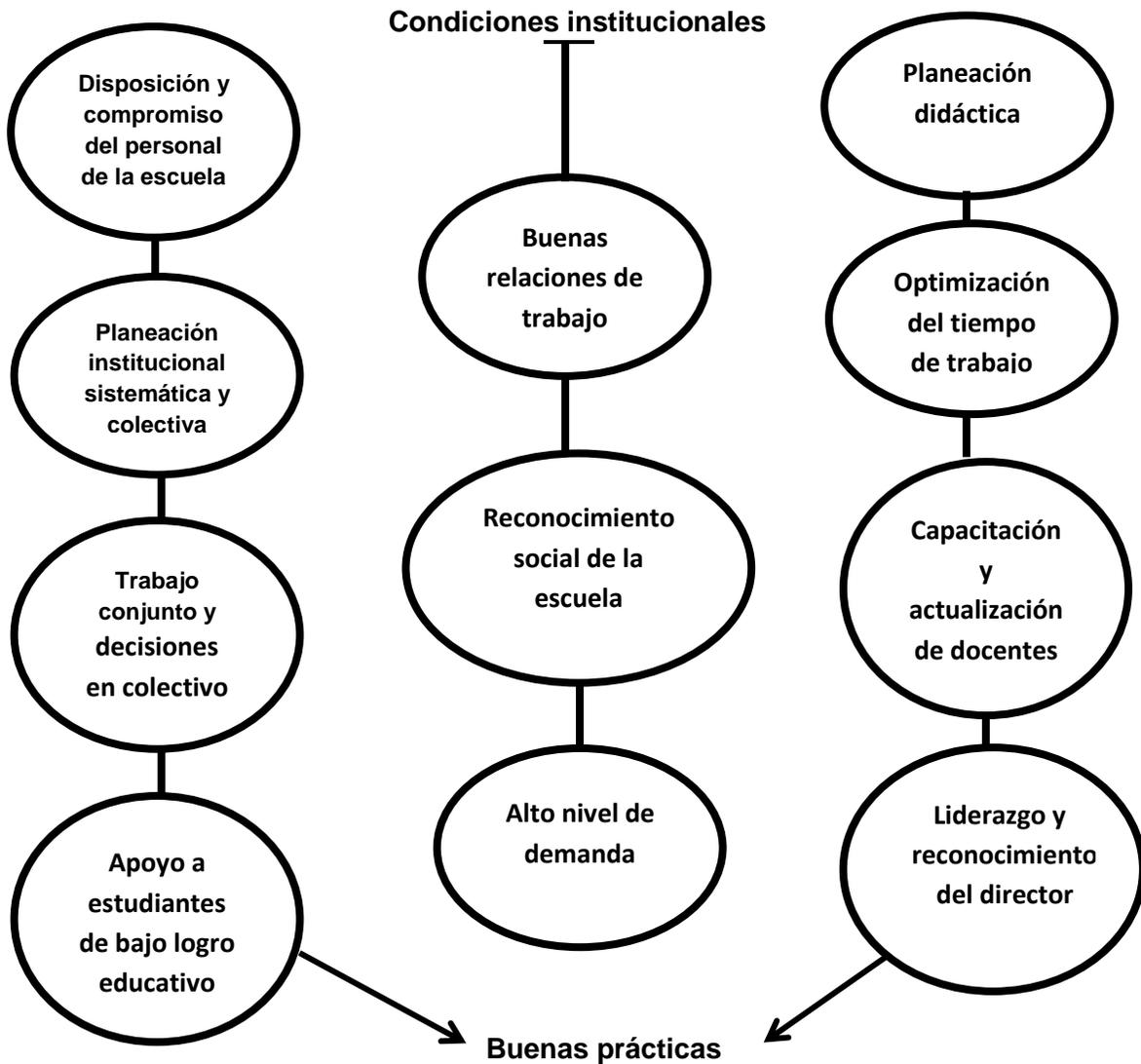


Figura 2.9 Factores comunes a las escuelas de alto nivel de logro (Elaboración propia a partir de Loera, Hernández y García, 2005).

El esquema muestra las condiciones que caracterizan a las instituciones asociadas al éxito académico en el estudio realizado por Loera y otros (2005) y lo que estos autores

llaman buenas prácticas –entre las que se encuentra el liderazgo y reconocimiento del director escolar- refiriéndose a las acciones que, de manera sistemática, llevan a cabo docentes y directivos y que se encuentran presentes en las escuelas que tienen un mejor desempeño institucional.

Relativo a las prácticas y funcionamiento de las escuelas eficaces, Álvaro (citado en Maureira, 2004) sugiere que:

aquellas [escuelas] que presentan [logro educativo] se caracterizan por aspectos tales como dedicación de dirección y profesorado a las tareas y responsabilidades colectivas: planificación y programación de actividades docentes, trabajo en equipo, liderazgo creativo, colegialidad y participación conjunta en las decisiones, ambiente de disciplina que conjuga autoridad y libertad.(...) Son organizaciones educativas capaces de funcionar eficazmente, creando un clima facilitador del rendimiento individual y de la implicación de todos en una tarea común (p.5).

Al respecto, Bolívar (2009) señala que, si bien un buen desempeño de los profesores en el aula puede obedecer al compromiso y la capacidad docente y a las condiciones internas y externas en las que se inserta la escuela, la presencia de un buen director puede también ser definitoria en este buen desempeño.

El autor se refiere a ello con lo que describe como el *efecto director*, aduciendo que no es la acción directiva de manera directa la que incide en el trabajo dentro del aula, pues afirma, refiriéndose al director escolar que “no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas” (p.2).

En este orden de ideas, se puede plantear que ser director no conlleva necesariamente el ser líder o viceversa, pues mientras ser director requiere reconocimiento oficial, ser líder depende de la capacidad para dirigir y mientras el director escolar trabaja con personas dependientes de su autoridad, para ejercer el papel de líder se requiere que, además, estos subordinados sean sus seguidores por libre determinación, convencidos de las cualidades que él posee.

De esta manera, gestión y liderazgo pueden converger en la figura del director de una escuela eficaz, potenciando su labor y propiciando la consecución de las metas oficial y colectivamente establecidas y, por ende, aumentar el logro educativo, no sólo en su

aspecto académico, sino en los aspectos que inciden directamente en las actitudes y valores propios de la cultura escolar construida.

Lo anterior conlleva el liderazgo directivo manifestado en una gestión escolar orientada a transformar la habitual práctica educativa en procesos que transformen lo hasta entonces realizado, con el objetivo de mejorar la enseñanza, en lo que Bolívar (2009) sugiere como un *liderazgo para el aprendizaje* (cursivas mías) dirigido a los logros educativos de los alumnos (en el sentido holístico antes mencionado en esta investigación). Si bien el papel del líder es fundamental y puede definir el rumbo de una escuela, resulta importante mencionar que el líder por sí mismo y en soledad no puede propiciar el rendimiento en los alumnos ni alcanzar los objetivos deseados, requiere para ello ser el favorecedor de la creación de una cultura que consolide la inclusión y compromiso de todos los implicados en el proceso

En este escenario, cabe incluir la aseveración de Maureira (2004, p. 70) en el sentido de que “la gestión provee consistencia, control, eficacia, pero el liderazgo se necesita para fomentar propósitos, pasión e imaginación”.

2.3 El modelo de liderazgo transformacional de Oscar Maureira

Introducido por Burns (1979), el liderazgo transformacional forma parte de la aportación teórica que, sobre el tema, se aplica al ámbito educativo en una visión de influencia del líder no sólo sobre la actuación de sus seguidores, sino en un compromiso colectivo, para incidir conjuntamente en la cultura organizacional de la escuela.

La presencia de este estilo de liderazgo educativo se aleja de la idea original del líder como autoridad jerárquica, en una pretensión de inclusión de los actores escolares en la dinámica organizativa de la escuela, lo cual da un nuevo sentido al concepto de liderar, en lo que Salazar (2006), al referirse al liderazgo transformacional, describe como un liderazgo “carismático, visionario, transformativo (sic), flexible e inclusivo, comunitario y democrático” (p.2).

Burns (1979) define al liderazgo como aplicable a los “líderes que inducen a sus seguidores a actuar en nombre de ciertos objetivos que representan los valores,

motivaciones, aspiraciones y expectativas de los líderes [mismos] y sus seguidores”. De acuerdo con este autor, el liderazgo puede tener un carácter transaccional o transformacional.

El liderazgo transaccional remite a una característica de intercambio que tradicionalmente se le ha conferido, en tanto lo que demanda el líder a sus seguidores y lo que éstos rinden o se esfuerzan sin que medie un propósito común.

A diferencia del liderazgo transaccional, el sentido de *transformación* (cursivas más) del seguidor a través de su relación con el líder, es una característica propia del liderazgo transformacional, pues en él, a través de propósitos compartidos, aumenta el nivel de motivación y las aspiraciones morales y éticas del líder y sus seguidores, teniendo un efecto transformador sobre ambos.

Esta manera de concebir este estilo de liderazgo es interpretado por Maureira (2002, p.43) como:

una relación de estímulo recíproco y de superación que convierte al seguidor en líder y al líder en agente moral. El líder despierta en sus seguidores nuevas motivaciones, aspiraciones y un cambio de valores. Esto lo hace a través de la movilización de necesidades superiores, trascendentes, de superación, de logro, de servicio a los demás.

Diversos autores han interpretado el modelo de liderazgo transformacional, siendo Keneth Leithwood uno de los seguidores más representativos de este estilo de liderazgo. Siguiendo a Burns y Bass, Leithwood (1999) propone que el liderazgo transformacional no se manifiesta por la posición que se tiene de manera formal, sino por la capacidad que el líder posee para inspirar a sus seguidores en un compromiso conjunto.

Apunta también a la búsqueda de un objetivo compartido en el que se fomenta el desarrollo de las capacidades individuales y mayores niveles de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los compañeros de los líderes, lo cual supondrá un esfuerzo extra pero también una mayor productividad o eficacia.

Maureira (2004) se adscribe también al empleo del modelo de liderazgo transformacional para explicar los efectos del liderazgo sobre la eficacia escolar y, en

referencia a la definición de Bass (1985), que enuncia los diversos factores o dimensiones que lo componen, señala a este liderazgo como:

formado por los factores de carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y, en el caso de la organización escolar, (...) tolerancia psicológica [presentes en un líder]. Factores todos interdependientes, que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motivan a sus [seguidores] para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen además que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o visión de la organización (p.4)

Así mismo, Maureira (2002) considera al liderazgo directivo como factor relevante en la consecución de la eficacia escolar y, en un modelo propio, amplía la propuesta de Bass adicionando lo que él considera como dimensiones relevantes asociadas con el liderazgo transformacional directivo: la participación y la satisfacción docente.

Su modelo propone explicar cómo las dimensiones asociadas (participación y satisfacción) en conjunto con los factores característicos del líder transformacional, propician una mejora de la eficacia escolar como producto final (figura 2.10).

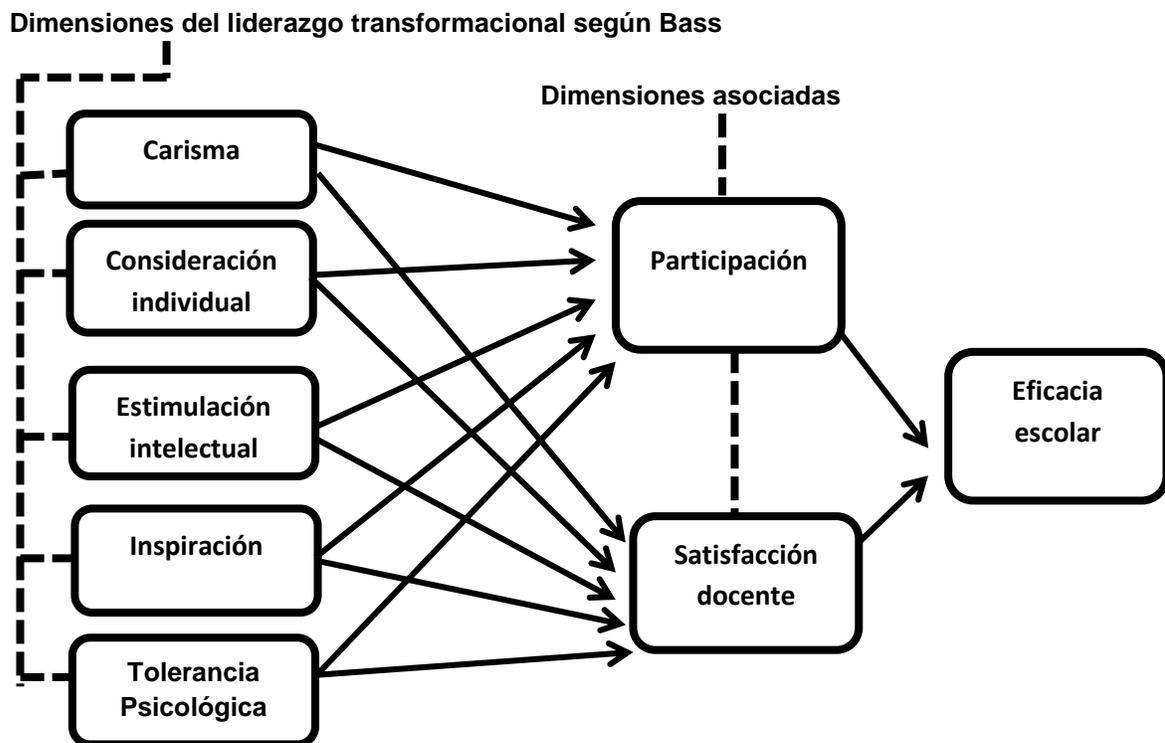


Figura 2.10 Efectos del liderazgo sobre la eficacia escolar. Modelo propuesto por Maureira (2004).

Esta representación gráfica muestra de manera esquemática el modelo que ilustra los efectos que el liderazgo transformacional del directivo, en una interrelación de las dimensiones originales enunciadas por Bass y las integradas por Maureira, en correspondencia mutua, propician la eficacia escolar.

Para comprender las relaciones que se establecen entre las dimensiones comprometidas, Maureira (2004, p.11) hace la siguiente definición operacional de cada una de ellas.

- Liderazgo transformacional: Atribución con la que los profesores perciben la presencia de las siguientes dimensiones (o efectos relacionados con el ejercicio del liderazgo) en sus directores.
 - Carisma personalizante: Percepción sobre la capacidad del líder (director) de lograr confianza y credibilidad y transmitir entusiasmo y respeto.
 - Consideración individual: Percepción sobre la capacidad del líder para prestar atención personalizada a todos los actores escolares. Apoyo y trato personal.
 - Estimulación intelectual: Percepción sobre la capacidad del líder para favorecer enfoques nuevos y creativos en la dinámica de la gestión educativa.
 - Inspiración: Percepción sobre la capacidad del líder para promover la implicación en el devenir de la escuela, manifestándose en conductas optimistas y de identidad.
 - Tolerancia psicológica: Percepción sobre la capacidad del líder (director) para usar el sentido del humor como estrategia para afrontar momentos difíciles en la interacción educativa.
- Participación: Atribución que perciben tanto profesores como directivos en cuanto a la capacidad que se tiene en la escuela para construir un liderazgo compartido, fundamentado en la cultura de la participación, para colaborar y verse implicado en las decisiones. El trabajo en equipo es la estrategia prioritaria para generar espacios de reflexión, ayuda, intercambio y toma de decisiones negociadas.
- Satisfacción docente: Agrado que experimentan tanto directivos como docentes con su trabajo en la escuela, teniendo como eje la implicación en un proyecto educativo en común.

- Eficacia escolar: Percepción que tienen el director y los docentes sobre el nivel de logros de los objetivos pedagógicos generales de la escuela.

El modelo propuesto por Maureira (2004) fue utilizado en la presente investigación como esquema analítico para construir los datos a través de la presencia de las dimensiones antes señaladas. Se determinó la utilización de este modelo pues las características del liderazgo directivo ejercido en la escuela caso estudiada, responden de manera significativa a las enunciadas para el liderazgo transformacional aquí definido. Fue posible observar la presencia de cuatro de las cinco dimensiones enunciadas por Bass (1985), obviándose la inclusión de la última de ellas (tolerancia psicológica) por no percibir su presencia en las prácticas inherentes al liderazgo directivo de esta escuela, por lo que el esquema analítico utilizado se estructuró como se ilustra en la figura 2.11

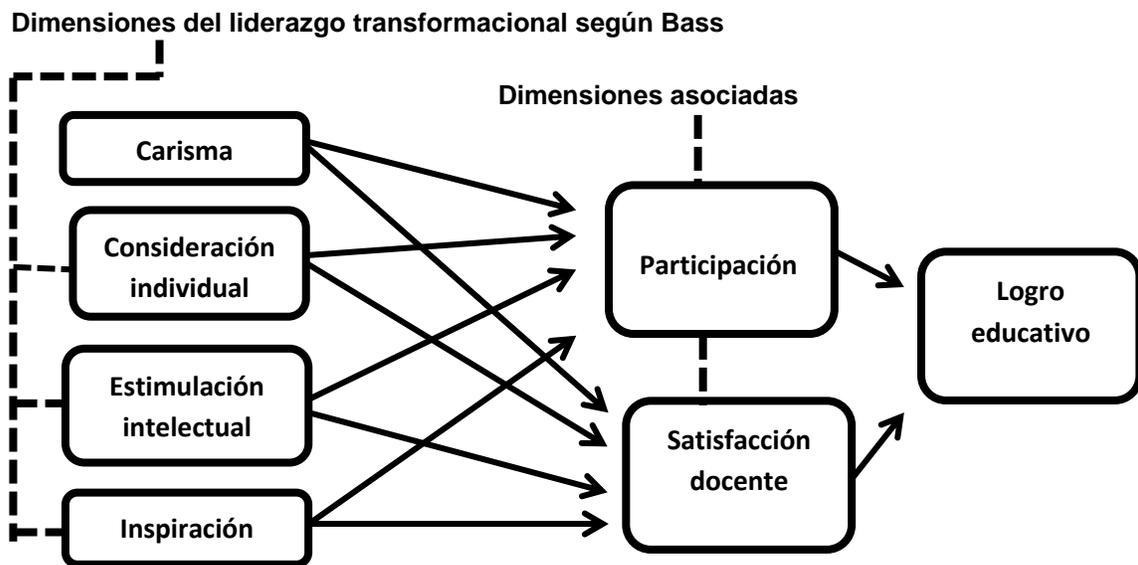


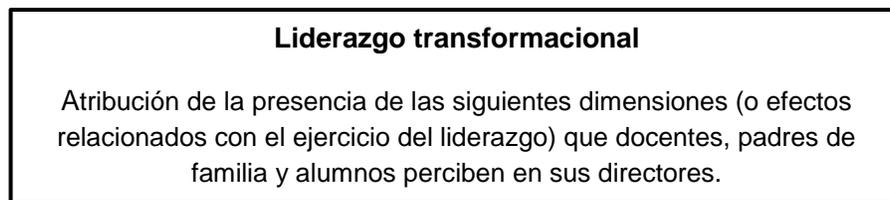
Figura 2.11 Esquema analítico del liderazgo sobre el logro educativo (Adaptado de Maureira, 2004).

Puede observarse también que la dimensión eficacia escolar, para efectos de análisis de los datos es sustituida por logro educativo, por ser un constructo cuya aplicación, en una acepción holística, responde más a los objetivos de esta investigación y a las características del caso que le ocupa. Desde esta perspectiva, se define

operacionalmente al logro educativo como un “constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno” (Muñoz, 2009).

De esta manera, la siguiente figura 2.12 muestra la definición operacional del concepto liderazgo transformacional -el cual, en este estudio, considera como seguidores del líder a docentes, padres de familia y alumnos-, las dimensiones comprometidas en él y el constructo logro educativo como producto del liderazgo. También se incluyen las características de cada una de las dimensiones y del logro educativo y las acciones observables a través de las cuales se manifiestan.

Figura 2.12 Modelo para el análisis del liderazgo transformacional y su efecto sobre el logro educativo.



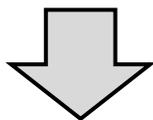
Formado por



Dimensión (Categoría)	Características (Códigos)	Acciones observables
Carisma personalizante	Entusiasmo	- Anima a realizar la tarea educativa. - Es una persona cercana a la gente.
	Credibilidad	- Muestra y promueve un comportamiento honesto. - Comunica con el ejemplo lo que se decide en la escuela. - Desarrolla un fuerte sentido de compromiso.

Dimensión (Categoría)	Características (Códigos)	Acciones observables
Consideración individual	Trato personal	<ul style="list-style-type: none"> - Presta atención personalizada. - Da atención personal en situaciones problemáticas. - Tiene en cuenta a las personas por encima de cuestiones administrativas. - Consulta antes de tomar decisiones.
	Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> -Incorpora a los profesores recién llegados al colectivo. -Está dispuesto a ayudar en el trabajo. -Favorece acciones e ideas.
Estimulación intelectual	Animación al cambio	<ul style="list-style-type: none"> -Anima a solucionar problemas y generar ideas nuevas. -Ayuda a reflexionar cómo se puede mejorar el trabajo.
	Potenciación de un esfuerzo mayor	<ul style="list-style-type: none"> -Motiva a hacer más de lo que se pensaba hacer.
Inspiración	Implicación	<ul style="list-style-type: none"> -Impulsa al involucramiento en los valores y los procesos relevantes de la escuela.
	Identidad	<ul style="list-style-type: none"> -Genera confianza en la concreción de los objetivos de la escuela. -Genera un sentido de identidad con la escuela.
Participación	Colaboración	<ul style="list-style-type: none"> -Motiva a los profesores a participar en las decisiones de la escuela. -Genera un ambiente de colaboración y compromiso. -Privilegia el trabajo colaborativo. -Genera espacios de dialogo profesional. -Es posible discrepar con el directivo.
Satisfacción docente	Agrado por el trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> -Promueve la aceptación de la tarea educativa. -Promueve agrado por dar clases en esta escuela a pesar de las dificultades y carencias.

tienen efecto sobre el



Dimensión	Características (Códigos)	Acciones observables
Logro educativo:	Rendimiento académico, compromiso de los actores escolares, promoción de los valores, prestigio alcanzado.	<ul style="list-style-type: none"> -Percepción de que se logran los propósitos de la escuela. -Se promueve el logro académico y actitudinal de los alumnos. -En la escuela hay orgullo por el prestigio alcanzado. -Se observa en los docentes un compromiso por el mejoramiento de la enseñanza. -El objetivo primordial es desarrollar las capacidades de los alumnos. -Se observa un trabajo mancomunado de los docentes para procurar mejores niveles de aprovechamiento escolar. -Los logros educativos muestran una tendencia favorable.

Fuente: Adaptación de Maureira (2004).

Capítulo III. Metodología

3.1 Enfoque metodológico

El acercamiento al conocimiento de un fenómeno demanda la definición de la metodología que permitirá responder a las preguntas de investigación y a la consecución de los objetivos pretendidos. Este estudio, se encamina a responder las siguientes preguntas: Desde la perspectiva de los actores escolares ¿de qué manera se manifiestan los rasgos del liderazgo transformacional directivo que se orientan al logro educativo en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín? y ¿qué aspectos derivados del liderazgo directivo se manifiestan en la participación de docentes, padres de familia y alumnos de esta escuela primaria?

El planteamiento de una pregunta de investigación permite al investigador, de acuerdo con Bertely (2000) “delimitar su [objeto de investigación], elegir las técnicas o instrumentos más adecuados, reconocer el sentido que orientará sus inferencias factuales y conjeturas y definir los cuerpos y conceptos teóricos que enmarcarán sus interpretaciones” (p.45).

Para la realización de esta investigación se eligió un enfoque metodológico cualitativo pues éste “es conducido primordialmente en los ambientes naturales de los participantes,(...) los significados serán extraídos de los [datos] y no se reducirán a valores numéricos” (Rothery, Tutty y Grinnell, citados en Hernández-Sampieri, Baptista y Fernández, 2006, p.526), además de que “se centra en el significado humano [y] en la vida social y su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1989, p.196), esto es, la declaración del sentido de las acciones de los actores observados y el sentido que ellos mismos le asignan a su propia actuación.

Se utiliza esta metodología porque en el desarrollo de la investigación subyace el interés por los procesos de interacción social y cultural que se manifiestan en el quehacer educativo de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín y que enmarcan el liderazgo de la directiva escolar y su interpretación a partir de la voz de los propios participantes.

En este escenario, y desde la perspectiva de Bertely (1994), el contexto cultural y social

en el que se desarrolla la investigación cualitativa adquiere una especial relevancia, así como la historia, las tradiciones y los valores de los actores comprometidos.

En la metodología cualitativa, de manera flexible, se parte de los datos que aportan los actores mismos del fenómeno a estudiar, de esta manera es posible conocer “las fuerzas que mueven a los seres humanos (...), [las] ideas, sentimientos y motivos internos” (Douglas citado en Taylor y Bogdan, 1987, p. 16).

El siguiente esquema, adaptado de Sandoval (2002), muestra, de manera sintética, las características de la investigación social con enfoque cualitativo.

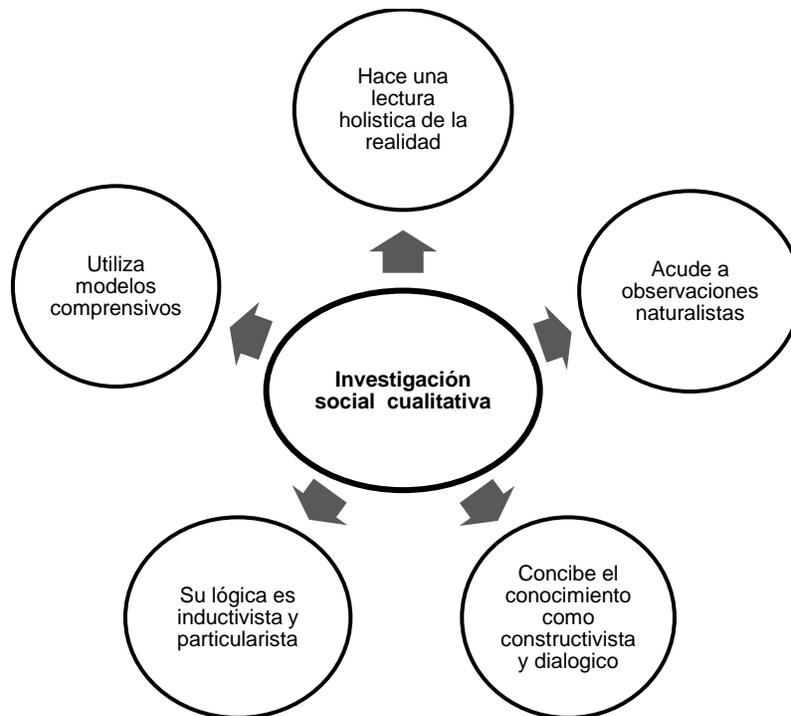


Figura 3.1 Características de la investigación cualitativa.

La presente investigación se remite al estudio de un caso específico, la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín, por lo que se aplica el estudio de caso como estrategia de investigación cualitativa, entendida como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, citada en Martínez, 2006, p.174).

Merriam (1988) señala que para establecer un estudio de caso es necesario primero definir el problema o tema general que se desea investigar y, una vez encontrado éste, la atención se dirigirá a una situación específica del mismo, la cual se convertirá en el objeto a analizar, y puede ser, entre otros, un individuo, una institución, un evento. Así, y en consonancia con lo anterior, esta autora señala que una investigación cualitativa es un estudio de caso cuando pretende contestar ciertas preguntas específicas prácticas como ¿qué pasa?, ¿por qué? y ¿cómo? acerca de un fenómeno también específico.

Martínez (2006) además, apunta algunas características del estudio de caso como estrategia de investigación,

- es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- posibilita explorar en forma profunda y obtener un conocimiento amplio sobre el fenómeno estudiado. (p.175).

Al respecto, Erickson (1989) sostiene que, a diferencia del investigador positivista que toma muestras diversas para hacer inferencias, el investigador interpretativo estudia un caso concreto cuyo análisis busca conocer la situación y el contexto en el que se desarrolla.

Goetz y LeCompte (citados en Merriam, 1988), agregan una característica más del estudio de caso como estrategia de investigación al concluir que éste “es uno de los pocos modos de estudio científico que admite la percepción subjetiva y los [juicios] de los participantes y el investigador en el marco de la investigación” (p.39).

3.2 Participantes

La escuela primaria pública “Dr. Octavio León Medellín” ubicada en la Delegación del Sauzal en Ensenada, Baja California, es el centro escolar en el cual se desarrolló la investigación en torno al liderazgo como tema que interesó a este estudio.

La elección de esta escuela-caso se llevó a efecto mediante un muestreo por reputación (*reputational-case selection*), el cual, indica Merriam (1988), se basa en la recomendación de posibles casos que expertos en el área hacen al investigador.

El muestreo por reputación planteó como criterio de selección la búsqueda de una escuela primaria pública cuyas acciones educativas promueven un ambiente para el aprendizaje a través del compromiso como grupo.

Para llevar a cabo este muestreo por reputación, se recurrió a la opinión de dos inspectores de zona escolar de primarias y dos profesoras de la Escuela Normal Estatal de Ensenada.

A partir de estas conversaciones, surgió la opción de cuatro escuelas como posibles sujetos de estudio. Una vez consideradas estas opciones, se valoraron las condiciones de ellas y, dadas las características específicas de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín se consideró pertinente su elección para esta investigación.

