



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS ECONÓMICO
ADMINISTRATIVAS



“TÍTULO DE LA TESIS.”

**La Construcción de Liderazgos para la Gestión Escolar en Escuelas
Telesecundarias de Tabasco, México**

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

En la LGAC:

Actores Sociales, Prácticas y Políticas Educativas

PRESENTA

M.A.T. Enrique Pecero Covarrubias

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

Dr. Pablo Marín Olán

En CO DIRECCIÓN

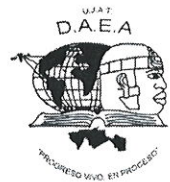
Dr. Manuel Jesús Izquierdo Sandoval

Villahermosa, Tabasco, 7 de mayo de 2018.



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



**DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS
DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES
DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
REGISTRO PNPC 004400**

Oficio No. JEP/044/18
Enero de 2018
Autorización de Impresión
Trabajo Recepcional

**M.A.T. ENRIQUE PECERO COVARRUBIAS
CANDIDATO A DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
P R E S E N T E**

Me permito informarle que de acuerdo a los arts. 26 y 27 del Reglamento de los Estudios de Posgrado, y habiendo cumplido satisfactoriamente con las observaciones que en el proceso de revisión se hicieron a su trabajo recepcional titulado:

"LA CONSTRUCCIÓN DE LIDERAZGOS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS TELESECUNDARIAS DEL ESTADO DE TABASCO, MÉXICO"

Está usted autorizado para reproducirlo y pagar los derechos correspondientes para el examen de grado y concluir con los requisitos formales que establecen los ordenamientos de esta Casa de Estudios.

ATENTAMENTE

**M.F. LENIN MARTÍNEZ PÉREZ
DIRECTOR**

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA
DE TABASCO



DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS
ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS
DIRECCIÓN



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Miembro CUMEX desde 2008

Consortio de
Universidades
Mexicanas
UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Índice

Índice.....	i
Capítulo I.- Introducción.....	1
Chapter I.- Introduction	3
1.1. Antecedentes.....	5
1.1.1.- Gestión, liderazgo y organismos internacionales.....	6
1.2.- Definición del problema	13
1.3. Preguntas de investigación.....	15
1.3.1. Pregunta general.	15
1.3.2. Preguntas específicas.....	15
1.4.- Objetivos de la investigación.....	15
1.4.1.-Objetivo general.	15
1.4.2. Objetivos específicos.....	16
1.5.- Justificación	16
1.6.- Limitaciones al estudio	17
1.7.- Definición de Términos	18
1.7.1.- Liderazgo.	19
1.7.1.1.- Liderazgo instruccional.	20
1.7.1.2.- Liderazgo carismático.....	21
1.7.1.3.- Liderazgo transaccional.	21
1.7.1.4.- Liderazgo transformacional.	21
1.7.2- Gestión escolar.	22
1.8. Resumen.....	27
Capítulo II.- Revisión de la Literatura	28
2.1.- Fundamentación teórica.....	28
2.1.1.- Visiones del mundo.....	29
2.1.2. Justificación del enfoque cualitativo.	32
2.1.3.- Liderazgo.	34
2.1.4.- Gestión escolar.	40
2.1.5.- Liderazgo y gestión.....	41
2.1.6.- Televisión instruccional.....	43
Capitulo III.- Método.....	45
3.1. Tipo de investigación	45

3.2.- Diseño de la Investigación	46
3.3.- Unidad de análisis y participantes	48
3.4.- Proceso de recolección de información	51
3.5.- Diseño del instrumento	52
3.6.- Validez y Credibilidad	54
3.7.- Métodos y procesos para análisis de la información	55
Capítulo IV. – Resultados	57
4.1.- Credibilidad	57
4.2.- Validez	58
4.3.- Hallazgos	58
4.4.- Discusión.....	67
Capitulo V. - Conclusiones.....	71
Referencias.....	79
Apéndices	91
Apéndice A.- Instrumentos	91
Apéndice B.- Figuras	99
Apéndice C.- Tablas.....	100

Capítulo I.- Introducción

En recientes evaluaciones externas aplicadas a estudiantes de nivel de educación secundaria en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016a), encontró que las secundarias en el estado de Tabasco han resultado con la menor proporción de alumnos en niveles altos de aprovechamiento a nivel nacional.

De acuerdo con el INEE (2016a), con base en los resultados PLANEA 2015, los estudiantes de tercero de secundaria que resultaron con la menor proporción dentro de aquellos con niveles mas altos de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas fueron los de Tabasco con 13% y 5% respectivamente. Cabe destacar que en ese estudio no se incluyeron a los estados de Chiapas, Michoacán y Oaxaca.

Se ha intentado explicar estos bajos logros educativos haciendo hincapié en los diversos actores inmersos en el proceso: maestros, padres de familia y estudiantes; sin embargo, se ha prestado poca atención hacia la figura del director, eje analítico para emprender estudios que nos ayuden a entender la influencia del liderazgo y la función escolar en los resultados de aprendizaje.

Por lo anterior, este estudio se propone recuperar las experiencias de los directores de telesecundaria para saber cómo han construido sus liderazgos en un contexto de reforma educativa, donde los nuevos espacios administrativos

con responsabilidad directiva, de supervisión y docente, han sido designados a través de la evaluación prevista en la Ley del Servicio Profesional Docente (INEE, 2013).

Cabe mencionar que los participantes en el estudio de corte cualitativo que se planteó, fueron los directores que han sido comisionados a su cargo bajo las condiciones previas a la Ley del Servicio Profesional Docente, es decir, que las entrevistas que se han tomado como base para este trabajo corresponden a directores con más de tres años de experiencia en el cargo y que no habían sido evaluados bajo el esquema de la ley vigente.

Otra de las razones por las que se desarrolla el presente trabajo la constituye el hecho de que se encuentra vinculado con un proyecto de investigación de mayor alcance denominado: Factores Asociados al Logro Académico en Estudiantes de Escuelas Telesecundarias del Estado de Tabasco, que evaluará los factores personales, familiares y escolares, pretendiendo capitalizarlos con los resultados del estudio TALIS (SEP, 2009) para el caso México.

Chapter I.- Introduction

In recent external examinations administered by Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] to students enrolled in secondary schools in Mexico, results show that few students, from secondary schools in Tabasco, had high levels of academic achievement in the country (INEE, 2016a).

According to INEE (2016a) and based on the results obtained from PLANEA 2015, secondary school third-graders with high levels of academic achievement in Language and Communication as well as in Mathematics were from Tabasco with a 13% and 5% portion respectively. It is important to mention that in this study the following states were not included: Chiapas, Michoacán and Oaxaca.

There have been attempts to explain why these low level academic achievements have been obtained emphasizing all the actors involved in the process: teachers, parents and students; however, little attention has been paid towards the principal's role, an analytic axis in order to carry out research which can help understand the influence of leadership and school management in learning outcomes.

Therefore, the objective of this study is to retrieve secondary principals' experiences in order to know what type of leadership they have implemented in the education reform context, whereas the management, supervision and

teaching responsibility lies in new management posts, after being selected through an examination and based on Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) (INEE, 2013).

It is worth mentioning that the participants in this qualitative study were principals designated to those posts under the LSPD, in other words, participants interviewed had been principals for more than three years and had not been examined under the recent law.

Another main reason for carrying out this study is the fact that this research is related to a larger scale project titled: Factores Asociados al Logro Académico en Estudiantes de Escuelas Telesecundarias del Estado de Tabasco/Related Factors to Academic Achievement in Telesecondary Schools in Tabasco, taking into consideration academic, family as well as personal factors to be measured in order to value results with the TALIS research (SEP, 2009) for Mexico.

1.1. Antecedentes

La intención de conocer el estilo de liderazgo para la gestión de escolar de los directores de secundarias tiene su antecedente en el estudio TALIS (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009). En dicho estudio se identificó que el renglón de telesecundarias, está por debajo de la media nacional y que en el 70% de las escuelas telesecundarias, la función de director está a cargo de un profesor.

El interés de organismos internacionales por el diseño de nuevas metodologías de corte cualitativo, como una forma de registro científico para entender la complejidad del fenómeno educativo, es una tendencia que ha ido incrementándose **a casi dos décadas de haber iniciado el siglo XXI** (Arbúes, e Ibarrola-García, 2014; Chrobot-Mason, Gerbasi, y Cullen-Lester, 2016; Hassenpflug, 2013; Wenglinsky, 2002). La presente investigación, parte de estos primeros hallazgos encontrados por (Robinson, Lloyd, y Rowe, 2008) donde se plantea que el liderazgo ha sido una de las aristas poco exploradas para el mejoramiento de la educación en las escuelas.

En 2001, la Secretaría de Educación Pública de México estableció el Programa Escuelas de Calidad (PEC) con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos(Álvarez, 2003). El PEC se propuso mejorar la calidad y la equidad en el nivel de educación básica, mediante un esfuerzo por establecer un sistema de gestión escolar que fomenta la participación de los

directores, supervisores escolares y profesores, que incluye además, a los padres de familia y a la sociedad (Reimers y Cárdenas, 2007).

Para favorecer este esfuerzo se han establecido y modificado distintas leyes entre las que se encuentra el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la Ley General de Educación. Esta adecuación jurídica, dio lugar a la Ley del Servicio Profesional Docente y a la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2013).

A continuación, se revisan algunas contribuciones que realizan distintos organismos internacionales que se relacionan directamente con el liderazgo para la gestión escolar en el nivel básico. Posteriormente se analiza el marco normativo que rige la educación básica en México, comenzando el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Posteriormente se considerarán: La Ley General de Educación, los Programas Sectoriales de Educación, federal y el del estado de Tabasco.

