

TEORÍA DE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS MARGINADAS

UN ESTUDIO DESDE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Lucia Paredes Rojas

lucyparedesipn@gmail.com

STFIE-IPN

REDIEEM

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Resumen

La gestión escolar es una disciplina emergente que pone énfasis en la escuela como unidad de transformación, para que ahí, se tomen decisiones y se promuevan acciones a fin de lograr una mejora en los aprendizajes de todos los estudiantes. El presente trabajo devela la teoría que surge de las prácticas que tienen los directivos sobre la gestión escolar en escuelas primarias públicas de la alcaldía de Tláhuac en la Ciudad de México. Para este trabajo, se entiende a la gestión escolar como el nivel micro de la gestión educativa que se centra en la dimensión pedagógica. El estudio se posiciona teórica y metodológicamente en la lógica Fenomenológica Hermenéutica. Comprende una tradición Aristotélica, desde el método inductivo, a través de la metodología de la Teoría Fundamentada. Se emplean dos técnicas cualitativas, la observación participante y la entrevista en profundidad. Los hallazgos muestran que, *la práctica de gestión escolar de los directivos está determinada por un control-dominio de agentes externos e internos en las acciones que conducen la intencionalidad pedagógica*. Se actúa en congruencia con los márgenes de autonomía y libertad que establecen las autoridades y el bajo compromiso de los actores educativos, relacionada a la falta de visión prospectiva en la formación de los estudiantes por el contexto marginado. Se vincula la dimensión convivencial y administrativa, siendo mayormente atendidas por situaciones urgentes de exigencia interna y externa. Se concluye que la gestión escolar debe priorizar la dimensión pedagógica, mirarse como eje transversal para cumplir los propósitos educativos a pesar del contexto micro y macro social que impera.

Palabras clave: Director escolar, Gestión escolar, Prácticas de gestión, Teoría.

Resumo

A gestão escolar é uma disciplina emergente que enfatiza a escola como uma unidade de transformação, de modo que lá, decisões são tomadas e ações são promovidas a fim de alcançar uma melhoria na aprendizagem de todos os alunos. Este artigo revela a teoria que emerge das práticas que os gestores têm sobre a gestão escolar em escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Tláhuac, na Cidade do México. Para este trabalho, a gestão escolar é entendida como o nível micro de gestão educacional que incide sobre a dimensão pedagógica. O estudo está posicionado teoricamente e metodologicamente na lógica Fenomenológica Hermeneutica. Compreende uma tradição aristotélica, do método indutivo, através da metodologia da Grounded Theory. Duas técnicas qualitativas são utilizadas, observação participante e entrevista em profundidade. Os achados mostram que a prática de gestão escolar dos gestores é determinada por um controle-domínio dos agentes externos e internos nas ações que conduzem a intencionalidade pedagógica. Atua em consonância com as margens de autonomia e liberdade estabelecidas pelas autoridades e com o baixo comprometimento dos atores educacionais, relacionado à falta de visão prospectiva na formação dos alunos pelo contexto marginalizado. A coexistência e a dimensão administrativa estão ligadas, sendo atendidas principalmente por situações urgentes de demanda interna e externa. Conclui-se que a gestão escolar deve priorizar a dimensão pedagógica, considerando-se um eixo transversal para o cumprimento dos propósitos educacionais, apesar do contexto micro e macrossocial prevalente.

Palavras-chave: Diretor da escola, Gestão escolar, Prácticas de gestão, Teoría

Introducción

El concepto de gestión escolar (GE) como categoría de investigación inicia entre finales de los ochenta y principios de los noventa. Su aceptación institucional se presenta con la reforma constitucional de 1993 (Barrientos & Taracena, 2008). Para el 2001 hasta el 2016 se establece en algunas escuelas del país mediante el Programa Escuelas de Calidad (SEP, s/f). No obstante, la esencia operativa a nivel nacional y en todas las escuelas del país, se precisa con la reforma al artículo 3° Constitucional del 2013 cuya relación está determinada por un sentido cuantitativo de la calidad, a partir del máximo logro de aprendizajes confirmados por pruebas estandarizadas.

Con este énfasis, las políticas educativas en México han virado de la cobertura hacia la calidad como finalidad primordial. Intención que nace de un diálogo internacional por exigencias dominantes, donde se atribuye al conocimiento un factor necesario para el desarrollo social y económico en las naciones, mediante el fortalecimiento del capital humano de alto nivel que demanda una sociedad globalizada (Gobierno de la República, 2013b). Por esto, la reforma del 2013 en su transitorio cinco, sección III, inciso a, reconoce la figura del director escolar como elemento para fortalecer la GE con el firme objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básico y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Gobierno de la República, 2013a). Es decir, la GE se torna a la administración de recursos financieros y materiales para lograr una calidad entendida como producto bajo la tutela del directivo.

Se da libertad para que cada estado político diseñe programas y estrategias de actuación. En el centro del país, la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México impulsó a partir del ciclo escolar 2014-2015 una propuesta para operar la GE, caracterizada por la integración de nuevos líderes con funciones directivas específicas, a fin de distribuir el trabajo que tradicionalmente asumía el directivo; reconocer al consejo técnico escolar como órgano colegiado que define alternativas para desarrollar aprendizajes; establecer la ruta de mejora como planeación anual de la escuela constituyendo un proceso profesional, corresponsable y colaborativo; establecer perfiles, parámetros e indicadores para fortalecer la práctica directiva, su evaluación para el ingreso, permanencia y promoción; no menos importante, promover la consolidación de los consejos escolares de participación social (AFSEDF, 2014) en la idea de que la educación es una responsabilidad compartida.

La aplicación de la propuesta en sus primeros años causó incertidumbre. En la Alcaldía de Tláhuac se pudo descubrir a través de la experiencia que, se desarrolló en función de las concepciones que asumían los directivos, eran ellos quienes determinaban qué, cómo, por qué y para qué del proyecto. Con esto, se identifica que la práctica del directivo escolar tal como lo dice la literatura, es relevante, debido a que su función radica en guiar el trabajo educativo como factor fundamental para posibilitar los procesos de cambio. En tanto, asume la

responsabilidad de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comunidad educativa, pues “los resultados y reconocimiento social que la institución obtenga en el proceso educativo, dependen en buena medida, de las actitudes que asuma y de la forma en que conduzca el plantel” (Navarro, 2009, p. 45).