Los criterios que definieron la elección de esta escuela primaria fueron el alto puntaje obtenido por sus alumnos en la prueba ENLACE, lo cual la ubica como la escuela con mejor desempeño dentro de la Zona Escolar 038, que es de la que forma parte, así como el reconocido liderazgo de la directora y el prestigio que tiene la escuela en la comunidad y ante las autoridades educativas estatales, lo cual dio pauta para el inicio de la investigación.

Es importante mencionar que esta investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2010-2011 y parte del 2011-2012, con las actividades especificadas en el cronograma que se muestra al final de este capítulo.

Los participantes en esta investigación y el perfil profesional de los docentes se describen en las siguientes líneas:

3.2.1 Directora escolar

La directora escolar estudió la preparatoria, un semestre de Ciencias Químicas en la UNAM y posteriormente estudió en la Escuela Normal Estatal de Ensenada, en la que adquirió la formación como profesora de Educación Primaria. Tiene 30 años de servicio magisterial y 22 años trabajando en esta escuela, de la cual fue fundadora. Inició su labor en esta primaria como directora comisionada y la culminó con su proceso de jubilación, el cual se autorizó a partir del 30 de enero de 2012.

3.2.2 Profesora de Apoyo Técnico Pedagógico

Tiene una formación profesional como profesora de Educación Primaria. Con veintiséis años de servicio magisterial, once de ellos los ha desempeñado en el puesto que actualmente ocupa. Cubre, además de su función pedagógica, la de subdirectora y secretaria.

3.2.3 Docentes

La planta docente está conformada por:

- 6 maestras de grupo con nombramiento laboral de base (en el ciclo escolar 2010-2011 la profesora de 6º sustituía a la maestra titular de este grado, quien se reincorpora al servicio en el ciclo 2011-2012).
- 2 maestros de Educación Física que comparten la atención de los seis grupos,
- 5 profesores de Inglés que atienden a los alumnos en horario extra clase y pertenecen al Programa de Inglés para la Educación Básica con sesiones grupales de 50 minutos diariamente y con sostenimiento económico del 50% por parte de los padres de familia y 50% por el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP). Estos maestros son contratados sólo para este Programa y no existe alguna otra relación laboral de ellos con el Sistema educativo (Comité de Vinculación de Mexicali, 2008).
- 1 profesor que se hace cargo de la Unidad de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER), que es el servicio que atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La información sobre los grados que atienden, antigüedad en la escuela y formación profesional de los docentes, puede ser consultada en el capítulo III de esta tesis.

3.2.4 Padres de familia

Fueron observados diferentes padres y madres de familia asistentes a las ceremonias y festejos cívicos y participantes como observadores en la prueba ENLACE. Asimismo, se entrevistó a 5 padres de familia (uno por grado escolar y un padre de familia con dos hijos en grado distinto).

3.2.5 Alumnos

La población escolar estuvo formada por ciento ochenta alumnos en el ciclo 2010-2011 y ciento setenta en el 2011-2012. La escuela atiende a niños y niñas en los seis grados, residentes de la misma Delegación del Sauzal. Sus edades oscilan entre 6 y doce años y su distribución por grupo se muestra a continuación en la tabla 3.1

Tabla 3.1 Distribución de alumnos por grado y ciclo escolar

Grado	Número de alumnos	
	Ciclo 2010-2011	Ciclo 2011-2012
1º	33	23
2º	27	30
3º	30	26
4º	30	31
5º	30	30
6º	30	30

Fuente: Cuestionario de acercamiento (2011) y Directora escolar

3.3 Técnicas e instrumentos

Una vez que se tiene definido el objeto de estudio de la investigación, es necesario determinar las técnicas e instrumentos metodológicos que proveerán los insumos o datos que permitan responder a nuestras preguntas de investigación.

Para efecto de la recopilación de datos en este estudio, se recurrió a las siguientes técnicas: observación no participante, análisis documental, y entrevistas semiestructuradas. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionario, notas de campo, registros de observación y guía de entrevista. Las características de ambos se describen a continuación y en el apartado 4.4 correspondiente al procedimiento, se explica el uso que se dio a cada uno de ellos.

3.3.1 Observación no participante

En el ámbito de la investigación, Valles (1999) define a la observación como “el procedimiento en el que el investigador presencia en directo el fenómeno que estudia” (p. 143).

La acción de observar será diferente según el propósito que se persiga. En un programa de investigación, la observación deberá responder a “qué se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo y dónde tiene lugar la observación, cómo se registra, qué se registra, cómo se analizan los datos y qué uso se les da” (Evertson y Green, 1989, p.303).

Plaza del Río (1996) indica que al aplicar la observación para recoger los datos, “el investigador pasa tiempo (...) con los individuos que estudia (...) y refleja las interacciones y actividades [que observa] en notas de campo que recoge en el momento o inmediatamente después de producirse los acontecimientos” (p.79).

Lo anterior permite dirigir la atención y observar los aspectos previamente definidos en nuestros objetivos del fenómeno a estudiar en el momento preciso en el que suceden y tomando en cuenta nuestra pregunta o preguntas de investigación.

En esta investigación se llevó a cabo una observación no participante, en la cual:

el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal, (...) es, teóricamente, ajeno a estos procesos, como “una mosca en la pared” [y observa] las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia” (Woods, 1987, p.52).

La observación no participante provee la posibilidad del distanciamiento necesario entre el investigador, los participantes y las prácticas, o de evitar lo que Plaza del Río (1996) llama “efectos distorsionadores” con los cuales el investigador pueda ser asimilado a la actividad que estudia con el riesgo de convertirse en *uno más* en la escena. La observación, en este estudio, se llevó a cabo en los distintos espacios escolares: aulas, patios, comedor escolar y oficina de la dirección.

Así mismo, la observación fue realizada en diferentes momentos de la vida escolar y con diferentes participantes. Se realizó durante horas de clase, con la participación de maestras y alumnos, en reuniones de Consejo Técnico, con la presencia de maestras de grupo, directora, profesora de Apoyo Técnico Pedagógico, profesores de educación física y profesor de apoyo en aprendizaje y durante eventos de carácter cívico y convivencia en los cuales participaron alumnos, maestros y padres de familia.

Una vez realizada la observación y derivados de ella, se realizaron notas de campo y registros de observación para hacer una transcripción escrita y detallada de lo visualmente registrado.

3.3.2 Notas de campo

Las notas de campo como instrumento para recabar datos en el enfoque cualitativo son “apuntes realizados durante el día [de trabajo investigativo] para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar” (Woods, 1987, p.60). Las notas de campo se elaboran en el momento de la observación con el fin de registrar, del modo más completo y fiel posible, las observaciones que se realizaron, anotando, de manera pormenorizada, la mayor cantidad de datos observados.

Asimismo, las notas de campo suelen ser útiles para registrar diálogos y conversaciones informales no planeadas, con lo cual se logra realizar registros de lo observado y escuchado en ellas.

3.3.3 Registros de observación

Bertely (2000) define a los registros de observación como “inscripciones ampliadas y definitivas que realiza [el investigador] inmediatamente después de haber tomado las notas de campo” (p. 50) y que documentan, de modo detallado y organizado, el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento de lo observado, permitiendo añadir comentarios interpretativos del observador.

Los registros de observación incluyen croquis o diagramas que ilustran el ambiente físico general del lugar y la ubicación de cada uno de los actores del acontecimiento registrado, lo cual da una mejor comprensión de la relación establecida entre ellos. Además, es importante asignar a cada registro una clave de identificación, lugar y fecha, el evento que se observa, hora de inicio y duración de la observación, para que la información derivada de cada registro pueda ser diferenciada. También es útil incluir comentarios del observador.

3.3.4 Cuestionario

Este instrumento de investigación se utilizó obedeciendo a su empleo como un “sistema de preguntas (...), ordenadas en forma coherente [y lógica], expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible que generalmente responden por escrito las personas interrogadas, sin que sea necesaria la presencia del investigador” (Córdoba, 1999, p.21).

El cuestionario diseñado para esta investigación incluye once preguntas abiertas y su aplicación obedece al objetivo de recabar información general sobre los docentes, por lo que se le ha considerado como un cuestionario de acercamiento inicial a algunos participantes.

3.3.5 Análisis documental

Los documentos son una fuente importante de información para el investigador pues proveen datos respecto a la historia, organización o funcionamiento del fenómeno a estudiar, lo cual permite tener una idea clara del mismo a través del uso que se haga de esta información.

Peña y Pirela (2007) definen al análisis documental como:

El análisis y síntesis de los datos plasmados ...(en)...soportes documentales mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. [Así], su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información (p.59).

El análisis documental permite al investigador profundizar en la comprensión del evento que estudia, además de que le posibilita “conocer los antecedentes, experiencias, vivencias y situaciones de un ambiente y su funcionamiento cotidiano” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.433).

Este análisis permite también representar el contenido de un documento, fotografía o video de manera distinta a la original, (Fox, citado en Peña y Pirela, 2007) al generar la creación de un nuevo documento en el cual la esencia que transmite el mensaje original, se constituye en el elemento básico para ser recuperado intelectualmente.

Para efectos de este estudio se analizaron documentos textuales proporcionados por la dirección del plantel y la Inspección de la Zona Escolar 038 pues, como propone Plaza del Río (1996), los documentos nos pueden dar una visión no sólo general de la institución, sino mostrarnos también sus particularidades.

Así mismo, los registros de observación y las entrevistas una vez transcritas, fueron analizados a través de este procedimiento, pues como señalan Peña y Pirela (2007) citando a Maniez, “detrás de cada discurso contenido en alguna fuente documental

subyace una información solapada que amerita, para ser descubierta, de la capacidad intelectual y perspicacia de quien analiza la información” (p.57).

3.3.6 Entrevista

La entrevista es definida por Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.418) como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”. Así, es posible que el investigador, en el ámbito de la investigación pueda, como sugieren Schatzman & Strauss (citados en Valles, 1999), “[considerar] toda conversación entre él y otros como forma de entrevista, [pues] encuentra innumerables ocasiones (...) para hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas. [Estas] conversaciones pueden durar sólo unos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones más extensas” (p.178).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que existen tres tipos de entrevista:

- Estructurada: El entrevistador debe sujetarse rígidamente a una guía de preguntas específicas.
- Semiestructurada o no estructurada: El entrevistador orienta la conversación basándose en una guía flexible de preguntas determinadas.
- Abierta: El entrevistador se base en una guía general de preguntas cuyo contenido no está predeterminado.

En esta investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas, en las cuales el investigador, basándose en una guía puede ir incluyendo preguntas adicionales como lo considere conveniente. Se efectuaron audio grabaciones como apoyo para la realización de las entrevistas en diferentes momentos y a diferentes actores según lo requirió el estudio en su evolución, pues, en los estudios cualitativos, la flexibilidad es importante.

3.3.7 Guión de entrevista

Previa a la aplicación de una entrevista, se formuló una guía o guión de la entrevista, el cual consideró los temas a tratar según los objetivos de la investigación. El guión de

entrevista es “un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente” (Valles, 1999, p.204), pues se orienta a recoger el flujo de información particular de cada entrevistado según la vaya proporcionando, independientemente del orden señalado en el guión.

3.4 Procedimiento

El procedimiento a seguir en esta investigación, se realizó en 6 etapas, las cuales son una adecuación de los procedimientos sugeridos por Spradley (citado en Sandoval, 2002 y Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y se describen a continuación.

3.4.1 Etapa 1: Revisión y análisis de herramientas conceptuales

Esta primera etapa implicó la preparación de la entrada al campo de la investigación, “ubicar el escenario que se desea estudiar e ingresar [conceptualmente] en él” (Taylor y Bogdan, 1987, p.31).

En esta etapa se revisaron los conceptos generales del tema a investigar, a través de un acercamiento inicial a la literatura sobre temas de convivencia escolar y aprendizaje y del trabajo que desarrolla la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar a la cual se encuentra adscrita esta investigación.

Esta parte también remitió a la revisión de temas referentes a metodología de la investigación en general y cualitativa en particular y a documentos oficiales de la escuela que permitieran un acercamiento a la historia y contexto sociocultural y organizativo en el que se encuentra ésta.

Una vez que se eligió profundizar en el campo del liderazgo, se revisaron materiales cuyo contenido explora este tema, la gestión escolar como ámbito en el que se desarrolla y el logro educativo como fin último de la práctica escolar.

Para tal efecto, se recurrió a la autoría de especialistas como Antúnez (2000), Ball (1994), Borrel y Chavarría (2001), González (2008) y documentos diversos de instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003) y la Secretaría de Educación Pública (1980, 1982, 2006 y 2009).

El liderazgo directivo fue abordado inicialmente con obras de Murillo (1999 y 2006), Bazarra, Casanova y García (2007), Maureira (2004) y Bolívar (2009) como un acercamiento a las características que distinguen al directivo como líder escolar.

Respecto al logro educativo, como fin prioritario de la práctica escolar, su aproximación se dirigió desde la perspectiva de Loera (2005), Maureira (2004), Muñoz (2009), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005) y Mella y Ortiz (1999).

Los estudios de Merriam (1988), Bertely (2000), Taylor y Bogdan (1987), Hernández, Fernández y Baptista (2010), Sandoval (2002), Erickson (1989) y Toledo (2003), por mencionar algunos, sirvieron de soporte para la estructura metodológica.

Además, algunos documentos oficiales proporcionados por la dirección de la escuela tales como el “Primer Informe Trimestral de Labores”, “Organización de la escuela” y “Análisis e interpretación de resultados de ENLACE”, permitieron hacer un esbozo general de sus características estructurales, históricas y contextuales.

3.4.2 Etapa 2: Identificación y focalización del fenómeno de estudio

A invitación expresa que la coordinadora de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE), Dra. Cecilia Fierro Evans, hizo al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, la presente investigación quedó adscrita al proyecto “Escuelas que construyen contextos propicios para el aprendizaje y la convivencia” en el cual se convocó a investigadores interesados en documentar casos de escuelas que fomenten la convivencia solidaria, respetuosa y corresponsable, así como el aprendizaje de los contenidos básicos del currículo oficial.

La RLCE fue creada por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, la Universidad Iberoamericana León, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Costa Rica y tiene como objetivo el contribuir al estudio y transformación de la convivencia escolar y la formación socio afectiva y ética en escuelas latinoamericanas.

El paso inicial de la identificación del fenómeno a abordar fue la localización de una escuela primaria pública que cubriera el requerimiento de la Red de ser una escuela que, aún en condiciones adversas o limitadas, haya logrado construir contextos que

promueven el aprendizaje. Una vez localizada esta escuela, se procedió a profundizar en el significado de los procesos, relaciones, acciones y experiencias propias de esa construcción.

Como se señaló, la escuela-caso fue seleccionada a través de un muestreo por reputación en el que las expertas en el tema sugirieron cuatro posibles casos, derivándose de este muestreo dos casos tentativos de elección por lo que se realizó una primera visita a ambos centros escolares para conocer las generalidades de su funcionamiento.

Durante esta visita se platicó brevemente con los directivos y algunos docentes de manera informal, además de hacer un reconocimiento físico general de ambos planteles.

La escuela primaria Dr. Octavio León Medellín fue seleccionada como caso de estudio por los altos puntajes logrados en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), situándose por ello en una posición prioritaria en relación a otras escuelas primarias públicas. Lo anterior remitió a indagar sobre el entorno del aprendizaje que ha propiciado estos resultados académicos en la escuela.

Otro aspecto definitorio en la elección de esta escuela fue la reiterada mención de los expertos sobre el papel de la directora como promotora de este logro, por lo que se orientó el interés investigativo hacia su liderazgo.

3.4.3 Etapa 3: Negociación de entrada al terreno de la investigación

Esta etapa remitió específicamente a la negociación de acceso al escenario y un acercamiento a todos los participantes, con el fin de establecer la aceptación de participación en la investigación.

El paso oficial de negociación de entrada al terreno de la investigación se llevó a cabo el 8 de noviembre de 2011 por la directora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) y la investigadora, en entrevista formal con la directora de la escuela primaria. En esa oportunidad, la directora del IIDE explicó a la directora escolar el motivo por el cual la escuela que dirige fue elegida y los objetivos propios de la investigación a desarrollar.

A su vez, la directora planteó diversas dudas, mismas que en esa oportunidad fueron aclaradas. La directora expresó una clara y manifiesta aceptación hacia el proyecto de investigación. Posterior a esta entrevista, se realizó un recorrido exploratorio al entorno de la escuela, con el fin de conocer el contexto comunitario en el cual ésta se encuentra inserta.

El siguiente paso fue la presentación que la directora hizo de la investigadora a los alumnos y docentes durante una ceremonia cívica. Después de esto, el 7 de marzo de 2011, la negociación se dirigió al contacto inicial y personal con los docentes en una reunión que para ello concertó la directora, citándolos en la oficina de la dirección.

Una vez reunidos, se expuso a los maestros el motivo de la presencia de la investigadora, el objetivo del estudio, los fines de uso de la información y los motivos por los cuales su escuela fue elegida. Se manifestó cómo todos ellos, en diferentes circunstancias y en diferentes momentos, serían participantes. De igual manera, se expresó el tiempo tentativo de estadía en la escuela y las estrategias metodológicas a usarse para el acopio de información. En esa oportunidad y con la ventaja de contar con todos los docentes reunidos se aplicó el cuestionario de acercamiento en el cual, a través de preguntas abiertas, se recabó información general sobre ellos, su formación profesional, la labor que, específicamente, desempeñan en la escuela y el significado que su estancia en ella les representa.

Para finalizar la reunión de negociación de entrada se ofreció disipar las dudas que pudieran tener sobre el estudio. Aunque se percibió poco entusiasmo por lo expuesto, no hubo manifestaciones negativas a la exposición.

Derivado de la negociación de acceso al terreno de investigación, se tuvo una entrada libre y total para realizar las observaciones, y así se hizo en espacios comunes como patio o comedor, pero para el acceso a los salones de cada grado, se pidió autorización de la docente a cargo, en consideración a su posición de autoridad en el grupo.

De manera paulatina se fue logrando lo que Woods (1987) sugiere como los pasos de acceso a la institución en tanto fenómeno a observar: el encuentro con la cara externa de la escuela, el acercamiento a las posteriores realidades naturales más profundas y, finalmente, lograr penetrar a los centros vitales de la organización.

3.4.4 Etapa 4: Realización del trabajo de campo

Esta etapa se caracteriza por la inmersión total en el campo de la investigación, con el fin de obtener y registrar datos a través de la aplicación de las técnicas de investigación y los instrumentos que previamente se describieron.

Cuestionario

La obtención de los datos inició mediante la aplicación del cuestionario de acercamiento a los docentes el mismo día que se realizó la negociación y contacto inicial con ellos (7 de marzo de 2011). El objetivo de la aplicación de este instrumento fue conocer, a través de preguntas abiertas, el grado escolar y número de alumnos que atendían al momento de inicio de la investigación, su formación profesional, años de servicio en la docencia y años de servicio en la escuela primaria. También se indagó sobre el significado que la escuela tiene para el docente.

Se aplicaron 17 cuestionarios, correspondientes al total de personal académico, incluidas directora y profesora de Apoyo Técnico Pedagógico. Los cuestionarios se identificaron con el prefijo CU seguido de un número consecutivo de uno a diecisiete, la fecha y el número de página para facilitar su orden y acceso. Un ejemplo de ello es el cuestionario aplicado a la primera persona, el día 7 de marzo de 2011 en su página número dos: CU01-070311-02.

Observación

La observación se llevó a cabo durante toda la etapa de realización de trabajo de campo, con especial énfasis en el mes de mayo de 2011, por corresponder este período a la realización del Maratón del Conocimiento Tipo ENLACE.

El Maratón del Conocimiento es una práctica pedagógica extracurricular que, a iniciativa de la directora, se realiza en la escuela con la participación de alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º, sus profesoras, la profesora de Apoyo Técnico Pedagógico y la directora misma. Esta práctica tiene una especial relevancia para los fines de este estudio, pues refleja la iniciativa de la directora para mejorar los resultados de la prueba ENLACE y genera, además, la realización de actividades pedagógicas colectivas inherentes a este evento.

Además de la realización del Maratón, en este mes también se aplica la prueba ENLACE a los mismos grados.

La observación no participante llevada a cabo tuvo como objetivo responder a las preguntas que Erickson (1989) sugiere al estudiar un fenómeno: ¿qué sucede aquí?, ¿qué significan estas acciones?, ¿cómo se organizan los acontecimientos? y ¿qué significado tienen las acciones recíprocas de los participantes?

Las observaciones se llevaron a cabo en diferentes escenarios: salones de clase, patio escolar, dirección escolar, comedor de la escuela y en la escuela primaria Cirilo Flores sede de una Jornada de Discusión Pedagógica y una reunión de Consejo Técnico Escolar que fueron observadas.

Además de la diversidad de escenarios, las observaciones fueron realizadas también en diferentes momentos: durante clases dentro del grupo, en la realización del Maratón del Conocimiento, durante la aplicación de la prueba ENLACE, en reunión informal en la oficina de la dirección escolar, durante reuniones de Consejo Técnico Escolar y en festividades cívicas. Esta técnica permitió observar a los alumnos, docentes, directora y padres de familia y la interacción entre ellos.

Registros de observación

Para poder responder a las preguntas antes señaladas, los acontecimientos observados fueron recabados en notas de campo las cuales, una vez transcritas detalladamente, se convirtieron en registros de observación, mismos que proveen un conocimiento específico sobre lo observado. Se efectuaron diecisiete registros de observación, correspondientes a igual número de sesiones, los cuales fueron detallados en un total de cincuenta y nueve páginas y mil noventa y siete minutos (hasta el día 27 de enero de 2012), con tiempos de observación que oscilaron entre treinta minutos y 3 horas.

Con el fin de poder identificarlos, los registros se clasificaron mediante una clave que contenía el prefijo RE, seguido de un número consecutivo según el orden de realización, la fecha en que se llevó a cabo y el paginado. Un ejemplo de esta clasificación es el noveno registro realizado, que correspondió la aplicación de la

prueba ENLACE el día 23 de mayo de 2011 en su página número uno. Este registro se clasificó como RE09-230511-01.

Análisis documental

Al mismo tiempo, se realizó el análisis documental de varios textos impresos proporcionados por la dirección de la escuela, entre los cuales el documento “Organización de la escuela” y el “1er. Informe Trimestral de Labores” del 30 de noviembre de 1988, sirvieron como fundamento para esbozar el contexto sociocultural e histórico de este estudio. Así mismo, se analizó el documento “Dr. Octavio León Medellín” que aportó datos biográficos sobre el personaje al que se dedica el nombre de la escuela. Los documentos “Estrategias y actividades”, “Estrategias [para la] lectura de comprensión” y “Análisis e interpretación de resultados de ENLACE” proporcionados por la dirección de la escuela, a la par del “Historial de la Zona 038 ENLACE” y diversos documentos digitales sobre dicha evaluación fueron el soporte para estructurar algunos sub apartados del capítulo IV.

Entrevista

Otra técnica utilizada en esta investigación cualitativa fue la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a alumnos, docentes, profesora de Apoyo Técnico Pedagógico, directora y padres de familia.

Como parte de la planeación para la aplicación de las entrevistas, se estructuró un guión en el cual, en una adaptación del propuesto por Cea y Valles (Valles, 1999) se hizo, primeramente, un encuadre de identificación con los datos correspondientes al sujeto entrevistado y los temas y preguntas tentativas a tratar los cuales no necesariamente siguieron el mismo orden durante la aplicación. Algunos de los temas en torno a los cuales giraron las entrevistas fueron: semblanza histórica de la escuela, gestión docente y directiva, liderazgo, logro educativo y prueba ENLACE.

Una vez realizado el guión de entrevista se contactó personalmente a los participantes para hacerles saber el interés de su participación y, aceptada la petición, se concertó una cita en los horarios que directora y docentes establecieron. Posteriormente se

preparó el equipo de audio grabación para grabar las sesiones, las cuales se llevaron a cabo en la oficina de la dirección, salones de clase, patio y comedor escolar.

Se aplicaron once entrevistas en los meses de marzo, octubre y noviembre de 2011 y enero de 2012. De estas entrevistas, se aplicaron dos a la directora escolar, dos a docentes de grupo, una a la profesora de Apoyo Técnico Pedagógico de la escuela, cinco entrevistas breves a padres de familia durante el festejo cívico conmemorativo de la Revolución Mexicana y una entrevista conjunta a tres alumnos de 5to. grado y tres alumnos de 6to. grado. De la aplicación de estas entrevistas derivaron cincuenta y dos páginas transcritas y doscientos cuarenta minutos de grabación.

La selección de los alumnos a entrevistar fue realizada por las maestras de cada uno de ellos y también ellas decidieron el horario que consideraron conveniente y menos intrusivo para la jornada escolar de los niños. También mencionaron que escogerían a niños que no fueran *atrasados*, para que “no se atrasaran más”. Esta entrevista se llevó a cabo en el comedor escolar.

Gorden (citado en Valles, 1999) sugiere la siguiente clasificación para la selección de los entrevistados:

- a) entrevistados clave: aquellos que no ofrecen una información directamente relacionada con los objetivos del estudio, pero sí sobre la situación general local donde éste se desarrolla.
- b) entrevistados especiales: personas que dan información relevante para los objetivos del estudio y que son seleccionados porque ocupan una posición única en el grupo de estudio
- c) entrevistados representativos: dan información relevante a los objetivos de la entrevista pero de manera general, pues esta información puede tenerla un número amplio de personas perteneciente a una condición sociodemográfica similar.

Se consideró a la directora como *entrevistada especial* por la posición única que ocupa en la escuela en su calidad de directivo. Las dos docentes fueron también *entrevistadas*

especiales por ser maestras fundadoras y, por lo tanto, tener un amplio conocimiento de la historia y la gestión escolar del centro. La profesora de Apoyo Técnico Pedagógico se considera también *entrevistada especial* por su posición única en la escuela, derivada de las funciones que desempeña. La entrevista a padres de familia y alumnos se aplicó como *entrevistados representativos*.

En esta investigación, la transcripción de las entrevistas se llevó a cabo mediante el programa informático *Digital Voice Editor* y las entrevistas se registraron con el prefijo EN, seguidas del número que señala el orden en que fueron realizadas, la fecha de realización y el paginado. Ejemplo de lo anterior es la tercera entrevista, realizada el quince de noviembre de 2011 en su página número 4. Esta entrevista se clasificó como EN03-151111-04.

Es importante señalar que la observación, entrevista y notas de campo se realizaron a través de diferentes momentos de las fases dos, tres y cuatro principalmente según la investigadora lo consideró necesario y el devenir del trabajo mismo lo requirió; esto responde a lo que Valles (1999) llama un *diseño emergente*, y que Marshall y Rossman (1989, citados en Valles) enuncian como “un plan de investigación que incluya muchos de los elementos de los planes tradicionales, pero reserve el derecho a modificar, alterar y cambiar durante la recogida de los datos, [esto es], la flexibilidad es crucial” (p. 77). Cabe mencionar que siempre hubo disposición por parte de los participantes para la aplicación de las técnicas y los instrumentos.

3.4.5 Etapa 5: Análisis de los resultados

Según Sandoval (2002), esta etapa se refiere al “ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de los datos recogidos” (p.80) e implica categorizar los datos a través de la selección de unidades de análisis, las cuales, en el caso de este estudio, fueron frases y párrafos seleccionados de la información obtenida a través de las técnicas ya mencionadas y relativas a las categorías definidas. Posteriormente, se eligió el modelo de análisis de contenido de Jaime Adréu (2000) por considerarse el más pertinente para interpretar los textos emanados de la aplicación de las técnicas seleccionadas.

Previo al análisis propiamente dicho, se realizó lo que Woods (1987) llama un análisis especulativo, el cual considera los “primeros pasos tentativos del análisis [y], si bien con cierto desorden, su objetivo es sugerir líneas de análisis y señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura” (p.139). Posteriormente, se eligió el modelo de análisis de contenido de Jaime Adréu (2000) por considerarse el más pertinente para interpretar los textos emanados de la aplicación de las técnicas seleccionadas.

Con base en un esquema teórico previo sobre el tema a abordar (el liderazgo directivo) el uso de esta técnica de investigación social permitió conocer diversos aspectos del quehacer del directivo escolar como fenómeno que nos ocupa, su ambiente, los actores que lo circundan y la relación entre ellos.

El hacer análisis de contenido posibilitó encontrar los significados de *lo que hay detrás de las palabras* y analizar e interpretar los mensajes verbales que aportaron los actores, pero considerando el entorno lingüístico y la situación en la cual se considera el hecho que los participantes describen.

De esta manera, y como señala Adréu (2000), texto y contexto se abordaron como aspectos fundamentales en el análisis de contenido de los materiales, entendiendo al texto como el conjunto de datos y el contexto como el marco de referencia o situación social en el que se desarrollan y del cual emanan éstos.

La interpretación de la información que surgió de los documentos – en este caso cuestionario, entrevistas y registros de observación- se hizo del contenido manifiesto, obvio, de la información y los datos que los actores expresaron por diferentes vías (a través de verbalizaciones o acciones) claramente identificables y posibles de cuantificar y de su contenido latente, que no es cuantificable y le da carácter cualitativo al análisis.

El análisis de contenido de los datos en esta investigación permitió acercarse a las intenciones, actitudes, conocimientos y valores de la directiva escolar, los docentes, alumnos y padres de familia, es decir, de la comunidad educativa objeto de estudio a través de sus palabras y de las acciones observadas.

Este análisis también facilitó hacer una descripción sistemática de los datos obtenidos, pues éstos son susceptibles de ser verificados con la evidencia empírica y se realizó de manera ordenada, permitiendo con ello cubrir la totalidad del contenido con el cual se trabajó. Los pasos anteriores, como proceso, dieron los elementos necesarios para poder realizar una interpretación (inferencia) final.