1.1.1.- Gestión, liderazgo y organismos internacionales.

En materia de políticas educativas, distintos organismos internacionales han establecido políticas que realizan propuestas relacionadas con la gestión educativa, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2002, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2010; y el Banco Mundial [BM], 2014).

Como parte de las políticas que ha propuesto la UNESCO (2002), se puede identificar el Modelo de Acompañamiento: Apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC)". Dicho proyecto pretende dar continuidad, tanto a los esfuerzos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC, 1980-2000), como a los de la Declaración de Educación para Todos, de Jomtien (1990), los acuerdos del Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000) y la Reunión para América Latina y el Caribe en Santo Domingo.

El Modelo de acompañamiento del PRELAC, establece 5 focos estratégicos: el primero está centrado en los contenidos y prácticas de la educación para construir sentido acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en que vivimos; el segundo tiene repercusión en los docentes y en el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; el tercero, se dirige a la cultura de las escuelas para que estas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación; el cuarto se encarga de la gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida; finalmente **e igual de importante**, el foco estratégico relacionado con la responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados.

En este trabajo se retoma la importancia del foco estratégico para la gestión y flexibilización de los sistemas educativos, ya que se relaciona con la construcción de liderazgos para la gestión escolar en educación telesecundaria. De igual manera se debe destacar que el PRELAC contempla a distintos sujetos y a sus respectivos contextos como destinatarios de los esfuerzos de monitoreo, apoyo y evaluación. En primer término y como beneficiario principal del proceso educativo se centra la mirada en el alumno, su familia y su entorno. El docente y el aula, el director, el equipo directivo-docente y la escuela, el sistema nacional de educación y su contexto y la educación en la región de América Latina y el Caribe, son considerados también sujetos con su respectivo nivel de intervención.

La OCDE por su parte, generó recomendaciones para la mejora de las escuelas proponiendo, entre otras acciones, el reforzamiento del papel que juegan los docentes, así como redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia. Así también, se ha propuesto consolidar el papel de los directores de escuelas fijando estándares claros, proporcionando formación, selección y contratación de profesionales; todo ello en un contexto de autonomía escolar y garantizando la participación social.

Entre las principales recomendaciones destinadas a impactar la función de gestión escolar se destacan: definir un liderazgo escolar eficaz; profesionalizar la formación y el nombramiento de directores; construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas; incrementar

la autonomía escolar; garantizar el financiamiento de las escuelas; y fortalecer la participación social (OCDE,2010).

Con financiamiento del BM, la SEP se propuso realizar la evaluación del impacto del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en la gestión escolar en Tabasco. Ésta evaluación será de gran utilidad para conocer de qué manera el fomento a la gestión escolar ha impactado los indicadores de calidad en educación básica.

Como resultado de esta evaluación se espera que exista congruencia con indicadores internacionales en materia de: disminución de la deserción; mejora en el rendimiento y una mayor participación de los actores educativos en la toma de decisiones de las escuelas (BM-SEP, 2015).

El derecho a la educación en México se encuentra previsto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Para asegurar este derecho, se establece la Ley General de Educación, de la que se deriva la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). A continuación, se realiza un breve análisis de los documentos anteriores, así como de los Programas Sectoriales de Educación, tanto federal como estatal, que sirven como marco de referencia de este proyecto.

En México, la educación básica y media superior son consideradas como un derecho para todos los habitantes. En la educación básica se encuentran incluidas tanto la educación preescolar como las de nivel primaria y secundarias, mismas que se deben impartir de manera gratuita y obligatoria.

Además, la educación básica debe garantizar el máximo logro de aprendizajes y deberá mantener la búsqueda de un mejoramiento constante como característica de su calidad. Al mismo tiempo debe caracterizarse por ser laica y orientada a los resultados del progreso científico.

Para evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema de educación básica y media superior, se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El INEE se encarga de coordinar las estrategias que integran el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación en México.

En el Artículo 28 bis, de la Ley General de Educación publicada el 19 de diciembre de 2014, se establece que las autoridades educativas federal, locales y municipales, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, en congruencia con las políticas de los organismos internacionales.

Además, en dicha ley se propone que, en las escuelas de educación básica, se deberán emitir los lineamientos a seguir por parte de las autoridades educativas para formular los programas de gestión escolar.

Dichos programas de gestión escolar tienen los objetivos de: usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar; desarrollar una planeación anual de actividades (metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar); administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para

mejorar su infraestructura; resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Diario Oficial de la Federación[DOF], 2014).

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), es el resultado de un esfuerzo continuado que inicia con la integración de la educación preescolar al nivel de educación básica en 2004, seguido de la Reforma de la Educación Secundaria en 2006, y la reforma de educación primaria en 2009, concluyendo el establecimiento de la RIEB con la publicación del Plan de Estudios en 2011.

Dentro de la educación básica, la RIEB propone 4 periodos escolares de tres años cada uno. El primer periodo escolar está caracterizado por los tres años del nivel preescolar; el segundo periodo escolar comprende del primero al tercero de primaria; el tercer periodo escolar, del cuarto al sexto año de primaria; por último, el cuarto periodo escolar está conformado por los tres años de educación secundaria.

Entre los distintos elementos que articulan la RIEB se encuentran: el plan de estudios para la educación básica 2011; el perfil de egreso; los estándares curriculares de educación y de habilidades digitales (aprendizajes esperados, formación por competencias, campos de formación). A lo anterior se suman los periodos escolares, las distintas dimensiones de evaluación y un mapa curricular (SEP, 2011).

Dentro de las estrategias planteadas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 decretado por el presidente de los Estados Unidos Mexicanos, se establece el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las escuelas en el contexto de su entorno para el logro de los aprendizajes.

En dicha estrategia se observan, entre otras líneas de acción, el fortalecimiento del liderazgo de directores y supervisores, así como el compromiso de los docentes para el logro de la normalidad escolar mínima; el impulso de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) (DOF, 2013).

A partir del Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Tabasco (PLED) 2013-2018, surge el Programa Sectorial de Educación (PSE). En este programa se plantea como objetivo estratégico: “Proporcionar servicios educativos de calidad, en condiciones de justicia e igualdad que aseguren a las personas el desarrollo de sus capacidades, competencias y habilidades para su incorporación a la vida productiva y en armonía con sus expectativas” (PLED, 2013, p. 55).

Para el cumplimiento del objetivo antes mencionado, se pretende desplegar estrategias que apunten hacia la modernización de la gestión educativa con procesos de planeación, administración y evaluación, a fin de eficientar el sistema educativo estatal.

Algunas líneas de acción del PSE están orientadas a la transparencia y rendición de cuentas, el fortalecimiento del liderazgo entre directores y

supervisores, la promoción de la profesionalización del personal administrativo y directivo y el reforzamiento de los consejos técnicos escolares como espacios de diálogo colaborativo. Estas líneas de acción del PSE se relacionan de manera directa con los objetivos de evaluación del sistema de gestión en la educación básica (Secretaría de Educación del Estado de Tabasco [SETAB], 2014).

1.2.- Definición del problema

El problema identificado deriva de una realidad **ontológica que surge por los resultados de las evaluaciones del logro académico situando al grupo contextual de escuelas telesecundarias de Tabasco por debajo de la media nacional de manera específica**. La falta de evidencia empírica al respecto ha inhibido vías alternativas de indagación acerca del papel del liderazgo en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, los hallazgos encontrados por **Robinson, Lloyd, y Rowe, (2008)** plantean que el liderazgo ha sido una de las aristas poco exploradas para el mejoramiento de la educación en las escuelas y que se encuentra asociado al logro académico de los estudiantes.

Aunque existen investigaciones cuantitativas sobre el liderazgo escolar relacionado con su impacto en el aprovechamiento de los estudiantes **(Coleman, 1966)**, las características evaluadas en los actores del proceso educativo se limitan a cuestiones alejadas al salón de clase; por ejemplo, sus grados académicos o los años de servicio frente a grupo o en el cargo directivo.

Además hasta el momento no se cuenta con información cualitativa que explique cómo interviene la construcción del liderazgo directivo para la gestión escolar en los resultados de aprendizaje.

Las experiencias obtenidas a partir de la participación de los directores en los procesos educativos desarrollados en el salón de clase y las estrategias que dichos directores desarrollan para la mejora del aprovechamiento de los estudiantes de telesecundaria, requieren de la investigación cualitativa para ser recuperadas y así conformar un cuerpo de conocimiento integral del quehacer educativo que abone a los procesos de administración educativa estratégica en el cuarto periodo de educación básica.

En consecuencia, este estudio pretende identificar las condiciones en las que el director se desempeña, las características personales y profesionales que los distinguen y las estrategias que emprende ante las distintas situaciones que enfrenta para realizar su labor de gestión escolar con miras a mejorar tanto la calidad educativa en su plantel, como el logro académico de los alumnos.

Para contribuir a entender este fenómeno, el presente estudio analizará la labor realizada por el director a partir de su propia experiencia, así como, los tipos de liderazgo que se encuentran presentes en el contexto del cuarto periodo de formación en educación básica en Tabasco, México y la forma en la que estos liderazgos se construyen.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. Pregunta general.

¿Cómo se explica, a partir de la experiencia de los directores, los bajos rendimientos del logro académico en escuelas telesecundarias del estado de Tabasco?

1.3.2. Preguntas específicas.

- a) ¿Cuáles son las categorías de la experiencia humana que sirven para la consolidación de los liderazgos **enfocados a fomentar el logro académico** en las escuelas telesecundarias del estado de Tabasco?
- b) ¿Qué tipologías se derivan en el ejercicio del liderazgo de los directores de escuelas telesecundarias en Tabasco?