Actualmente, la calidad cobra fuerza como sentido cualitativo relacionada con una educación inclusiva y equitativa cuyo énfasis es afrontar las desigualdades educativas, dando prioridad a niños desfavorecidos, marginados y discapacitados (UNESCO, 2015). Tláhuac, es una alcaldía que presenta un índice de marginación clasificado en muy alto (CONAPO, 2010 SIDESO, 2019). Conocer y comprender las prácticas directivas en estos contextos es imprescindible a fin de brindar una guía pertinente a los docentes para que generen aprendizajes en cada uno de sus estudiantes y luchar por suprimir las desigualdades sociales de su contexto más próximo. Igualmente, porque el objeto de estudio concentra ideales de dirección, organización y funcionamiento organizacional de cara a las exigencias de esta nueva sociedad (Pérez, 2014).

Por ello, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es la teoría que surge del análisis de las prácticas de gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas marginadas en Tláhuac a partir de sus acciones cotidianas? El propósito del estudio es comprender la teoría que surge del análisis de las prácticas de gestión escolar en los directivos de escuelas primarias públicas marginadas en Tláhuac a partir de sus acciones cotidianas.

Desarrollo

La gestión escolar como propuesta de mejora educativa

Hace ya varios años el Informe Coleman (1966) explicaba que la escuela tenía poca influencia en el rendimiento final del estudiante y le atribuía esos resultados al origen familiar, al aspecto social y cultural más inmediato. Con el paso del tiempo, esa idea fue cambiando hasta considerar a la escuela unidad de transformación, donde los resultados son determinados por los procesos internos (Namo de Mello, 1998); tan es así que, se buscan alternativas para fortalecer su capacidad y lograr aprendizajes en los estudiantes a pesar de las diferencias socioeconómicas (Schmelkes, 1995) derivando en un nuevo concepto la GE. Término que alude al nivel micro de la gestión educativa que se centra en la generación de aprendizajes en los estudiantes porque es sinónimo de gestión pedagógica (Navarro, 2002). Se refiere al quehacer cotidiano de la escuela estableciendo el “conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el directivo [...] para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con y para la comunidad educativa” (Pozner, 1995, p. 70).

La GE señala la coexistencia de dimensiones que serán “desde el punto de vista analítico, herramientas necesarias para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y el

funcionamiento cotidiano de la institución educativa” (UNESCO, 2011, pp. 32-33). Estas son: la pedagógica-curricular, comunitaria, administrativa-financiera, organizacional-operativa (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992; Pozner, 1995; Elizondo, et al., 2005) y convivencial (Braslavsky, 1992; Lavín y Del Solar, 2000) establecidas por la interacción de los elementos internos de la escuela principalmente por los sujetos de la organización: estudiantes, docentes, directivos, personal de mantenimiento; y externos: padres y madres de familia, la comunidad local, organizaciones sociales, el sistema legal, el cultural y el político, presentes en la vida cotidiana de la escuela (Cassasus, 2000).

El máximo reconocimiento de la GE es la generación de aprendizajes donde es “enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el “locus” de la interacción con los alumnos”. (Ezpeleta y Furlán, 1992, p. 17). La consideración de ésta como compleja implica precisamente que el conjunto de sus dimensiones den cuenta de tal finalidad, ya que es un proceso relacionado con el gobierno de la escuela guiado por el directivo por esto, debe ejercer un liderazgo que inspire en los actores educativos esa necesidad de transformación, genere perspectivas futuras, comunique esa visión de futuro, impulse el trabajo en equipo, oriente el espíritu de logro, fortalezca los avances en los cambios y no menos importante actualice el aprendizaje y acumule el conocimiento en la comunidad educativa para cimentar un sentido compartido del propósito de innovación y cambio (Pozner, 2007).

Conocimientos, habilidades y actitudes del directivo en las prácticas de gestión escolar

El quehacer directivo se ha caracterizado por ejercer funciones centradas en el mantenimiento del orden y del control a través del poder, de manera que, desaprovecha la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores de la comunidad escolar (Pozner, 2000). Sin embargo, las dinámicas actuales le exigen que involucren a todos los actores educativos en la toma de decisiones y consigan juntos la mejora que esté inspirada en el desarrollo del bien común. Para lograrlo se necesita coordinar a la comunidad escolar, porque será él quien estimule el establecimiento de acuerdos y metas comunes para que sean deseables, desarrolle un clima donde predomine la colaboración y confianza entre todos y cada uno de los implicados, erradicando las posturas competitivas (Murillo, 2006). Su papel es esencial en la organización de la institución (Nicastro, 2014), no puede limitar su función al papeleo administrativo sino que “debe comprometerse a involucrar a su personal en un proceso participativo, constante y permanente para hacer las cosas cada vez mejor” (Shmelkes, 1995, p. 64). Al comprender que la GE se define como unidad y proceso de mejora institucional, el director como responsable del buen funcionamiento requiere de una formación pertinente (Nicastro, 2014), es decir, una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que guíen sus prácticas de gestión, en el cual vaya impregnada implícitamente y explícitamente un compromiso por la escuela, la educación y por ende la sociedad (Murillo, 2006) no se trata de hacer cumplir la política educativa sino reflexionarla y atenderla bajo las condiciones y exigencias de la comunidad; de manera que, impulse un beneficio común en todos los actores educativos al

mostrarse como una persona que promueve una GE caracterizada por ser integral, consciente y transformadora (Pozner, 1995). Retomando las ideas de Delors (1996) se trata de que las personas se apropien de cuatro aprendizajes fundamentales que significarán a lo largo de su vida los pilares del conocimiento. Esta tipología de aprendizajes no es ajena al *ser director*, por ello se retoman e integran tres elementos que definirían la labor directiva: conocimientos, habilidades y actitudes.

Conocimientos: Comprende el *aprender a conocer*. Hace referencia a la necesidad de que el directivo aprenda con la firme intención de comprender su labor, a fin de apropiarse del gusto de descubrir, conocer, revelar todo lo que ello implica. Poco se trata de acumular conocimientos por el simple hecho de adquirirlos y obtener gratificaciones, sino que sea el propio directivo quien asuma esa necesidad porque le significan comprender la trascendencia de su quehacer en y para la escuela. Se trata de tener mayores puntos de encuentro con el conocimiento científico, para despertar la curiosidad intelectual, sentido crítico, y no menos importante desarrollar una autonomía de juicio (Delors, 1996) propiciando que su actuar sea cada vez más reflexivo. Dice Senge (2007) debe de haber un dominio personal en el directivo que se centre en la capacidad de introspección y autoestudio porque asegura que "la capacidad de aprender de una Organización, no puede ser mayor que la de sus miembros" (p. 16) y aún menos del que está enfrente. Si se quiere hacer de la escuela, una escuela que aprende se tiene que motivar a toda la comunidad educativa a seguir estos mismos términos.