Con este modelo de análisis de contenido, se hizo un análisis a través de categorías, las cuales son definidas por Bardin (1996, citado en Andréu, 2000) como “la clasificación de elementos constitutivos de un conjunto, por diferenciación, tras la agrupación por analogía” (p.15) y códigos teóricos, que permitieron la transformación de los datos en unidades de análisis.

De esta manera, fue posible trabajar con registros de observación y entrevistas en lo que Andréu (2000) propone como unidades de registro, analizando frases y párrafos seleccionados como unidades de análisis. Estas unidades de análisis se eligieron a través de la codificación correspondiente que las situó como parte de alguna de las categorías previamente definidas, o, como apunta Hostil (citado en Andréu, 2000) transformar los *datos brutos* en unidades que permitan describir sus características.

3.4.5.1 Procedimiento de análisis

Oscar Maureira (2004) propone un modelo causal del liderazgo sobre la eficacia escolar que para efectos de esta investigación fue adaptado y utilizado como modelo que permitió encontrar la relación que tiene el liderazgo transformacional con el logro educativo en la escuela primaria que es caso de estudio. Al incorporar al logro educativo como un concepto de carácter holístico que busca evidenciar “habilidades, conocimientos, actitudes y valores” (Muñoz, 2009), se consideró pertinente la utilización de este modelo pues permite abordar, desde el ámbito pedagógico, aspectos académicos y ético sociales. El modelo presenta características manifiestas en las acciones del liderazgo directivo presente en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín, por lo que se consideró adecuado para, en una deducción analítica basada en las categorías propuestas por el modelo mismo, hacer lo que Erickson (1989) describe como afirmaciones interpretativas, producto del análisis que permite “descubrir los sutiles matices y las perspectivas de significación [a través de la exploración de los datos]” (p.267) en un diálogo permanente entre ellos.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, como ya se mencionó, se siguió un proceso adaptado del modelo de análisis de contenido de Andréu (2000) para interpretar la información obtenida. Los pasos que se siguieron en el proceso de análisis de contenido se presentan gráficamente y se describen a continuación:

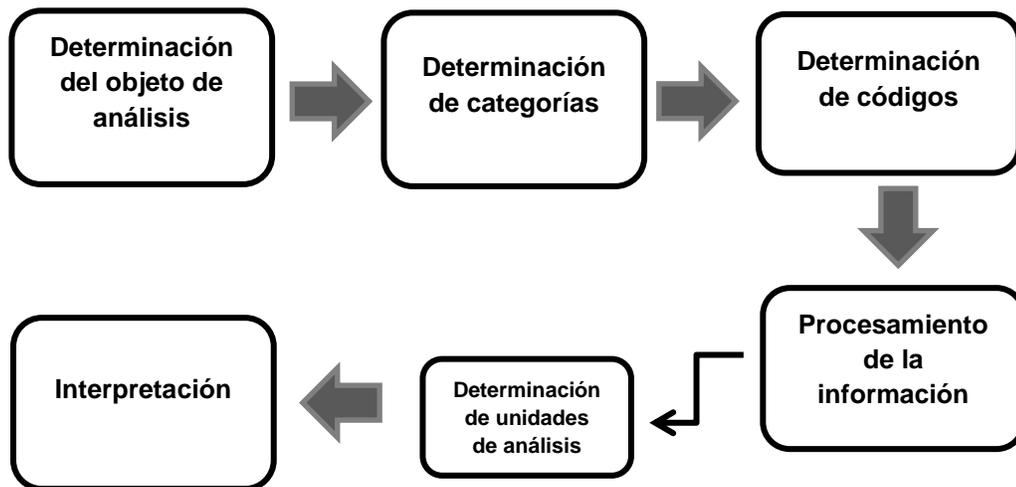


Figura 3.2 Flujograma del análisis de contenido. (Adaptación de Andréu, 2000).

- **Determinación del objeto de análisis:** Se responde a la pregunta ¿qué se quiere investigar? En el caso de esta investigación el objeto de análisis refirió al liderazgo transformacional directivo orientado al logro educativo.
- **Determinación de categorías:** Las dimensiones constituyentes del modelo original de Maureira (2004) consideradas como factores que conforman al liderazgo transformacional (salvo la tolerancia psicológica que, al no estar presente en las acciones del liderazgo en esta escuela, fue omitida), constituyeron seis de las siete categorías con las cuales se llevó a cabo el análisis de los datos. Derivadas de este modelo analítico, se determinaron seis categorías que permitieron clasificar los elementos constitutivos del conjunto total de los datos textuales que hacían referencia al liderazgo transformacional de la directora escolar: carisma personalizante, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, participación y satisfacción docente. El logro educativo se analizó como séptima categoría y producto final en el análisis.

- Determinación de los códigos: Hostil (citado en Andréu, 2000) señala a la codificación como “el proceso por el que los datos brutos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción precisa de las características de su contenido” (p.14). El modelo de Maureira contempla 10 códigos para las categorías a considerar en esta investigación: entusiasmo, credibilidad, trato personal, apoyo, animación al cambio, potenciación de un mayor esfuerzo, implicación, identidad, colaboración y agrado por el trabajo docente. Durante el proceso de análisis emergieron cuatro códigos más: rendimiento académico, compromiso de los actores escolares, promoción de los valores y prestigio alcanzado, lo cual habla de una codificación mixta, tanto deductiva como inductiva, pues se utilizaron las dos formas de codificación: la inductiva, que como señala Andréu (2000, p.26) permitió “zambullirse en la información para identificar temas relevantes” y una codificación deductiva, basada en las dimensiones del esquema analítico emanado de la propuesta teórica de Maureira (2004). La pertenencia de los códigos a cada categoría se enuncia más adelante.
- Procesamiento de la información: En un primer acercamiento, como análisis especulativo de la información, ésta se procesó a través del programa informático Atlas ti para encontrar posibles vías de análisis y conexión mediante varias lecturas de la información obtenida a través de los documentos oficiales, los registros de observación y las entrevistas.

Posteriormente se ubicaron las unidades de análisis pertenecientes a cada una de las categorías designadas a través de los códigos para construir los datos, pues como apunta Erickson (1989), “las notas de campo, documentos de contexto o transcripciones de entrevistas no son datos (...) son materiales documentales a partir de los cuales se deben construir los datos” (p.271).

De esta manera, fue posible trabajar con registros de observación y entrevistas en las que se seleccionaron las unidades de análisis, que Andréu (2000) propone como unidades de registro y son “segmentos específicos de contenido cuyas características] los sitúan en una categoría dada. [Pueden ser] palabras,

frases, párrafos, ideas...” (p. 13). Estas unidades de análisis se eligieron a través de la codificación correspondiente que las situó como parte de alguna de las categorías previamente definidas.

- Interpretación: Producto del procesamiento de los datos; se hizo una explicación final de los textos, deduciendo lo que hay en ellos a través de su contenido manifiesto y latente.

A continuación se presentan las categorías con las que se trabajó el análisis de contenido, su definición operacional y los códigos correspondientes a cada una de ellas. Cabe mencionar que al hablar del líder, el término se refiere al director escolar.

- Carisma personalizante: Percepción [de la comunidad escolar] sobre la capacidad del líder de evocar una visión, lograr confianza y credibilidad y transmitir entusiasmo y respeto (Maureira, 2004, p.11).
Códigos: Entusiasmo y credibilidad.
- Consideración individual: Percepción sobre la capacidad del líder para prestar atención personalizada [a docentes, padres de familia y alumnos]. (Maureira, 2004, p.12).
Códigos: Trato personal y apoyo.
- Estimulación intelectual: Percepción sobre la capacidad del líder para favorecer enfoques nuevos, creativos y racionales en la dinámica de la problemática de la gestión educativa (Maureira, 2004, p. 12).
Códigos: Animación al cambio y potenciación de un esfuerzo mayor.
- Inspiración: Percepción sobre la capacidad del líder para promover la implicación en el devenir de [la escuela], manifestándose en conductas optimistas y de identidad con ella (Maureira, 2004, p. 12).
Códigos: Implicación e identidad.
- Participación: Atribución que perciben tanto profesores como directivos en cuanto a la capacidad que se tiene en [la escuela] para construir un liderazgo compartido, fundamentado en la cultura de la participación, creando las condiciones para colaborar y verse implicado en el desarrollo de [la escuela]. Considera al trabajo en equipo como la

estrategia prioritaria para generar espacios de reflexión, ayuda, intercambio y toma de decisiones negociadas (Maureira, 2004, p.12).

Código: Colaboración.

- Satisfacción docente: Agrado que experimentan el directivo y los docentes con su trabajo en [la escuela], tiene como eje la implicación en un proyecto educativo común (Maureira, 2004, p. 12).

Código: Agrado por el trabajo docente.

- Logro educativo: Constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Muñoz, 2009 p.65).

Códigos: rendimiento académico, compromiso, promoción de los valores, prestigio alcanzado.

Así, el análisis de los datos permitió dilucidar la influencia del liderazgo directivo en la consecución del logro educativo como un producto holístico, el cual, como antes se mencionó en este estudio, refiere a la apropiación de saberes diversos del alumno en el entorno escolar.

3.4.6 Etapa 6: Redacción de resultados de investigación

Esta parte de la metodología refiere al capítulo correspondiente a la redacción de los resultados. Esta redacción se configuró a través de lo que Bertely (2000) señala como la *triangulación* (cursivas mías) de las “representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (p.64), mismas que emanaron del análisis de contenido antes descrito, la interpretación de la propia investigadora y la aportación teórica de diferentes autores.

3.5 Calendario de trabajo

La siguiente calendarización muestra la temporalidad en la que se desarrollaron las diferentes etapas antes descritas.

Tabla 3.2 Fechas de desarrollo de las etapas de investigación

Fases	2010	2011	2012
1. Revisión y análisis de herramientas conceptuales	Septiembre a diciembre		
2. Identificación o focalización del fenómeno que se desea abordar	Septiembre a diciembre	Enero a febrero	
3. Negociación de entrada al terreno de la investigación		Marzo a abril	
4. Realización del trabajo de campo		Febrero a diciembre	
5. Análisis de los resultados			Enero a abril
6. Reporte de resultados de la investigación			Mayo a agosto

Capítulo IV. Entorno social, histórico y de logro académico de la escuela primaria.

4.1 Entorno social e histórico

Este trabajo de investigación se lleva a cabo en Baja California, estado mexicano situado al noroeste del país que se caracteriza por su multiculturalidad, producto de la residencia de extranjeros y connacionales. La investigación se realiza específicamente en el municipio de Ensenada, localizado en la costa del Océano Pacífico aproximadamente a 130 Kilómetros de la frontera norte entre México y los Estados Unidos de América. Ensenada cuenta, según el último censo de población realizado por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2010), con 466,814 habitantes, y de ellos 8,832 se asientan en la delegación del Sauzal de Rodríguez, zona en la cual se ubica la Escuela Primaria Dr. Octavio León Medellín, caso de estudio de esta investigación.



Figura 3.1 Ubicación geográfica del municipio de Ensenada

La Escuela Primaria Dr. Octavio León Medellín fue fundada en 1988. Con 22 años de actividad, la escuela está situada en la Delegación de El Sauzal, Ensenada, Baja California y se encuentra aproximadamente a 15 minutos del centro de la ciudad. Se ubica en la calle Colinas del Sol, en el fraccionamiento habitacional Colinas del Mar, urbanizado y con todos los servicios públicos.

La escuela atendió a 180 alumnos en el ciclo escolar 2010-2011 y 170 en el ciclo escolar 2011-2012 en el turno matutino, que es el único en el cual labora. Algunos alumnos viven en el mismo fraccionamiento que se ubica la escuela, otros en la zona de Pedregal Playitas, el fraccionamiento Infonavit Sauzal y la colonia Cuatro Milpas. Los padres de estos niños tienen un nivel de estudios de secundaria terminada y algunos de preparatoria; sólo uno o dos son profesionistas. Las ocupaciones primordiales de padres y madres de familia son como empleados y comerciantes. El nivel socioeconómico de la escuela es medio bajo (Documento # 1, s.f.).

Aledaña a la escuela, se erige una zona de casas de interés social de Petróleos Mexicanos y otra zona de construcciones habitacionales independientes. El día viernes se instala un mercado ambulante aproximadamente a 7 cuadras de la escuela. En el fraccionamiento hay, además, un velatorio y una lavandería y se observan pocos establecimientos comerciales (habilitados algunos de ellos en casas particulares) lo cual da cuenta del carácter eminentemente habitacional de la zona.

4.2 Semblanza histórica de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín

Ante la sobrepoblación estudiantil que a finales de los años ochenta había en la escuela primaria Club de Leones ubicada en el Sauzal, el entonces inspector de la zona escolar XXVII, Prof. Cirilo Flores Sánchez y algunos maestros consideraron la necesidad de fundar una nueva escuela. La intención de estos maestros fue que la escuela de nueva creación atendiera a niños de las colonias Cuatro Milpas, Infonavit Sauzal, Pedregal Playitas y del Fraccionamiento Colinas del Mar.

Para dar formalidad al proyecto de fundación se creó un Comité Pro-construcción integrado por el Prof. Miguel Suárez Novoa como presidente; su esposa, Profa. Rosa Ma. León Sánchez de la Barquera, como tesorera; el Prof. Pedro Guzmán como secretario, y como vocales las profesoras Sonia Yajimovich, Esther Navarro y Lizeth Cerda. Estos maestros se encontraban en servicio, todos ellos con una plaza docente de base en el turno vespertino de la escuela Club de Leones.

Así mismo, se hizo la solicitud de donación del terreno ubicado en la Manzana #14 del mismo fraccionamiento para la construcción de la escuela a la inspección escolar de zona, al director de educación pública del Estado y al gobernador en turno. Cabe mencionar que los profesores Suárez, León y Yajimovich vivían en el mismo fraccionamiento donde se ubicaría la escuela.

En agosto de 1988, el Prof. Cirilo Flores autorizó comenzar los trabajos de fundación de la escuela. Al no haber aún edificación de la misma, iniciaron formalmente las clases el día 5 de septiembre de 1988 en una casa prestada, en construcción, propiedad de la Sra. Esther Guerra en la Manzana 11 Lote 27 del mismo fraccionamiento. En este espacio prestado se construyó un gran cuarto con tablas y techado con lonas. En la escuela de nueva creación se reubicaron a varios alumnos de la escuela primaria Club de Leones.

El Comité Pro-Construcción hizo la solicitud de construcción del plantel al Arq. Alfredo Ávila, entonces representante de CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas).

Posteriormente, se trasladaron al terreno baldío que albergaría a la escuela y los maestros, apoyados por algunos padres de familia, construyeron un “galerón” con madera y lonas para ubicar a 4 grupos, mientras dos más trabajan al aire libre y en un “salón” adaptado en una oficina en desuso que dejó la constructora donante del terreno.

Los pizarrones y material de construcción donados y mesa bancos prestados fueron algunos de los insumos con los cuales la escuela inició funciones. En tiempo de lluvia y frío, las maestras que vivían en el fraccionamiento prestaban sus casas para dar clases a los niños, como refiere la Prof. Sonia Yajimovich “nos tocaban aguaceros, cuando llovía nos los llevábamos a nuestras casas, (...) entonces, de repente, en la sala tenía a un grupo de cuarto y en el comedor, a otro grupo...” (EN01-180311-03).

La Inspección Escolar solicitó al Comité Pro-Construcción la terna de posibles nombres para la escuela y ésta quedó registrada como Escuela Primaria “Dr. Octavio León Medellín”. El nombre se propuso en memoria del Dr. León Medellín, profesionista de origen veracruzano, avecindado en Ensenada desde 1943. El Dr. León Medellín, Médico Cirujano egresado de la UNAM ocupó los siguientes cargos en este municipio

de Ensenada: profesor de la Escuela Secundaria Héctor A. Migoni, director de la Preparatoria Ensenada (ahora Colegio de Bachilleres), Médico fundador del IMSS, director del ISSSTE y fundador del Colegio Médico de Ensenada.

En la siguiente tabla se registra la planta de profesores con la cual la escuela inició labores para el ciclo escolar 1988-1989.

Tabla 4.1 Planta de profesores de la Escuela Primaria Dr. Octavio León Medellín en 1988

Grado	Nombre del profesor (a)
1º.	Prof. Mario Salgado Burgos
2º.	Profa. Esther Navarro Villarreal
3º.	Profa. Elba Jordán Siqueiros
4º.	Profa. Sonia Yajimovich Fernández
5º.	Profa. Margarita Benavidez C.
6º.	Prof. Gilberto Peña Delgado
Directora Comisionada	Profa. Rosa María León Sánchez de la Barquera.

Fuente: Documento #2

La construcción del primer edificio que daría forma a la actual institución educativa se inició con la participación de la primera Sociedad de Padres de Familia, en coordinación con el Comité Pro-Construcción y la dirección de la escuela representada desde entonces por la profesora Rosa María León Sánchez de la Barquera. La profesora Rosa Ma. León funge como directora de la escuela desde su fundación hasta el día 30 de enero de 2012, fecha en que se autoriza su jubilación. Cabe mencionar que el Dr. Octavio León Medellín fue tío de la directora y tuvo la oportunidad de saber que el centro escolar llevaría su nombre.

Con la conjunción de esfuerzos y donaciones y a través de actividades diversas como la llamada “Kilómetro del bloque”, se recabaron recursos y materiales de construcción, además de gestionarse la mano de obra gratuita por parte de integrantes de la Segunda Zona Militar del Ciprés.

La escuela se ubica en un terreno de 5,014.71 m², está cercada en la totalidad de su perímetro con malla ciclónica de acero y su infraestructura física se constituye por:

- Una oficina para la dirección.
- Dos edificios de una planta, en los cuales se distribuyen los salones de los seis grados.
- Un salón de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular)
- Un cuarto destinado a la tienda escolar y uno para comedor
- Un pequeño cuarto que sirve como bodega
- Sanitarios para niñas
- Sanitarios para niños
- Cancha de *basquetball*
- Juegos infantiles
- Plaza cívica (la mitad de la cual está techada)
- Una zona de gradas en uno de los costados de la plaza cívica
- Árboles y espacios amplios como patios
- Al frente de la dirección un pequeño jardín con plantas de la región

Esta escuela no cuenta, como parte de su infraestructura física, con biblioteca escolar ni sala de cómputo, las cuales es posible encontrar en algunas escuelas primarias públicas

Una característica importante de esta escuela es que presenta poca movilidad en la planta de profesores, con la directora y tres docentes con más de veinte años trabajando en esta escuela, tal como puede observarse en la tabla 4.2 La tabla muestra además la actual distribución de la planta de profesores en relación al grado que atienden, su antigüedad laboral y formación profesional.

Los profesores de inglés atienden a los alumnos una vez que éstos han terminado su horario regular de clases.

Tabla 4.2 Planta de profesores en los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012

Nombramiento	Grado	Antigüedad laboral en la escuela	Formación
Directora	----	22 años	Prof. de Educación Primaria
Apoyo Técnico Pedagógico	----	11 años	Prof. de Educación Primaria
Profa. de grupo	1º	6 años	Lic. en Educación
Profa. de grupo	2º	22 años	Prof. de Educación Primaria
Profa. de grupo	3º	5 años	Prof. de Educación Primaria
Profa. de grupo	4º	22 años	Lic. en Educación Primaria
Profa. de grupo	5º	21 años	Lic. en Educación Primaria
Profa. de grupo	6º.	5 meses (Int)	Lic. en Educación Primaria
Profa. de grupo	6º	15 años	Maestría en Educación
Maestro de aprendizaje (USAER)	Todos	6 años	Lic. en Educación
Prof. Educación Física	Todos	10 años	Lic. Educación Física
Prof. Educación Física	1º	5 años	Lic. Educación Física
Profa. de Inglés	1º	3 años	Lic. Idiomas
Prof. de Inglés	2º	3 meses	Lic. Idiomas
Prof. de Inglés	4º	1 año	Lic. Idiomas
Profa. de Inglés	3º y 5º	9 años	Diplomada en Inglés
Profa. de Inglés	6º	7 años	Lic. Idiomas

***Nota: La profesora de 6º atendía una comisión y en el ciclo 2010-2011 fue sustituida. En el ciclo escolar 2011-2012 regresó a su grupo.
Fuente: Cuestionario de acercamiento (2011)**

Cabe mencionar que la directora y tres profesoras de grupo más son maestras pioneras, con más de veintiún años de servicio en la institución, lo que les ha permitido crear un vínculo muy estrecho entre ellas.

Asimismo, la directora de la escuela, Profa. Rosa Ma. León y la Profa. de grupo Sonia Yajimovich, son residentes precursoras del mismo fraccionamiento, por lo cual manifiestan sentir un gran arraigo, no sólo a la escuela, sino a la zona en que ésta se ubica.

La escuela tiene una alta demanda y prestigio en la zona por la manera como la directora y maestras conducen el aprendizaje de los alumnos, lo cual les ha permitido ser la escuela pública de la zona urbana con mayor puntaje en la prueba ENLACE en 2009 y 2010. Esta situación, además, ha ganado para la escuela el reconocimiento de la comunidad y autoridades educativas.

La información que a continuación se detalla da cuenta del desempeño de la escuela en esta evaluación durante los diferentes años de su aplicación.

4.3 Participación de la Escuela Primaria Dr. Octavio León Medellín en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares

La escuela primaria Dr. Octavio León Medellín ha tomado parte en la Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE) desde 2006, año de inicio de aplicación de esta evaluación. Los apartados siguientes dan un bosquejo general de la prueba y la actuación que esta comunidad escolar ha tenido en ella.

4.3.1 Características generales de la prueba

La Evaluación Nacional del Logro Académico es aplicada anualmente desde 2006 por el Sistema Educativo Nacional en los planteles de Educación Básica públicos y privados de todo el país y tiene como propósito “obtener información diagnóstica del nivel del logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes” (Secretaría de Educación Pública, 2010a).

Esta evaluación se aplica a los alumnos de tercero a sexto grado de Educación Primaria, primero, segundo y tercero de Educación Secundaria y a alumnos que cursan el último grado de bachillerato para, además, “generar una sola escala de carácter

nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados” (SEP, 2010a).

En Educación Primaria (que es el nivel educativo que nos ocupa), la evaluación se estructura y surge de los contenidos de los planes y programas oficiales de las asignaturas de Español, Matemáticas y una tercera asignatura la cual cambia cada año, habiéndose evaluado Ciencias en 2008, Formación Cívica y Ética en 2009, Historia en 2010 y en el año 2011 la asignatura de Geografía.

Los resultados obtenidos por las escuelas son comparables entre aquellas que se ubican en niveles socioeconómicos similares, y, para ello, la SEP utiliza los índices que elabora el Consejo Nacional de Población y que permiten incorporar en los comparativos, el grado de marginación por localidad.

Técnicamente, la evaluación es responsabilidad de un Consejo Técnico que está constituido por especialistas de organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas y de la propia Secretaría de Educación Pública.

Con la aplicación de la prueba se pretende (SEP 2010a):

- Estimular la participación de los padres de familia y de los jóvenes en la tarea educativa.
- Proporcionar elementos para facilitar la planeación de la enseñanza en el aula.
- Atender requerimientos específicos de capacitación a docentes y directivos.
- Sustentar procesos efectivos y pertinentes de planeación educativa y políticas públicas.
- Atender criterios de transparencia y rendición de cuentas.

La cantidad de escuelas participantes y alumnos evaluados ha aumentado desde 2006, año en el que la prueba se implementó, “incrementándose 1.5% en escuelas y 2.1% en alumnos respecto a 2010, representando la cifra histórica más alta en los seis años de aplicación” (SEP, 2011, p. 3).

A continuación se presenta una tabla que muestra el comparativo en el país de lo antes señalado hasta 2011, incluyendo las asignaturas rotativas de Ciencias, Formación Cívica, Ética e Historia y Geografía.

Tabla 4.3 Número de alumnos evaluados y escuelas participantes en el país de 2006 a 2011 en ENLACE

Año	Escuelas en que se aplica	Alumnos a los que se aplicó	Asignaturas evaluadas
2011	123,725	14'064,814	Español, Matemáticas y Geografía
2010	121,833	13'772,359	Español, Matemáticas e Historia
2009	120,583	13'187,688	Español, Matemáticas Formación Cívica y Ética
2008	121,668	9'930,309	Español, Matemáticas y Ciencias
2007	121,585	10'148,666	Español y Matemáticas
2006	112,912	9'529,490	Español y Matemáticas

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2011)

La aplicación de la prueba tiene un procedimiento general establecido por la SEP (2010a), el cual considera los siguientes aspectos.

1. La prueba es coordinada por la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP y en cada entidad federativa es organizada por el área o instituto estatal de evaluación correspondiente. En el caso del municipio de Ensenada, la prueba se coordina a través de la Dirección de Evaluación Educativa perteneciente al Sistema Educativo Estatal de Baja California.
2. La impresión de la prueba, empaque y distribución nacional se realiza a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
3. En las escuelas participan, además de los alumnos, el director del plantel, docentes y un coordinador externo aplicando la prueba. Además, padres

de familia que fungen como supervisores y personas externas como observadores.

4. Los coordinadores externos de aplicación, comisionados por la SEP, son los responsables de trasladar los materiales al plantel y, en coordinación con el director, garantizan la aplicación y levantamiento de las actas correspondientes.
5. El día de la aplicación, el coordinador acude a la escuela con los materiales de evaluación en cajas selladas que sólo son abiertas en presencia del director, padres de familia y observadores.
6. El coordinador externo de aplicación se acredita con el director, explica la logística y verifica la presencia de padres de familia y observadores.
7. Para la aplicación, cada alumno recibe un cuadernillo impreso, constituido por reactivos de opción múltiple y una hoja de respuestas con un talón desprendible, que se entregará a cada alumno cuando finalice la prueba, como comprobante de su participación, el cual permitirá al alumno y sus padres, consultar posteriormente sus resultados.
8. La prueba se realiza durante dos días y consta de cuatro sesiones diarias de 45 minutos cada una.
9. Adicionalmente a las pruebas que se aplican a los alumnos, el director del plantel contesta un cuestionario de contexto.
10. Para garantizar la transparencia de la aplicación, los resultados son filtrados por un programa informático de “detección de probabilidad de copia”. En caso de detectar alguna irregularidad, se registra en el reporte individual para el alumno.

La prueba evalúa habilidades y conocimientos académicos, y no reporta como aprobados o reprobados a los alumnos, pues como ya se mencionó, es una evaluación de diagnóstico que mide niveles de logro académico. Los reactivos de la evaluación establecen tres niveles de dificultad (Bajo, Medio y Alto), con los cuales, al interpretar los resultados, se establecen cuatro niveles de logro (Insuficiente, Elemental, Bueno y Excelente) para diagnosticar a cada alumno evaluado.

Como se indica en el Manual Técnico de ENLACE 2008 (SEP, 2010b) la prueba no emplea la tradicional escala de 0 a 10, sino que utiliza una escala estandarizada que “cuenta con un puntaje medio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos, produciendo valores que corren de 200 a 800 puntos, dentro de esta escala se establecen los niveles de logro por cada grado y asignatura” (s/p).

Con base en lo anterior, el Manual Técnico 2008 (SEP, 2010b) también señala que se establecen rangos de puntaje para niveles de logro por grado y asignatura, lo cual posibilita conocer no sólo el nivel de logro en que se encuentra cada alumno, sino poder hacer un comparativo en relación a su rendimiento con los demás alumnos del país.

4.3.2 Desempeño de la Escuela Primaria Dr. Octavio León Medellín en la aplicación de la prueba ENLACE.

En los años 2009 y 2010 la escuela se distinguió por obtener altos puntajes en los resultados de la prueba ENLACE en relación al resto de los planteles de la zona escolar a la que pertenece, lo cual propició que fuera objeto de diversos reconocimientos, entre los cuales se puede mencionar la visita al plantel en febrero de 2010, de la Delegada del Sistema Educativo Estatal, Maestra Ana Gloria Pedrín y el profesor Huber Lara Lara, Coordinador de Educación Básica del Sistema Educativo Estatal, delegación Ensenada, para felicitar a la comunidad escolar por el mérito obtenido (Toscano, 2010). En esa oportunidad los niños les manifestaron la necesidad de contar con una biblioteca y aula de medios, a lo que la delegada se comprometió para gestionar la edificación de los inmuebles educativos (Toscano, 2010), sin cumplimiento a la fecha de ese compromiso.

También se invitó a la directora de la escuela como ponente al “1er. Foro de Experiencias Exitosas en ENLACE”, organizado por el Sistema Educativo Estatal en enero de 2011 para presentar y compartir algunas de las evidencias del trabajo realizado en su comunidad escolar coadyuvante a mejorar los niveles del logro.

Además, los profesores del plantel se hicieron acreedores en el ciclo escolar 2009-2010 a \$22,618.87 como incentivo económico que el Programa de Estímulos a la Calidad Docente otorga a las escuelas por el mejor desempeño en la prueba. El estímulo fue

distribuido al interior del plantel, a su vez, con la profesora de Apoyo Técnico Pedagógico.

De igual manera, en el ciclo escolar 2010-2011, las docentes de la escuela recibieron nuevamente el estímulo por mejor desempeño y mayor incremento en mejora de resultados, con la variante de que en esta oportunidad el incentivo llegó también para la profesora de Apoyo Técnico Pedagógico y los dos profesores de Educación Física.

A continuación, en la tabla 4.4 se muestran los puntajes obtenidos por la escuela en todos los años correspondientes a la aplicación de la prueba ENLACE. Estos puntajes resultan de promediar los resultados obtenidos en la asignatura de español, matemáticas y la asignatura rotativa correspondiente al año señalado, y puede observarse el incremento de puntaje en los años 2009 y 2010, mismo que ha posibilitado el logro de los reconocimientos otorgados.