1.4.- Objetivos de la investigación

1.4.1.-Objetivo general.

Identificar las tipologías de liderazgo que caracterizan a los directores de escuelas telesecundarias de Tabasco con base en sus experiencias cotidianas de gestión escolar.

1.4.2. Objetivos específicos.

- a) Categorizar los estilos de liderazgo para la gestión escolar **que permiten fomentar el logro de aprendizajes en los estudiantes**, a partir de las experiencias de los directores de telesecundaria.
- b) Comparar las tipologías encontradas para el caso Tabasco con otros estudios sobre liderazgo para la gestión, con la finalidad de establecer continuidades y discontinuidades en el ejercicio del poder.

1.5.- Justificación

Estudios realizados por distintos organismos como la UNESCO y la OCDE, han sugerido el establecimiento de estrategias para transformar la cultura de las escuelas y convertirlas en centros de aprendizaje y participación, en donde la gestión y la flexibilización favorezcan los aprendizajes a lo largo de la vida; es decir, recomendaciones tendientes a mejorar las escuelas, redefiniendo y apoyando un liderazgo y una gestión escolar de excelencia y consolidando el papel de los directores de escuelas.

Ciertos resultados de investigaciones indican que los directores con mayor capacidad y autonomía de gestión escolar (Bloom, Lemon, Sadun y Reenen, 2014; Dhuey y Smith, 2014), mejoran sustancialmente los resultados de los estudiantes tanto en habilidades matemáticas como de lectura. Tomando en cuenta lo anterior, la SEP ha establecido la función de gestión educativa,

como base para mejorar los servicios educativos y los aprendizajes de los estudiantes en el nivel de educación básica.

Gayrín y Castro (2010) proponen la importancia de revalorar el papel del director, pues existen casos como el de España en el que **se presenta** un limitado interés de los profesores en promoverse para ser directores.

En **coincidencia** con las políticas internacionales, mencionadas líneas atrás, la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación en México, proponen ejercer acciones y programas tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas para el logro de los aprendizajes, **por lo que se considera de alta relevancia la problemática presentada en esta investigación.**

1.6.- Limitaciones al estudio

Al optar por entender el fenómeno educativo desde una visión holística, podría surgir eventualmente una limitante originada por el énfasis puesto en uno de los actores del proceso educativo: los directores. Pues regularmente se contempla a los distintos actores en estudios de este tipo.

Para salvar dicha limitación se parte de un posicionamiento metodológico que privilegia al actor y el tratamiento intensivo-exhaustivo de la evidencia empírica para conocer un fenómeno con mayor detalle, esta limitante se vería salvada, pues se gana en la profundización del fenómeno.

1.7.- Definición de Términos

En esta sección se establecen distintas conceptualizaciones **del liderazgo y de la gestión**, elementos principales de este proyecto, pues sobre dichos temas se aborda la experiencia que han tenido los directores de telesecundaria en Tabasco.

No hay que perder de vista que estos conceptos surgen en primera instancia de la necesidad de administrar empresas e industrias que desde hace más de un siglo surgieron y fueron creciendo en su fuerza productiva y en la necesidad de disponer de personal directivo capaz de liderar y realizar labores de gestión para el cumplimiento de los objetivos y el logro de las metas de la organización.

A fines del siglo XIX las compañías industrializadas dieron un salto importante en su composición, pasando de estar formadas por menos de 100 trabajadores hasta alcanzar a convertirse en industrias con cientos de trabajadores. En las últimas décadas del siglo pasado, compañías como General Motors, tuvieron cerca de 700,000 empleados, donde una tercera parte de ellos se dedicaban a labores relacionadas con el proceso de gestión. En consecuencia, para otorgar una mayor funcionalidad en el manejo de las mismas, se tuvo la necesidad de valorar la función directiva dentro de las grandes compañías en los países industrializados (Radner, 1992).

El interés en el quehacer de los encargados de la gestión fue del interés de los estudiosos en el siglo XX. Sin embargo, antes de 1950, los estudios

relacionados con la administración en general, y en el área educativa especialmente, carecían de validez científica, pues no estaban basados en estudios empíricos y se apoyaban solo en recomendaciones basadas en las experiencias de administradores (Heck y Hallinger, 2005).

De acuerdo con el marco de referencia Balridge para la excelencia y la calidad (Valenzuela y Rosas, 2007), el liderazgo y la gestión se conjugan en distintas actividades del ser humano, encontrándose distintos tipos de organizaciones utilizando este marco de referencia. Dichas organizaciones incluyen empresas del ramo de manufactura, negocios, hospitales, organizaciones sin fines de lucro y educativas.

Los principales términos que forman parte de este estudio son el liderazgo educativo y la gestión escolar. Para Leithwood (2009), el liderazgo es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. Loera (2003), establece que la gestión escolar se entenderá como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa dirigidas a la generación de las condiciones necesarias para que los estudiantes logren los aprendizajes establecidos para el nivel básico en México.

1.7.1.- Liderazgo.

Existen concepciones de liderazgo que van desde la perspectiva de las organizaciones en general (Robbins y Judge, 2009), hasta el liderazgo

educativo que se aborda en esta investigación (Aliakbari, y Darabi, 2013; Hallinger, 2003; Hassenpflug, 2013). Desde una visión con base en el comportamiento de las organizaciones, Robbins y Judge (2009) definen el liderazgo como “la aptitud para influir en un grupo hacia el logro de una visión o al establecimiento de metas” (p.385). Los autores destacan cuatro tipos de liderazgo: carismático, transaccional, transformacional y auténtico. En el ámbito escolar, el liderazgo educativo se ha visto dominado por dos tipos de liderazgos que se destacan a partir las últimas décadas del siglo XX: el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional (Hallinger, 2003).

1.7.1.1.- Liderazgo instruccional.

El liderazgo instruccional surge en los años ochenta y se caracteriza por un el establecimiento de metas educativas claras y desde un enfoque en el que se fomenta la verticalidad y las decisiones a nivel individualizado por parte del director (Hallinger, 2003; Hassenpflug, 2013). Un director que conoce sobre la administración escolar, diseño curricular, estrategias de enseñanza y fomenta los aprendizajes de los estudiantes, ejerce un liderazgo instruccional (Hassenpflug, 2013).

El liderazgo instruccional se identifica con una visión individualizada en la que el director es el responsable de establecer e implementar aquellas acciones que se enfocan al logro de las metas educativas de la escuela (Hallinger, 2003)

1.7.1.2.- Liderazgo carismático.

El liderazgo carismático se logra a partir de cierta cualidad de las personas que los hace verse ante los demás como un líder excepcional y con características especiales. A los líderes carismáticos se les llega a considerar como individuos con poderes especiales. El líder carismático se caracteriza por tener visión, por estar dispuesto a correr riesgos personales para lograr esa visión, por su sensibilidad a las necesidades de sus seguidores y tener un comportamiento fuera de lo normal (Robbins y Judge, 2009).

1.7.1.3.- Liderazgo transaccional.

Los líderes transaccionales tienen la cualidad de encauzar a sus seguidores hacia el logro de metas establecidas, aclarando los roles y las tareas a realizar. El liderazgo transaccional se relaciona con mayor frecuencia al ámbito de negocios.

Hallinger (2003), establece que un liderazgo efectivo requiere de una combinación en la implementación del tipo de liderazgo transaccional, con el liderazgo transformacional.

1.7.1.4.- Liderazgo transformacional.

Por su parte, los profesores que desarrollan un liderazgo transformacional, brindan la oportunidad a sus estudiantes de resolver problemas permitiéndoles encontrar nuevas formas de pensar, les comunica altas expectativas y modela

su carácter y su comportamiento a través de su desempeño (Aliakbari, y Darabi, 2013).

Los líderes transformacionales inspiran a los miembros de su equipo para que sobrepongan los intereses de la organización a los propios, teniendo la capacidad de lograr una influencia profunda y fuera de lo común en sus seguidores.

1.7.2- Gestión escolar.

En Latinoamérica, a partir de los años ochenta, se ha otorgado a la gestión escolar un carácter disciplinar basado en aspectos de la teoría de la organización, así como en aspectos pedagógicos (Perez-Ruiz, 2014). En este sentido, "...se puede definir a la gestión escolar, como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa..." (Pozner, 2000, p. 22).

De acuerdo con Barrientos y Taracena (2008), la gestión escolar en México se empieza a considerar institucionalmente a partir de la reforma educativa de 1993, mientras que en el ámbito investigativo lo hace a principios de los años noventa del siglo XX.

La gestión en la educación es una función que transforma la cultura de la administración escolar centralizada, creando procesos de cambio en las instituciones. Estos cambios promueven la participación de docentes, padres de familia, supervisores y de la comunidad en la toma de decisiones. De esta

forma se espera mejorar los aprendizajes de los estudiantes de nivel básico en el sistema educativo mexicano.

Para la SEP (2001), la gestión escolar es considerada como: “El ámbito de la cultura organizacional, conformada por los directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la “forma” peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica” (SEP, 2001, p.17). Dicha definición retoma los conceptos que distintos autores otorgan a la gestión escolar y que se muestran en la tabla 1.

Cabe destacar que la SEP desarrolló un Modelo de Gestión Escolar Estratégica (MGEE) en el que se establecen de forma clara las categorías e indicadores que caracterizan la gestión educativa. En el MGEE se incluyen elementos que permiten caracterizar las competencias directivas y la importancia de la participación social en la gestión educativa (Contreras, 2009).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), propone establecer los objetivos del PEC destinados a mejorar la calidad de los servicios educativos, y los aprendizajes de los estudiantes sustentándose en el MGEE. Dicho sistema de gestión educativa estratégica se establece a partir de tres elementos: la gestión pedagógica, la gestión escolar y la gestión institucional.