Habilidades: Se trata de *aprender a hacer*. Para Delors (1996) este tipo de aprendizaje va muy ligado a *aprender a conocer*. Señala que *aprender a hacer* es la forma profesional, aquel que relaciona conocimiento y práctica.

Al observar que los cambios son cada vez más constantes se solicita que las personas posean además de los conocimientos una serie de "[...] comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos" (p. 100). Whetten y Cameron (2011) dicen que toda habilidad tiene el potencial de mejorar en la propia práctica y en específico el desarrollo de habilidades directivas deberá tener sin duda una aplicación práctica. Estos autores manifiestan que "la práctica sin el conocimiento conceptual necesario es estéril e ignora la necesidad de flexibilidad y adaptación a las diferentes situaciones" (p. 13). Sin embargo, es necesario no olvidar este vínculo en tanto permita ir reflexionando la práctica en función de los conocimientos científicos concebidos para mejorar el quehacer directivo.

Actitudes: Se refiere a *aprender a vivir juntos*. Este aprendizaje que Delors (1996) enfatiza será fundamental en la práctica escolar porque no se trata de abrir la comunicación entre todos los sujetos que coexisten en la escuela sino fundamentalmente provocar y preocuparse por desarrollar un contexto de equidad, además de tener propósitos y beneficios comunes. Para ello, enfatiza el poner atención en dos prioridades: el descubrimiento del otro y participar en proyectos comunes. En el primer aspecto, el directivo deberá tener en

todo momento una actitud de empatía con la comunidad educativa pero para ponerse en su lugar y comprenderlos realmente, deberá partir por descubrirse él mismo, tener un autoconocimiento que lo lleve a reflexionar su papel en la escuela y su relevancia con los demás. Inclusive predicar con el ejemplo de que “El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI” (Delors, 1996, p. 105). El segundo aspecto es aún más relacionado a la esencia de la GE, porque se piensa en motivar la generación de proyectos comunes para romper con el individualismo y la competencia, propiciando espacios donde exista el diálogo para tomar acuerdos colectivos y comunes, que podría ser al mismo tiempo una forma de resolución de conflictos así como un encuentro entre docentes y estudiantes (Delors, 1996).

Ser directivo no es tan simple como se piensa. Un directivo tendría que pensar que sus responsabilidades no se reducen al entorno escolar sino que implica más allá, la sociedad. Su guía y acompañamiento debe contribuir a formar personas críticas, reflexivas, autónomas, emancipadoras, justas, plurales, democráticas y libres. De esta manera, el *ser directivo* deberá integrar los tres aprendizajes antes mencionados y definir el *aprender a ser*, aquel que se concibe como el desarrollo global o integral de la persona conformada por conocimientos, habilidades y actitudes de manera que se provea “de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer” (Delors, 1996, p. 106) en todos aquellos momentos inesperados que surgen en la dinámica escolar producto de los cambios sociales, económicos, culturales y naturales que es imposible detener, pero sí prever, actuando desde lo educativo.

Diseño metodológico

El estudio se posiciona teórica y metodológicamente en la lógica fenomenológica Hermenéutica, porque la fenomenología se encarga de comprender las estructuras internas al rescatar la esencia del sujeto alejada de las percepciones inmediatas que dan las apariencias (Sánchez, 1998). Para esto, la actividad interpretativa que propone la hermenéutica como disciplina de interpretación de textos escritos, hablados o actuados (Beuchot, 2016) revela “el sentido o los sentidos, los significados que no se dan inmediatamente” (Sánchez, 1998, p. 65). Parte de la tradición Aristotélica, que se remite a comprender los sucesos de modo teleológico; es decir, que se aleja de explicaciones causales para dar prioridad a descubrir el fin o motivo de un hecho (Mardones y Ursúa, 2003). Considera el método inductivo ya que trata el problema desde enunciados particulares obtenidos por observaciones a enunciados generales (Zapata, 2005). La metodología empleada es la Teoría Fundamentada, pues, precisa el camino para descubrir una teoría en función de hechos reales y específicos, pertinente para aumentar la comprensión, generar conocimientos y proporcionar guías significativas para la acción (Strauss & Corbin, 2002). Se usan dos técnicas cualitativas, primero, la entrevista en profundidad para rescatar las “experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Robles, 2011 p. 40), segundo, la observación participante para conocer la práctica del director a través de la incorporación a la comunidad

escolar, a fin de comprender la parte subjetiva del comportamiento social (Ander-Egg, 1995). Los instrumentos de recolección de información son un guion de entrevista con preguntas abiertas focalizadas en el objeto de estudio, un guion de observación participante y el levantamiento de diarios de campo (Zapata, 2005). Para la sistematización y análisis de la información se emplea el software de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 7.5 por su congruencia con la metodología. Para la recolección y análisis de la información se utilizaron tres ejes “Condiciones de las prácticas de GE”, “lo que el directivo hace” y “lo que el directivo siente”; cinco categorías con sus respectivas subcategorías derivadas del objeto de estudio.

El referente empírico integra a cinco directivos de escuelas primarias públicas de Tláhuac. La selección fue bajo dos criterios, primero, seguir la propuesta de gestión escolar y segundo, ser una escuela ubicada en un contexto marginado. Ésta se enfocó en cumplir “una especie de representatividad sustantiva, sociológica, que se decide no con fórmulas matemáticas, sino según el juicio del propio investigador” (Corbetta, 2007, p. 48).

Resultados

Eje. Condiciones de las prácticas de GE.