Tabla 4.4 Desempeño de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín en la prueba ENLACE. Período 2006-2011

Año de aplicación	Puntaje obtenido
2006	538.65
2007	568.87
2008	548.85
2009	584.00
2010	592.00
2011	578.64

Fuente: Documento # 5 de la Escuela Dr. Octavio León Medellín

Las tablas 4.5 y 4.6 muestran el desempeño que la escuela Dr. Octavio León Medellín ha tenido en las asignaturas de español y matemáticas en relación a otras escuelas primarias públicas de la misma zona escolar.

Tabla 4.5 Historial de resultados de las primarias públicas de la Zona Escolar 038 en ENLACE. Puntaje global de Español

No.	ESCUELA	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Global a 6 años
1	Dr. Octavio León Medellín	543.75	570.75	564.75	597.50	612.50	601.75	581.83
2	Prof. Cirilo Flores S	507	539.75	559.75	532.75	554	515	534.70
3	Anexa a la Normal	521	512.50	511.50	533.50	551.75	560.50	531.79
4	Estado de México	492.25	505.25	541.50	539.75	547	538.75	527.41
5	Leyes de Reforma	520.50	513.50	521.50	513	523.50	534.75	521.12
6	Territorio Sur	486.50	484.75	492.50	511.50	523.75	526.50	504.25
7	Emiliano Zapata	Sin datos	403	516.50	550.50	439.33	564.66	494.79
8	Ignacio Allende	490.75	510	510.25	455.75	513.75	481.50	493.66
9	Club de Leones	482	485	476	462	537.50	508	491.75
10	Gustavo Díaz Ordaz	449.25	498	474.50	479.25	478	474.75	475.62
11	Francisco Zarco	438	475	470.75	475.75	486.50	506	475.33
12	X Ayuntamiento	399.25	429.66	550.50	455	488.75	507.75	471.81
13	Ricardo Flores M.	477.75	460.75	477.25	474	452.75	472.75	469.20
14	Cuitláhuac	412.66	448.50	482.50	430.75	458.25	482	452.44
15	Lázaro Cárdenas	433.50	492	439.66	478.50	406.25	427	446.15
16	Plan de Ayala	416.66	422.25	442.75	424.25	495.25	474.50	445.94
	Global Anual/ Zona	415.05	484.41	505.19	494.62	504.30	511.01	441.73

Fuente: Adaptación de la tabla original proporcionada por la oficina de la Inspección de la zona escolar 038 (2012)

En la tabla anterior, 441.73 nos indica el promedio global por zona en el período correspondiente a 2006-2011.

Puede observarse que la escuela ha incrementado los puntajes en sus resultados de la prueba de español. Respecto al decremento en el año de 2008, se refieren como causas principales de este promedio “la falta de interés de los alumnos por no ser parte de su evaluación y [la dificultad para entender los términos del] vocabulario y planteamiento de preguntas” (Documento # 4).

Se observa que los puntajes obtenidos por la escuela en los dos últimos años de la prueba reflejan un mejor desempeño comparativo al año de inicio de aplicación de la misma.

También se observa que la escuela encabeza en primer lugar la lista de todas las escuelas primarias de la zona, con el mejor desempeño en la asignatura de español durante los 6 años de aplicación de esta evaluación.

La tabla 4.6 señala el historial de desempeño de la escuela en la asignatura de matemáticas durante cada uno de los años en los que se ha aplicado la prueba y el comparativo con el resto de las escuelas públicas de su zona.

Tabla 4.6 Historial de resultados de las primarias públicas de la Zona Escolar 038 en ENLACE. Puntaje global de Matemáticas

No	ESCUELA	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Global a 6 años
1	Dr. Octavio León Medellín	534.75	567.50	552.75	588.50	598	584	570.91
2	Anexa a la Normal	539.50	500.25	507.25	533.75	542.25	540.75	527.29
3	Prof. Cirilo Flores S.	508.25	522	552	517	542.75	507.25	525.04
4	Estado de México	491.50	498.50	541.25	533.25	537.50	509.25	518.54
5	Leyes de Reforma	509.75	490.50	505	504	507.75	506.50	503.91
6	Territorio Sur	478.50	480.75	461.50	492.25	513.25	501.75	488
7	Club de Leones	474.75	479.50	482.75	464	519.50	498.75	486.54
8	Ignacio Allende	480	499.25	491.75	472.75	504.75	460.75	484.87
9	Emiliano Zapata	Sin datos	364.25	465.25	556.25	424.66	525.66	467.21
10	Gustavo Díaz Ordaz	438	483.75	450	468.75	463.75	474	463.04
11	Francisco Zarco	447.50	472.75	451	456.75	458.50	467.75	459.04
12	Plan de Ayala	425.50	416.75	413	438.25	555.25	464.75	452.25
13	Cuitláhuac	434	459	469.50	419.25	455	475.66	452.06
14	Ricardo Flores Magón	469	450.50	446.50	459	419.50	450.50	449.16
15	X Ayuntamiento	390.75	403.75	514.50	436	463.25	480	448.04
16	Lázaro Cárdenas	427.50	437	413.33	440.25	379.50	420.66	419.70
	Global Anual /Zona	407.15	470.37	482.39	486.24	458.44	491.74	466.05

Fuente: Adaptación de la tabla original proporcionada por la oficina de la Inspección de la Zona Escolar 038

Salvo el año de 2006, en el cual la escuela presentó un puntaje ligeramente menor que la escuela ubicada en la segunda posición, este centro escolar tuvo un preponderante primer lugar en la consecución del puntaje más alto de 2007 a 2011 en la materia de Matemáticas en las escuelas de la zona.

Lo anterior nos da un panorama general del desempeño de la escuela Dr. Octavio León Medellín en relación al resto de las escuelas primarias públicas que conforman la zona escolar a la que pertenece, y las siguientes tablas, elaboradas por esta autora con base en información de la SEP, proporcionan datos complementarios de lo hasta aquí descrito.

Con la información que proporcionan las tablas 4.7 y 4.8, es posible conocer el logro que, de manera particular, han obtenido los alumnos de esta escuela primaria por grado en el mismo período de participación en ENLACE 2006-2011 en las materias de Español y Matemáticas respectivamente.

Tabla 4.7 Puntaje obtenido por grado en la materia de Español durante el período escolar 2006-2011

Año	3º	4º	5º	6º
2011	615	590	602	600
2010	615	626	608	601
2009	620	614	588	568
2008	598	565	586	510
2007	588	585	572	538
2006	566	552	538	519
Promedio	600.3	588.6	582.3	556

Fuente: Elaboración propia con base en información de SEP (2011)

Tabla 4.8 Puntaje obtenido por grado en la materia de Matemáticas durante el período escolar 2006-2011

Año	3º	4º	5º	6º
2011	598	572	611	555
2010	567	639	610	576
2009	629	596	572	557
2008	569	548	572	522
2007	577	577	569	547
2006	534	567	517	521
Promedio	579	583.1	575.1	546.3

Fuente: Elaboración propia con base en información de SEP (2011)

Este esbozo del logro académico de los cuatro grados a los que se evalúa en la prueba, muestra el desempeño específico por año para cada uno de ellos.

Una descripción más detallada del comportamiento del nivel de logro por grado en la prueba para las mismas asignaturas y el mismo período se muestra en las tablas 4.9 y 4.10

Con base en la información de la tabla 4.9, se puede hacer un comparativo en términos de porcentaje del incremento o decremento que cada uno de los grupos evaluados ha manifestado durante el período 2006-2011 para la asignatura de español.

Tabla 4.9 Diferencia porcentual anual en el puntaje de cada grado para la materia de Español. Período 2006-2011.

Año	3º	4º	5º	6º
2011	0.0	-5.75	-0.98	-0.16
2010	-0.80	1.95	3.40	5.80
2009	3.67	8.67	0.34	11.37
2008	1.70	-3.41	2.44	-5.20
2007	3.88	5.97	6.31	3.66
2006	Eval.inicial	Eval.inicial	Eval.inicial	Eval.inicial

Fuente: Elaboración propia

Es posible apreciar que los grados evaluados tuvieron un decremento de puntaje en uno o dos de los cinco años en que se aplicó la prueba, mientras el resto de los años (3), éste aumento. Salvo el 3er. grado, 4º, 5º y 6º disminuyeron su puntaje en 2011.

La tabla 4.10 señala las diferencias porcentuales entre los diferentes años evaluados para la asignatura de Matemáticas y permite comparar el desempeño por grupo.

Tabla 4.10 Diferencia porcentual anual en el puntaje de cada grado para la materia de Matemáticas. Período 2006-2011.

Año	3º	4º	5º	6º
2011	5.46	-10.48	0.16	-3.64
2010	-9.85	7.21	6.64	3.41
2009	10.54	8.75	0.00	6.70
2008	-1.38	-5.02	0.52	-4.57
2007	8.05	1.76	10.05	4.99
2006	Eval. inicial	Eval. Inicial	Eval. Inicial	Eval. inicial

Fuente. Elaboración propia

La materia de Matemáticas presentó un incremento en tres de los cinco años evaluados para los grupos de 3º, 4º y 6º y sólo decremento su puntaje en dos años para estos mismos grados. En esta asignatura, el grupo de 5º mantuvo un incremento en su nivel de logro durante los cinco años.

En relación al decremento de puntaje presentado por los grupos en las dos asignaturas en el año de 2011, correspondiente a la evaluación más reciente, se tiene la percepción por parte de las docentes que este puntaje disminuyó pues “[la evaluación] no toma en cuenta a los niños con necesidades educativas especiales y entran en la misma línea (...) y el porcentaje del grupo y de la escuela baja y (...) hay muchos niños en esta escuela con necesidades educativas especiales” (EN03-151111-02), “vemos los resultados (...) cuando tenemos muchos alumnos que son atendidos en el aula de USAER y nos dan un *bajón* pero ¿qué hacemos? tienen que participar” (EN02-111011-09).

No obstante las fluctuaciones en el puntaje particular obtenido por grado escolar, el desempeño de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín es sobresaliente en relación al resto de las escuela primarias públicas de la zona 038 a la cual está integrada, y la tabla 4.11 así lo muestra, pues en ella esta escuela primaria se posiciona en primer lugar con el mejor desempeño por zona en la evaluación a las asignaturas básicas de Español y Matemáticas.

Tabla 4.11 Historial del promedio agregado de los puntajes de Español y Matemáticas durante el período 2006-2012 de aplicación de la prueba ENLACE para las escuelas primarias públicas de la Zona Escolar 038

Escuela	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Global 6 años
Dr. Octavio León Medellín	539.25	569.12	558.75	593	605.25	592.87	576.37
Prof. Cirilo Flores Sánchez	507.62	530.87	556.37	524.87	548.37	511.12	529.87
Anexa a la Normal	530.25	506.37	509.37	533.62	547	550.62	529.54
Estado de México	491.87	501.87	541.37	536.50	542.25	524	522.97
Leyes de Reforma	515.12	502	513.25	508.50	515.62	520.62	512.51
Territorio Sur	482.50	482.75	477	501.87	518.50	514.12	496.12
Ricardo Flores Magón	473.37	455.62	461.87	466.50	436.12	461.62	459.18
Club de Leones	478.37	482.25	479.37	463	528.50	503.37	489.14
Ignacio Allende	485.37	504.62	501	464.25	509.25	471.12	489.26
Emiliano Zapata	Sin datos	383.62	490.87	553.75	431.99	545.16	481
Gustavo Díaz Ordaz	443.62	490.87	462.25	474	470.87	474.37	469.33
Francisco Zarco	442.75	473.87	460.87	466.25	472.50	486.87	467.18
X Ayuntamiento	395	416.70	532.50	445.50	476	493.87	459.92
Cuitláhuac	423.33	453.75	476	425	456.62	478.83	452.25
Plan de Ayala	421.08	419.50	427.87	431.25	525.25	469.62	449.09
Gral. Lázaro Cárdenas	430.50	464.50	426.49	459.37	392.87	423.83	432.92

Fuente: Inspección de la Zona Escolar 038 (2012). Historial de español y matemáticas por escuela (Elaboración propia).

Como se dijo anteriormente, además de la evaluación permanente de español y Matemáticas, la prueba ENLACE evalúa también otras asignaturas de manera rotativa, y la escuela ha obtenido en ellas el puntaje que en la tabla 4.12 se detalla.

Tabla 4.12 Puntaje promedio de los alumnos por grado en las materias rotativas durante el período 2008-2011

Grado	2008 Ciencias	2009 Formación Cívica y Ética	2010 Historia	2011 Geografía
3º	545	576	559	528
4º	556	569	565	546
5º	511	561	569	568
6º	517	559	568	557

Fuente: SEP (2011)

Los puntajes obtenidos por los grupos en estas evaluaciones se ubican por arriba del puntaje medio de la escala empleada en ENLACE.

Los datos presentados si bien dan cuenta de una oscilación en los puntajes obtenidos por la escuela para esta prueba, los resultados producto de la evaluación han colocado a este centro escolar como el mejor posicionado en la zona a la que pertenece en el rubro de escuelas públicas.

4.3.3 Estrategias y actividades de aprendizaje aplicadas en la escuela

El personal de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín lleva a cabo diversas estrategias en la preparación de sus alumnos, no sólo para la presentación de la prueba ENLACE -a través de actividades relacionadas con el formato, contenido y objetivos de la misma-, sino para propiciar un buen desempeño académico en general durante todo el ciclo escolar.

En las reuniones de Consejo Técnico, los profesores, directora y ATP analizan e interpretan los resultados de la prueba, comparando resultados y buscando las causas de la disminución o aumento de promedios por grado y generación a través de las siguientes actividades (Documento # 3)

- Análisis de las debilidades y fortalezas de (los) alumnos, de acuerdo a sus resultados en ENLACE.
- Apreciación de la conformación de cada grupo en cuanto a su enseñanza-aprendizaje.
- Autoevaluación del desempeño profesional de cada maestro y de la directora.

Con base en este análisis, directora y profesoras deciden las acciones que llevarán a cabo a fin de mejorar las condiciones de trabajo y los resultados del aprendizaje de los niños.

Entre las estrategias seguidas por los maestros, se encuentra la elaboración de fichas resumen, consistentes en tarjetas conteniendo de manera sintética, temas de las asignaturas y contenidos del programa educativo anual. Estas tarjetas son utilizadas dentro del aula por la maestra y los niños para promover el análisis de contenido a través del trabajo en equipo.

También, resuelven los reactivos de pruebas ENLACE previas, y utilizan para ello los cuadernillos correspondientes al ciclo anterior. Además, las maestras consideran los resultados de la prueba como parte de la última evaluación bimestral.

La directora y maestras motivan constantemente a los alumnos para la búsqueda de un mejor desempeño y llevan a cabo pláticas con los padres de familia en relación a la importancia de estimular y apoyar a sus hijos en el aprendizaje durante todo el año.

Por otra parte, la directora de la escuela ha realizado, según sus palabras “desde hace más de 15 años” (R. León, comunicación personal, 13 de mayo de 2011) de manera personal y por iniciativa propia, lo que llama un *monitoreo* del aprendizaje de los alumnos de todos los grados.

En esta actividad, realizada personalmente por la directora, todos los niños acudían a su oficina para ser evaluados individualmente por ella, en dos momentos diferentes del año, a través de la siguiente calendarización y actividades (tabla 4.13).

Tabla 4.13 Actividades de seguimiento del aprendizaje realizadas por la directora

Meses	Actividades
Septiembre y enero	Lectura Oral
Octubre y febrero	Lectura de comprensión
Noviembre, marzo y abril	Tablas de multiplicar
Diciembre y mayo	Operaciones básicas
Junio	Seguimiento de niños “focalizados”

Fuente: EN11-130511-01

El objetivo de este “monitoreo” es, según refiere la directora del plantel “poder comparar si un alumno subió o bajó” en su rendimiento escolar (EN11-130511-01). Los alumnos “focalizados” son aquellos en los cuales se detecta una problemática específica del aprendizaje y para los cuales se lleva un seguimiento individual de su desempeño.

En el ciclo escolar 2010-2011, por primera vez deja de realizarse el “monitoreo” y se implementa como actividad preparatoria a la prueba ENLACE el denominado “Maratón del Conocimiento tipo ENLACE”, el cual, si bien es idea de la directora de la escuela, su preparación es discutida en Consejo Técnico por todas las profesoras de grupo y estructurado específicamente por las maestras de 3º, 4º, 5º (EN11-130511-01).

En el “Maratón del Conocimiento” participan todos los alumnos a ser examinados en ENLACE. En esta actividad que se plantea como un juego, en el cual los alumnos se organizan en equipos participantes de los cuales saldrá un equipo ganador, tienen la oportunidad de repasar los contenidos vistos durante el ciclo escolar a través de preguntas elaboradas por cada maestra de grupo con base en los contenidos del programa oficial. Además de realizar las actividades programáticas propias durante todo el ciclo escolar, los niños se preparan para el Maratón y, de esta manera, lo hacen también para la prueba ENLACE.

En esta escuela, las actividades que involucran la participación de todos los maestros se determinan en colegiado, durante las Juntas de Consejo Técnico, además de la motivación permanente de los alumnos para obtener puntajes altos y “fomentar el ser parte de un equipo llamado escuela Dr. Octavio León Medellín (...) sintiéndonos orgullosos de pertenecer a esta escuela” (Documento #4).

Capítulo V. Resultados

5.1 La directora de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín.

La escuela primaria Dr. Octavio León Medellín se fundó en 1988. Desde entonces y hasta enero de 2012, fecha de su jubilación después de 23 años en el puesto, la gestión escolar estuvo bajo el cargo de la misma directora.

Con una preparación académica previa de Educación Media Superior además del inicio de una carrera universitaria, la directora de esta escuela primaria cursó sus estudios de Profesora de Educación Primaria en la Escuela Normal Estatal en Ensenada, Baja California.

Sus antecedentes en el ejercicio de la docencia refieren el paso por los diferentes grados de educación primaria en diversas escuelas de Tijuana y Ensenada. La profesora señala que le “gusta mucho estar en la docencia” y aunque menciona que “todos los grados son bonitos” acepta que “le gustó mucho el sexto año porque los alumnos son como amigos” (EN02- 111011-01).

Su participación en el proyecto de fundación de la que después sería la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín fue como parte de un grupo que sugirió al entonces inspector escolar el fundar una escuela como alternativa al problema de sobrepoblación estudiantil de la zona que él representaba. Como pionera de este proyecto y a la par de sus compañeros, se dio a la tarea de realizar un censo de la población infantil en edad de cursar la escuela primaria en la zona para conocer los requerimientos reales de la nueva escuela. Además, le correspondió coordinar la incipiente gestión escolar pues, a invitación expresa del inspector, aceptó ser directora comisionada.

Yo nunca pensé en una dirección, la verdad. Pero cuando [el inspector] me dijo eso pues... había sido mi maestro en la Normal y sentí feo decirle no, entonces por apoyarlo le dije “sí”, al cabo va a ser temporal, pensé yo. Y entonces lo acepté. Empecé como directora comisionada. La verdad yo no tenía tanto interés, me quedaría yo como maestra de grupo, pensé (EN02-111011-02).

Su gestión como directora comisionada se desarrolló en la parte inicial de la fundación de la escuela, en la cual su función como directivo se vio orientada principalmente a la construcción de una infraestructura material que permitiera un buen desempeño de la labor educativa en acciones tales como “hablar con el gobernador, pelear el terreno en carpas, lonas y *triplays* y conseguir prestados mesa bancos y pizarrones de otras escuelas” (EN02-111011-02)

Ante la cercanía del fin de su comisión, el secretario sindical le sugirió solicitar una ampliación de la misma que, de manera inesperada, le fue otorgada como directora efectiva en lo que, ella sugiere, se debió al buen desempeño académico que ostentaba en su currículo. La idea anterior apunta a lo que Guzmán, Navarro y Guerrero (2007) describen como *competitividad-orgullo* aludiendo a que se recuerda con orgullo el desempeño académico sobresaliente de los años escolares, tratando de enlazar desde el historial mismo como estudiante y luego como profesionista, la natural promoción directiva.

Inicialmente, como parte de un grupo de docentes que tuvieron la iniciativa para la fundación de una escuela primaria que veían necesaria en la zona, la directora comienza el ejercicio como guía de esta escuela de la cual ella fue promotora, de manera casi sorpresiva. Su práctica docente frente a grupo, la cual refiere haber desempeñado con agrado, se ve interrumpida por la propuesta de dirigir la escuela primaria de nueva creación sin estar preparada para ello, lo que confirma la idea de Gago (2006) respecto a que el ideal sobre la gestión de la dirección escolar requeriría una formación pedagógica y administrativa de la cual carecen casi en su totalidad los directores y la siguiente declaración confirma esta idea:

[Ya con] mi nombramiento como directora efectiva, esa semana no dormí. En mis tiempos, cuando yo entré no nos daban ninguna capacitación, nos decían “ahí está tu escuela, encárgate”. No sabía yo ni que se tenía que redactar al final todo un escrito bastante amplio, muchas cosas que yo ni idea tenía, la verdad. Cuando yo vi que se tenía que entregar eso dije “¡Dios Santo! ¿Qué voy a hacer?” ¡Era una angustia que yo tenía! (EN02-111011-03).

La falta de formación para desarrollar la labor directiva que le representó en momentos iniciales de su gestión una gran dificultad para su correcto desempeño fue un factor que

sensibilizó a la directora hacia la construcción de una cultura de trabajo colectivo y solidario, que se patentizó en conductas de atención personalizada y apoyo a los miembros del entorno educativo, no sólo en su escuela, sino más allá de ella.

Por eso a todo director que entra nuevo yo trato de ayudarlo. Siempre le paso cosas mías ya hechas, hasta proyectos; para que tenga una idea, porque yo sé lo que se siente estar sin armas en la guerra, ¡es horrible! (EN-02-111011-03).

Si bien recibió algunos cursos que le prepararían para la función directiva, ella también se ocupó de realizar lecturas que le dieran los elementos necesarios para desempeñar su gestión. Aún cuando su puesto ya estaba legitimado oficialmente, tenía claro que “la legitimación directiva es una tarea implícita básica del director, la cual consiste en que una vez conseguido el puesto, debe lograrse apoyo y legitimidad ante los profesores” (Frumkin, citado en Guzmán y otros (2007) por lo que privilegió el trabajo participativo y el trato personal con los docentes;

Aprendí a escuchar, que es muy importante saber escuchar, es básico, tanto al padre de familia como al compañero. Ya después de escucharlos uno dice su punto de vista. Pero si uno no los escucha, hace que la otra persona se bloquee, se ponga hasta de malas y ni caso nos haga, se “alebreste”, entonces es bien importante eso y no nos [lo] enseñan. Aprendí a hacer un Colegiado en mi Consejo Técnico, a limar asperezas y a que nos llevemos como amigos todos los maestros para poder trabajar en Colegiado. Yo estoy al tanto de lo que está sucediendo, la comunicación es básica, no estar aislados (EN02-111011-04,05).

Este sentido prioritario de estar en comunicación permanente con sus profesores, también lo hizo extensivo a los padres de familia, estableciendo estrategias que permitieran un registro constante de los citatorios que las profesoras hacen a los padres de familia, con el fin de llevar un seguimiento del cumplimiento de la asistencia paterna además de conocer las causas por las que fueron citados.

Es importante que el niño sepa que la escuela no es una cosa y su casa otra, que estamos comunicados con sus papás, que ellos sepan que estamos unidos, y que todo es para que él crezca como persona, que estamos al pendiente de ellos (RE16-24111102).

La consecución del logro educativo ha sido un aspecto prioritario en su desempeño directivo y así lo ha expresado a través de las siguientes palabras:

Para mí el logro educativo es lo más importante, más que lo material (...), uno de los motivos porque no entré a PEC (Programa Escuelas de Calidad) es que me quitaba mucho tiempo para lo académico. Para mí lo más importante es lo académico, lograr que los alumnos salgan aptos, para que en secundaria no *batallen*, aptos para la vida [y] si no entran a secundaria, que les sirva realmente lo que están aprendiendo y que lo aprendan bien, que les quede su conocimiento, para mí es lo básico... (EN02-111011-07,08).

La directora, como señala Murillo (1999) al hablar de los directores eficaces, “hace funcionar su escuela], en vez de dejarla moverse por la fuerza de la costumbre, (...) su prioridad es la educación y así se lo transmite a su personal” (p.84-85) Así, el entusiasmo y la visión compartida de una escuela funcional y organizada generaron un clima en el cual, la cercanía que la directora tiene con la gente permite que al interior de la escuela se construyan buenas relaciones interpersonales, no sólo de carácter profesional sino también personal, y sus palabras así lo manifiestan al responder a la pregunta ¿Qué significa para usted la escuela?

Parte de mi vida, de mi comunidad, un espacio donde me realizo (...) y comparto lo mejor de mí, con compañeros de trabajo que veo como amigos y alumnos que llegan a ser como hijos (CU01-070311-02).

5.2 El liderazgo transformacional del directivo escolar y el logro educativo. La percepción de los actores escolares.

Este apartado del capítulo muestra los resultados obtenidos a través del análisis de contenido de los diferentes documentos mencionados en el capítulo de metodología. Análisis que, en un diálogo continuo con las afirmaciones propias de la investigadora y la aportación teórica de diversos autores, guía la visión interpretativa que permitió responder a las siguientes interrogantes: desde la perspectiva de los diferentes actores escolares ¿de qué manera se manifiestan los rasgos del liderazgo transformacional directivo que se orientan al logro educativo en la escuela primaria Dr. Octavio León

Medellín? y ¿qué acciones derivadas del liderazgo directivo se manifiestan en la participación de docentes, padres de familia y alumnos de esta escuela primaria?

El análisis de los datos obtenidos se hace desde la perspectiva del liderazgo transformacional enunciado por Bass y retomado por Maureira (2004) sobre cómo los profesores, padres de familia y alumnos perciben la presencia de las siguientes dimensiones de actuación en el liderazgo del director escolar: carisma personalizante, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, y tolerancia psicológica. En esta investigación, con excepción de la dimensión tolerancia psicológica, el resto de las dimensiones fueron consideradas con fines de análisis.

Aunadas a las dimensiones originales del liderazgo transformacional, esta investigación considera las dimensiones asociadas de participación y satisfacción pedagógica incluidas por Maureira (2004), las cuales, en un esquema analítico emanado del modelo original propuesto por este autor, permitieron indagar sobre el logro educativo como expresión de la interacción de las dimensiones mencionadas (Véase figura 2.12 del capítulo Elementos teóricos)

De esta manera, los apartados a tratar en este capítulo son:

- Carisma personalizante
- Consideración individual
- Estimulación intelectual
- Inspiración
- Participación
- Satisfacción pedagógica
- Logro educativo

5.2.1 Carisma personalizante

Una de las dimensiones propias del liderazgo transformacional cuya presencia ha sido importante para el logro educativo en esta escuela es el carisma personalizante de la directora, que Maureira (2004, p.11) define como la “percepción sobre la capacidad del líder (director) de evocar una visión y lograr confianza y credibilidad, además de transmitir entusiasmo y respeto”.

Caracterizado por el entusiasmo y la credibilidad, el carisma personalizante del líder transformacional se manifiesta a través de las siguientes acciones

- Anima a realizar la tarea educativa.
- Es una persona cercana a la gente.
- Muestra y promueve un comportamiento honesto.
- Comunica con el ejemplo lo que se decide en la escuela.
- Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso.

Estas características se muestran en la persona de la directora como referente que los docentes, padres de familia y alumnos reconocen y siguen. El entusiasmo se hace patente desde las actividades de fundación de la escuela primaria, al frente de la cual ella siempre estuvo, originalmente como directora comisionada y, hasta el día de su jubilación, como directora titular. La voz de una de las maestras fundadoras da cuenta del ánimo con el que se realizó, desde un inicio, la tarea educativa que les fue conferida.

empezaron a construirse las aulas, estuvimos todo el tiempo sin ventanas y poníamos lonas para taparlos del frío (a los niños) y poco a poco se fue completando la escuela. Y empezamos con un grupo de compañeros muy empeñosos. No teníamos aulas, pero teníamos ganas (EN01-180311-03).

El trabajo primario que los profesores y la directora de esta escuela de nueva creación llevaron a cabo y las condiciones en que lo realizaron manifiesta lo que González, F. (citado en Bazarra y otros, 2007) describe como “profesores con muy escasos medios pero con muchas ganas de (...) mejorar profesionalmente [proyectando] entusiasmo e ilusión” (p.13). Se hace patente también la evocación de la visión de lo que se espera será en un futuro la escuela, bajo la mención de que “poco a poco se fue completando la escuela” (EN01-180311-03).

En páginas previas, la directora refiere que para ella los alumnos llegan a ser *como hijos*, y la relación entre ella y los docentes como de *amigos*, lo que genera un clima de confianza y apertura que beneficia la integración como equipo de trabajo y habla de su cercanía con la gente. Además, es posible identificar un reconocimiento explícito de su

liderazgo por parte de los docentes en la siguiente afirmación de una de las maestras con mayor antigüedad en la escuela:

es la cabeza de la escuela, yo tengo que decirlo, es una muy buena directora, lleva muy bien su papel como directora, sabe encauzar muy bien, sabe por dónde llegarnos, es muy bueno su trabajo. Ella tiene muy buena relación con todos y es una persona que busca mucho el diálogo (EN03-151111-04).