Tabla 1. Gestión escolar

Autor De	Definición
Pozner, P. (1995)	... "el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa".
Martinez, Chediak, Reyna (1995)	y... "la acción permanente de racionalización y aplicación oportuna y pertinente de recursos, tanto materiales como humanos, para el logro de objetivos educativos definidos en un contexto normativo, histórico y culturalmente determinado"...
Ibarrola, M. (1997)	"...implica, sin lugar a dudas, toma de decisiones, pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el seguimiento que requieren múltiples sujetos para llevarlas a cabo..."

Nota: Elaboración propia a partir de Elizondo (2001).

La gestión pedagógica o gestión curricular es uno de los elementos que se encuentran dentro del marco de la gestión educativa estratégica junto con la gestión inter-institucional y la gestión escolar. Castro (2005), define como la función de la gestión curricular a la construcción de saberes teóricos y prácticos mediante la interacción con la organización de la escuela, con los aspectos administrativos, con los distintos actores que participan en el proceso enseñanza aprendizaje y con el currículo escolar.

Por su parte, la gestión institucional se orienta a la atención y creación de proyectos pretendiendo su articulación desde distintos ámbitos, estableciendo redes con escuelas de la localidad, así como con los distintos niveles de atención por parte del gobierno, es decir, a nivel municipal, estatal y nacional.

El presente trabajo se centra en el liderazgo para la gestión escolar, la cual adquiere el sentido de gestión escolar estratégica, al tomar en cuenta las competencias de los actores para enfocar sus acciones por medio de estrategias que les lleven a lograr los objetivos y por ende cumplir con la misión y visión escolar.

A partir del MGEE, cuyo mapa conceptual se muestra en la **Figura 1**, la gestión escolar se propone para su estudio desde **cuatro** categorías: la categoría organizativa, la categoría administrativa, la categoría pedagógica curricular y la categoría de participación social. Para cada una de las categorías mencionadas se han establecido una serie de códigos que servirán para contrastarlos con las habilidades y competencias recuperadas de las experiencias vertidas en las entrevistas con los directores.

Este modelo además de una misión, visión y principios rectores de la educación básica en México, se incluyen objetivos viables y claramente definidos, así como estrategias que permiten cumplir tanto los objetivos como la misión y visión (SEP, 2012).

Figura 1.- Modelo de Gestión Escolar Estratégica (SEP, 2012)

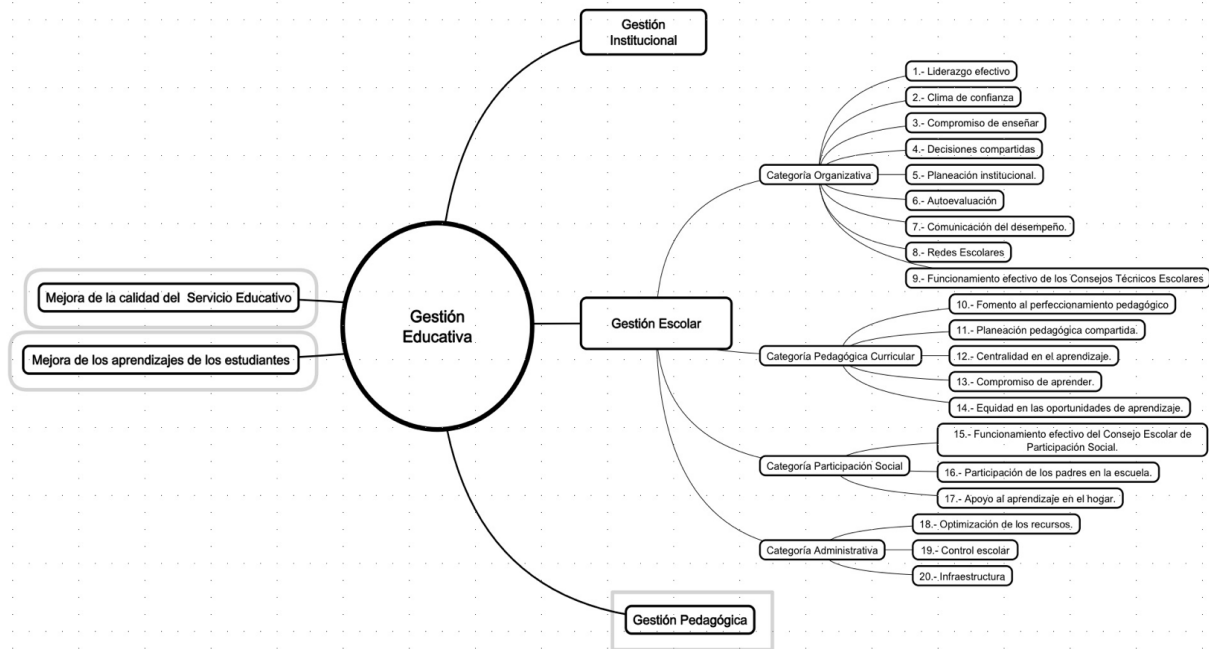


Figura 1: Modelo de Gestión Escolar Estratégica. Secretaría de Educación Pública, 2012. Elaboración propia.

1.8. Resumen

Se presenta una breve introducción del tema de investigación relacionado con la construcción de liderazgos para la gestión escolar en escuelas telesecundarias del estado de Tabasco. Posteriormente a los antecedentes relacionados con la temática se establece la problemática de estudio seguida de las preguntas de investigación. Finalmente, se establecen los objetivos de investigación, la justificación y las limitaciones al estudio, para terminar con la definición de los términos de liderazgo y gestión.

Capítulo II.- Revisión de la Literatura

2.1.- Fundamentación teórica

En el capítulo II se presenta una breve introducción a los enfoques teóricos que o visiones del mundo que predominan en la investigación científica y que proponen desde sus propias perspectivas la forma en que la acción social se desarrolla. Además, se realiza un esbozo de las propuestas de Weber(1998), y de Marx(1946/2014) que sugieren la acción del individuo en un ambiente laboral, finalizando con la visión de Bordieu (2009) basada en una perspectiva macro que limita la acción individual en un contexto social determinado.

En este capítulo se menciona la confluencia de teorías como la de la complejidad, de la doble contingencia y la del estructuralismo, que sustentan la teoría de sistemas sociales en donde las escuelas telesecundarias, en su calidad de estructuras sociales, pueden ubicarse.

De igual manera se realiza una revisión de los modelos de liderazgo que, dentro el ámbito educativo, han mantenido mayor preponderancia en años recientes, así como la relación entre liderazgo y gestión escolar cerrando con el papel de la televisión instruccional como precursora de la educación básica en sitios alejados, como parte de la revisión de la literatura relacionada con la educación telesecundaria.

2.1.1.- Visiones del mundo.

La investigación en la actualidad se ubica preponderantemente en cuatro visiones del mundo: la postpositivista, constructivista, transformacionista, y la pragmática (Creswell, 2014). La visión postpositivista surge a partir del positivismo clásico, pero con un reconocimiento de la complejidad que implica el estudio del comportamiento humano. Los estudios postpositivistas se basan en observaciones y mediciones numéricas que caracterizan a los estudios cuantitativos.

El paradigma constructivista, también conocido como constructivismo social, sugiere un enfoque de investigación cualitativo. Debido a que se basa en la reconstrucción de significados subjetivos a partir de la experiencia de los individuos, la recolección de información recomendada es por medio de preguntas abiertas aplicadas en entrevistas directas entre el investigador y el o los sujetos de estudio.

Las visiones transformacionista y pragmática sugieren la aplicación de métodos de investigación cualitativos o mixtos, respectivamente. La visión transformacionista se dirige a estudiar grupos marginados, mientras que la pragmática se propone para la atención de problemas desde enfoques tanto cuantitativos como cualitativos.

Hablar de liderazgo obliga a retomar la interacción de individuos en un sistema social y su vínculo con el concepto de legitimación empleado en la teoría de dominio esbozada por Weber (1998). Ésta legitimación se fundamenta

en tres elementos: en una autoridad basada en normas; en una autoridad personal o asignada de acuerdo a la tradición; y a una autoridad basada en el carisma.

Entre las propuestas más importantes relacionadas con la interacción del individuo en sistemas sociales, se encuentran las de Carlos Marx y Pierre Bordieu. Para Marx (1946/2014), el individuo se interrelaciona con la organización que lo emplea, poniendo en juego su fuerza de trabajo y su conocimiento acerca del mismo a cambio de una retribución que otorga el patrón. De tal modo que Marx sugiere que las personas son las que hacen la historia en situaciones que no les ha correspondido elegir, predominando el entorno, de gran escala, sobre la acción individual. Para Marx (1946/2014), la organización del trabajo social se cristaliza en un procedimiento para incrementar las ganancias del capital – riqueza social- a costa de los obreros.

Bordieu, por su parte, propone que el individuo se desenvuelve en determinado campo a partir del denominado “habitus”, manteniendo una relación importante entre la estructura y la agencia. El habitus se identifica en contextos que ofrecen oportunidades comunes que oscilan entre la creatividad y el condicionamiento, el determinismo y la libertad, la sociedad y el individuo la estructura y el agente (Bordieu, 2009, p.90).

Para Bordieu (2009), los agentes deben dominar un código común dentro de la empresa, e identificarse y armonizar con los habitus de los líderes o

quienes se reconozcan por sus acciones y declaraciones como tales, para alcanzar el éxito.