Condiciones consecuencia. Nivel micro y macro social

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

Familiar: Cuatro de cinco directores manifiesta ser originarios de la Ciudad de México, solamente una directora es de provincia, así, la mayoría conoce el contexto donde laboran. Su edad es variada, pero, predominan directores jóvenes entre 20 a 39 años. *Experiencia:* Todos iniciaron como docentes y al paso del tiempo ascendieron a directores, no obstante la experiencia en docencia y dirección es variada. Tan solo en dirección van de tres meses a dieciséis años. Actualmente, asumen funciones simultáneas de docencia y dirección. *Formación:* Su formación profesional la han desarrollado en escuelas formadoras de maestros tanto en públicas como privadas. Todos indicaron tomar cursos constantes para su formación continua, pero, se descubrió que las instituciones privadas gestionadas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) predominan por sobre las instituciones públicas de educación superior. Es común observar que los cursos se centren en la formación docente y no en liderazgo o gestión. Tres de cinco directores tienen estudios de posgrado. En cualquiera de los casos se muestra que se enfocan hacia la práctica docente. En estos términos, la formación continua se ve como un requisito para ascender de función y no como necesidad para guiar a las escuelas.

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

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

En su nivel micro, la escuela, se observa poco compromiso de los actores educativos en la función que corresponde. Hay una distancia entre lo que comúnmente realizan con lo que deben hacer, incluidos docentes, estudiantes, padres de familia, personal de dirección, asistencia al plantel y supervisor escolar. Este conjunto de prácticas, se presentan como obstáculos para la labor directiva sobre todo para construir e implementar propuestas de mejora en la escuela.

En el nivel macro, las condiciones son poco favorables. A nivel regional predominan las exigencias administrativas dificultando las actividades pedagógicas tanto en docentes como en el personal directivo. Aunque hoy en día se aplican exámenes para la obtención de plazas docentes, en las escuelas se carece de personal. Lo mismo sucede con los recursos económicos para la infraestructura y mantenimiento. Por ello, hay mayor tiempo a gestionar dichos recursos desde la dirección escolar para brindar el servicio.

[...] en los últimos o por lo menos en los últimos dos años, los recursos que nos han llegado son muy limitados, estamos hablando de cantidades para el número de alumnos, pues se vuelven insignificantes; por ejemplo, para limpieza que llevamos dos años o tres años que no nos llegan recursos o nos llegan quinientos pesos, ¿qué hago con quinientos pesos? para comprar fat, escobas, ¿no? (P 2:16:45:45).

La formación continua que oferta la SEP hacia el personal directivo presenta incongruencia de contenidos y propósitos hacia su función, tan así que, el directivo lo forman como docente y no como líder escolar. Aunque resulta útil, se limita en potenciar habilidades y actitudes para la conducción, organización y gestión. Se reconoce como comunidad conflictiva que dificulta el trabajo escolar.

Respecto a nivel nacional, se observa un panorama de desprestigio de la labor docente y directiva, al enfocar a la evaluación como medio de control – fiscalización para ingresar, permanecer y promoverse. El discurso enfatiza en capacitar antes, durante y después de la evaluación, no obstante, poco sucede en la realidad.

Categoría. Dimensión institucional

Subcategoría. Liderazgo

Eje. Práctica de gestión “lo que el director hace”

La gestión escolar se vincula con el liderazgo que ejerce el directivo, privilegiando que éstos sean múltiples para involucrar a todos en los procesos de mejora. No obstante, en la práctica ocurre lo contrario, por un lado existe el temor de perder poder y control, y por otro, no se reconocen las capacidades y habilidades que pueden tener los demás en la toma de decisiones y su ejecución.

Solicita a la subdirectora académica que pase a su oficina. Le comenta que derivado de su función es necesario que junto con ella diseñe propuestas de actividades, ¡todo le tengo que decir!, argumenta. (C1:66:12; 50:50).

Además, se observa la realización de actividades personales que los distraen de sus actividades directivas durante la jornada de trabajo.

[...] entra a su oficina, le sigue el subdirector académico, ahí le enseña algunas joyas que éste último vende, los observa y se los prueba. La profesora de TIC interrumpe, para recordarle que algunos docentes solicitaron el formato para registrar calificaciones y le pide que le enseñe cómo descargarlos del sistema para que los entregue (P 48:12; 56:56).

El director se encuentra revisando las tareas que les asigna a las docentes de otros centros de trabajo que tiene a su cargo ya que él es tutor en línea, una actividad extra que ofrecen a docentes en servicio (P 35:3; 38:38).

Si la literatura señala que un directivo coordina, organiza, dirige, y dinamiza a la comunidad educativa (Antúnez & Gairín, 1994) en la práctica se observar que hace otras actividades donde se involucra personalmente en beneficio de la comunidad escolar.

Una vez iniciadas las clases, la profesora del grupo de 2ºA, le comunica que en su salón se encuentra viviendo un gato. Derivado de que los estudiantes le llevan comida, juegan con él, éste se acostumbró y ahora es imposible sacarlo del salón. Ante esta noticia, el director toma la iniciativa de salir por una caja o un costal para finalmente atrapar al gato. Su captura fue exitosa, y lo regaló a una madre de familia que se ofreció a cuidarlo (P 36: 3; 31:31).

Justamente señalan que es importante la participación y hacen lo propio. Se informa y consultan opiniones, que corresponde a un primer y segundo nivel de participación, aquí influyen en la toma de decisiones pero no la determinan (Frigerio, et al., 1992), ambas que corresponde a una participación pero, limitada. El sentido de delegar cobra significados de imposición, orden, y responsabilidad tal como lo dicen, poco se muestra el acto de delegar como un proceso planeado y bajo la intención de generar aprendizajes, autonomía y confianza (Pozner, 2000). Se delegan mayores actividades administrativas al personal directivo, incluso a aquel que no le corresponde como el subdirector académico. Señalan que así tendrán más tiempo para atender situaciones pedagógicas como la norma lo indica; sin embargo, dentro de las actividades que realiza comúnmente predominan las administrativas, y dado que las condiciones regionales las exigen, les dan prioridad. Aunque afirman que es importante promover el trabajo colaborativo, en sus práctica se alienta poco o no se alienta, incluso se confunde con brindar ayuda aislada pero para todos. No hay actividades de acercamiento entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

Eje. Actitud “lo que el directivo siente”

Hay fuerte presencia de agrado hacia su función (él). La empatía con los actores educativos también es observable, y viene a sobresalir el sentido de confianza que genera con los actores educativos en un sentido muy

personal, que deja a reflexión su influencia en la toma de decisiones. Dentro de las actitudes negativas, hay presencia de inseguridad por falta de conocimientos y evasivo de responsabilidades de su cargo, que genera (él). Persisten dificultades para desarrollar su función causadas por los docentes (ellos), así que, se muestra firme en sus decisiones, llegando a ser impositivo.