La afirmación de la profesora remite al cumplimiento de la directora en su responsabilidad de organizar y coordinar las actividades que lleven a buen término el correcto funcionamiento del centro escolar a su cargo para lograr su fin último: la enseñanza de los alumnos (Martínez, 2003). Además, en la declaración “es la cabeza de la escuela... sabe encauzar muy bien...” parece haber un reconocimiento implícito por parte de la profesora de lo que Sevillano (citado en Bazarra y otros, 2007) sostiene en relación a que “el equipo es más efectivo que el individuo, pero para eso tiene que estar bien dirigido” (p. 138), en lo que podría reconocerse también como credibilidad académica hacia la directora.

Este cumplimiento de la dirección se ha mantenido hasta la actualidad y generado credibilidad y reconocimiento hacia la persona de la directora y hacia la escuela, no sólo de la comunidad circundante, sino el prestigio en el ámbito educativo municipal como escuela destacada, y de ello da evidencia la siguiente nota difundida en un medio periodístico local:

Por haber sido la mejor escuela pública de nivel primaria con mayor puntaje (...) dentro del Examen Nacional de Logro Académico en Centros de Estudios (sic) la escuela primaria “Octavio León Medellín” de El Sauzal, fue reconocida por los méritos obtenidos (Toscano, H. 2010-02-10).

Otro aspecto importante a considerar es que, en relación a la aseveración directiva de que “el tiempo es de los niños” (EN02-111011-12) -refiriéndose a dedicar en su totalidad la jornada laboral a la atención de los alumnos-, la credibilidad de las palabras de la directora se manifiesta en la recomendación que durante una sesión de colegiado hace a los profesores en los siguientes términos

ya vamos a empezar, pero antes que nada les quiero pedir que se levanten cinco minutos más temprano, acuérdense que estamos educando con el ejemplo, para que lleguen puntuales y no lleguen *patinando*. (RE17-270112-04).

Si bien la directora espera que los docentes cumplan con el horario escolar, este cumplimiento también es llevado a cabo por ella, con lo cual su credibilidad aumenta al comunicar con el ejemplo y, de manera honesta, pedir a los profesores el mismo comportamiento que esperan de los alumnos. Ello se corrobora en las siguientes palabras de una profesora entrevistada:

le doy mucho crédito a la directora que fue la que fundó y la que ha estado por todos estos años porque es una persona muy responsable y ha cumplido perfectamente con los horarios de trabajo, que no lo miras en otra escuela (EN09-241111-05).

El sentido de compromiso que promueve la directora hacia el cumplimiento de los objetivos de la escuela se patentiza en sus palabras al referirse a la aportación de cada uno de los docentes y la decisión que toman en colegiado cuando algún docente menciona tener problemas específicos con el aprendizaje de sus alumnos.

Ese grupo que tiene esa persona el día de mañana va a ser de otra, porque *los niños son de todos* (hace énfasis), no es de uno. Los grupos son de todos. Entonces todos le tenemos que meter ganas a todos los grupos porque a fin de cuentas el resultado (...) es el de todos (EN02-111011-10).

Todos estamos comprometidos con la educación de los alumnos, porque aprendan. Estamos emocionados por salir adelante. Todos tenemos esa ilusión (EN02-111011-11).

En las afirmaciones anteriores se hace patente la necesidad de un sentido de compromiso comunitario hacia los objetivos pedagógicos de la escuela en un interés conjunto en el cual Salazar (2006) identifica el decisivo papel que desempeña el líder educativo en tanto promotor del sentido y significado que se dé a las acciones desarrolladas para alcanzar estos propósitos. Este papel también es reconocido por los padres de familia, al observar que la directora se asume como “una más”

incorporándose a la práctica educativa directa con los alumnos en una implicación total con los objetivos y procesos relevantes de la escuela.

Ella participa con los grupos, no deja únicamente que el maestro [lo haga]. Sé que toma las tablas, lecturas y esas cosas; entonces, ella se involucra con los alumnos en cada salón (EN06-181111-02).

Este involucramiento de la directora con los procesos y objetivos educativos es interpretado por una de las profesoras como un compromiso ya inherente a la cultura docente, que se traduce en un interés general por que los objetivos de la escuela se concreten:

algo que me llama la atención a mí es que si tenemos la suerte de que aquí hayan llegado puros maestros comprometidos, responsables o miran la forma de trabajo de la escuela y se van comprometiendo (EN-09-241111-04).

Es así como el entusiasmo, la confianza y la credibilidad derivados del trabajo directivo pudieran explicar el compromiso en el devenir escolar. El sentido manifiesto de diversas expresiones relacionadas con el compromiso de los actores escolares de esta escuela llama la atención, pues se expresa en el discurso de maestras, padres de familia y alumnos. Al preguntar a una docente ¿qué aporta a los maestros el trabajo directivo? su respuesta parece concentrar la de otros:

Aporta el compromiso, el compromiso de hacer las cosas bien, de entregarnos, de saber por qué estamos aquí, cuál es nuestra labor (EN09-241111-04).

De esta manera, también se manifiesta el reconocimiento y aceptación de la directora como líder unificador del trabajo de los docentes y propiciatoria de un fuerte sentido de obligación contraída hacia la tarea educativa por desarrollar en la escuela. Como presencia del sentido de lealtad y compromiso como obligación docente contraída –y propios además, del carisma personalizante del líder-, la profesora de Apoyo Técnico Pedagógico menciona su experiencia al ingresar a esta escuela, refiriendo su integración al equipo de trabajo en los siguientes términos:

Mira uno aquí el compromiso y *le entra uno* y se va armando ese buen equipo que mencionaba (EN09-241111-05).

Con maestras muy comprometidas, una sola directora en todos los años de la escuela y un buen liderazgo, se ha formado un buen equipo (EN09-241111-01).

Así, se manifiesta el proceso de integración de los nuevos maestros al compromiso profesional de la enseñanza de los alumnos a la par de generarse un sentimiento de pertenencia a la escuela, cuando el docente nuevo, al ingresar, prácticamente es “absorbido” por el equipo docente ya constituido.

El carisma personalizante de la directora se hace patente también en la credibilidad y confianza que, en el ámbito académico, su persona representa para los padres de familia, evidenciándose ello en afirmaciones como las siguientes:

[Aquí hay] muy buenos maestros, maravillosos, excelentes maestros, y creo que todo se debe a la directora, porque la directora es una excelente directora, y yo pienso que ella es la que los coordina y por eso hay tan buenos maestros (EN06-181111-01).

La valoración de la directora como líder al frente de la escuela también se percibe en la expresión de una madre de familia de 6to. grado manifestando lo que Martínez (2003) describe como dirigir, en tanto llevar y guiar a las personas a un fin previamente definido y a través de un camino determinado.

En cuanto a la dirección, pues la directora es súper organizada, tiene todo bien establecido, qué metas tiene, a dónde quiere llegar y eso...tiene visto su objetivo y ¡ahí vamos a ir! (EN04-181111-01).

El carisma de la directora en tanto promotora de un fuerte sentido de compromiso influye también en la figura de los alumnos, pues así se percibe a través de las siguientes expresiones como respuesta a su sentir sobre los resultados de la experiencia en la prueba ENLACE 2011 (descritos en el capítulo III).

nosotros nos hubiéramos podido preparar mejor pero pues... no lo hicimos (...) no nos pusimos a estudiar muy bien como antes lo habíamos hecho, como ya habíamos salido alto nos confiamos en eso (EN10-190112-04).

yo estoy decepcionado, porque la directora confiaba en nosotros para llegar a los 600 puntos [y] si hubiéramos sacado esos 600 puntos nos hubiera creído como que entendemos muy bien, que no somos traviesos (EN10-190112-03,04).

Esta expresión parece responder a una idea de compromiso y lealtad transferida a los alumnos como el cumplimiento de una obligación por todos contraída de aumentar el puntaje en la evaluación. Así mismo, se percibe que la manera como la directora se relaciona con los alumnos los hace sentir depositarios de su confianza y, al no lograr la meta propuesta, sienten haber “fallado” a sus expectativas. De este modo, los alumnos reconocen el liderazgo de la directora como guía de un proceso en el cual ellos también se sienten responsables de los resultados.

5.2.2 Consideración individual

Durante el trabajo de campo fue posible observar que la percepción que los docentes, padres de familia y alumnos denotan sobre el carisma personalizante de la directora parece patentizarse en el respeto que sienten hacia ella, producto de la credibilidad y entusiasmo que representa y por la cercanía que tiene con las personas del entorno escolar. Estos aspectos se encuentran íntimamente ligados a otra de las dimensiones propias del liderazgo transformacional: la dimensión de consideración individual, definida como la “percepción sobre la capacidad del líder para prestar atención personalizada a sus [seguidores], que se manifiesta en conductas de apoyo y trato personal” (Maureira, 2004, p.12); rasgos que aparecen en reiteradas ocasiones en los datos analizados.

Los rasgos característicos de esta dimensión se hacen presentes cuando el líder transformacional:

- Presta atención personalizada.
- Da atención personal en situaciones problemáticas.
- Tiene en cuenta a las personas por encima de cuestiones administrativas.
- Consulta antes de tomar decisiones.
- Incorpora a los profesores recién llegados al colectivo docente.
- Está dispuesto a ayudar en el trabajo.
- Favorece acciones e ideas.

Por lo que respecta a los docentes, el apoyo por parte de la directora se hace patente permanentemente en la solución de problemas de carácter pedagógico que pueda tener alguno de ellos y se evidencia en el interés por el desempeño de los alumnos. La siguiente voz de una profesora de grupo apunta a esta idea:

en el proceso educativo pues ella sí está pendiente de qué niños están atrasados [y pregunta] “aquí este niño, qué le pasó? ¿cómo lo podemos ayudar?, hay que hablar con el aula de apoyo, ¿cómo le podemos hacer para mejorar las condiciones de este alumno?” (EN03-151111-04).

La atención personalizada que la directora otorga a padres de familia, alumnos y docentes, es otra característica de la consideración individual con que se manifiesta el liderazgo transformacional que muestra en su gestión. Aun cuando diversas investigaciones afirman que la carga administrativa que el directivo tiene como parte de su gestión absorbe la mayor cantidad de su tiempo laboral, pudiendo afirmarse que “demasiada burocracia impide al director estar en contacto directo con las personas y le obliga a encerrarse demasiadas horas en su despacho” (Gago, 2006, p.167), en la siguiente declaración se manifiesta la percepción de una profesora al expresar que la directora concede atención personal en situaciones problemáticas, consulta antes de tomar decisiones y toma en cuenta a las personas por encima de cuestiones administrativas.

Ella siempre nos pregunta: a ver, tu grado, ¿cómo lo ves? ¿qué crees que puedes mejorar? Y así vamos proponiendo acciones para llevarlas a cabo (EN03-151111-04).

Cuando se dan problemas con los niños en la escuela, en el grupo, por ejemplo, precisamente ayer vino a mi grupo porque (...) tengo un porcentaje muy alto de niños que van retrasados, que no tienen problemas de aprendizaje, que es mucha flojera, falta de apoyo del padre de familia y entonces vino a mi grupo a platicar con los niños. Si hay un problema en particular en el recreo o (...) hay algo que sucede *fuera de la escuela* (cursivas mías) y le llegan a informar a la directora, ella platica con los alumnos [para] ver que sucedió y con los padres de familia (EN03-1511-04).

En una clara manifestación de consideración individual a través de una atención personalizada, la directora de esta escuela llevó a cabo “durante más de 15 años” (EN11-130511-01) una estrategia pedagógica de apoyo al aprendizaje de los alumnos llamada por ella “monitoreo”, que consistía en evaluaciones permanentes del desempeño académico de los alumnos. Estas evaluaciones eran de tipo oral, en su oficina y de manera individualizada para cada alumno, oportunidad que aprovechaba, además, para “revisarles cuadernos, letra, margen” (EN11-130511-01) como fomento a un trabajo de calidad por parte de los niños.

Estas acciones son interpretadas por los padres de familia como una disposición de atención a los niños y de apoyo a las maestras de grupo:

Ella participa con los grupos, no deja únicamente que el maestro [lo haga]. Sé que toma las tablas, lecturas y esas cosas; ella se involucra con los alumnos en cada salón (EN06-181111-02).

El apoyo que muestra al estar dispuesta para ayudar en el trabajo, se materializa también en acciones que le llevan a suplir la ausencia de alguna profesora debida a otros compromisos inherentes a su función docente. Lo anterior se ilustra con la ausencia de dos profesoras que durante un Consejo Técnico no pudieron estar presentes pues tendrían que asistir a un diplomado y ante tal eventualidad dejaron preparado el tema que les correspondía exponer y directora y ATP lo hicieron por ellas (RE13-111111-02).

Durante diversos momentos de la observación, fue posible registrar el trato personal que presta por igual a maestros, alumnos y padres de familia, iniciando las reuniones de Consejo Técnico hasta que se encuentran presentes todos los docentes.

Profesora de ATP: Ya son las 8:00 ¿empezamos?

Directora: No podemos empezar porque no ha llegado (...) (una profesora), hasta que estemos todas.

A las 8:05 llega la profesora (...) pero sale la profesora (...) (al parecer olvidó algo muy importante en su carro pues sale de manera apresurada).

Profesora de ATP: Ya que llegó (...) ¿comenzamos?

Directora: No, ahorita que (...) regrese, el chiste es que estemos todas, la vamos a esperar.

También se hace presente el trato personal cuando atiende de manera particular y privada en su oficina a padres de familia, además de escuchar pacientemente a los alumnos durante la exposición de algún conflicto o cuando alguno demanda su atención. El siguiente evento, observado en un día de festejo navideño, ejemplifica una de estas situaciones:

Entra a la dirección un grupo de cuatro niños que se quejan con la directora unos de otros de que “están peleando en las canchas”.

Directora: -en tono enérgico pero conciliador- dice “¿qué pasó?, hoy es un día especial, no peleen... ¿qué pasó Pancho? (dice dirigiéndose al niño que los demás acusan), (...) respétense” (RE15-151211-01,02).

Una muestra de atención personalizada en la cual además pueden observarse expresiones afectivas es la siguiente, que se desarrolla mientras la directora prepara una reunión de Consejo Técnico Escolar con la profesora de Apoyo Técnico Pedagógico:

(Un niño pequeño entra a la dirección, parece de 1º o 2º)

Niño: Directora, te dejé un regalo.

Directora: (Voltea a verlo, lo abraza y sonriendo le contesta) Sí, gracias mi amor, ya lo vi y también gracias a tus papás, está muy bonito.

Niño: ¿a qué hora vamos a comer?

Directora: (nuevamente le sonrío y contesta) tu maestra te va a avisar.

(El niño sale y después de aproximadamente 10 minutos entra nuevamente)

Niño: Directora ¿a qué hora vamos a comer?

Directora: ¿todavía no comen? Ve con tu maestra y ella te va a decir cuándo, ¡ándale!

(El niño no solo no se retira, sino que, confiadamente, se sienta en un banco alto que acostumbra usar la directora y pregunta)

Niño: Directora, ¿qué estás comiendo?

Directora: fruta, porque no alcancé a desayunar.

Niño: Directora, ¿ya has ido al Costco? (refiriéndose a una tienda de autoservicio)

Directora: ¡uh, no salgo de ahí! (directora y ATP ríen fuerte).

(El niño juega con un globo durante el diálogo y la directora sigue hablando con ATP sobre el Consejo Técnico mientras atiende al niño)

Directora: Vete a tu salón, córrele, porque van a llamar a comer y no vas a estar ahí.

(El niño sale sin despedirse) (RE15-151211-02,03).

La atención concedida y el trato que la directora otorga al alumno con sonrisas, abrazos y palabras cariñosas refieren a las expresiones de afecto como manifestaciones que “tienen implícita una carga valoral estrechamente relacionada con el respeto hacia el alumno [y] el trato que merece por su condición de ser humano” (Fierro, 2003, p.182).

El favorecimiento de acciones e ideas propias del liderazgo transformacional de esta directora se observa así mismo en la generación y aplicación de la estrategia pedagógica llamada “Maratón del Conocimiento” aplicada a los alumnos participantes en la prueba ENLACE (descrita en el capítulo IV de esta investigación). Esta estrategia, propuesta originalmente por la directora es discutida en Consejo Técnico por todas las profesoras de grupo y estructurado específicamente por las maestras de 3º, 4º, 5º, al ser las responsables de los grupos que participan directamente en la evaluación del logro académico.

La integración de las profesoras recién llegadas al colectivo docente coordinado por esta directora también se hace patente como consideración individual en la siguiente declaración, con la que una maestra comparte su sentir al incorporarse a esta escuela y señala cómo, en atención a su condición de “maestra nueva” se le brindó apoyo para facilitar su integración al grupo, en un mensaje de “nos formamos junto y al lado de otros” (Fierro, 2009).

Estando yo fuera de esta escuela sentía como que el equipo que había aquí era así muy (hace gestos de superioridad). Lo miraba yo como hasta cierto punto cerrado, como que ya estaban ellas muy integradas a su trabajo y que llegara una persona de fuera como que se sentía difícil entrar a ese equipo. Así lo miraba yo aparentemente por fuera ¿verdad?, pero ya desde el momento en que llegué pues [vi que] no. Me integré y nunca me hicieron sentir fuera del equipo (EN09-2411-04).

Los testimonios vertidos dan cuenta del fomento de las relaciones interpersonales al interior de la escuela y la motivación a mantener un trato personal y de apoyo que permite el desempeño de una dinámica escolar que privilegia a las personas sobre los factores burocráticos y administrativos mediante la función del líder.

Las menciones anteriores remiten a una estimación de la persona como individuo único y valioso, merecedor de atención y apoyo, por lo que, derivado de este análisis, se puede concluir que la consideración individual, como apunta García (2003), requiere por parte del líder directivo ser sensible con los otros para, en colectivo, aprender y crecer.

5.2.3 Estimulación intelectual

La animación al cambio y la potenciación de un esfuerzo mayor, son los componentes característicos de la estimulación intelectual, definida por Maureira (2004) como “[la] percepción sobre la capacidad del líder para favorecer enfoques nuevos, creativos y racionales en la dinámica de la gestión educativa” (p.12). La estimulación intelectual se hace presente cuando el líder:

- Anima a solucionar problemas y generar ideas nuevas.
- Ayuda a reflexionar cómo se puede mejorar el trabajo.
- Motiva a hacer más de lo que se pensaba hacer.

El trabajo que la directora de esta primaria realizó desde el inicio de sus funciones se orientó a la motivación de un esfuerzo mayor, encaminado a crear las condiciones que respondan a las necesidades específicas de los alumnos. La descripción de una de las profesoras pone a la vista una acción poco común en las escuelas primarias públicas, ya que es frecuente que ante fuertes lluvias las clases sean suspendidas –con los efectos educativos adversos que ello representa-. Sin embargo, los docentes de esta escuela primaria, en la potenciación de un esfuerzo mayor, no sólo no suspendían –ni suspenden- sus actividades, sino que, aún en las condiciones difíciles de su fundación, orientaron su quehacer educativo hacia un esfuerzo que representaba hacer más de lo que pudiera esperarse

nos tocaban aguaceros, cuando llovía nos los llevábamos a nuestras casas (a los niños) (...). Entonces de repente en la sala tenía yo a un grupo de cuarto y en el

comedor... y en otro cuarto que tenía vacío a otro grupo. Con otra vecina también teníamos grupo. (...) y a trabajar con mucho interés, muchas ganas y mucho empeño. Lo que se quería lograr era que la gente quisiera anotar aquí a sus hijos (EN01-180311-02,03,05).

La optimización del tiempo efectivo para mejorar el trabajo escolar, es propuesto por Loera y otros (2005) como un factor que favorece el logro educativo, y en esta escuela se hace presente en prácticas como el respeto a los horarios de entradas y salidas, recreos y cumplimiento de las jornadas escolares, aún en situaciones desfavorables y la profesora de ATP así lo confirma:

Aquí llueva o truene los niños saben que hay clases, lo que no pasa en otras escuelas de aquí de la comunidad, que ya si está lloviznando se suspenden clases. Aquí tenemos clase aunque sea con tres alumnos de cada grupo. Al principio venían las mamás “¿va a haber clases? ¿van a salir temprano los niños? ¿cómo le hacemos?”, hasta que se van acostumbrando a que si hay tres niños va a haber clases y va a ser en horario normal (enfatisa) (EN09-2411111-05).

Este enfoque de crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y que motiva a hacer más de lo esperado, se ha manifestado en el transcurso de los años a través de diferentes prácticas en las que participan tanto la directora como los docentes. Un ejemplo de ello son las diversas actividades pedagógicas que, a iniciativa de la dirección y con participación de las docentes, se han realizado a través de los años, como son el llamado “Monitoreo”, consistente en evaluaciones periódicas que la directora hacía a todos y cada uno de los alumnos en las áreas de español y matemáticas, los concursos y el reciente “Maratón del Conocimiento tipo Enlace”, tendientes a mejorar los resultados en el logro académico de los alumnos. Una docente comenta al respecto:

[El “Monitoreo”] lo propone la dirección de la escuela, pero todo el colectivo decimos si está bien, qué le ponemos, qué le quitamos, cada quien elabora sus preguntas de acuerdo a cómo van nuestros niños, de acuerdo a su nivel (EN03-151111-03).

Así, en la aceptación de las propuestas hechas por la directora y en un colegiado democrático, las docentes además de opinar, decidir y aportar, hacen un

reconocimiento de su liderazgo como promotora para la mejora de los resultados académicos de los alumnos.

En una evidente manifestación de estimulación intelectual y aun cuando la carga de trabajo en relación a los contenidos programáticos oficiales puede ser grande, las maestras de esta escuela se dan a la tarea de realizar también otras actividades extracurriculares en un compromiso orientado a solucionar problemas y generar cambios e ideas nuevas que favorezcan el aprendizaje. Este favorecimiento del aprendizaje pretende lograr tanto objetivos académicos como ético-sociales.

Profesora: Para que los niños manejaran los libros del Rincón de Lectura, estuvieron leyendo, se les daba de media hora a una hora a la semana aquí para leer libros en el salón, después de cada libro que ellos leían [recortaban] hojitas de árbol y [en ella anotaban los datos del libro leído]. Afuera estaba un gran árbol. Durante una semana iban colectando las hojitas que le iban a poner y había un tiempo destinado a la semana, dos hora para cada grupo, y ese día el grupo iba a poner sus hojitas al árbol y se hacía un árbol frondoso de lo que leyeron. Era para saber que ellos realmente estaban leyendo.

Investigadora: ¿esta actividad del árbol la hacen cada año?

Profesora: No, vamos cambiando porque *enfada* la misma actividad.

Investigadora: ¿eso está en el programa oficial?

Profesora: No, lo hacemos nosotras para que se interesen por la lectura (EN01-180311-08

La directora propone qué podemos hacer para mejorar (...) yo en lo personal, lo que le dije a la directora es “estoy trabajando ya, empecé desde ayer con frases positivas con los niños, con algo así como la programación neurolingüística, empezamos con la frase “soy muy valiosa y me quiero mucho”, con la autoestima”. (...) luego con “yo puedo”, “yo soy inteligente”, puras frases positivas... (EN03-151111-04).

En este orden de ideas, el favorecimiento de una idea o enfoque nuevo para solucionar problemas es señalado como un proceso por el cual se inicia y dirige una conducta

hacia el logro de una meta, utilizando variables afectivas tendientes a mejorar la autoestima y autovaloración de los alumnos, pretendiendo con ello motivar su interés hacia el aprendizaje (Edel, 2003).

5.2.4 Inspiración

Al realizar el análisis de los datos es posible observar que la dimensión inspiración está íntimamente ligada a la dimensión de carisma personalizante en tanto ambas se manifiestan a partir del entusiasmo por lo que se espera sea el centro educativo. La dimensión que refiere a la inspiración remite a la “percepción sobre la capacidad del líder para promover la implicación en el devenir de la [escuela], manifestándose en conductas optimistas y de identidad [hacia ella]” (Maureira, 2004, p.12). Sus características principales son la implicación y la identidad con la escuela, y su presencia se denota cuando el líder:

- Impulsa el involucramiento en los valores y los procesos relevantes de la escuela.
- Genera confianza en la concreción de los objetivos de la escuela.
- Genera identidad con la escuela.

Maureira (2002) señala como un factor importante de la inspiración la visión que del futuro tienen los líderes educativos transformacionales, pues ésta permite la proyección de la escuela que se pretende tener y la cultura organizativa en la que se trabajará, a través de la potenciación del esfuerzo de los docentes a su cargo. Esta visión, en el caso de la directora de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín se ha hecho patente desde el primer ciclo escolar en la, entonces, escuela de nueva creación, explicitándose en su 1er. Informe Trimestral de Actividades firmado por ella en 1988, en el cual signó un deseo: “ver terminada la escuela y elevar el nivel de la comunidad (...), tanto por conocimientos como por valores humanos [para] vivir cada día mejor” (1er. informe Trimestral de Actividades, p.5).

Este interés por integrarse a la comunidad apunta al planteamiento de González (citado en Bazarra y otros, 2007) el cual lo sugiere como “la arquitectura de una misión compartida, en la que confluyen los sueños compartidos de los profesores y las profesoras que trabajan en un mismo centro escolar” (p. 15).

Los conceptos de honestidad y puntualidad que se han hecho presentes en las dimensiones de análisis anteriores también pudieron observarse en esta categoría que es la inspiración, como parte de la oferta valoral que la dirección de esta escuela ofrece a los alumnos. Al respecto, y siguiendo a Fierro y Carbajal (2003), se define el concepto valor como “las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo a partir de la interacción social y que se expresa, en última instancia, en sus decisiones y acciones” (p.39).

La manera como se concibe a la escuela como lugar de interacción diaria es determinante en la asunción de estos comportamientos deseables que constituyen la oferta valoral de la dirección y los docentes y con los cuales se busca, en palabras de la directora

Vivir [los valores] para formar hábitos [de] responsabilidad, honradez, limpieza y puntualidad (Documento # 1).

Siguiendo este orden de ideas y a pregunta expresa que se hace a una profesora de Inglés sobre ¿qué representa para usted la escuela? su respuesta se centra básicamente en consideraciones de tipo valoral que engloban una idea de crecimiento mutuo y aprendizajes de proyección práctica para los alumnos.

Un medio en el que puedo aportar y recibir conocimientos basados en honestidad y respeto, tratando de fomentar valores en los estudiantes para su correcta formación, no sólo en el idioma, sino en la vida diaria (CU-14-070311-02).

La voz de los alumnos también se hace presente en la interpretación de los actos cotidianos referidos al tema valoral, pues al pedirles que concentren en una palabra la definición de su escuela, sus respuestas se orientaron básicamente a este aspecto

enseñanza, honestidad, los valores (EN10-190112-06,07).

Una manera de demostrar los valores es el cuadro de honor, de que hacen votaciones por todo el salón de un compañero o compañera que sea el mejor

compañero de la clase, de que demuestre mejor su valor, en cómo te trata y eso, no el mejor para ti, sino para todo el salón (EN10-190112-07).

Las declaraciones de estos alumnos respecto a lo que sucede en su aula y el testimonio de la profesora de Inglés ponen de manifiesto que:

un buen maestro sabe tratar a los niños y jóvenes con la dignidad y el respeto que merecen, puesto que en la escuela no sólo se aprenden los contenidos del currículo, también se construye la autoestima de los alumnos y se desarrollan prácticas de convivencia y trato con los demás, que habrán de trascender fuera del espacio del aula y [constituir] el sustrato de su formación ciudadana. [Un buen maestro sabe que] los niños en la escuela se forman para la vida (SEP, 2001, p.106).

El que los actores escolares se impliquen en los valores de la escuela también es un aspecto de la inspiración que provoca la actuación del líder transformacional pues, a través de la oferta valoral que éste ofrece, como aspecto de socialización que se da en la escuela, se buscan determinados comportamientos que, de manera reflexiva u obligatoria, estarán presentes (Fierro y Carbajal, 2003). Ejemplos de ello son la recomendación que la directora hace a un grupo de niños inmersos en una discusión durante el convivio navideño y la petición de una profesora a sus alumnos durante la aplicación de la prueba ENLACE:

No, no, no echen a perder este día que es especial (y dirigiéndose al niño que refieren como el que golpeó le dice) yo confío en ti Axel, ¡respétense, se tienen que respetar! (el niño afirma con la cabeza y se retiran todos). Antes de que se alejen totalmente, la directora aún le grita ¡yo confío en ti, eh! (RE15-151211-02).

Muchachos, hay que callarse, por respeto a sus compañeros que no han terminado, guarden silencio (RE09-230511-03).

El impulso al involucramiento en los valores (solidaridad, respeto, honestidad) como procesos que para esta cultura escolar son relevantes está presente en las prácticas diarias que se desarrollan en la escuela y -particularmente el valor de la honestidad- se hacen del conocimiento público durante la ceremonia cívica semanal dirigida por la directora donde, frente a la comunidad escolar, se realizan las acciones honestas. La percepción de los alumnos sobre el particular, se manifiesta en la voz de un alumno de 6to. grado.

Las cosas perdidas que te encuentres, las vas (sic) y reportas a la dirección y todos los lunes en la ceremonia te pasan al frente y, si *apareció* el dueño pues nada más te pasan al frente, y si no *aparece*, te dan lo que te encontraste. Es para que miren que sí eres honesto y que sí entregaste lo que no era tuyo (EN10-190112-05).

Directora: vamos a reconocer por su honestidad a los niños que regresaron las cosas que se encontraron esta semana.

Empieza a mencionar sus nombres. Mientras menciona nombres y objetos encontrados como una lonchera, un peso, tijeras, diez pesos, un lápiz, varios niños se acercan y toman lo que la profesora de ATP les ofrece de una canastita. La directora culmina esta práctica semanal de reconocimiento a los niños honestos diciendo:

Directora: un aplauso para los compañeros por su honestidad (RE01-070311-02).