Por otro lado, y de acuerdo a las prácticas establecidas a través de la reforma educativa reciente, los aspirantes a directores deben demostrar su capacidad a través de las “credenciales” que los acrediten como “aptos” para **ejercer la función directiva**.

... “ la objetivización operada por el título y, más generalmente por todas las formas de ‘poderes’ (credenciales), en el sentido de ‘prueba escrita de calificación que confiere crédito o autoridad’, es inseparable de aquella que el derecho garantiza al definir posiciones permanentes independientes de los individuos biológicos que ellas reclaman y susceptibles de ser ocupadas por los agentes biológicamente diferentes más intercambiables desde el punto de vista de los títulos que deben poseer...”(Bourdieu, 2009, p. 214)

Desde esta perspectiva teórica, las relaciones entre los miembros de una organización se pueden identificar como relaciones de liderazgo compartido, ya que dependen no **sólo** de quien ejerce el liderazgo sino también de quienes lo reconocen. De este modo, no se puede concebir el liderazgo de los directores (agentes) fuera del contexto social que ofrece la escuela o su entorno (estructura), al igual que ocurre en el caso del liderazgo del profesor en el aula (Arbúes, e Ibarrola-García, 2014)

Por otro lado, una condición para que las instituciones educativas se puedan considerar sistemas sociales, se presenta en el momento en el que se

enfrentan a retos relacionados con la Teoría de la Doble Contingencia, y de la Teoría de la Complejidad (Tapiero y García, 2008).

Luhmann (1998) propone una teoría de sistemas sociales que se fundamenta a partir de siete teorías, entre las que se encuentran, las de la complejidad de sistemas y la de la doble contingencia. De acuerdo con Luhman, una complejidad se sustenta en distintos factores que intervienen en los fenómenos sociales, y la doble contingencia implica no sólo la generación, sino también la reconstrucción de la propia sociedad; todo esto mediado por la comunicación entre los individuos que la conforman.

2.1.2. Justificación del enfoque cualitativo.

Estudios cuantitativos realizados en los Estados Unidos de Norteamérica **relacionados con el logro escolar a nivel de educación básica**, han sostenido que los problemas educativos de ese país recaen en cuestiones extra-escolares (Wenglinsky, 2002).

Por su parte Coleman (1966), encontró que al tomar en cuenta el contexto social del estudiante, las características de la escuela no influyen en la mejora de los resultados de aprendizaje. De acuerdo con Lee, Brik y Smith (1993), los estudios cuantitativos a los que se hace mención se han basado preponderantemente bajo dos tendencias, la primera se realiza bajo un enfoque economicista, y la segunda en una línea que persigue asuntos relacionados con la estructura social en la escuela, que revisa el papel de la educación hacia el logro de estatus.

Las dos tendencias mencionadas se plantean desde una perspectiva teórica basada en la teoría del capital humano. Lamentablemente en ambos casos se considera a la escuela como una **caja negra**, dejando de lado los procesos desarrollados internamente en el aula, así como las actividades realizadas en las escuelas para el logro de resultados de aprendizaje.

Con base en lo anterior, se puede establecer, que los estudios cuantitativos no han explorado en profundidad las prácticas educativas desarrolladas dentro del salón de clase. Regularmente no se realiza el estudio de las acciones destinadas a la enseñanza y, en su lugar, se revisan características medibles de los profesores como su formación académica.

De este modo, la investigación cualitativa ofrece la opción de realizar un análisis introspectivo destinado a recuperar las experiencias que se generan en la escuela. Aunque desde un marco de referencia cuantitativo se han estudiado aspectos de la enseñanza fácilmente medibles de forma amplia, dichos aspectos tienden a ser desplazados por lo que realmente sucede en el salón de clase. Para estudiar las prácticas del maestro, así como la preparación y el soporte, se requiere de un acercamiento a través de la investigación cualitativa (Wenglinsky, 2002, p. 5).

En congruencia con esta investigación, existen distintas aproximaciones bajo enfoques cualitativos sobre el papel del director de escuelas a nivel de educación básica, usando diseños metodológicos que van desde estudios fenomenológicos (Parylo y Zepeda, 2014; Rapp, 2011), incluyendo casos de

estudio (Bottery, 2013; Kalman, 2016; Kaparou, 2015; Retna, 2015; Soini, Pietarinen, y Pyhältö, 2016), y estudios basados en la teoría fundamentada, aplicando técnicas de muestreo de máxima variabilidad (Shaked y Schechter, 2016; Starr, 2014).

2.1.3.- Liderazgo.

A través del tiempo, el liderazgo carismático ha permanecido como un tipo de liderazgo basado en las características individuales de las personas. Aunque también se reconoce la existencia de otros tipos de liderazgo, o autoridad en términos de Weber (1998), como son la legal y la tradicional. La autoridad legal en este caso se establece de acuerdo a normas preestablecidas dentro de una sociedad, mientras que la tradicional se define de acuerdo a la costumbre del grupo que la practica.

Para Grabo y Van Vugt (2015), el liderazgo carismático ha recibido distintos nombres en las últimas décadas, pasando a ser llamado liderazgo transformacional, liderazgo visionario o liderazgo neo-carismático. A diferencia del liderazgo transaccional que se fundamenta en la obtención de recompensas por el logro de objetivos, el liderazgo carismático busca el logro de reconocimiento y prestigio, más que un beneficio económico.

Chrobot-Mason, Gerbasi, y Cullen-Lester (2016), partiendo de una visión colectiva del liderazgo, mejor conocido como liderazgo distribuido, proponen que los miembros de una organización y sus equipos de trabajo, tienen mayor

posibilidad de mirar a sus compañeros como una fuente de liderazgo. El marco de referencia del liderazgo distribuido puede ser utilizado para el entendimiento del liderazgo escolar dentro de un contexto curricular (Fasso, Knight, y Purnell, 2016).

La SEP(2009) propuso que para el caso de la educación básica en México, el liderazgo administrativo y el liderazgo instruccional son los que predominan con base en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje realizado en colaboración con la OCDE, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.- Tipos de liderazgo (TALIS).

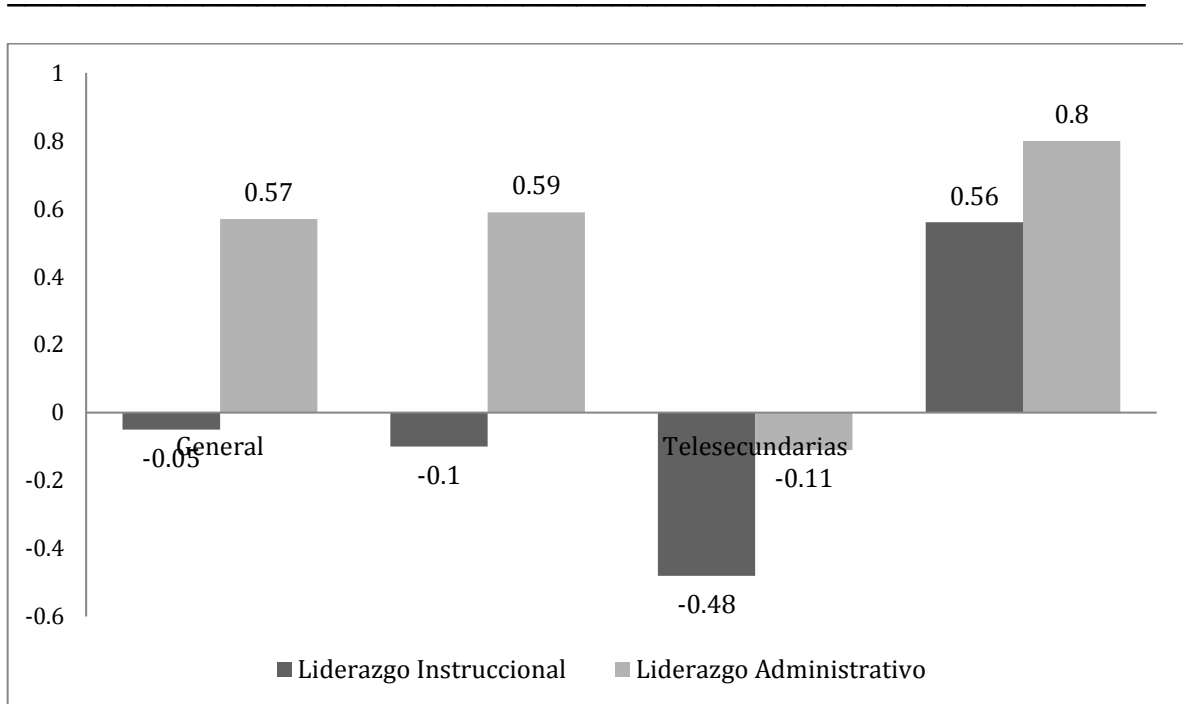
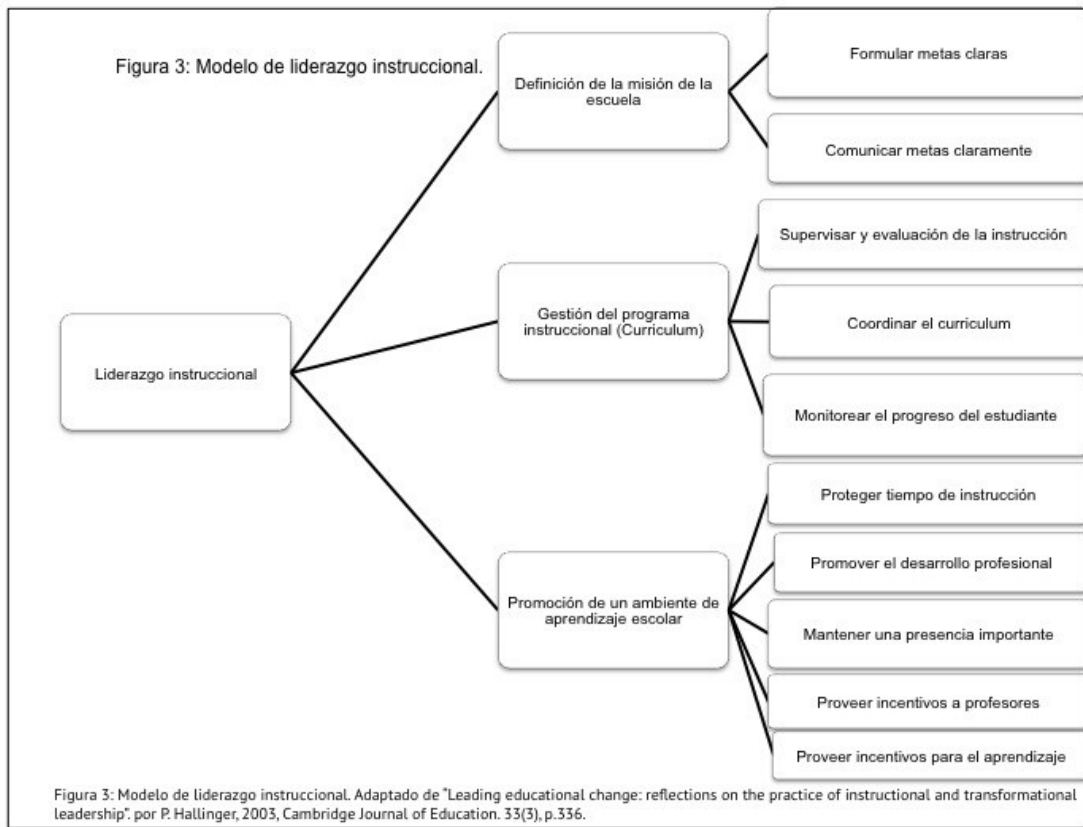