El director se coloca al frente del patio y se queda ahí mirando fijamente cómo los niños avanzan y los profesores se quedan en el patio. Para esto, me acerco a él y me dice: - ven a ver cómo ejerzo mi autoridad (se ríe). Cuando me coloco aquí simbólicamente meto presión y los profes avanzan a su salón, ejerzo mi autoridad (P 35:13; 54:56). <continued by> ya viste simbólicamente ejercí mi autoridad parándome aquí y ya todos avanzaron a sus salones (se ríe) (P 35: 14).

Categoría. Dimensión administrativa-financiera
Subcategoría. Supervisión de recursos humanos y financieros
Eje. Práctica de gestión “lo que el director hace”

El uso de recursos financieros que reúnen a partir de la participación de padres y madres de familia lo destinan a la infraestructura y los servicios indispensables, siendo su uso pedagógico una cuestión ausente. La norma como conductora del trabajo y también sancionadora, cobra relevancia al tener como condición escolar el poco compromiso de los actores educativos, de manera que, su función es para controlar su actuar. Lo mismo ocurre con el acto de supervisar, juega un doble rol: apoya y controla.

[...] dice que muchos docentes no están comprometidos con el trabajo y cita la frase “somos hijos de la mala vida, nos gusta el chicote en la espalda” [...] así que, se tiene que aplicar la norma, no hay más, sino duda que lo hagan (C1:34:17; 64:64).

No obstante, se deja ver que los directivos desconocen las funciones de su personal directivo, tan así que asigna tareas administrativas para todos ellos, cuando tienen funciones específicas. Esta situación aumenta por las exigencias de las autoridades.

Eje. Actitud “lo que el directivo siente”

Manifiesta un conjunto de actitudes positivas causadas por (él) hacia su función, y hacia el trabajo docente. Las actitudes negativas que se expresan son causadas por (él) enfocándose en ser irrespetuoso en el acto de supervisar la práctica docente, este último que se fundamenta cuando interviene en las clases del docente o muestra poco respeto a lo que se hace.

Durante el trabajo el director constantemente les pregunta con desagrado ¿ya lo vieron con su maestra? insiste, ¿Por qué no lo saben? ¡Eso su maestra ya lo debió trabajar! ¿No sabían esto? ¿Qué vieron en los otros años? (C1:37:8; 31:31).

Categoría. Dimensión pedagógica
Subcategoría. Proceso de enseñanza y aprendizaje
Eje. Práctica de gestión “lo que el director hace”

Hay manifestación de significados opuestos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; por un lado, señalan que los aprendizajes se adquieren, reproduciendo y copiando el conocimiento y por el otro, que se construyen por el mismo sujeto. Si se vincula la actitud que asumió al expresar aceptación y responsabilidad para desarrollar aprendizajes en los estudiantes, en la práctica se pierde porque evade situaciones pedagógicas, la junta de CTE no se ve como espacio de aprendizaje sino como espacio de rendición de cuentas enfatizando en resultados cuantitativos que poco representan el trabajo en el aula, pues, la ruta de mejora no se trabaja en el salón de clase, además que la planeación didáctica se trabaja más como un control administrativo lejos de su pertinencia para ayudar la práctica docente.

Eje. Actitud “lo que el directivo siente”

Las actitudes positivas manifiestan la responsabilidad de generar aprendizajes (él), de ahí que, toma medidas de control de funciones tanto en docentes, estudiantes y padres de familia, no obstante, hay poco involucramiento práctico. La responsabilidad se queda únicamente en el sentir. Las negativas, son ocasionadas por los actores educativos (ellos) principalmente del personal directivo y de los docentes, por su poco compromiso. Es una condición que se percibe y se vive cotidianamente en las escuelas. Solamente hay una aceptación negativa de su parte, que corresponde a una actitud insegura por falta de conocimientos en lo pedagógico, tal como lo expresó.

¡Pues qué quieres!, su maestra es muy tradicionalista y enseña como a ella le enseñaron. Al parecer tengo solamente a una maestra que tiene otras formas de enseñar, a ver, ¡no, no, no, de hecho no tengo a nadie! (P 31: 20; 58:58).

Categoría. Dimensión comunitaria

Subcategoría. Participación de padres y madres de familia

Eje. Práctica de gestión “lo que el director hace”

Las prácticas que se observan sobre la incorporación de las madres y padres a la escuela, es para solucionar la falta de recursos económicos al recolectarlos y administrarlos. Así mismo, hay una cercanía de apoyo en eventos cívicos y sociales al organizar actividades. También, en resolver problemas donde se involucran sus hijos, sobre todo de conducta, poco se ve un acercamiento por los aprendizajes.

Plantea la necesidad de ir a dar la bienvenida a los padres que están concentrados en el patio y tomar nota de quienes asistieron, porque se citaron con la intención de pintar juegos en el piso del patio como el avioncito, stop, serpientes y escaleras, rayuela, el gato, entre otros. Los profesores se acercan con las madres y padres de familia y también lo hace la directora (P 61:1; 32:32).

Respecto al papel que asumen en el aprendizaje, se observa una participación constante sobre todo para recibir información tanto del proceso como de los resultados comúnmente en la firma de reportes de evaluación. Se insiste en su ayuda para mejorar el desempeño de sus hijos.

Eje. Actitud “lo que el directivo siente”

Las actitudes positivas (él) las impulsa hacia la participación de padres y madres en la escuela, haciéndose notar la empatía, la aceptación y el acto reflexivo sobre dicho aspecto.

Tratando de convencer a los padres de familia, habla que el mayor beneficiado de esta actividad son los niños, y que ellos como padres deben apoyarlos y comprometerse en su formación, a manera de reflexión dice “si las cosas fueran fáciles cualquiera las haría” (P 38:5; 33:33).

Las negativas son causadas por los padres (ellos), aquí se ve que muestra desconfianza de su incorporación a la escuela no por él si no por ellos mismos, dejando entrever que si no se consolidan estos vínculos es porque no ponen de su parte.

Categoría. Dimensión convivencial

Subcategoría. Prácticas de convivencia

Eje. Práctica de gestión “lo que el director hace”

El significado y la actuación que le asigna a la convivencia es a la reunión de los integrantes de la comunidad escolar en un tiempo y espacio determinado, cuando se trata de una construcción cotidiana de relaciones en función de valores y derechos humanos (García, 2013).