Estas acciones logran así un reconocimiento colectivo que gratifica a unos, sirve de ejemplo a todos para motivar los actos honestos y va encaminado a construir juntos la visión de este valor como fundamento ético de la escuela y elemento importante en la formación valoral de los alumnos y, por ende, en su logro educativo.

Para indagar en el sentido que los alumnos dan a esta acción, se les pregunta si creen que regresarían los objetos encontrados aún si no se les otorgaran al no presentarse el propietario, y la siguiente respuesta da cuenta de su percepción al respecto:

Yo digo que sí las regresaríamos, porque aparte esas cosas no son de nosotros y, o sea, si algo se nos pierde a nosotros, quisiéramos que también las reportaran para pedir las (EN10-190112-06).

Esta respuesta apunta a lo que Fierro (2011, p.8) propone como “espacios privilegiados de aprendizaje colectivo, relativo al cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que les rodea”, que, al ser desarrollados de manera continua en la escuela, forman parte de su cultura.

Los alumnos también expresan su sentir en lo concerniente a su posición como parte del proceso escolar y en relación al binomio directora-alumnos, expresando en los siguientes términos la confianza que tienen en la directora para promover la concreción de los objetivos de la escuela:

(la directora) es un poco estricta pero, al final de cuentas, te pones a pensar: eso lo hace por nosotros para que crezcamos bien y no seamos tan mal educados y así... Lo hace para dar una mejor educación (EN10-190112-02).

Las palabras de maestros y alumnos en relación a su sentir sobre la escuela apuntan al sentido de identidad que tienen hacia ella, manifestada en afirmaciones de pertenencia, integración e incluso sentimientos afectivos.

Me siento orgullosa de ser parte de un gran equipo (CU03-070311-02).

Es un gusto formar parte de esta escuela (CU04-070311-02).

Investigadora: ¿qué hace a tu escuela diferente?

Alumno: El cariño que le tenemos (EN10-190112-06).

La implicación en los procesos relevantes, los objetivos y los valores de la escuela puede considerarse también como un elemento conjunto a la dimensión de participación, siendo ésta un factor más que constituye el liderazgo transformacional y cuya presencia en esta investigación se detalla a continuación.

5.2.5 Participación

Antúnez (2000c) señala que hay calidad en educación cuando ésta “tiene como principios normativos valores humanos (...) u otros principios propios de las sociedades democráticas” (p. 184) y considera también al trabajo en equipo como criterio de calidad educativa, idea que refuerza citando posturas de diversas autorías, que refieren a este trabajo colaborativo como “planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores” (OCDE, 1989), “procesos de colaboración, cohesión y apoyo” (Murphy, Hallinger y Mesa, 1985) o “consenso y trabajo en equipo del profesorado” (Scheerens , 1992).

Siguiendo este orden de ideas, Maureira (2004) en su modelo de dimensiones que conforman el liderazgo transformacional educativo, también incluye a la participación, definiéndola como “la percepción que tienen los profesores y el directivo en cuanto a la capacidad (...) para construir un liderazgo compartido, fundamentado en la cultura de la participación, creando las condiciones para colaborar y verse implicado en el desarrollo [de la escuela]. Se considera el trabajo en equipo como la estrategia prioritaria para

generar espacios de reflexión, ayuda, intercambio y una toma de decisiones negociadas” (p. 12). La colaboración es su principal característica y se observa cuando el líder transformacional:

- Motiva a los profesores a participar en las decisiones de la escuela.
- Genera un ambiente de colaboración y compromiso.
- Privilegia el trabajo colaborativo.
- Genera espacios de diálogo profesional.

El tema de la participación está presente de manera continua en la escuela Dr. Octavio León Medellín desde su fundación, con la presencia de diversos maestros que, aún sin contar con una infraestructura física de la escuela, construyeron un equipo participativo que fue configurando no sólo la estructura material, sino la historia y la cultura de su centro de trabajo, y de eso da cuenta una profesora pionera

... y ya nos vinimos nosotros a colaborar, todavía no había escuela (...), nos prestaron una casa en construcción, nos sentábamos sobre bloques, conseguimos tablas para formar escritorios ¡cuál pizarrón! Ya luego nos pasamos a lo que es el patio, entonces nos tocó despejar, limpiar y todo eso (EN01-180311-02).

La escuela fue conformándose también con la colaboración de los padres de familia, quienes han tomado parte en su construcción material, con una participación activa y relevante en este aspecto, atendiéndose así, a la par del trabajo docente, al ámbito estructural en sus condiciones organizativas y materiales y así es percibido por los actores:

Es una escuela donde la organización es muy buena, se planea de forma institucional, se realiza un proyecto donde todos, como unidad, participamos (CU10-070311-02).

Los padres de familia han trabajado mucho, han hecho mucho por la escuela. Incluso las gradas fueron aportación de los padres de familia (...) hasta que el gobernador dijo que ya, que ya no se les podía pedir a los papás. Pero de hecho, lo mucho, lo poco que se logró fue con actividades de la Sociedad de Padres de Familia (EN01-180311-049).

Por lo que respecta al ámbito pedagógico, los objetivos académicos y ético sociales están presentes constantemente en las actividades diarias, así como el seguimiento del currículo, la preparación para la evaluación anual, el fomento de los valores y las actitudes positivas que, al formar parte de la cotidianidad representan una preocupación y ocupación de la directora y los docentes. El objetivo compartido es tomar decisiones, de manera colaborativa, con las que se superen las deficiencias y prevalezca la adquisición de saberes por parte de los alumnos.

Cada año vemos lo que pudimos haber hecho, “este año pude haber hecho esto o aquello”, [además] entre compañeros muchas veces desconocemos los temas y nos reunimos para comentar “mira, no entiendo esto, explícame”, [buscamos] lo mejor para poder ayudar a los niños, tenemos confianza entre compañeros para ayudarnos en algo. En los Consejos Técnicos que aquí *sí funcionan* (hace énfasis), ahí comentamos “me está pasando esto, me está fallando esto” (EN01-180311-05).

La directora, en el siguiente testimonio coincidente con el expuesto por la profesora anterior, confirma la presencia del trabajo docente colaborativo y la relevancia del Consejo Técnico Escolar como un ámbito de intercambio profesional para lograr el trabajo colegiado que además de retroalimentar a los elementos del Consejo sirva como fundamento enriquecedor a la eficacia de la enseñanza.

Están los Consejos Técnicos que son los que me gustan más (...) porque son las experiencias de las compañeras, me platican lo que les está pasando, qué problemas están teniendo, llegamos a acuerdos, eso retroalimenta mucho. (...) entre todos participamos para resolver la problemática de algún maestro, para que cuando salga de ahí ya salga con la mente *despejada* “ya sé que voy a hacer” o “voy a tratar de hacer [lo que] a fulanito le dio resultado” o entre todos le decimos “¿sabes qué?, puedes hacerlo de esta manera” (EN02-111011-07,10).

Es así como el trabajo en equipo a desarrollar por directivos y docentes se convierte en una necesidad, pues las acciones concertadas tienen mayor efectividad que aquellas realizadas de manera individualizada, además de que la diversidad de criterios aplicados permite una mejor solución a los problemas presentes en toda práctica pedagógica a través de planteamientos comunes y coherentes (Antúnez, 2000c).

En esta escuela las reuniones de Consejo Técnico Escolar y las Jornadas de Discusión Pedagógica son contextos en los cuales se generan espacios de diálogo profesional en los que se privilegia lo académico, con el análisis y la participación efectiva de los docentes. Es importante señalar que en los Consejos Técnicos Escolares y las Jornadas de Discusión Pedagógica no participan los profesores del idioma Inglés. Ello se explica pues al pertenecer a un programa adicional del Sistema Educativo Estatal – en el que la participación de los alumnos es opcional - tienen un esquema diferente de trabajo, ya que son contratados por horas y por ciclo escolar, exclusivamente para la enseñanza del idioma Inglés y en horario extra clase.

Los siguientes pasajes tomados de una Jornada de Discusión Pedagógica en la que las docentes de grupo, de educación física, de apoyo al aprendizaje, ATP y directora analizaron el contenido del Plan de Estudios 2011 dan cuenta de estos espacios de diálogo y de que, además de manifestarse un liderazgo compartido, es posible también discrepar con el equipo directivo.

En esta sesión la directora hace una introducción a la exposición de los temas. Todos escuchan atentos mientras la profesora de ATP realiza una proyección en el pizarrón electrónico. Ambas comentan o aclaran según se requiere. La directora se equivoca en una de sus aportaciones y la profesora de ATP le hace una observación sobre el desacierto. La directora corrige y continúa (RE11-141011-02).

Después de la directora, le corresponde al profesor de USAER exponer los antecedentes de Política Pública al Plan en cuestión y hace una descripción de ellos. Continúa la profesora de 6º, que lee el tema en sus fotocopias. La profesora de ATP hace una aportación sobre lo leído. De ese comentario se desprende otro de la profesora de 2º y comentarios complementarios de la directora y la profesora de 4º. La profesora de ATP se pone de pie y hace diversas aclaraciones centrándose en el programa piloto de 6º (...), se genera la reflexión también sobre unos cuadros temáticos presentados y las maestras comentan sus experiencias en el aula. Todos atentos comentan, hacen bromas, sonrían y continúan analizando el documento (REG11-141011-03).

Es así como la retroalimentación, el análisis y el intercambio de ideas permite construir un conocimiento en el que “el equipo docente, con sus acciones en cascada [es] el que

genera ese conocimiento, con sus posibilidades y sus trabas para organizarse y construir un conocimiento compartido” (D`Angelo y Medina, 2003, p.204).

La participación fortalece el trabajo educativo en esta escuela, en la que la generación de un ambiente de colaboración y compromiso se vincula directamente con la dinámica que desarrolla el liderazgo (Maureira 2004) que al ser un liderazgo transformacional, se convierte en inclusivo y con propósitos compartidos.

Somos todos, somos todos en el equipo, por eso trabajamos en colegiado y las ideas de todos van a ser ideas muy importantes y entre todos formamos un solo criterio, no hay nadie que decida. (...) el mismo personal no ha dejado que los nuevos que vayan llegando se desliguen de ese trabajo que ha habido siempre, se van integrando y todos nos vamos convirtiendo en el mismo equipo y con el mismo compromiso, nadie se va quedando fuera. Yo creo que los que ya están van *jalando* a los que van llegando o fue suerte que llegaran aquí puros profes muy trabajadores (risas) (EN09-241111-03,04).

Ante pregunta expresa sobre por qué han obtenido buenos resultados en ENLACE, la respuesta se orienta nuevamente al papel decisivo del trabajo participativo:

Indiscutiblemente es el trabajo colaborativo que tenemos en la planta de maestros. Siempre estamos en constante comunicación y siempre estamos preocupados por el aprendizaje de nuestros niños y nos ponemos metas de qué es lo que queremos lograr con nuestros alumnos, (...) el estar muy pendiente de los aprendizajes (...) y ver la concordancia que hay entre un grado y otro, ver el grado de complejidad de los contenidos, cómo se van a ver en un grado, cómo se van a ver en el otro, para que haya un mayor avance en los niños (EN03-151111-01,02).

Rutter y Colb (citados en Maureira 2004) proponen al trabajo conjunto de los profesores como factor importante para el éxito escolar, aduciendo además que el aislamiento docente y la descoordinación entre profesores para garantizar la coherencia entre los grados escolares es una característica propia de las escuelas con resultados menos satisfactorios.

De esta manera, la valoración de los docentes y la directiva de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín habla de una continua comunicación, buscando la vinculación

del trabajo de cada uno con el fin de lograr una estructura de enseñanza que enlace los contenidos de cada grado. Vale recordar el comentario de la directora en el que menciona que “los niños son de todos” (EN02-111011-10) y, en ese sentido, el compromiso de su aprendizaje también.

El apoyo interpersonal que fomenta la directora busca que, además del beneficio personal recibido, se genere un ambiente de colaboración que redunde en mejoras educativas para el colectivo y se haga extensivo como práctica cotidiana en la escuela. Al respecto, cabe mencionar también al encargado de intendencia, que como parte de esta comunidad escolar, siempre tuvo una actitud solícita y de colaboración hacia esta investigadora y ante cualquier petición respondió siempre con expresiones afables tales como “usted nada más dígame, ya sabe que yo estoy para servirla”.

De las afirmaciones de alumnos y maestras se deriva la percepción de que la colaboración está presente tanto en las actividades laborales entre los docentes como en el ánimo de los alumnos hacia sus compañeros:

[en esta escuela nos enseñan] a colaborar juntos y a llevarse mejor con los que te rodean. En recreo nos llevamos bien con nuestros amigos y con los demás y jugamos y nos ayudamos (EN10-190112-04,05).

y el siguiente pasaje muestra el ánimo de trabajo en común que prevalece durante las reuniones de Consejo Técnico:

Las maestras de grupo discuten cómo pueden coincidir en la dinámica del Consejo y que éste sea fructífero para todos. La profesora de ATP indica que “todos lo vamos a ir haciendo juntos para entenderle” y una profesora comenta “¡ay, no sé muy bien cómo hacerle, pero si me atoro ahí me dicen” (RE13-111111-02).

Las reuniones de Consejo Técnico dirigidas por la directora son momentos importantes que ella aprovecha para implicar a los docentes en el trabajo colectivo, el apoyo a los compañeros y la *superación de la concepción individualista* (Gago, 2006), que es una característica propia de las relaciones escolares a la cual en algún momento esta escuela no ha escapado y que es posible identificar en la siguiente afirmación proveniente de una profesora, pero también se hace patente que, al margen de los

conflictos, prevalece el interés por un objetivo en común y una ayuda mutua. Lo anterior es confirmado también con el comentario de la directora en una entrevista posterior:

Ha habido entre compañeras las “grillas”, inconformidades, etcétera, pero siempre sobre eso hay algo que me ha gustado, que nos ha gustado: que siempre sobre eso no hemos perdido el enfoque de superar nuestros errores en el aula, de que los niños salgan lo mejor (EN01-180311-05).

La profesora de ATP les pregunta “¿en qué tienes dificultad?, ¿en qué estás en tu proyecto?, ¿en qué no le entiendes?”. Ella los orienta, eso les sirve mucho a los maestros, tienen un apoyo ahí (EN02-111011-06).

La presencia de esta condición de participación ha permitido en este escenario escolar que, directora y docentes, en contraposición a “un individualismo exacerbado que hace que los individuos tengan como prioridad la búsqueda y defensa del interés personal” (Santos, 2000, p.25), privilegien el trabajo colaborativo que les estimula y fortalece como grupo integrado. Las siguientes son evidencias de diálogo profesional durante un Consejo Técnico Escolar:

Dos profesoras y la directora comentan sobre temas de Geometría y ella les sugiere actividades para sus alumnos:

Directora: (...) llenando recipientes con arena, para que se den cuenta de la forma y sea para ellos más fácil entenderlo, cómo rellenar, que lo rellenen con arena para que digan “¡ah, mira, se puede rellenar!”, sin decirles que es el volumen, para que ellos lo entiendan [y] les pueden enseñar por ejemplo, las pirámides de México, en Historia, para que lo relacionen, que relacionen Geometría con Historia (RE17-270112-03).

Entra la profesora de (...) y pega su hoja de rotafolio en el estante. La profesora de ATP revisa esta hoja mientras verifica con el libro de texto lo que la profesora redactó en la hoja. Juntas revisan el contenido y lo comentan. Después, la profesora de ATP procede a revisar la hoja de otra profesora y descubre que ésta no incluyó un tema importante y le dice “no pusiste estimación y cálculo y sí va!” Ambas revisan el libro, comentan sobre la omisión y la profesora incluye el dato faltante (RE17-270112-04).

La generación de un ambiente de colaboración y compromiso se extiende, desde su implementación en el aula, hasta la articulación pedagógica con los niveles de preescolar y secundaria del que reciben y al que envían a sus alumnos. Una profesora explica esta articulación que después es confirmada en voz de la directora:

[lo hacíamos] en reuniones con los maestros de secundaria y luego [con] una profesora que por muchos años dio aquí 1er. año. Inclusive la profesora de ahorita todavía se acerca al Jardín a hablar con la maestra de 3º. (de preescolar) sobre los niños que nos van a llegar aquí el próximo ciclo escolar (EN09-241111-05).

Nosotros lo hicimos por necesidad. De hecho, para que nuestro colegiado trabajara y fuera real, era necesario para que se proyectara a la comunidad (EN02-111011-05).

La vinculación con estas escuelas de nivel educativo previo y posterior confirma lo que las palabras de la directora señalan al expresar que “así nosotros les dábamos algo que ellos querían y ellos nos daban algo que queríamos” (EN02-111011-05) refiriéndose a la ventaja de enviar y recibir mejor preparados académicamente a sus alumnos. Lo anterior sugiere un trabajo extra a lo administrativamente establecido y la generación de una idea nueva que por iniciativa del colectivo se implementa en la escuela. Esta práctica apunta a lo que Antúnez (2000) plantea en relación a que “la colaboración entre docentes y aún entre diferentes centros educativos es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos” (p. 186).

Esta vinculación inter escuelas recuerda la aspiración que la directora de esta primaria manifestaba desde 1988 en su 1er. Informe de Actividades: “elevar el nivel de la comunidad”.

5.2.6 Satisfacción docente

La identidad con la escuela, el apoyo, el considerar a las personas, el compromiso y el diálogo aparecen como características estrechamente relacionadas entre las dimensiones hasta aquí presentadas. La satisfacción pedagógica, como categoría del liderazgo también se hizo visible en el análisis de los datos y lo que a continuación se detalla lo corrobora.

La rotación del personal, ausentismo, reclamos y protestas, disminución del desempeño y falta de compromiso, son considerados por Ramírez y Daubeterre (2007) como factores causales de insatisfacción en el trabajo. Contrariamente, mientras el trabajador tenga la percepción de que su trabajo es significativo, asuma la responsabilidad del servicio que ofrece, se identifique con los resultados obtenidos en él y además se sienta valorado y respetado, sentirá satisfacción por su labor y presentará una mayor motivación para alcanzar mejores logros en ella, según Hackman y Lawler, Mc. Gregor y Flipppo (citados en Ramírez y Daubeterre, 2007).

Durante la recolección de información y construcción de los datos para esta investigación, fue posible obtener diversos testimonios que dan cuenta de la presencia de la dimensión satisfacción, entendida como “el agrado que experimentan tanto directivo como docentes con su trabajo en [la escuela], teniendo como eje la implicación en un proyecto educativo en común” (Maureira, 2004,p.12).

En relación a lo anterior, y a pesar de manifestarse la presencia ocasional de ciertas dificultades entre el personal docente -“ha habido *grillas*, inconformidades pero (...) no hemos perdido el enfoque de superar nuestros errores” (EN01-180311-05)- y problemas relativos a la falta de apoyo por parte de los padres de familia en la atención de los alumnos -“es un problema muy grande que tenemos, es una lucha con el padre de familia de que apoye, de que ayude a sus hijos, pero no hay ese compromiso del padre de familia” (EN03-151111-05)-, la siguiente cita resume la satisfacción que representa para una docente el saber que su trabajo es significativo:

en el lugar que estoy de ATP, miro a mis compañeras mucho, mucho muy comprometidas, y eso es un trabajo fácil con ellas. A veces es un reto porque digo ¿qué voy a enseñarles yo a mis compañeras? que las miro tan, tan comprometidas con su trabajo, pero a la vez también es un aliciente porque sé que todo lo que quiero yo hacer con ellas se va a lograr y va a tener frutos, va a tener respuesta (EN09-241111-06).

También se encuentra presente el reconocimiento de los padres de familia al trabajo que desempeñan la directora y los docentes de esta escuela, lo que puede traducirse como una clara valoración y respeto hacia su persona.

Ella es una excelente directora (...) y hay muy buenos maestros, excelentes maestros (EN06-181111-01).

Siempre se ha dicho que son muy buenas maestras y desde el *kínder* que está aquí a un lado también siempre me recomendaron: “no, aquí la siguiente escuela las maestras son muy buenas”. Siempre se ha dicho eso de esta escuela (EN08-181111-02).

En relación a los factores que generan satisfacción en el trabajo, Ramírez y Daubeterre (2007), toman el planteamiento de la Teoría bifactorial enunciada por Frederick Herzberg en 1959 sobre la satisfacción, la cual plantea que ésta puede emanar de dos sistemas distintos de necesidades humanas: lo que él llamó *factores de mantenimiento*, en los cuales se incluye la satisfacción de necesidades biológicas básicas como la alimentación y los *factores de motivación*, que incluyen la necesidad de crecimiento personal y autorrealización.

Los factores de motivación que generan satisfacción laboral según Ramírez y Daubeterre (2007) engloban, entre otros, al gusto por el trabajo mismo, la responsabilidad derivada de él, la obtención de la estimación ajena y la relación entre colegas.

Estos factores de motivación, presentes también en el ámbito laboral educativo, son identificables en las respuestas que la mayoría de los docentes expresan durante la aplicación del cuestionario de acercamiento, en el cual, a pregunta directa sobre el significado que les representa la escuela Dr. Octavio León Medellín como centro de trabajo, ellos responden con aseveraciones que remiten a la realización, orgullo, satisfacción, disfrute e incluso felicidad por ser parte de esta escuela:

Parte de mi vida, de mi comunidad... un espacio donde me realizo (CU01-070311-02).

Esta escuela representa mi desarrollo profesional (CU02-070311-02).

Una plena realización (CU16-070311-02).

Estoy muy contenta de haber llegado a esta institución y me siento orgullosa de ser parte de un gran equipo (CU03-070311-02).

Un logro y un motivo de orgullo (CU06-070311-02).

Es muy satisfactorio contar con unos compañeros que le ponen muchas ganas al trabajo, con la única finalidad de mejorar la calidad educativa de nuestros alumnos (CU07-070311-02).

Aquí encuentro satisfacción al ver el desempeño de los niños y transmitirles algo que en un futuro les sea de utilidad (CU12-070311-02).

Aparte de ser mi trabajo, es un lugar agradable que significa estar bien, sobre todo feliz (CU05-070311-02).

Es mi fuente de trabajo, parte de mi vida, un gusto formar parte de ella, verdaderamente lo disfruto (CU04-070311-02).

El planteamiento teórico de Ramírez y Daubeterre (2007) da cuenta de que los testimonios anteriores sugieren una satisfacción intrínseca al trabajo desarrollado, que se concreta en el gusto por el trabajo mismo, la responsabilidad derivada de él, el deseo de obtener un logro, el reconocimiento y la autorrealización.

Resulta relevante la mención de la felicidad en la declaración de una de las profesoras, que puede interpretarse como una manifestación extrema de su satisfacción laboral, tema que ha sido tratado por Bazarra y otros (2004) en el sentido de que la felicidad de los profesores se manifiesta en dos entornos: el personal y el profesional, siendo el personal relativo a sí mismo y el profesional, que remite al grado de satisfacción que encuentran al desarrollar su labor educativa.

Los siguientes párrafos aluden también -de diferentes maneras- a la satisfacción docente en esta escuela. El primero de ellos surge de la interpretación de una docente sobre el proceso reflexivo de sus alumnos:

A mí me encanta esto de que los niños empiecen ya escuchando una primera idea, luego me dan otra y luego me dan otra y al final yo nunca les digo si está bien o si está mal, jamás, ellos tienen que descubrirlo. Les pregunto ¿cuál creen ustedes que es lo correcto después de haber escuchado de aquí y de allá, lo que dijeron estos

compañeros o lo que dijeron los otros?, no, “pues lo que dijo fulanito de tal o fulanita de tal” ¿no? ¡Ah! ellos ya lo explican entonces, ¡eso está *padrísimo* eh!” (EN03-151111-07).

La docente expresa su sentir, el agrado por su trabajo y la identificación con los resultados obtenidos en éste ilustrando con su discurso la aplicación de una metodología en la que se hace patente que detrás de la propuesta de su clase está la búsqueda del reto intelectual, la capacidad afectiva y emocional y el potencial que alcanza a percibir como posible en sus alumnos y en ella misma como profesora (Bazarra y otros, 2004).

Y el siguiente de la observación durante una sesión de Consejo Técnico Escolar.

[Los profesores] Inician con una actividad física dirigida por la profesora de 6º. La profesora de 5º reparte un globo a cada uno de los presentes. Todos inflan su globo y sonríen. Algunos hacen bromas como “¡ay!, me maree”, “¡ya no sopló ja, ja”. La directora canta y juega con su globo diciendo “¡ay, esto a mí me desestresa, es muy bueno!” Algunos conocen el ejercicio, otros no, pero a indicación de la profesora de 6º todos golpean el globo con la parte del cuerpo que la profesora indica (codos, piernas, cabeza, manos) (...) todos ríen fuerte (algunos a carcajadas) (RE13-111111-02).

Así mismo, la descripción de la actividad física desarrollada durante el Consejo Técnico Escolar, da cuenta de la importancia de un trabajo en colegiado en el cual la integración de los docentes se hace presenta en una acción conjunta que facilitará posteriormente la labor de los profesores, haciendo mucho “más cercano el objetivo de ser felices en las aulas pues (...) el éxito de ese momento [dependerá considerablemente] del estado de ánimo, de la ilusión, de la felicidad con la que el profesor entre en el aula dispuesto a enseñar a sus alumnos” (Bazarra y otros, 2004, p.98).

La voz de los actores escolares exponen una característica más de la dimensión satisfacción como parte del liderazgo transformacional: que a pesar de las dificultades, es agradable dar clases en esta escuela; “yo estoy muy contenta aquí y no me iría por nada del mundo” (EN03-151111-07), con lo cual se manifiesta “el gusto por permanecer y pertenecer” (D` Angelo y Medina, 2003, p.204).

5.2.7 Logro educativo

Al retomar la pregunta de investigación inicial de este estudio que indaga de qué manera se manifiestan los rasgos del liderazgo transformacional directivo que se orientan al logro educativo en la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín, la percepción de los actores escolares, cuya voz se ha escuchado, permite afirmar que en esta escuela dichos rasgos se encuentran presentes y se manifiestan en diferentes momentos y circunstancias.

Así, la presencia del logro educativo, que se define como un “constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Muñoz, 2009) se patentiza como producto del liderazgo de la directora, del compromiso colectivo de los docentes y la participación de alumnos y padres de familia, tanto en su valor cuantitativo como cualitativo.

Es posible describir el cumplimiento educativo en esta escuela a través del rendimiento académico, el compromiso de los actores escolares, el prestigio alcanzado y la vivencia de los valores y se observa cuando:

- Hay una percepción de que se logran los propósitos de la escuela.
- Se promueve el logro académico y actitudinal de los alumnos.
- En la escuela hay orgullo por el prestigio alcanzado.
- Se observa en los docentes un compromiso por el mejoramiento de la enseñanza.
- Se tiene como objetivo desarrollar las capacidades de los alumnos.
- Se observa un trabajo mancomunado de los docentes para procurar mejores niveles de aprovechamiento escolar.
- Los logros educativos de esta escuela muestran una tendencia favorable.

El trabajo desarrollado y la organización escolar han permitido que, a través de las diferentes instancias participantes (maestros, directora, profesora de Apoyo Técnico Pedagógico y padres de familia) se consolide el funcionamiento de la escuela para

lograr un proceso educativo que le ha dado prestigio, y así es percibido por una de las profesoras y padres de familia entrevistados, al mencionar al respecto que:

esta escuela siempre ha tenido historia. Esta escuela ha sobresalido aquí en la comunidad. Toda la gente sabe que es una buena, buena escuela. Poco a poco se fue creando esa buena imagen a fuerza de trabajo, no nada más porque sí de la escuela, de que sí era una escuela que cumple, que hace las cosas como debe ser, y eso le fue dando esa historia dentro de la comunidad. Aparte de que siempre ha sobresalido en los concursos a nivel zona, así que sí, el tiempo le ha dado ese prestigio (EN09-241111-04,05).

De esta escuela se habla muy bien (...) me gusta la educación que les dan, (...) estoy muy conforme, las directoras (refiriéndose a directora y ATP en su función de subdirectora) también son buenas, en la forma de que miran por uno como padre, de que no se ponen a exigir, a pedir lo que uno no puede, cuando hay junta veo que lo que dicen es porque es justo (EN08-181111-01,02).

Esta condición de reconocimiento en los testimonios antes vertidos, de acuerdo a Loera y otros (2005) apunta a que esta escuela forma parte de ese grupo de escuelas que posee un

alto grado de reconocimiento y prestigio social en la comunidad a la que sirven y/o pertenecen, derivado de la calidad del servicio que ofrecen en diferentes ámbitos como (...) –entre otros- la asistencia y disposición de los profesores y por el nivel de enseñanza y aprendizaje que perciben los padres. [Por ello], los padres de familia, la comunidad, las autoridades y hasta medios de comunicación, reconocen el trabajo y los resultados de estas escuelas (p.35).

Este reconocimiento se ha descrito detalladamente en el capítulo III de esta investigación, y si bien en la exposición de estos resultados se ha mencionado el compromiso docente, también se patentiza la satisfacción de ser reconocidos como una de las mejores escuelas de la zona, con un alto prestigio en la comunidad, lo cual según Loera y otros (2005) responde a la disposición, interés y compromiso responsable del personal de la escuela.

La disposición, interés y compromiso docente van encaminados principalmente a buscar la manera de que el beneficio de la enseñanza llegue a los alumnos, teniendo en cuenta a la persona por encima de las cuestiones administrativas, práctica manifiesta en la directora –como ya se mostró- y también presente en las docentes, como se evidencia en el siguiente pasaje de observación, en el cual, la profesora asume el compromiso de atención al alumnado aún en horas no laborales al dirigirse a uno de sus alumno e indicarle:

¿Qué te pasa?, tú sí sabes y mira, te equivocaste mucho. ¿No te sabes el número de tu casa verdad? Mira, ahí te puse mi número” (señalando la hoja que entrega al niño) dile a tu mamá que me llame a la hora que sea (hace énfasis), pero que me hable, porque necesito hablar con ella (RE08-200511-03).