Figura 2: Adaptada del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados México, Secretaría de Educación Pública, (2009), p. 155.

Valdría la pena señalar que los liderazgos de mayor presencia en distintos estudios empíricos, han sido el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional. Así también, se han elaborado modelos que integran ambos liderazgos para apuntalar una teoría sinérgica de liderazgo (Hallinger, 2003; Irby, Brown, y Yang, 2013; Leithwood, Leonard, y Sharrat, 1998; Marks, y Printy, 2003; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

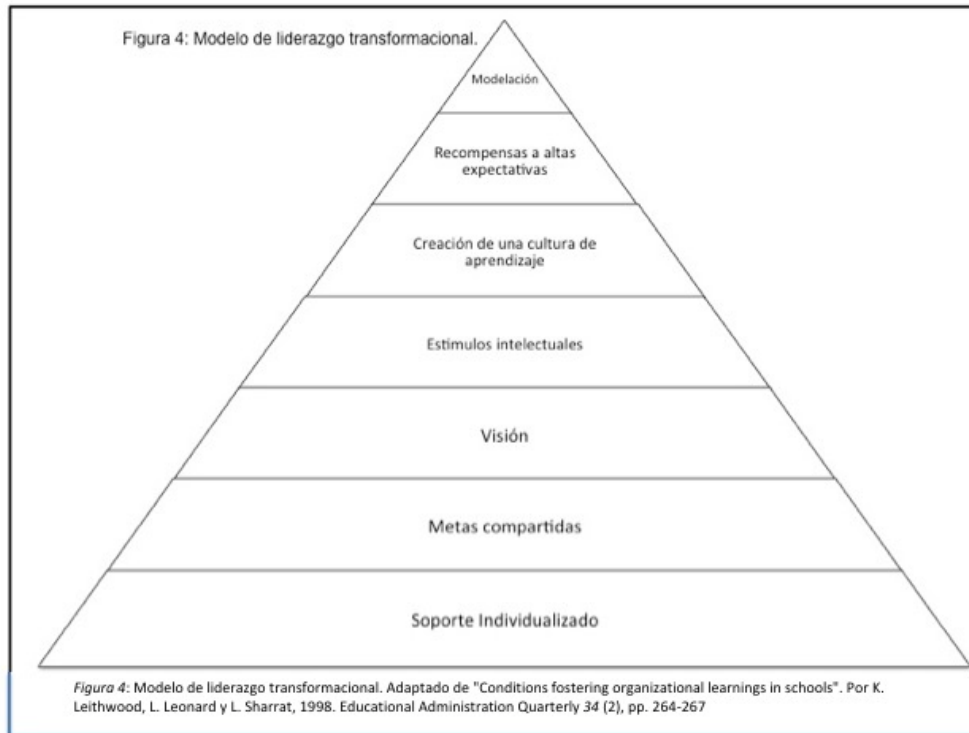
Hallinger (2003) propuso un modelo de liderazgo instruccional con tres dimensiones, que a su vez están conformadas por funciones relacionadas a cada dimensión. Hallinger, estableció las tres dimensiones mencionadas del liderazgo instruccional integrándolas como: definición de la misión de la escuela, gestión del programa instruccional, y la promoción de un ambiente de aprendizaje escolar. Existen diez funciones que se derivan de estas tres dimensiones y que se muestran en la Figura 3.



Leithwood, Leonard, y Sharrat (1998), propusieron un modelo de liderazgo transformacional que se estructura por siete dimensiones en una integración desde un nivel inicial más bajo, hasta alcanzar niveles superiores. Las dimensiones propuestas en la Figura 4 son: el soporte individualizado, las metas compartidas, la visión, los estímulos intelectuales, la creación de una cultura de aprendizaje, otorgar recompensas al logro de altas expectativas y la modelación.

Sin embargo, Marks y Printy (2003), así como Robinson, Lloyd y Rowe (2008), propusieron un modelo de liderazgo integrado donde el resultado de ejercer un liderazgo transformacional, por parte del director, desencadena un

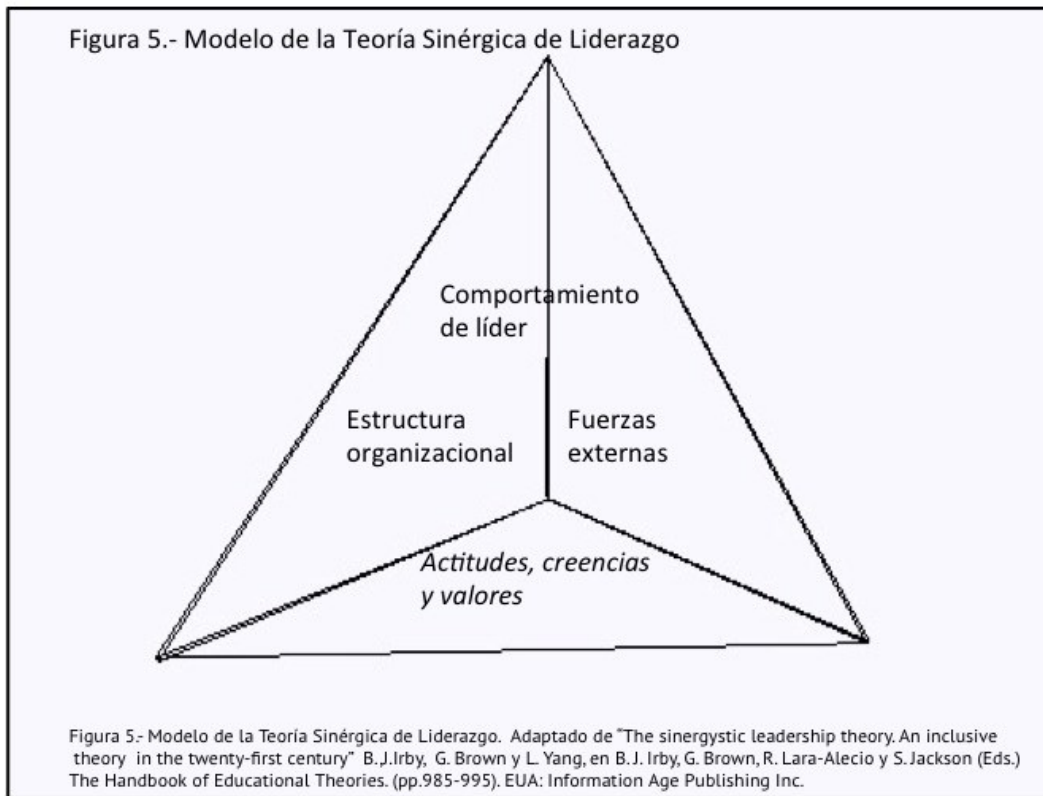
liderazgo instruccional en el personal docente y, como secuela, el logro en los estudiantes.



Por su parte Irby, Brown, y Yang (2013) han propuesto la Teoría Sinérgica de Liderazgo (TSL) que se identifica como la primera teoría surgida en el siglo XXI que además de integrar ideas con equidad de género, se enfoca también hacia sectores desprotegidos de la sociedad.

Irby, Brown y Yang (2013), visualizan a la TSL como un modelo en forma de tetraedro, de modo que cada arista corresponde a un factor del modelo propuesto. Los factores en cuestión se encuentran interconectados entre sí, manteniendo una relacionan sistémica. El primer factor corresponde a un

Comportamiento del Líder, el segundo lo integra la Estructura Organizacional, el tercero corresponde a las Fuerzas Externas y el cuarto a las Actitudes, Creencias y Valores.