Se escuchan opiniones para evitar actividades de convivencia [día del niño, de la madre, del padre, etc.] en este punto la directora interviene para señalar que son actividades necesarias donde solamente se puede convivir. Invita a pensar en los niños y no en los padres (P 65:14; 52:52)

El director señala que el logro de la convivencia es responsabilidad de él, de docentes y de padres de familia e interactúa con ellos, pero, lo hace aisladamente. Son encuentros personales donde poco impulsa el trabajo colaborativo, más bien incita el establecimiento de pequeños grupos donde se dejan ver relaciones fragmentadas.

Participa en la solución de conflictos directamente con estudiantes que son enviados por sus profesores, no obstante, se realiza mediante la amenaza y el castigo.

Reitera que es necesario que los niños vivan la sanción “que pongan de sus ahorros para la compra de la lapicera, de sus domingos, de su recreo. No he visto que alguien haya muerto por no traer lunch”, expresa. (C1:55:5; 36:36).

Cuando se le presentan problemas entre docentes y estudiantes, los evade cambiando al estudiante de grupo. Tal como se ha indicado en las condiciones escolares, en la participación de padres y en las actividades que realiza como directivo, se centra en atender y solucionar conflictos emanados de accidentes y conductas inapropiadas, son actividades que comúnmente realiza porque sabe que es necesario trabajar en un ambiente sano, se contradice cuando día a día se presentan conflictos, como si únicamente se actuara en una posible solución y la prevención queda olvidada.

Eje. Actitud “lo que el directivo siente”

Las actitudes positivas, es el propio directivo (él) quién las provoca en los distintos actores. Dentro de la solución de conflictos se muestra conciliador (a) ante incidencias con estudiantes. En el grupo de actitudes negativas hay complicación y/o dificultad por aspectos afectivos entre director-docentes en el trabajo.

[...] hay mucha ambigüedad en las funciones y eso complica la aplicación de la norma, porque piensan que si somos amigos va a permitir que ésta no se aplique. Entonces, lo importante es ser consciente de lo que a cada uno le corresponde (P 35:18; 60:60).

Conclusiones

Los significados que guarda la GE en la reforma al artículo 3° Constitucional para conseguir la calidad educativa es, quizás, la razón de que aparezca la siguiente teoría:

Es frecuente observar que *la práctica de gestión escolar de los directivos está determinada por un control-dominio de agentes externos e internos en las acciones que conducen la intencionalidad pedagógica*. Es decir, se actúa en congruencia con los márgenes de autonomía y libertad que establecen las autoridades y el bajo compromiso de los actores educativos. Existe pues, un vínculo entre las condiciones micro y macro social indiscutible en la vida escolar que regula el quehacer directivo y la atención que éste le adjudica al aspecto pedagógico.

Este hallazgo muestra que el conjunto de condiciones sociales interactúan constantemente en lo cotidiano. Aquel donde las autoridades y el bajo compromiso de los actores educativos son determinantes para la construcción de aprendizajes y funcionamiento escolar, por las siguientes razones:

- Predominan las exigencias administrativas a pesar que normativamente se ha expresado su reducción. Al tener que cumplir con el papeleo administrativo existe un tiempo mínimo y muy escaso para atender el aspecto pedagógico o bien, hay atención pedagógica pero, de manera superficial que poco ve una mejora continua, más bien, se cumplen con las exigencias de agentes externos mediante la rendición de cuentas por evaluaciones estandarizadas, a fin de justificar la tarea educativa.
- Existe poco financiamiento para brindar el servicio educativo pues, se concibe a la educación como responsabilidad compartida. La falta de apoyo económico hace que el directivo trabaje con los padres de familia en actividades para recaudar los recursos necesarios dedicando tiempo y esfuerzo que podrían encausarse en acciones que apoyen el desarrollo de aprendizajes sin perder de vista la especificidad de la escuela.

- Sobresale baja presencia de formación en gestión y liderazgo. Los directivos, con sus distintas trayectorias formativas dejan claro que la práctica diaria a través del ensayo y error ha sido la única manera de aprender a conducir la escuela. Esta condición, trasciende el modo de involucrar a los actores educativos, tomar decisiones, y definir los propósitos que guíen hacia una mejora constante. Sin embargo, la obligatoriedad de tomar cursos mayoritariamente por la web hacen que la acción formativa se reduzca a una capacitación por cualquier oferente perdiendo sentido e interés, así, se cumple con un requisito para asegurar los indicadores de calidad de los de arriba, comúnmente alejado de la práctica.
- Unos de los principios de la GE es que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, sus familias y su comunidad en general como factores externos no deben condicionar la construcción de aprendizajes. Menos, cuando se tratan de contextos con alta marginación como las escuelas de estudio. Es aquí donde el compromiso de estudiantes, docentes, personal directivo, de servicio, madres y padres de familia deben trabajar colaborativamente en lo que cada uno le corresponde pero, centrados en la esencia pedagógica. En esta idea, será el Estado quien deberá tratar las desigualdades educativas que se generan por la oferta como la infraestructura, los recursos humanos, físicos y pedagógicos de la escuela, la currícula y la calidad educativa (Saraví, 2015). Las escuelas como unidad de transformación deberán ser atendidas con mayor ahínco en estas poblaciones de lo contrario continuarán luchando por su existencia, y asociado a la falta de compromiso por los actores educativos, tendremos escuelas sin sentido de cambio social. Hay que tener claro que el directivo escolar deberá poseer y consolidar en docentes una visión prospectiva sobre los estudiantes. La intención es generar escenarios alternativos de vida para aquellos que lo común resulta, la única elección.

Como se ve, la norma es un medio legítimo de poder y control en las escuelas, preocupadas por el cumplimiento de los nuevos criterios de calidad a través de la GE. Queda claro que el directivo es conducido hacia finalidades neoliberales originando un nuevo significado: desatención de la escuela pública. En consecuencia, incremento de bajas oportunidades de acceso, permanencia y egreso (Paredes, Badillo y Vizcarra, 2017). La alternativa es que, el directivo defienda a las escuelas mediante un acompañamiento pertinente hacia los actores educativos, privilegiando la participación activa, colectiva y reflexiva. Además, generar un proceso de mediación entre el sistema y la escuela, con conocimientos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, teleológicos y prospectivos, es decir, propiciar una mirada crítica, por un lado, apegadas a la riqueza cultural que caracteriza a la comunidad educativa y por el otro, enfocadas a generar sentido de pertenencia e identidad mediante medios no coercitivos. Parece ser una lucha constante entre el mandato oficial y las necesidades, tensiones e intereses presentes en lo cotidiano. Se concluye que la gestión escolar debe priorizar la dimensión pedagógica, mirarse como eje transversal para cumplir los propósitos educativos a pesar del contexto micro y macro social que impera. De ahí que la acción directiva es determinante para conseguir que los estudiantes de zonas marginadas, independientemente de las condiciones económicas, sociales y culturales logren una mejora

continúa en sus aprendizajes. Ya lo dicen Arzola y Vizcarra (2002) “la escuela debe cambiar lo que puede cambiar. No lo puede todo, pero debe no sólo por razones técnicas o profesionales, sino por razones éticas, cambiar las variables que de ella dependen” (p.157).