El respeto también se promueve como parte de los valores y actitudes que a la par del trabajo académico aporta esta escuela y que, a pesar de las dificultades ha generado frutos que se manifiestan en un buen rendimiento académico (el cual se describe de manera detallada en el capítulo III) y una cultura escolar basada en valores éticos.

El fomento de las actitudes y valores éticos se manifiesta en las prácticas de honestidad anteriormente descritas en este capítulo, en la relación docente-alumno y cuando los niños reconocen que les son enseñados:

La maestra comete un error al leer, pues lee un párrafo de manera incoherente y un niño la corrige. La maestra al darse cuenta del error lo admite y el niño dice “ya ve profe, por eso yo le decía”. La maestra contesta “sí, disculpen, disculpen. Yo me equivoqué, se me pegaron las hojas” y continúa leyendo.

Las maestras nos enseñan a respetar y también nos dicen frases positivas, (...) nos enseñan el valor de la amistad y cómo respetar a los compañeros (EN10-190112-05).

Reconocer el error por parte de la maestra puede considerarse como una manera de fomentar actitudes de respeto al otro pues como sugiere Santos (2000), esta es una escuela en la que se reconoce la importancia de la dimensión moral. Se atiende en ella el aspecto académico, pero también se le da una especial importancia al aspecto ético haciendo énfasis en la honestidad, la inclusión y el respeto.

La potenciación de un mayor esfuerzo por parte de los docentes y la generación del aprendizaje reflexivo tienen como objetivo desarrollar las capacidades de los alumnos y procurar mejores niveles de aprovechamiento escolar. La profesora de 3er. grado durante una observación que se hizo en su clase comenta las estrategias que sigue para preparar a sus alumnos en el tema de Geografía de México, pues la prueba ENLACE lo trata, aun cuando el programa escolar contempla enseñarles sólo Geografía de Baja California y dice con orgullo: “ahorita mis niños ya se saben las capitales del país” (RE08-2005111-02), en un claro ejemplo de una docente que hace más de lo que se esperaba.

También la búsqueda de la reflexión como estrategia de aprendizaje se manifiesta en la pretensión de una docente al declarar que:

Aquí nosotros, todos los maestros, hacemos que nuestros alumnos razonen lo más posible, que den respuestas, uno de maestro es el guía, el conductor, no el que te va a decir cómo le vas a hacer y aquí está tu error, ellos tienen que descubrir cómo (...) eso es lo *padre*, empiezan ellos a confrontar. A mí me encanta cuando los niños descubren el resultado (...), ellos lo van descubriendo y de eso se trata (...) aquí los niños llegan a construir el conocimiento (EN03-151111-06,07).

En su discurso esta docente manifiesta el valor que da a la participación de sus alumnos en su propio aprendizaje, ubicándolos en una posición de permanente búsqueda y creación en la cual el alumno puede, según Bazarra y otros (2007, p. 59) “descubrir y descubrirse a través de aprendizajes cuyo valor desconoce y que [la profesora le guía] a desvelar”.

El trabajo mancomunado de los docentes para procurar mejores niveles de aprovechamiento se hace extensivo a los niños que presentan problemas en su aprendizaje y son atendidos de manera individual para favorecer su integración a la dinámica escolar.

Para mejorar el aprendizaje de los niños, el profesor elaboró cuadernillos especiales para los alumnos que obtuvieron un nivel de logro “insuficiente” en la prueba. Estos cuadernillos surgen del análisis de los reactivos que cada maestra realizó en las

pruebas de sus alumnos y que arrojan datos de desempeño insuficiente de los niños.

Además de los cuadernillos con actividades acordes con los contenidos en los cuales los alumnos presentaron deficiencia y cuya información fue proporcionada por la maestra de grupo, el profesor de USAER se reúne con los padres de los niños para explicarles técnicas de estudio y juegos que puedan ayudar a sus hijos en su aprendizaje (RE12-031111-01).

El compromiso docente por el mejoramiento de la enseñanza representa también la oportunidad de reflexionar como comunidad crítica de aprendizaje (Santos, 2000) sobre la realidad y situación específica de los alumnos y tomar una posición al respecto. En este sentido, el testimonio de una profesora alude a ello.

Uno hace lo posible por mandarlos lo mejor preparados posible [a secundaria] pero creo que se pierden en el camino, y bueno, hay que ver qué pasa para que les podamos ayudar (RE17-270112-04).

Esta reflexión crítica sobre la realidad educativa y su implicación en el logro se extiende al análisis que, en una actitud analítica, la directora hace sobre algunas condiciones educativas adversas al aprendizaje que prevalecen en el común de las escuelas públicas y que según Santos (2002), hace que la institución escolar mantenga sus errores y limitaciones. El siguiente testimonio manifiesta que desde la perspectiva de la directora en la escuela a su cargo se han superado esas condiciones:

Me espanto de cómo están las otras escuelas, me espanto porque digo “¿qué están haciendo?”. Siento que tiene mucho que ver el tiempo que le dedican a la educación, en los recreos que son más largos en muchas escuelas, en las salidas antes, en las entradas tarde, creo que eso está repercutiendo en los resultados de ENLACE en general en el país, porque muchas escuelas caen en esos problemas. No es el problema nuestro porque *aquí el tiempo es de los niños*, por eso yo siento que estamos donde estamos, y eso nos hace comprometernos más con nuestros alumnos (EN02-111011-12).

Esta reflexión apunta a una problemática educativa nacional que incluso ha merecido una recomendación de atención por parte de la Organización para la Cooperación

y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) al puntualizar que:

si bien en México las horas previstas de instrucción son obligatorias, (...) esta obligación no se cumple necesariamente en la práctica, pues las cifras [de horas previstas] están enmarcadas en un contexto (...) de retraso con que [los docentes] inician sus cursos, lo que produce que los alumnos no reciban la enseñanza a la que tienen derecho por los maestros asignados durante el tiempo previsto.

Con la reflexión expresada, la directora reconoce que la razón de ser del trabajo docente es el cumplimiento y compromiso que lleve al logro esperado, y eso es posible sólo si se asume dicho cumplimiento desde una perspectiva colectiva y de compromiso hacia los niños. Su postura se ve confirmada con la aseveración de la profesora de ATP que comenta sobre la pretensión permanente de mejora en los resultados pedagógicos, a través del esfuerzo y compromiso por el mejoramiento de la enseñanza, aún con carencias, lo cual no ha sido impedimento para un buen desempeño:

Siento que estamos muy limitados como escuela y que aun así hemos sobresalido (...). Algo que me llama la atención es que tenemos carencias; somos una escuela que no tiene biblioteca escolar, no tiene aula de medios, si nosotros pudiéramos tener eso a corto plazo, que ojalá así sea, pues podríamos hacer mucho, mucho más. Siento que todas la profes no estamos conformes, a pesar de que hemos obtenido buenos resultados en el examen ENLACE, nunca estamos conformes con lo que estamos haciendo, siempre queremos un poquito, un poquito más y eso me da mucho gusto (EN09-241111-06).

En este orden de ideas es posible explicar las siguientes declaraciones docentes, de las cuales, la primera de ellas remite a un comentario sobre el trabajo mancomunado de los docentes para procurar mejores niveles de aprovechamiento escolar y la segunda, que surge de la exposición de una problemática al interior del aula por parte de una profesora y que busca el mejoramiento de la enseñanza:

nos ponemos de acuerdo, en primero yo lo voy a hacer de esta manera, en segundo de ésta y así en todos los grados, para que no tengan problemas en secundaria [para eso], hablamos con las maestras de secundaria (EN02-111011-04).

tengo un problema que quiero que comentemos, tengo como siete u ocho alumnos que no quieren trabajar y me alteran el grupo, ya hablé con los papás pero no responden, necesito que me ayuden a tomar una decisión porque quiero que el grupo *dé un brinco*, tenemos que hacer algo (RE13-111111-04).

Todas las profesoras opinan, analizan la historia del grupo y cómo se conformó, intentando explicar las causas que originan la problemática y proponiendo posibles soluciones. Destaca en el discurso de la profesora la aseveración “tenemos que hacer algo”, con lo que se manifiesta la percepción de una posible solución a través de acciones colectivas y corrobora lo anteriormente afirmado por otra profesora de grupo en relación a que entre docentes se tienen la confianza para pedir y dar apoyo. Finalmente, la directora propone:

Voy a hablar con los niños y también en la siguiente junta voy a hablar con los padres. El lunes platicamos los tres (refiriéndose a ella, la profesora y el profesor de apoyo, pues lo señala) (RE13-111111-04).

Lo anterior sugiere que, el que los alumnos manifiesten una acumulación enriquecedora en cada año escolar se debe a que la directora y los maestros asumen su labor de manera compartida, abonando cada uno en beneficio de los otros. Esta perspectiva compartida remite a una declaración previa de la directora: “los niños son de todos” y apunta también a la aportación de Bazarra y otros (2007) en el sentido de que la escuela es un “trayecto vertical (...), en el que cada alumno es el resultado de una familia, unos amigos, una personalidad y también [es] la expresión de la tarea común de muchos profesores, de un equipo educativo que vertebra y da identidad a una escuela” (p. 76).

En relación al desempeño académico, la evidencia señalada en el capítulo III de esta investigación confirma que, a pesar de la disminución en el puntaje de la prueba ENLACE en 2011, en términos generales el desempeño de esta escuela primaria se ha incrementado año con año desde el inicio de su aplicación, mostrando una tendencia favorable que la ha posicionado como la escuela primaria pública con mejor rendimiento académico en la Zona Escolar durante todos los años de aplicación de esta evaluación y, desde la percepción de los padres de familia, como una escuela que logra sus propósitos educativos:

Investigadora: ¿Por qué dice que los niños de esta escuela están más preparados?

Madre de familia: Porque en esta área es la mejor escuela de la zona, es más educado el niño (...), mejor letra (...), más aseado, más conocimiento, más participación (EN06-181111-01).

La escuela tiene muy buena calidad educativa. Se nota en los niños en ENLACE, cómo van, cómo subieron sus calificaciones (...) Las maestras están dedicadas 100% a sus alumnos, les dedican todo el tiempo a sus planeaciones, están al pendiente de cuáles son las dificultades que tienen cada uno de ellos y les dedican todo su tiempo (EN04-181111-01).

En relación al manejo que le dan las docentes a la prueba ENLACE, si bien los resultados obtenidos en ella representan la evidencia del logro académico en la escuela, su presencia no se limita a un evento anual aislado pues es incorporado al trabajo educativo cotidiano. Una profesora comenta al respecto:

Conservamos los cuadernillos que nos dejaron (de ENLACE) y se los aplicamos a ellos para que los niños [los vayan] trabajando, la consigna [es] “lo vas a ir contestando, puedes consultar tus libros, tus cuadernos, menos a tu papá o tu mamá”. Al día siguiente se hace la revisión [y se les pregunta] ¿qué pusiste? ¿por qué? ¿cuál es la respuesta? (...). Yo saqué algunas actividades para que lo fueran resolviendo los niños, irlos analizando durante todo el ciclo escolar, problema por problema, y se van trabajando con cada niño a lo largo de todo el año (EN01-180311-06,07).

También las profesoras de esta escuela conducen el aprendizaje de sus alumnos articulando estrategias colectivas encaminadas al logro a través de actividades extracurriculares en las que, además del aprendizaje, se promueve el entusiasmo por trabajar en conjunto. El siguiente testimonio lo corrobora.

Nosotras no nos fijamos tanto en la rapidez como en la comprensión lectora, es como una forma de uniformar; [enseñar] conocimientos básicos que se requieren para muchas cosas: las tablas, operaciones básicas, lectura de comprensión... ese es el común denominador. En otros ciclos escolares ha sido hacer exposiciones, trabajar con la redacción, depende de la problemática que vayamos viendo. Exposiciones en las que participa todo el grupo. Se llegó a hacer una dinámica muy

suave, participaban niños de 4º, 5º y 6º y exponían un tema que ellos quisieran exponer. Fue un evento [muy] grande (EN01-180311-06).

Aunado al orgullo por el prestigio adquirido, el compromiso, la búsqueda del desarrollo de las capacidades de los alumnos y el trabajo docente en común, la tendencia favorable del logro educativo hace que los docentes perciban que se están alcanzando los propósitos de la escuela, -además de que por diferentes vías les es posible conocer el desempeño de sus ex alumnos- y esta afirmación se refuerza con el siguiente comentario:

En la escuela hemos ido de menos a más (...) hemos ido creciendo académicamente [y] la cabeza de la escuela es importante. El arraigo a la escuela, el querer a la escuela, el que nuestra escuela salga adelante, que nuestros niños sean mejores, eso nos ha distinguido desde la comunidad y no únicamente de nuestra comunidad, sino de otras escuelas de nuestra zona, que ya reconocen el trabajo que tiene nuestra escuela. Cuando pasan a secundaria vemos que los reconocimientos de los niños con más alto aprovechamiento son de nuestra escuela [por eso] esta escuela es muy peleada (EN03-151111-06).

La afirmación anterior manifiesta una percepción positiva en la que hay un reconocimiento explícito de la directora como promotora del desempeño académico y, específicamente del logro de uno de los objetivos de la escuela: “lograr que los alumnos salgan aptos, para que en secundaria no batallen, aptos para la vida” (EN02-111011-07).

Los resultados permiten evidenciar que, derivado de la percepción que directora y docentes tienen de la presencia de las diferentes dimensiones analizadas: carisma personalizante, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, participación y satisfacción características del liderazgo transformacional, los actores escolares asumen que la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín es una escuela que cumple y se hace cargo de la responsabilidad para la cual fue creada. Este cumplimiento se orienta así a lo que la Educación Básica requiere: “tener escuelas que funcionen como unidades educativas donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva [siendo ello posible cuando sus directivos se comprometen con la educación de sus estudiantes” (SEP, 2001, p. 106).

Capítulo VI. Discusión, conclusión y recomendaciones

Procedentes de los resultados y en respuesta a las preguntas iniciales de esta investigación, que pretendían responder ¿de qué manera se manifiestan los rasgos del liderazgo transformacional directivo que se orientan al logro educativo en la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín? y ¿qué acciones derivadas de este liderazgo se manifiestan en la participación de docentes, padres de familia y alumnos de esta escuela primaria?, a continuación se presentan la discusión y conclusión que surgen a partir de elementos teóricos, la perspectiva expresada por los actores escolares involucrados y la interpretación propia de la investigadora en este estudio.

6.1 Discusión

Dentro del Sistema Educativo Mexicano, la educación primaria tiene entre sus diversas pretensiones el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, la adquisición de conocimientos y la formación ética. Estos aspectos forman parte de su objetivo general que es la organización de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos académicos dirigidos a los alumnos de este nivel, orientado a su desarrollo integral a través de una educación que permita su realización como ser humano individual y social en armonía con los otros (SEP, 2001). De ahí la importancia de la escuela como el espacio formal que albergará este proceso.

El conocimiento del papel que el liderazgo del directivo escolar juega en dicho proceso es determinante, y en el caso concreto de la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín implicó el adentrarse en los diferentes lugares, momentos y circunstancias en los cuales se desarrolla la actividad diaria de esta escuela y aprehender, a partir de lo visto y escuchado, las percepciones y significados que sobre el tema aportaron los participantes.

Este estudio permitió observar de manera directa y cercana la presencia de las dimensiones enunciadas en el modelo sobre liderazgo transformacional propuesto por Oscar Maureira (2004) y usado con fines analíticos y, a partir de los datos, escuchar la voz de los participantes en el estudio, lo que permitió dilucidar su percepción respecto a

los rasgos del liderazgo ejercido por la directora que influyen en el actuar de cada uno de ellos y los hace partícipes del mismo. El carisma personalizante, la consideración individual, la estimulación intelectual, la inspiración, la participación y la satisfacción como manifestación, en diversas acciones, de este liderazgo y como facetas propiciatorias del logro educativo, fueron encontrándose en las diferentes expresiones emitidas y observadas, además de ser aspectos del liderazgo en los cuales docentes, padres de familia y alumnos son partícipes como parte de esta función.

Durante la fundación de la escuela, la labor y entusiasmo de directora y maestros respondían a la necesidad de ofrecer un nuevo espacio educativo a los niños de la comunidad para satisfacer el requerimiento de la demanda. Sus testimonios ilustran el ánimo que los llevó a superar las limitaciones de infraestructura y equipo, así como las adversidades climáticas o de falta de apoyo oficial que enfrentaban al inicio, en un proceso de creación y construcción material de la escuela, arduo pero exitoso y en un proyecto pedagógico compartido que, como señala Lorenzo (2004) es propio del líder y sus seguidores. Ambos –proceso y proyecto- le dan sentido al trabajo que se desarrolla en la escuela, ayuda a todos a asumir los objetivos, normas y valores (Antúnez, 2000) y les indica el significado de la presencia de cada uno de ellos en el colectivo.

Los testimonios de los participantes entrevistados dan cuenta de que se fue construyendo una cultura de compromiso y participación impulsada y mantenida por la directora, en lo que Bolívar (1997) llama “misiones consensuadas”, que se percibe debida a la influencia del liderazgo, que quizá en un inicio no haya sido estimado como un elemento decisivo, pero que a la postre se acepta como causal de la creación y mantenimiento de esa cultura interna. Las palabras de la directora en alusión al origen de la escuela “venimos a pelear el terreno”, “hablar con el gobernador”, “sacar alumnos de la otra escuela y traérmelos para acá” hablan también del ímpetu con el cual se hizo cargo de la función directiva aun cuando originalmente no había tenido intención de asumirla.

Esta investigación implicó también un acercamiento que permitió identificar que en la escuela se gestan relaciones articuladas en torno al liderazgo directivo como eje que determina en el lenguaje expresiones frecuentes referentes a la posición de la directora

como líder, por ejemplo “la cabeza de la escuela, que es la directora”, “la directora es súper organizada, tiene visto su objetivo y ¡ahí vamos a ir!” confirmando lo que Bazarra y otros (2007) plantean como la necesidad de que haya una persona capaz de conducir a los otros a objetivos comunes.

El trabajo conjunto y algunas de las ideas, comunes a los maestros y directora de esta escuela tales como “los profesores que llegan miran la forma de trabajo de la escuela y se van comprometiendo” han sido también capitales en la cultura de colaboración que se fue formando en el devenir histórico de esta escuela y que, hasta la fecha, le ha dado prestigio y reconocimiento. Siempre bajo la conducción de la directora, en la cultura escolar que aquí se conformó destacan, por ejemplo, el deseo de dar solución a los conflictos que surgen en la vida diaria de la escuela, la costumbre de discutir y trabajar en las necesidades escolares, el reflexionar para que el producto de su actuación se refleje en el entorno “para que nuestro colegiado trabajara y fuera real, para que se proyectara a la comunidad”, la confianza que priva entre compañeros y la convicción de apoyarse y colaborar de manera planeada y organizada para beneficiar el aprendizaje y resultados de los estudiantes. Este compromiso por el aprendizaje de los alumnos atiende a una de las recomendaciones planteadas por la OCDE (2010) que entre otras sugiere mejorar los resultados de los estudiantes como clave para el progreso económico y social del país.

Así, es posible señalar que las anteriores características de actuación de los docentes se inscriben en los rasgos propios del liderazgo transformacional en tanto la habilidad que tiene el directivo escolar para promover la colegialidad (Murillo, 1999 y 2006). Esta colegialidad alimenta el trabajo pedagógico y ha favorecido el logro académico al que los alumnos han accedido respecto a los contenidos de los programas y planes de estudio en vigor y su desempeño en la prueba ENLACE da cuenta de ello, manteniendo a esta escuela –aún en el año escolar que disminuyó su puntaje- como la de mejor logro académico entre las escuelas primarias públicas de su zona escolar.

Su trabajo colegiado alimenta también el aspecto ético valoral al promover un colectivo docente solidario, pues las acciones docentes que más se manifestaron -y que son influidas por el comportamiento del director como líder facilitador para favorecer la

capacidad colectiva de mejorar los resultados en el logro de los alumnos- señalan al valor del compromiso por el cumplimiento de su labor y al de la solidaridad en el apoyo mutuo para la resolución de problemáticas al interior de los grupos. Lo anterior, siguiendo a Fierro y Fortoul (2010) apunta a que se ha conformado un “vínculo ético que tiene que ver con el compromiso mutuo en el aprendizaje del otro” (p.3).

Así mismo, el desarrollo de un sentido de compromiso fomentado por el carisma de la directora como líder está presente en los alumnos, pues al respecto cabe mencionar que en un sistema educativo que muestra una falta de cumplimiento - y de lo cual su voz infantil da testimonio: “Pedimos una biblioteca y todavía no lo han cumplido, ni las computadoras, nos dijeron eso, que nos iban a dar una biblioteca y computadoras y nada que nos lo han dado”- manifiestan su pesar por no haber cumplido con la expectativa que se esperaba de ellos en el examen ENLACE 2011, “yo estoy decepcionado porque la directora confiaba en nosotros..”

De igual manera el logro educativo en la esfera ético valoral es impulsado a través de acciones de la directiva que fomentan el valor del respeto (al tiempo de aprendizaje de los niños, a los compañeros...), la armonía (entre compañeros) y la honestidad (entrega de objetos perdidos) siendo estos valores reconocidos públicamente como aliciente de conocimiento vivencial y no sólo temático entre los alumnos.

Al respecto, cabe mencionar que mientras Garduño (2012) reporta que “de los 34 países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupa el primer lugar en violencia verbal, física, psicológica y social – conocida en inglés como *bullying*- entre alumnos de educación básica”, en esta escuela primaria se promueve la idea de que *es un honor ser el mejor compañero* para todos y todas, como se evidencia en el discurso de los alumnos al explicar una práctica propia de su aula escolar: un cuadro de honor en el cual, a través de votación, se designa al mejor compañero de la clase. Así, en clara manifestación de que la dimensión ética y valoral tiene una importancia relevante en esta comunidad educativa puede verse que las diversas prácticas de liderazgo directivo han permeado en los docentes, creando una significación de consideración individual que conlleva el respeto a “la persona”

dentro de las prácticas cotidianas, situación que se hace extensiva al trato diario entre los alumnos.

De esta manera la afirmación de que a los alumnos “hay que prepararlos para la vida” emitida por la directora, en la práctica escolar se antoja también como preparación de ciudadanía y corrobora que en esta escuela la labor desempeñada por la directora a través de su liderazgo crea, como señalan Barrientos y Taracena (2008), las condiciones que promueven avances en el aprendizaje, el logro de los objetivos y también establece ambientes adecuados que impulsan la formación de los miembros de la comunidad escolar.

Entonces, es posible afirmar que a esta escuela le preocupan también los criterios de naturaleza ética y no sólo los resultados académicos de los alumnos (Santos, 2000), y que el liderazgo transformacional directivo presente en ella promueve un logro educativo que, entendido en un sentido amplio, implica el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

En este escenario, hay otro aspecto importante a considerar sobre el papel de la escuela y es que, inserta en un entorno institucional y administrativamente complejo en el que, como señala Santos (2002), la escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados, la realidad educativa se dirige hacia otro horizonte en el cual la descoordinación en el trabajo docente, la dirección gerencialista, una débil articulación entre niveles educativos, autoritarismo y sumisión entre, otras, son características que aparecen como obstáculos propios para cumplir esta misión.

En relación a lo anterior, el trabajo escolar en esta escuela primaria apunta hacia formas diferentes de conducción. La indagación en ella permitió descubrir un quehacer organizativo y pedagógico que se manifiesta contracultural a lo que permea en la generalidad de las escuelas pues se caracteriza por el cumplimiento de una labor que, aún con carencias, está orientada a la consecución de los objetivos propios de este nivel educativo, “aquí *llueva o truene* los niños saben que hay clases, lo que no pasa en otras escuelas de aquí de la comunidad, que ya si está lloviznando se suspenden clases.

[Papás y niños] se van acostumbrando a que si hay tres niños va a haber clases y en horario normal”. Este cumplimiento en ocasiones llega a trascender el currículo oficial, proponiendo y llevando a cabo –por iniciativa y acuerdo de dirección y docentes– acciones pedagógicas no previstas en él, con lo cual enriquecen el trabajo educativo, al hacer “más de lo que se esperaba” en una clara manifestación de liderazgo transformacional (Maureira, 2002) y muestran la existencia de un sentido fuerte de responsabilidad colectiva [en el que] se asume un compromiso que va más allá del rol particular que juega cada uno (OCDE, 2010, p.32).

La gestión escolar se desarrolla en un ámbito caracterizado por una diversidad de relaciones interpersonales que no siempre son coincidentes y, aún más, con frecuencia son complejas e incluso antagónicas, evidenciando que la participación de los diversos actores escolares en las decisiones que se toman al interior de las escuelas con frecuencia es sólo retórica y prueba de ello es el *celularismo* en el que trabajan los docentes, alejados profesionalmente y olvidándose unos de otros (Bardisa, 1997). Al respecto, el sentido contracultural de esta escuela puede también apreciarse a través de la percepción de los participantes en este estudio, la cual evidencia que esta situación ha sido superada en la escuela Dr. Octavio León Medellín, pues la presencia del trabajo colegiado permite una visión compartida del proyecto educativo, el sentido de pertenencia y la satisfacción de la mayor parte de la planta docente por trabajar en ella, “los nuevos que van llegando se van integrando, se van integrando y todos *nos vamos convirtiendo en el mismo equipo* y con el mismo compromiso, nadie se va quedando fuera”.

Pero si bien la percepción de los actores escolares apunta a que el liderazgo transformacional ejercido por la directora promueve la participación activa y consensuada del equipo docente, es importante señalar que aun cuando se refiere una importante presencia de los padres de familia en la construcción de la infraestructura física, al parecer este liderazgo ha influido poco en su voluntad para atender los requerimientos de su presencia y apoyo a los alumnos. Es posible que esta falta de participación pueda deberse ya sea a la dificultad intrínseca que implican las condiciones laborales actuales de los padres de familia –que les impiden la asistencia a

las escuelas- o debido a que, como señala Bardisa (1997), el alcance de la participación de los padres es un reflejo de su clase social y, en el caso de esta escuela su nivel socio económico medio bajo pudiera ser un factor determinante para ello, u obedecer a la causal que señala “la heterogeneidad y dispersión en la que se encuentran y la dificultad de articulación entre ellos” (p.24). Cualquiera que sea el motivo, es posible afirmar que los rasgos propios de este liderazgo directivo no han alcanzado a incorporar la participación de padres y madres de familia de manera constante en el trabajo que directora y docentes desempeñan en la organización de la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos.

Otro aspecto importante de mencionar es la presencia manifiesta del *proceso de feminización* (Murillo, 1999) en esta escuela, el cual comprende a la directora y todas las maestras titulares de grupo respecto a la participación, consenso y toma de decisiones. Este proceso se hizo visible en los diferentes momentos de la observación, pues aunque la función que desempeñan los docentes hombres forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos y participan en las reuniones de Consejo Técnico, Jornadas de Discusión Pedagógica y actividades deportivas y cívicas, su intervención en éstas es menor en relación a la de las profesoras. Este aspecto puede interpretarse desde la perspectiva del compromiso inherente que tienen las profesoras como responsables permanentes de su grupo, a diferencia de los profesores cuya labor con los alumnos, por la naturaleza de su función, responde a períodos restringidos de atención y tiempo.

Desde otra perspectiva, también es posible que la presencia femenina en la dirección de esta escuela haya incidido como aspecto determinante en el liderazgo al propiciar lo que Murillo (1999) describe como un ambiente de trabajo más cooperativo, colegiado y satisfactorio, a diferencia de los entornos dirigidos por hombres, ya que “las mujeres acentúan la cara interpersonal y comunitaria, lo que conlleva una atmósfera de apoyo y colaboración en el trabajo que se lleva a cabo en [las escuelas]” (Goldring y Chen, citados en Murillo, p.118).

En este orden de ideas, el tema de la participación docente masculina y la presencia de los padres de familia merecerán una atención especial si se quiere consolidar la inclusión de todos los actores escolares dentro de esta comunidad.

En torno a lo discutido, este estudio advierte cómo la influencia del liderazgo transformacional directivo ha contribuido en la construcción de una visión escolar compartida y comprometida y ha creado y mantenido una cultura que, a través del trabajo para lograr objetivos comunes, acerca a los alumnos a la apropiación de saberes académicos y hábitos positivos que los formarán como persona. Así, la actuación de esta directora confirma la aseveración de Bazarra y otros (2007) en el sentido de que los líderes educativo son fundamentales para sacar a muchas escuelas de la empobrecedora inercia educativa a la que se han visto abocadas.

6.2 Conclusión

Las acciones, valores y esfuerzos colaborativos de los miembros de la comunidad de esta escuela, liderados por la directora escolar, han creado y mantienen un clima que genera interés por promover el aprendizaje. Ese aprendizaje parece ser, no sólo el de los niños que a ella acuden, sino también el de la propia escuela en su conjunto, pues han aprendido –en un espíritu crítico- a cambiar acciones que van en demérito del logro educativo de los alumnos por el cumplimiento de otras que lo fomentan.

La directora, de manera casi sorpresiva, se encontró en la posición de dirigir una escuela para la cual, según sus propias palabras no se sentía preparada y, no sin temor, acepta el reto y lo enfrenta con sentido común y tenacidad. Desarrolla un particular estilo de dirección con el cual, a través del diálogo y el consenso logra la creación de una cultura escolar propia que los caracteriza y hace diferentes de otras escuelas.