El comportamiento del líder en la TSL incluye posturas como las surgidas en el ámbito administrativo; esto incluye actuar como un líder autocrático, educador, introspectivo y reflexivo, además de contar con una perspectiva de género y tener capacidad de adaptarse a situaciones fuera de lo tradicional en las escuelas, ente otras habilidades.

La estructura organizacional puede identificarse como rígida y burocrática, con un alto grado de competencia, de normas herméticas, y tener

una organización jerárquica en su interior. Por otro lado, también se pueden encontrar estructuras abiertas que favorecen la toma de decisiones colaborativas y una autoridad compartida.

Las fuerzas externas las caracterizan las normatividades: reglamentos, leyes, disposiciones y condiciones culturales, demográficas, geográficas (locales, estatales, nacionales e internacionales), incluyendo la cultura ecológica y los avances tecnológicos.

Finalmente, es importante destacar el papel que cumplen las actitudes, creencias y valores como otro factor de importancia en la toma de decisiones de los líderes. La apertura al cambio, la importancia otorgada al crecimiento profesional, el apego a las tradiciones, el papel otorgado a la administración y a los maestros y la importancia de los estudiantes brillantes en situación de riesgo.

2.1.4.- Gestión escolar.

Se ha detectado un número limitado de investigaciones relacionadas con la gestión escolar; al mismo tiempo, se encontraron aportaciones en el ámbito de la gestión educativa en países como Argentina, Brasil, y México; sin embargo, hacen falta más estudios que nos ayuden a comprender a profundidad el fenómeno.

Durante la revisión de la literatura, se identificaron estudios relacionados con los tipos de gestión escolar en escuelas de nivel básico y la implementación de proyectos en la gestión directiva desde distintos enfoques (Barrientos y

Taracena, 2008; Tessio, y Ríos, 2015; Lorea, Moreira, Dall'igna, Cósio, y Marcolla, 2012). Cabe destacar, que los estudios mencionados, presentan propuestas metodológicas cualitativas basadas en estudios de caso.

Mientras Lorea, et al.(2012) plantean concepciones de la gestión escolar democrática o autocrática, Tessio y Ríos (2015) se enfocan en las dificultades que provoca implementar y administrar proyectos que dificultan la gestión pedagógica. En la investigación de Barrientos y Taracena (2008), ya se habían discutido ejemplos: de una gestión paternalista, de una gestión democrática, y de una gestión negociadora. Dichos tipos de gestión los relacionan con cuatro dimensiones de la gestión escolar: la administrativa, la organizacional, la pedagógica y la política.

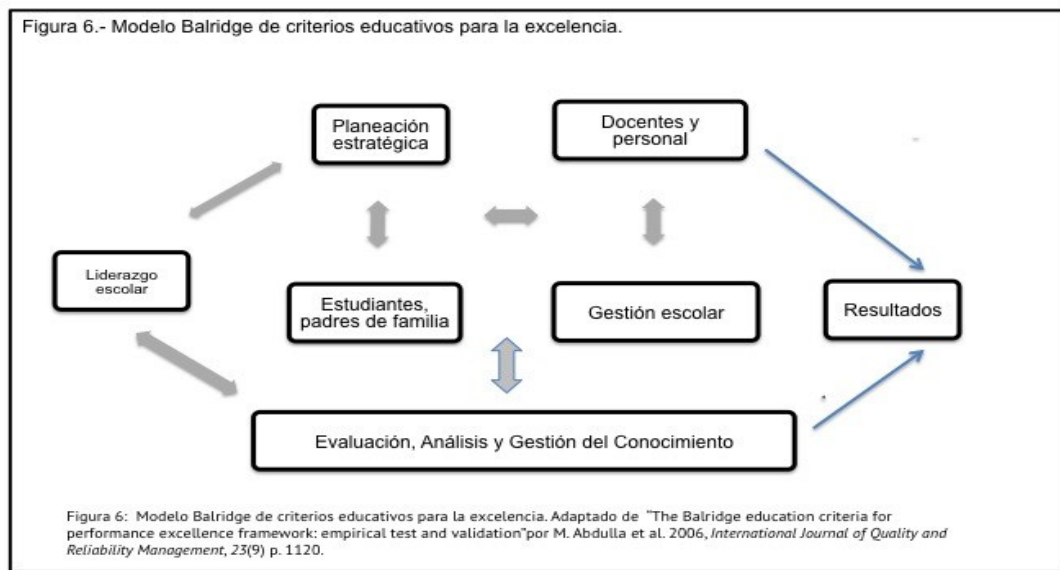
Cabe destacar que Barrientos y Taracena (2008), y Lorea et al., (2012) coinciden en los estudios revisados, en conceptos de gestión democrática, y gestión paternalista. En el primer caso se identificó además una gestión negociadora, relacionada con un liderazgo de tipo transaccional.

2.1.5.- Liderazgo y gestión.

Esta investigación coincide con estudios en los que se destaca una relación entre el liderazgo y la gestión de procesos basándose en el Marco de Referencia Balridge¹ para la Excelencia (Abdulla, Selim, Alshare, Brandon,

¹ El modelo Balridge se fundamenta en un enfoque sustentado en la teoría de sistemas con base en las relaciones existentes entre siete componentes principales, partiendo del liderazgo como variable independiente y las seis componentes restantes mencionadas en el párrafo anterior, como variables dependientes (Valenzuela y Rosas, 2007).

Adunis y Abdulla, 2006; Valenzuela y Rosas, 2007). La relación mostrada en la Figura 6 confirma que el liderazgo impacta favorablemente los resultados de la combinación de elementos como: la gestión escolar, la planeación estratégica, la **evaluación**, el análisis y la relación entre los distintos actores, alumnos, padres, docentes y personal de apoyo (Crum-Allen, y Bierling, 2016).



Cabe destacar que el director de escuela a nivel de educación básica, no solo se encarga de administrar los recursos del plantel, sino que además se debe convertir en un facilitador de los aprendizajes de acuerdo a los nuevos retos que la política educativa le confiere (Soini, Pietarinen, y Pyhältö, 2016).

Bajo esta perspectiva un director no solo se identifica como el líder de los actores a nivel de la escuela y de la comunidad, sino que además, debe realizar

una labor de gestoría ante las autoridades educativas, municipales y estatales para el adecuado funcionamiento de la escuela.

2.1.6.- Televisión instruccional.

Desde una perspectiva global, la educación a través de la televisión, ha sido llevada a cabo persiguiendo objetivos tanto instruccionales como educativos en distintos niveles de formación y de gobierno a lo largo del continente americano y africano (Durán, 2001; Kim, 2015; King, 2008; Wheeler, Batchelder y Hampshire, 1996).

La educación por televisión tuvo sus inicios desde fines de los años sesenta en países como Brasil, Costa de Marfil, El Salvador, Samoa y México, en éste último se identifica como telesecundaria y se dirige a zonas rurales, (Durán, 2001).

En los EU, y bajo los auspicios de la Fundación Ford, se desarrollaron distintos esfuerzos a nivel de distritos, estados y de la nación, en los que se aprovechó el avance tecnológico para transmitir programas educativos. King (2008) retoma la definición de televisión Instruccional como aquella que se programa con base en un currículo escolar y, la televisión educativa, como aquella que incluye programas culturales de difusión a la comunidad y educativos.

Uno de los proyectos más recientes se desarrolla en Etiopía, al oeste de África, lugar donde se ha implementado la televisión instruccional (ITV) cómo una opción para disminuir las brechas de calificación de los maestros, así como

los problemas de cobertura educativa en las zonas rurales del país (Kim, 2015).

Aunque no hay dudas de las potencialidades del uso de la televisión instruccional (como en el caso de la telesecundaria en México), y que las tecnologías de la información y la comunicación cada vez tienen mayor presencia en la educación, la televisión instruccional aún tiene la debilidad de mantener una limitada comunicación e interacción entre instructor-estudiante y viceversa (Wheeler, Batchelder y Hampshire, 1996).

Capítulo III.- Método

La metodología y técnicas aplicadas para desarrollar la investigación se presentan en el capítulo III de manera general, con el fin de facilitar la comprensión en el manejo de la información que mas adelante se mostrará en los capítulos de resultados y conclusiones.

3.1. Tipo de investigación

De acuerdo con Creswell (2014) la investigación cualitativa utiliza varios diseños de investigación **entre los que se encuentran**: los estudios etnográficos, estudios fenomenológicos, estudios biográficos o historias de vida, casos de estudio y la teoría fundamentada. Creswell menciona que los estudios etnográficos provienen de un enfoque antropológico y sociológico, que pretende estudiar, a través de un estudio longitudinal, los patrones de comportamiento, lenguaje y actividades de un grupo cultural.

“Los estudios fenomenológicos, por su parte, se encargan de describir experiencias vividas por los participantes en un evento o fenómeno desde su perspectiva individual. Las historias de vida y los estudios biográficos se basan en una investigación que parte de la narrativa de uno o varios individuos para conocer acerca de su persona. Los casos de estudio sirven para realizar estudios a profundidad de programas, eventos, actividades o procesos, incluso hasta de personas” (Creswell, 2014, p. 41).

La teoría fundamentada es un diseño que surge desde la perspectiva de la sociología, y que, por medio de un proceso inductivo, el investigador obtiene una teoría sustantiva o formal de un proceso, acción o de la interacción fundada en la visión de los participantes (Glasser, 1967).