Referencias

- AFSEDF** (2014). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México: SEP.
- Ander-Egg**, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: lumen 24° ed.
- Antúñez**, S., & Gairín, J. (1994). *La organización escolar: Práctica y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Arzola**, S., & Vizcarra, R. (2002). Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio. *Pensamiento Educativo*, vol. 31, pp. 138-185. Recuperado de pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/233/485
- Barrientos**, A. & Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(), pp. 113-141.
- Beuchot**, M. (2016). *Hermenéutica mestiza*. México: CAPUB
- Braslavsky**, C. (1992). *Descentralización, Autonomía y Calidad de la Educación en América latina*. Doc. mimeo.
- Cassasus**, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO.
- Coleman**, J. S. (1966) *Equality of educational opportunity*. Department of Health.
- CONAPO** (2010). *Índice de marginación y por entidad federativa y municipio 2010*.
- Corbetta**, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Delors**, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, pp. 94-109. España: Santillana/UNESCO.
- Elizondo**, A., Bocanegra, N. Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, M. Ortega N. Sánchez R. (2005). *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Ezpeleta**, J., Furlán, A. (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Frigerio**, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y cera*. Serie FLACSO. Buenos Aires: Troquel
- García**, M. (2013). Convivencia escolar: Educación social en las escuelas. *RES Revista de Educación Social*, 16.
- Gobierno** de la República (2013a). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- Gobierno** de la República (2013b). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018*. México: DOF.

- Mardones, J. M. & Ursúa, N. (2003).** *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.* México: Ediciones Coyoacán.
- Murillo, F. J. (2006).** Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 11-24.*
- Namo de Mello, G. (1998).** *Nuevas propuestas para la gestión educativa.* México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Navarro, M. (2002).** La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *Revista del taller regional de investigación educativa, (7), p.44-57.* UPN.
- Navarro, M. (2009).** *Gestión escolar.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nicastro, S. (2014).** La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), pp. 119-133.*
- Paredes, L., Badillo, M. & Vizcarra, H. R. (2017a).** La gestión escolar como elemento de innovación educativa en tiempos neoliberales. En Navarro, M. A & Navarrete, Z. (Coordinadores). *Innovación en Educación: Gestión, currículo y tecnologías.* México: Plaza y Valdés editores.
- Pérez, A. (2014).** Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores, 17 (2), 357-369.*
- Pozner P. (2000).** Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Modulo II Gestión educativa estratégica.* Buenos Aires: IIPE
- Pozner, P. (1995).** *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares.* Buenos Aires: Aique.
- Pozner, P. (2007).** Directivos docentes: Liderazgo y gestión de instituciones educativas. REDES: Buenos Aires.
- Sánchez, S. (1998).** *Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador.* Colombia: Magisterio. Mesa redonda.
- Saraví, G. A. (2015).** *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad.* México: FLAGSO.
- Schmelkes, S. (1995).** *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.* México: SEP/ Biblioteca para la actualización del maestro.
- Senge, P. M. (2007).** *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Buenos Aires: Gránica.
- SEP (s/f).** Programa de Escuelas de Calidad. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>
- SIDESO (2019).** Sistema de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=67>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002).** *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf?AWSAccessK

eyJId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478226886&Signature=81ugavNGr7It9Tj8CbnZiJ7%2FMO0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_Fundamentada.pdf

UNESCO (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Perú: Ministerio de educación, UNESCO

UNESCO (2015). *EPT Informe de seguimiento 2015. La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Paris: UNESCO. Washington.

Whetten, D., & Cameron, K. (2011). Desarrollo de habilidades directivas. México: Pearson Educación.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax México

TABLAS

Tabla 1.

Condiciones de las prácticas de gestión escolar

Eje	Condiciones consecuencia	Macro		Micro	
		Nacional	Regional	Escolar	
Condiciones de las prácticas de GE	Mecanismos de regulación - Evaluación docente como control y fiscalización - Nuevas reglas de evaluación docente - Evaluación docente sin elección - Capacitación antes, durante y después de evaluación	Autoridades - Recursos insuficientes - Formación continua deficiente - Cursos sobre asignaturas a subdirectores - Inventarios de materiales escolares - Cursos a subdirectores de gestión escolar sobre administración - Falta incentivos por logros - Entrega de desayunos escolares a bajo precio	Comunidad - Marginada e insegura	Docentes - En desacuerdo con el trabajo del director - Participan sugiriendo acciones - Poco comprometidos - Ignoran al director - Poco interés en formación - Impuntualidad e inasistencias - Reconocen el trabajo del director - No vigilan el recreo - Dan apoyo al director - Falta de atención a la diversidad de estudiantes - No entregan planeación - Caligrafía y ortografía problema de aprendizaje - Desconocen normatividad y materiales de consejo técnico. - Rechazan reforma educativa	- Poco compromiso de personal directivo - Exigencias administrativas en la dirección - Trabajadores de asistencia poco comprometidos Supervisión escolar - No autoriza uso de recursos de la escuela - Supervisor no realiza su trabajo Comunidad escolar - Con distintos intereses Infraestructura y recursos - Espacios no adaptados para trabajar entre pares - Estructura en mal estado - Dudosa administración de recursos.

Tabla 2.