Veintitrés años después se retira de la escuela, mediante un proceso de jubilación, dejando en ella una cultura de trabajo y compromiso colectivo y la esencia de un liderazgo compartido que ha colocado a la escuela en un lugar preponderante en su comunidad, al responder al objetivo primordial que como escuela de educación primaria

le es encomendado por la Secretaría de Educación Pública (ver pág. 19). El estudio se dirigió a investigar el papel del directivo escolar como líder promotor del logro educativo, pero en su devenir, emergió la imagen del colectivo docente como factor enriquecedor y fundamental en dicho logro.

En este momento histórico, en el que en nuestro país prevalece una evidente crisis en diferentes esferas de la vida social, es imperativa la creación de estrategias tendientes a la reconstrucción del tejido social y el rescate de los valores encaminados a fortalecer

los actos de respeto, honestidad y solidaridad que permitan la creación de una nueva ciudadanía y un liderazgo educativo transformacional como el que se evidenció en este estudio puede influir notablemente en esta reconstrucción, al incorporar en el ámbito de su competencia, la conciencia de lo colectivo, los valores, la ética y el compromiso.

Los resultados de este estudio aportan el conocimiento de un centro educativo preocupado y ocupado en cumplir la función para la cual fue creado, con una directora con disposición no sólo a la labor administrativa, sino que, en un claro sentido a contracorriente de este desempeño, se orientó a ver más allá del alumno como un número; ver al ser humano y su desarrollo integral y, en una visión compartida con los docentes, de acuerdo con Fierro (2009), “reconocerlo como el *otro legítimo* en su capacidad de crecer y aprender” (p. 11)

Esta investigación demuestra también que el liderazgo directivo, como propone la OCDE (2010), puede ser un factor para mejorar la educación en México. Quedaría por hacer un seguimiento sobre la persistencia de la influencia del liderazgo en esta escuela aun con la ausencia de la directora saliente, pero prevalece la idea señalada por Zorrilla (2005 p. 19) de que las buenas prácticas en las escuelas “son posibles porque hay profesionales comprometidos con el desarrollo de los individuos y de la sociedad” y eso... hace la diferencia.

6.3 Recomendaciones:

- Dar a conocer este estudio para posibilitar que otras escuelas adopten las buenas prácticas que en ésta se llevan a cabo, las repliquen y puedan mejorar sus resultados.
- Investigar, en un espectro más amplio, la posibilidad de que la promoción del logro educativo se dé a través del liderazgo de algún otro actor que no necesariamente sea la directiva escolar.
- Investigar la participación que en la promoción del logro educativo pudieran tener los elementos constitutivos de la Sociedad de Padres de Familia.
- Realizar un estudio a profundidad en esta escuela que permita conocer si las acciones de los diferentes actores escolares enunciadas en esta investigación y que fueron consideradas como manifestación del liderazgo transformacional de la directora, permanecen aún con la ausencia de ésta. Lo anterior permitirá conocer la influencia que un líder escolar puede tener en la comunidad educativa aunque no se encuentre presente.
- Reconsiderar los criterios de selección al puesto de director escolar y evaluar las aptitudes de liderazgo que tenga el candidato, pues aunque no es posible afirmar que el liderazgo directivo por sí mismo sea propiciatorio del éxito escolar, las evidencias derivadas de este estudio de caso señalan la implicación positiva que su presencia puede tener en el logro educativo. Por ende, es necesario asumir que el director escolar debe responsabilizarse de los diferentes roles que le competen, no sólo el de administrador.

Referencias

- Aguirre, M., Fernández, M. y Rigueiro, O. (2004). *La gestión directiva en instituciones escolares. Un trabajo de indagación a partir de la experiencia de directivos suplentes*. Buenos Aires: Dirección de educación media y técnica. Consultado el 9 de mayo en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/media/supervisiones/edes/documentos/jr-2004sdocumento.pdf>
- Álvarez de Mon Pan de Soraluze, S. (2001). *El mito del líder. Profesionales, ciudadanos, personas: la sociedad alternativa*. España: Pearson Educación.
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Centro de Estudios Andaluces.
- Antúnez, S. (2000a). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. España: Instituto de Ciencias de la Educación-Horsori.
- Antúnez, Serafín (2000b). Hacia una gestión autónoma del centro escolar. En *Claves para la organización de centros escolares*. España: Instituto de Ciencias de la Educación-Horsori.
- Antúnez, S. (2000c). El trabajo en equipo como factor de calidad. En Secretaría de Educación Pública (Comp.) *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- Arismendi, N., Pereira, A., Poveda, F. y Sarmiento, M. (2009). *Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Consultado el 11 de mayo de 2012 en <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis80.pdf>
- Ball, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15 13-41. Consultado el 3 de abril de 2012 en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.pdf>
- Barrientos, A. y Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (036), 113-141.

- Bazarra, L., Casanova, O y García, J. (2007). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.
- Bazdrech, M., Cubero, C., Fierro, C. y Mena, M. (2008) Construir responsabilidad en la convivencia escolar. En *Red Regional de Innovaciones educativas para América Latina y el Caribe. Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina* (pp.227-307) Chile: UNESCO Consultado el 18 de julio de 2011 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf>
- Bertely, M. (1994). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Consultado el 3 de enero de 2012 en http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/Publmari.htm
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.) *El liderazgo en educación*. (pp.25-46). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1) 1-5 consultado el 26 de febrero en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/Reice,%207%281%29.pdf>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106. Consultado el 9 de agosto de 2012 en <http://javeriana.edu.co/magis/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art3.pdf>
- Burns, J.MG. (1979). Two excerpts for leadership. *Educational leadership* 36 (6), 380-383. Consultado el 14 de junio de 2012 en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f337c96f-a2e7-4140-aa34-8bbabd190615%40sessionmgr112&vid=13&hid=108>
- Comité de Vinculación de Mexicali (2008). *Inglés en Educación Básica*. Consultado el 19 de septiembre de 2012 en http://www.comitedevinculacion.com.mx/comite2008/detallePrograma.aspx?cve_programa=Oz8UfXO1gjA=
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011). Consultado el 16 de febrero de 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Córdoba, F. (1999). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Spanta.

- D` Angelo, E. y Medina, A. (2003). ¿Cómo organizar una institución centrada en la participación? En Secretaría de Educación pública (Comp.), *Antología de Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial* (pp.201-217). México: SEP.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(2), 2-15. Consultado en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edelpdf>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp.195-295) España: Paidós Ibérica.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp.303-362) España: Paidós Ibérica.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fierro C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fierro, C. (2008). Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad. En C. Hirmas y D. Heróles. *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina* (pp.255-280) Santiago de Chile: UNESCO-Red Innovemos.
- Fierro, C. (2009). Escuelas que construyen responsabilidad en la convivencia escolar. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Universidad Iberoamericana León.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2010). *Guía de profundización para el análisis de prácticas de aprendizaje y convivencia democrática*.
- Fierro (en prensa). Escuelas de nivel básico que construyen contextos para la convivencia y el aprendizaje. Resultados de investigación. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2012). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), 17-22. Consultado el 2 de diciembre de 2012 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/presentacion.html>
- Gago, F.M. (2006). La mirada de los otros. El director escolar visto por el profesorado. *Aula Abierta* 88. 151-178.

- García, J.D. (2003) Perfil del personal directivo de educación básica. En Secretaría de Educación Pública (Comp.), *Antología de gestión escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial* (pp.121-136). México: SEP.
- García, J.M. (2007). *El director de escuela primaria en su primer año de servicio: un estudio de la carga administrativa que enfrenta*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Garduño, R. (2012-08-18). México, primer lugar en la OCDE debido a hostigamiento escolar. *La Jornada*, p.32. Consultado el 18 de agosto de 2012 en <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/>
- González, M.T. (2008). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M.T González (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares* (pp.25-40). Madrid: Pearson Educación.
- Guerrero, C. (2000). El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria En Secretaría de Educación Pública (Comp.) *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- Guzmán, M., Navarro, M. y Guerrero, F. (2007). *La promoción al puesto directivo: legitimación e historias de vida de directores de escuelas de educación básica en el estado de Durango*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hernández-Sampieri, R., Baptista L., P. y Fernández C., C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2010). Consultado el 26 de junio de 2011 en <http://www.inegi.org.mx/default.aspx?>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003). Manual para aplicar y analizar los instrumentos para evaluar las funciones de los directores de escuelas primarias. En *Batería de instrumentos para evaluar las funciones del director de primaria*. Dirección de evaluación de escuelas. Consultado el 30 de julio de 2011 en <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/documentos-tecnicos/de-recursos-y-procesos-escolares/3516>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005a). *Resultados de logro educativo. Factores que lo explican*. México: Colección Temas de Evaluación #12. Consultado el 31 de octubre de 2011 en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/logro_educativo/folleto_12.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005b). *Marco de referencia de los Cuestionarios de Contexto para docentes de los Excale de 3º de primaria, 2006*. México: Dirección de pruebas y medición. Consultado el 1 de noviembre de 2011 en <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/documentos-tecnicos/de-pruebas-y-medicion/3537>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica*. México: Consultado el 2 de marzo de 2012 en http://www.inee.edu.mx/Anexo_Electronico/PDF_final.pdf
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999) Transformational School Leadership Effects. *School Effectiveness and School Improvement* 10 (4), 451–479. Consultado el 6 de junio de 2012 en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=108&sid=7d1c5fd7-891c-4618-bee1-7701386073bb%40sessionmgr111>
- Ley de Educación del Estado de Baja California (1995). México: Congreso del Estado de Baja California. Consultado el 15 de marzo de 2011 en <http://docs.mexico.justia.com/estatales/baja-california/ley-de-educacion-del-estado-de-baja-california.pdf>
- Ley General de Educación (1993). México: Cámara de diputados. Consultado el 16 de febrero de 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Loera, A., Hernández, R. y García, E. (2005). *Buenas Prácticas de Gestión Escolar y Participación Social en las Escuelas PEC*. México: Heurística Educativa.
- López, G., Slater, CH. y García, J.M. (2009). *Las prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas. El caso de Rebeca*. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, G. (2010). *Prácticas de dirección en los primeros años en el puesto. Estudio sobre las acciones para resolver los problemas en las escuelas primarias públicas*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211. Consultado el 15 de abril de 2012 en http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20282&dsID=funcion_liderazgo.pdf

- Lorenzo, M. (2006). La escuela como organización. En M. Lorenzo (Coord.) *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos* (pp. 45-63).
- Martínez, J. (2003). La dirección de centros escolares. En M.T. González (Coord.), *Organización y Gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* (pp.225-241). Madrid: Pearson Educación.
- Martínez, P. (2006).El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión* 20, 165-193. Consultado el 19 de enero de 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64602005>
- Maureira, O. (2002). *El liderazgo, factor de eficacia escolar: hacia un modelo causal* (Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo: factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación* 2(001). Consultado el 8 de marzo de 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120108.pdf>
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. Los Angeles: Jossey-Bass
- Muñoz, A. (2009). *Análisis diferencial del rendimiento educativo en la educación primaria en función de indicadores socioeconómico y culturales* (Tesis de Doctorado), Universidad de Valencia, España. Consultado el 15 de noviembre de 2011 en <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/10094/munoz.pdf?sequence=1>
- Murillo, J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y documentación educativa.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
- Organización de las Naciones Unidas (2012). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Consultado el 16 de febrero de 2012 en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC) consultado el 25 de abril de 2011 en <http://www.google.com/search?ie=UTF-8&oe=UTF8&sourceid=navclient&gfns=1&q=Proyecto+regional+de+educacion+para+america+latina+y+el+caribe>

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Resumen ejecutivo.
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad* 16, 55-81. Consultado el 15 de enero de 2012 en <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf>
- Plaza del Río, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. España: Aljibe.
- Pozner, P. (2003). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.
- Ramírez, T. y Daubeterre, M.A. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano 10 años después (1996-2006). *Investigación y Postgrado* 22 (2), 57-86. Consultado el 10 de julio de 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65822203.pdf>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22ª. Ed.
- Rodríguez, M.E. (1998). *Función directiva escolar*. México: Ediciones Castillo.
- Salazar, M.A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1 (3), 1-12. Consultado el 11 de abril en http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Salazar.pdf
- Sandoval, C. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Consultado el 11 de enero de 2012 en <http://sapiens.ya.com/metcualum/sandoval.pdf>
- Santos, M. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. España: Ariel.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas. *Colección Interamer Serie Educativa* (32). Consultado el 16 de febrero de 2012 en <http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (1982a). *Manual de Organización de la escuela de educación primaria*. Consultado el 11 de abril de 2012 en <http://www.google.com.mx/search?q=manual+de+organizaci%C3%B3n+de+la+escuela+primaria&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-MX:official&client=firefox-a>
- Secretaría de Educación Pública (1982b) *Acuerdo 96 México: Diario Oficial de la Federación*. Consultado el 22 de septiembre de 2011 en http://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Consultado el 12 de agosto de 2012 en <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2001b). *Estructura del Sistema Educativo en la República Mexicana*. Consultado el 11 de abril de 2012 en http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-MEXICO.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Antología de gestión escolar*. México: SEP-SNTE. Consultado el 18 de abril de 2012 en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/ANTOLOGIASGESTION.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Consultado el 19 de septiembre de 2011 en <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/3-PETE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2010a). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. ENLACE: México. Gobierno Federal Consultado el 2 de abril de 2011 en <http://enlace.sep.gob.mx/ba/?p=docs>
- Secretaría de Educación Pública (2010b). *Manual técnico 2008 de Enlace para Educación Básica* consultado el 29 de julio de 2011 en <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/?p=quees>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Resultados Prueba ENLACE 2011. Básica y Media Superior*. México: Gobierno Federal consultado el 2 de marzo de 2012 en http://enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_versionFinalSEP.pdf

- Sistema Educativo Estatal (2012). *ENLACE. Historial de la Zona 038. Puntaje global de español y matemáticas por escuela* (Documento) Inspección de la Zona Escolar 038.
- Sistema Educativo Estatal de Baja California (2009). *Modelo de Gestión Escolar. Educación Básica.*
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Toscano, H. (2010-02-10). *Plantel del Sauzal con mayor puntaje en prueba ENLACE.* Periódico El Vigía. Consultado el 18 de febrero de 2011 en <http://elvigia.net/noticia/plantel-de-el-sauzal-con-mayor->
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Valles, S., M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* España: Síntesis.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* México: Paidós.
- Woods, P. (1988). *Investigar el arte de la enseñanza.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zorrilla, M. (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Documentos proporcionados por la dirección de la escuela primaria.

Documento # 1 *Organización de la Escuela Dr. Octavio León Medellín* (s.f)

Documento # 2 León, R. (1988). *Primer Informe Trimestral de Labores de la Escuela Primaria Rural Estatal "Dr. Octavio León Medellín".*

Documento # 3 *Estrategias y/o actividades* (s.f.)

Documento # 4 *Análisis e interpretación de resultados de ENLACE* (s.f.)

Documento # 5 *Resultados ENLACE* (s.f.)

ANEXOS

Anexo 1.

**Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Cuestionario de acercamiento

Este cuestionario tiene como propósito un acercamiento inicial al conocimiento del personal que labora en esta escuela. Agradeceré su valiosa aportación.

- 1) Nombre completo: _____
- 2) Grado o actividad que atiende: _____
- 3) ¿Cuál es su formación profesional, el año y la institución de la que egresó?
(Por favor marque con una X).

	Año	Institución de egreso
--- Normal	_____	_____
--- Licenciatura	_____	_____
--- Maestría	_____	_____

- 4) ¿Cuántos años tiene en servicio? _____
- 5) ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esta escuela? _____
- 6) ¿Tiene una o doble plaza? _____
- 7) Si tiene doble plaza, ¿cuál es función en la segunda? _____
- 8) Su trabajo en esta escuela, obedece a un nombramiento de base o es interino? _____

Entrevistadora: Susana Juárez Salgado

ENCUADRE

- A) Lugar de la entrevista: Salón de la Escuela Primaria Rural Estatal “ Dr. Octavio León Medellín”
- B) Grado que atiende: 4º.
- C) Fecha y hora: 18 de marzo de 2011, 10:00 hrs.
- D) Tiempo tentativo de la entrevista: 30 minutos (durante la hora de recreo, pues es el tiempo de disponibilidad de la entrevistada).
- E) Antecedentes profesionales: La Profesora Sonia Yajimovich es egresada de la escuela Normal Estatal de Ensenada y de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene 31 años de servicio docente, de los cuales, los últimos veintidós los ha ejercido en la Primaria “Dr. Octavio León Medellín”, en el turno matutino con un nombramiento de base.
- F) Criterio de selección de la entrevistada: Se seleccionó a la Profesora Yajimovich por considerar que es una voz autorizada e informante especial, pues su condición de pionera, en la fundación de la escuela, la coloca en una posición relevante como proveedora de información significativa para el objetivo de esta entrevista. Se selecciona, además, por su accesibilidad y disposición a la entrevista.
- G) Técnica a utilizar: Audio grabación.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA.

Recabar información sobre la historia de la Escuela Primaria Rural Estatal “Dr. Octavio León Medellín” y la manera como se promueve el aprendizaje en la escuela.

AREAS TEMÁTICAS.

1. Contacto inicial del entrevistado con la escuela.
2. Surgimiento de la idea de una escuela de nueva creación
3. Fundadores.
4. Relato del proceso de construcción.
5. Organización interna de actividades.
6. Conformación de la primera generación de alumnos
7. Planta docente inicial.
8. Devenir histórico de la promoción del aprendizaje.

PREGUNTAS TENTATIVAS.

1. ¿Cuál fue su primer acercamiento a la historia de la escuela?
2. ¿Quién o quienes proponen la idea de una nueva escuela?
3. ¿Cómo se organizaron los trabajos de construcción de la escuela?
4. ¿Cuál fue la participación de la comunidad en general y padres de familia en particular?
5. ¿Cómo se formó la planta docente?
6. ¿Cómo llegaron los primeros niños?
7. ¿Qué conflictos se presentaron en la creación de la nueva escuela y cómo se resolvieron?
8. ¿Cómo se ha conducido la escuela en la promoción del aprendizaje?
9. Considerando que han tenido tan buen desempeño en la prueba ENLACE ¿cómo se preparan para ella?

Entrevistadora: Susana Juárez Salgado

ENCUADRE

- A) Lugar de la entrevista: Oficina de la dirección escolar.
- B) Grado que atiende: Directora basificada de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín.
- C) Fecha y hora de la entrevista: 11 de octubre de 2011, 11:00 hrs.
- D) Tiempo tentativo de la entrevista: 30 o 40 minutos.
- E) Antecedentes profesionales: La profesora Rosa María León Sánchez de la Barquera es egresada de la Escuela Normal Estatal de Ensenada. Se desempeñó durante 8 años como maestra de grupo en escuelas de Tijuana y Ensenada y ha ejercido la función directiva en el nivel de primaria durante los últimos 23 años en la escuela que actualmente dirige.
- F) Criterio de selección de la entrevistada: Por ostentar una posición única en esta comunidad escolar además de ser profesora fundadora y la única directora durante toda la historia de esta escuela, es considerada una entrevistada especial, por lo que la información que provea será relevante para este estudio.
- G) Técnica a utilizar: Audio grabación

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Conocer las ideas que prevalecen en la directora escolar sobre la gestión escolar en general y las actividades propias en las diferentes dimensiones que guían su quehacer directivo.

AREAS TEMÁTICAS

1. Pedagógica curricular
2. Administrativa
3. Comunitaria
4. Organizativa

PREGUNTAS TENTATIVAS

- 1) ¿Cuál fue su desempeño docente antes de llegar a este puesto como directora?
- 2) ¿Cómo accedió a esta dirección?
- 3) ¿Se capacitó para ser directora?
- 4) ¿Cómo desarrolla su labor diaria?
- 5) ¿Para usted, qué es el logro educativo?
- 6) ¿Cómo considera que ha sido el logro educativo en su escuela?
- 7) ¿Cómo toman las decisiones que determinan las diferentes situaciones de aprendizaje?

Entrevistadora: Susana Juárez Salgado

ENCUADRE

- A) Lugar de la entrevista: Salón de la Escuela Primaria “Dr. Octavio León Medellín”
- B) Grado que atiende la profesora: 5º.
- C) Fecha y hora de la entrevista: 15 de noviembre de 2011 a las 10:00 horas.
- D) Tiempo tentativo de la entrevista: 30 minutos (durante la hora de recreo).
- E) Antecedentes profesionales: La profesora Marisol Meza es egresada de la Escuela Normal Estatal de Ensenada y además estudió la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene 24 años de servicio magisterial, de los cuales, los últimos veintidós, los ha ejercido en la Primaria “Dr. Octavio León Medellín” en el turno matutino con un nombramiento de base.
- F) Criterio de selección de la entrevistada: Se selecciona a la profesora Meza pues, al ser uno de los elementos de la planta docente con mayor antigüedad en la escuela, puede considerarse una voz autorizada para informar sobre el trabajo cotidiano que se desarrolla en ella.
- G) Técnica a utilizar: Audio grabación.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA.

Recabar información sobre los acuerdos a los que el colegiado llegó en relación al análisis de los resultados de ENLACE obtenidos en su escuela y las estrategias a seguir para el mejoramiento del logro educativo. Conocer su opinión sobre el papel de la dirección escolar en la consecución del logro educativo.

AREAS TEMÁTICAS

1. Resultados de ENLACE y el currículo enriquecido de la escuela.
2. Estrategias a seguir.
3. La gestión directiva y el logro educativo

PREGUNTAS TENTATIVAS

- 1) Los últimos 4 años anteriores a 2011 la escuela presentó un buen posicionamiento de desempeño en el rubro de escuelas públicas ¿cuáles son los factores que lo propiciaron?
- 2) ¿Qué actividades realizaron en el Consejo Técnico Escolar cuyo propósito fue analizar los resultados de ENLACE 2011 en su escuela?
- 3) ¿Qué percepción tiene de los resultados que tuvo su escuela en ENLACE 2011?
- 4) ¿Qué medidas seguirán para promover el logro educativo en su escuela?
- 5) Además de las actividades propias del currículo oficial, ¿en la escuela se realizan otras prácticas de aprendizaje?
- 6) ¿Quién promueve estas medidas?
- 7) Para usted ¿cuál es el papel que desempeña la dirección en el logro educativo de los alumnos?

Entrevistadora: Susana Juárez Salgado

ENCUADRE

- A) Lugar de la entrevista: Oficina de la dirección escolar de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín.
- B) Puesto que ocupa: Profesora de Apoyo Técnico Pedagógico.
- C) Fecha: 24 de noviembre de 2011.
- D) Tiempo tentativo de la entrevista: 30 minutos.
- E) Antecedentes profesionales: La profesora Mauricet Trujillo es egresada de la Escuela Normal Estatal de Ensenada. Con 27 años de servicio magisterial, 12 de ellos los ha ejercido en esta escuela primaria, iniciando en ella con tres años como profesora de grupo y el resto de su labor como Asesor Técnico Pedagógico de esta institución, actividad que desarrolla hasta esta fecha con un nombramiento de base.
- F) Criterio de selección: es una entrevistada especial, pues la posición que ocupa en la escuela en calidad de Apoyo Técnico Pedagógico es única. Se desempeñó como docente en la escuela y funge además como secretaria y subdirectora, por lo que las diversas funciones por las que ha transitado le permiten dar información relevante sobre la historia, cultura y gestión escolar.
- G) Técnica a utilizar: Audio grabación.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA.

Conocer de voz de un actor escolar que ha cumplido diferentes funciones en la escuela su percepción sobre el desempeño académico de los alumnos, sus resultados en la prueba ENLACE, y la gestión docente y directiva.

AREAS TEMATICAS

1. Evaluación Nacional del Logro Educativo
2. Desempeño académico
3. Actividades extracurriculares
4. Trabajo docente
5. Liderazgo directivo

PREGUNTAS TENTATIVAS:

- 1) Desde su perspectiva ¿cuáles son los factores que han permitido que esta escuela tenga buen desempeño en la prueba ENLACE?
- 2) ¿Qué estrategias específicas de enseñanza aprendizaje siguen para favorecer los resultados académicos?
- 3) ¿Cuál es la aportación de los maestros a la gestión escolar?
- 4) ¿Cuál es la aportación del trabajo directivo en la promoción del logro educativo?

Anexo 6.

Guión de entrevista para alumnos de la escuela primaria Dr. Octavio León Medellín

Entrevistadora: Susana Juárez Salgado

ENCUADRE

- A) Lugar de la entrevista: Patio de la escuela
- B) Grado que cursan: 3 niños de 5to. y 3 niños de 6to. grado
- C) Fecha y hora de la entrevista: 19 de enero de 2012
- D) Tiempo tentativo de la entrevista: 20 minutos
- E) Criterio de selección del entrevistado: Se seleccionan niños y niñas de 5to. y 6to. grado como informantes representativos al considerar que, por la edad y los años transcurridos en la escuela primaria, existe una mayor posibilidad de que provean información pertinente para el objetivo de la entrevista.
- F) Técnica a utilizar: Audio grabación.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Conocer la opinión que cada uno de los entrevistados tiene sobre el ambiente general de la escuela, el trabajo desempeñado por la directora, el trabajo desempeñado por sus maestras y su propio desempeño académico en el aula y en ENLACE.

AREAS TEMATICAS

- 1) Entorno escolar
- 2) Relaciones interpersonales
- 3) Gestión docente y directiva
- 4) Desempeño académico

PREGUNTAS TENTATIVAS

- 1) ¿Qué grado cursa?
- 2) ¿Has estado inscrito desde primero en esta escuela?
- 3) ¿Qué opinas de tu escuela, qué te gusta o disgusta de ella?
- 4) ¿Qué opinas de los profesores, hay cosas que te gusten o disgusten de ello?
- 5) ¿Qué opinas de la directora, hay cosas que te gusten o disgusten de ella?
- 6) ¿Por qué crees que tu escuela ha salido muy bien en ENLACE?
- 7) ¿Qué puedes decirme de los resultados que obtuvieron este año en ENLACE?
¿por qué?
- 8) Además de lo que te enseña la maestra en el salón de clases, aprendes otras cosas en la escuela? ¿Cómo qué?
- 9) ¿Qué crees que hace a tu escuela diferente a otras?

Entrevistadora: Susana Juárez Salgado

ENCUADRE

- A) Lugar de la entrevista: Patio de la escuela, durante el festejo conmemorativo del 20 de noviembre (Día de la Revolución).
- B) Fecha y hora de las entrevistas: 18 de noviembre de 2011, 10:00 a 12:00 hrs.
- C) Tiempo tentativo de la entrevista: Variable.
- D) Antecedentes: Se decidió entrevistar a diferentes padres de familia, uno por grado escolar en una entrevista breve.
- E) Criterio de selección de los entrevistados: Los padres y madres de familia entrevistados son considerados entrevistados representativos, pues la información que proveen si bien es relevante, es de carácter no especializada, además de ser una información general que puede tener un número extenso de personas pertenecientes a este sector de la comunidad escolar.
- F) Técnica a utilizar: Audio grabación.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Conocer la impresión general que sobre la gestión escolar de esta escuela primaria tienen los padres de familia y, de manera particular la gestión de la directora y los docentes.

AREAS TEMÁTICAS:

1. Gestión escolar
2. Logro educativo
3. Participación

PREGUNTAS TENTATIVAS:

- 1) ¿Qué grado cursa su hijo (a)?
- 2) ¿Por qué decidió inscribir a su hijo (a) en esta escuela?
- 3) ¿Qué puede decirme sobre las maestras de esta escuela?
- 4) ¿Qué opina del trabajo de la directora?
- 5) ¿Qué puede decir del logro educativo de los niños de esta escuela?
- 6) ¿Qué puede decir de la participación de los papás?

Anexo 8.**Listado de registros de entrevistas**

EN01-180311	Entrevista a profesora
EN02-111011	Entrevista a directora de la escuela primaria.
EN03-151111	Entrevista a profesora
EN04-181111	Entrevista a madre de familia de 6to grado
EN05-181111	Entrevista a padre de familia de 1º y 2º grado
EN06-181111	Entrevista a madre de familia de 4to grado
EN07-181111	Entrevista a padre de familia de 5to grado
EN08-181111	Entrevista a madre de familia de 3o
EN09-241111	Entrevista a profesora
EN10-190112	Entrevista a alumnos de 5º y 6º

Anexo 9.**Listado de registros de observación**

RE01-070311	Presentación de la investigadora a los alumnos en el patio de la escuela.
RE02-070311	Presentación del proyecto a los docentes y aplicación del Cuestionario de acercamiento en la dirección de la escuela.
RE03-090511	Maratón del Conocimiento de 3º en el comedor de la tienda escolar.
RE04-110511	Maratón del Conocimiento de 4º en el comedor de la tienda escolar.
RE05-110511	Reunión post-Maratón de 4º en el aula escolar.
RE06-130511	Maratón de 6º en el comedor de la tienda escolar.
RE07-180511	Clase en el aula escolar de 5º
RE08-200511	Clase y cambio de mobiliario en el aula escolar de 3º.
RE09-230511	Primer día de aplicación de la prueba ENLACE en el salón de 6º.
RE10-240511	Segundo día de aplicación de la prueba ENLACE en el salón de 3º.
RE11-141011	Jornada de Discusión Pedagógica en la escuela primaria Cirilo Flores.

- RE12-031111 Cubículo del profesor de USAER.
- RE13-111111 Consejo Técnico Escolar en la escuela primaria Cirilo Flores.
- RE14-181111 Festejo conmemorativo del 20 de noviembre en el patio de la escuela
- RE15-151211 Festejo navideño. Dirección escolar
- RE16-241111 Registro de comunicación informal con la directora. Dirección de la escuela.