Prácticas de gestión-dimensión institucional-liderazgo

Dimensión	Eje	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente		
Categoría 1: Dimensión institucional Subcategoría: Liderazgo		<p>Actuación sobre el liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza actividades que distraen su práctica - Realiza actividades que facilitan el aprendizaje - Realiza actividades de cuidado a estudiantes - Realiza actividades de mantenimiento a la escuela - Realiza actividades administrativas - Falta promover liderazgos múltiples - Predica con el ejemplo <p>Actuación sobre la participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actores educativos participan opinando - Actores educativos participan en la toma de decisiones - Informa qué sucede en la escuela - Informa responsabilidades a actores educativos 	<p>Actuación sobre la delegación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Delegación de actividades administrativas - Delega al subdirector académico actividades administrativas - Delegar es ordenar-imponer-responsabilizar <p>Actuación sobre el trabajo colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a actores educativos - Conocer a docentes para guiarlos y caminar juntos 	<p>Actitudes positivas sobre la función directiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrado por su función - Humildad para aceptar los errores - Responsable ante sus funciones <p>Actitudes positivas hacia los actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confianza con actores educativos - Empático ante situaciones personales - Reflexiva sobre actuación docente - Respeto hacia docentes y estudiantes <p>Actitudes positivas hacia el trabajo escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimista en el trabajo escolar - Segura ante trabajo escolar <p>Actitudes negativas causadas por su función directiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inseguro en su función - Inseguro falta de conocimientos en su función 	<ul style="list-style-type: none"> - Evasivo (a) de sus responsabilidades <p>Actitudes negativas causadas por los actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad por docentes - Dificultad por uso de recursos financieros <p>Actitudes negativas hacia actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impositivo ante docentes - Impositivo ante personal de asistencia - Impositivo ante padres - Dificultad por uso de recursos financieros <p>Actitudes negativas hacia actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impositivo ante docentes - Impositivo ante personal de asistencia - Impositivo ante padres

Tabla 3.

Prácticas de gestión- dimensión administrativa-financiera-supervisión de recursos humanos y financieros

Dimensión	Ejes	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 2: Dimensión administrativa-financiera Subcategoría: Supervisión de recursos humanos y financieros		Actuación sobre administración de recursos:	Actitudes positivas hacia función directiva:
		- Uso de recursos financieros en infraestructura	- Responsable de supervisar el recreo
		Actuación sobre las normas escolares	- Responsable de permanencia del estudiante
		- La norma es medio de control y sanción	Actitudes positivas hacia trabajo docente:
	Actuación sobre la supervisión:	- Reflexiva sobre sus decisiones	- Respetuosa hacia el trabajo docente
	- Observación como apoyo para la mejora	Actitudes negativas hacia función directiva:	- Incongruente en supervisar el recreo
	- Personal directivo interviene en la clase	Actitudes negativas hacia práctica docente:	- Irrespetuoso al supervisar práctica docentes
	- Supervisión como control de práctica docente		
	- Estrategias para supervisar trabajo escolar		
	Actuación sobre asignación de funciones		
	- Desconocimiento de funciones		

Tabla 4.

Prácticas de gestión-dimensión pedagógica-proceso de enseñanza y de aprendizaje

Dimensión	Ejes	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 3: Dimensión pedagógica Subcategoría: Proceso de enseñanza y de aprendizaje.		Actuación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje	Actitudes positivas ante el proceso de enseñanza-aprendizaje
		- Construir conocimientos	- Responsable del aprendizaje
		- Adquirir conocimientos	Actitudes positivas hacia el trabajo docente:
		Actuación sobre desarrollo de aprendizajes en la comunidad escolar:	- Apoya el trabajo docente
		- Desarrolla actividades de aprendizaje	- Valora el trabajo docente
		- Escuela responsable de formación del estudiante	Actitudes negativas ocasionadas por los docentes:
		- Evita situaciones pedagógicas	- Dificultad por poco compromiso de personal directivo
		- Junta de consejo no espacio de formación docente	- Dificultad por poco compromiso docente
		- Ruta de mejora no funcional en el salón de clase	- Disgusto por poco compromiso docente
		Actuación sobre la planeación:	Actitudes negativas ocasionadas por su conocimientos:
	- Planeación control administrativo	- Inseguro (a) por falta de conocimientos	
	- Planeación guía práctica docente		
	- Trabajo directivo es improvisado		
	Actuación sobre la evaluación:		
	- Evaluar para mejorar		
	- Evaluar lo cuantitativo		

Tabla 5.

Prácticas de la gestión escolar-dimensión comunitaria-participación de madres y padres de familia

Dimensión	Ejes	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 4: Dimensión comunitaria Subcategoría: Participación de madres y padres de familia.		Actuación sobre participación de padres y madres en la organización y funcionamiento de la escuela: <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en eventos cívicos y sociales - Apoyo en tareas de organización y administración de recursos - Apoyo económico para funcionamiento escolar - Atención a padres por conflictos de estudiantes - Atención cordial a padres - Informa qué hacer - Información sobre trabajo escolar - Opinan en problemáticas de grupo - Participación controlada de padres en escuela 	Actitudes positivas hacia padres y madres en la escuela <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de intervención en la escuela - Empático (a) hacia padres y madres de familia - Reflexivo (a) ante actuación de padres y madres de familia
		Actuación sobre participación en aspectos pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> - Apoyan el desarrollo de aprendizajes 	Actitudes negativas hacia padres y madres de familia <ul style="list-style-type: none"> - Desconfianza por participación de padres y madres de familia

Tabla 6.

Prácticas de gestión dimensión convivencial-prácticas de convivencia.

Dimensión	Ejes	Práctica de gestión. Lo que el directivo hace	Actitud. Lo que el directivo siente
Categoría 5: Dimensión convivencial Subcategoría: Prácticas de convivencia		Actuación sobre la convivencia escolar <ul style="list-style-type: none"> - Convivencia es reunión en tiempo y espacio definido - Interacción personal con estudiantes y docentes - Interacción y solución de conflictos de autoridades con estudiantes mediante violencia - Relación fragmentada entre docentes 	Actitudes positivas hacia actores educativos: <ul style="list-style-type: none"> - Empatía hacia docentes - Valora a su equipo docente
		Actuación sobre solución de conflictos <ul style="list-style-type: none"> - Evade solución de conflictos entre docentes y estudiantes - Resuelve problemas de estudiantes - Solución de conflictos con involucrados - Solución de conflictos de accidentes y conducta 	Actitudes positivas hacia trabajo directivo <ul style="list-style-type: none"> - Responsable por bienestar de actores educativos Actitudes positivas sobre convivencia <ul style="list-style-type: none"> - Conciliadora ante conflictos en estudiante Actitudes negativas causadas por docentes: <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad por aspectos afectivos en docentes.