Este proyecto propone un estudio desde un enfoque cualitativo aplicando el diseño metodológico **establecido** en la teoría fundamentada. Bajo esta metodología, se profundiza en los diversos aspectos subjetivos de la experiencia humana, enfatizando en los contextos, intencionalidades y mecanismos formales e informales en los que se producen los discursos y las acciones que le dan sentido.

3.2.- Diseño de la Investigación

El diseño de investigación seleccionado para este proyecto estableció a las escuelas telesecundarias de Tabasco como universo de estudio, y la aplicación de la teoría fundamentada como método para el análisis de la información recopilada.

Edwards y Holland (2013), proponen la entrevista semi-estructurada, como el principal medio de obtención de información a partir de medios conversacionales con el fin de identificar categorías y demás elementos de análisis en la investigación cualitativa. Por tal razón la entrevista, y en especial la de tipo semi-estructurada, se eligió como técnica de recopilación de

información, estableciendo como interlocutores una muestra de conformada por directores de escuelas telesecundarias.

Para llevar a cabo lo anterior, se realizaron entrevistas a profundidad con la intención de registrar las experiencias de los directores en educación telesecundaria de Tabasco, México, derivada de su trabajo como gestores y líderes. Se analizó la evidencia empírica, y se construyeron códigos que permitieron analizar las categorías que se relacionan con la construcción de liderazgos para la gestión escolar en escuelas telesecundarias del estado de Tabasco, México.

A su vez, se realizó una triangulación con información documental relacionada con el sistema de educación básica, especialmente a nivel del cuarto periodo escolar, para aportar elementos de validez y fiabilidad al estudio.

Bajo este enfoque, el establecimiento de supuestos al inicio del estudio no es una prioridad, pues a medida que las experiencias de los entrevistados han sido recuperadas, las categorías, subcategorías, conceptos y códigos surgen para generar los elementos que dan sustento a las categorías, así como las tipologías de liderazgo propuestas en nuestro estudio.

Al final se caracterizan los códigos relacionados con el liderazgo para la gestión a partir de las experiencias de los directores de nivel básico; además se construyen tipologías del liderazgo para la gestión a partir de estas experiencias obtenidas por medios conversacionales, con base en entrevistas semi-

estructuradas aplicadas a una muestra de expertos conformada por los directores que cumplieron los criterios de inclusión.

Para facilitar el análisis y determinación de las categorías, subcategorías y códigos se utilizó el Atlas.ti. Esta herramienta en forma de software, forma parte del grupo de los Computer Assisted Qualitative Data Software [CAQDAS]. El Atlas.ti en su versión 7 y 8, favorece la aplicación de la teoría fundamentada en estudios cualitativos. Cabe destacar que la saturación de la información obtenida a partir de los casos típicos seleccionados, se ha determinado a partir del informe que arroja el programa y por lo repetitivo de la evidencia empírica contenida en los registros de audio.

3.3.- Unidad de análisis y participantes

Para realizar esta investigación se abordó en calidad de **participantes** a directores de educación telesecundaria ubicados en **unidades de análisis representadas por escuelas del periodo escolar mencionado**, tanto de zonas rurales como urbanas en el estado de Tabasco. Actualmente se dispone de un universo de estudio integrado por 435 directores de escuelas telesecundarias en el estado de Tabasco (INEE, 2016b).

Cabe mencionar que aunque se partió de un universo conformado por 453 escuelas distribuidas en siete sectores con un total de 38 zonas escolares, se aplicó un muestreo intencionado a 14 participantes ubicados en igual número de unidades de análisis, que permitieron una representatividad de los siete

sectores escolares que conforman al estado de Tabasco. Cabe destacar que durante la realización de esta investigación, del total de las escuelas solo existían 435 directores con plantel a su cargo.

Además, se vieron reflejados los tres tipos de contrato mediante el que se designa a cada director: director efectivo (DE), director sin grupo (DSG) y director con grupo (DCG). Cabe destacar que coincidentemente con el universo estudiado, la distribución de los tipos de contratos de directores resultó proporcional al porcentaje de los sujetos estudiados en esta investigación.

Tabla 2.- Directores de telesecundaria por tipo de contratación.

Tipo de Contrato	Subtotal	
	Universo	Sujetos
Director Efectivo	111	3
Director con Grupo	265	9
Director sin Grupo	59	2
Total	435	14

Nota: Elaboración propia a partir de INEE (2015a)

En la tabla 2 se muestra la distribución de los directores por tipo de contrato que fueron entrevistados para el estudio realizado en esta investigación y la distribución de directores por tipo de contrato en el Estado de Tabasco.

Aunque bajo la teoría fundamentada en la investigación cualitativa no es prioritario establecer el número de participantes al inicio de la investigación

(Glasser, y Strauss, 1967/2006), se tomaron a manera de referencia algunas consideraciones de autores con experiencia en investigación cualitativa.

Mertens (2015), sugiere para un diseño basado en la teoría fundamentada a un número entre 30 y 50 participantes. Por su parte Creswell (2014), sugiere entre 20 y 30 entrevistas para la misma técnica, mientras que Ramón, y García (2013), proponen de una a 40 entrevistas en un muestreo intencionado.

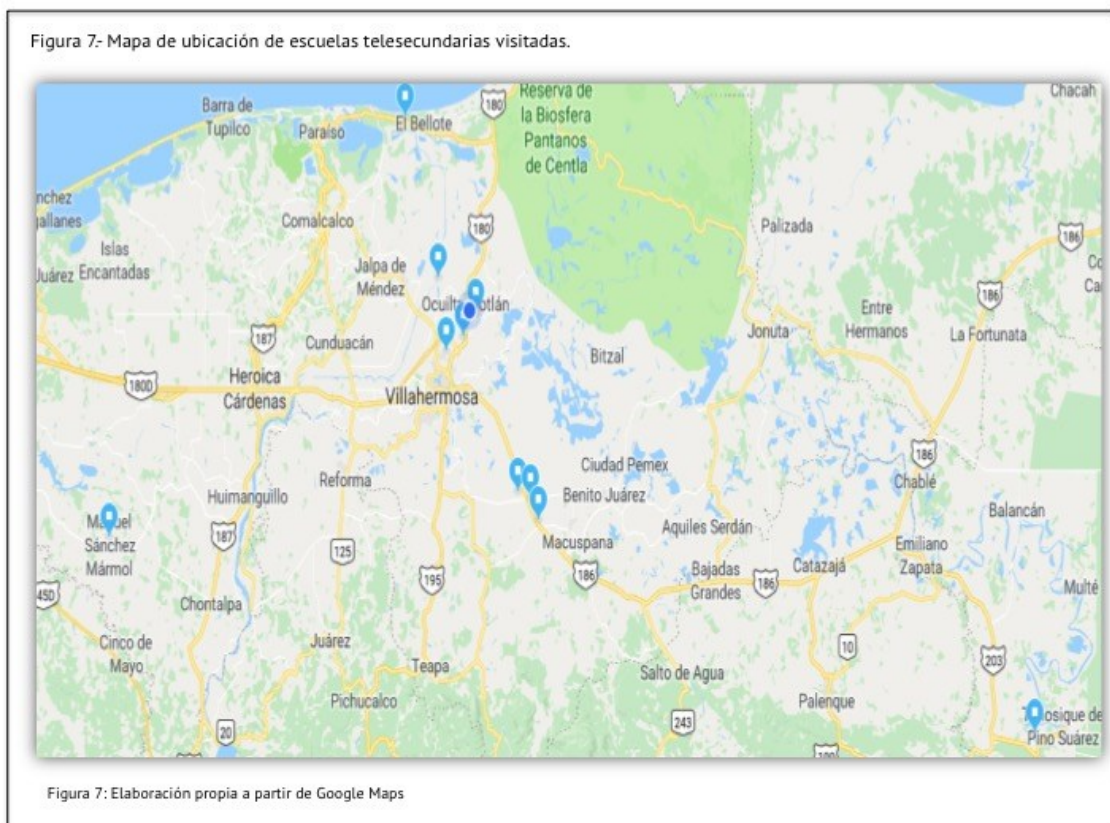
El criterio de inclusión contempló a participantes con una antigüedad superior a los tres años en el puesto de director. Lo anterior obedece a que se identificó que el 86.9% de los directores de telesecundaria se encuentran entre los 31 y 60 años de edad, mientras que el 66.8% han cumplido tres años o más en su encargo (INEE, 2015a).

Bajo la lógica de exclusión, se evitó entrevistar a directores con nombramiento de menos de dos años o que hayan acreditado su cargo directivo a partir del resultado obtenido en por medio de la evaluación establecida por la Ley del Servicio Profesional Docente (INEE, 2013). La razón principal para establecer este criterio se relaciona con el hecho de que los directores con nombramiento reciente, podrían no contar con experiencia suficiente para ser considerada como trascendente para el presente estudio.

Es con base en el muestreo intencionado que se realizaron 14 entrevistas a directores, que surgen del universo de estudio conformado por 435 directores asignados a las distintas escuelas de educación telesecundaria

3.4.- Proceso de recolección de información

Con el fin de recolectar las experiencias de los directores de telesecundarias, se realizaron visitas a través de una inmersión inicial en distintas escuelas de este tipo para identificar a los directores que cumplieron con los criterios de inclusión. En la Figura 7 se presenta un mapa con las ubicaciones de las escuelas a los que se hace referencia.



Posteriormente se estableció un calendario de visitas a los planteles cuyos directores cumplieron con los criterios de inclusión establecidos. Se elaboró una carta de consentimiento informado para grabar las sesiones por

medios electrónicos (audio y vídeo), al mismo tiempo que se tuvo a disposición la guía de preguntas a aplicarse durante las entrevistas.

Una vez finalizada la fase de revisión del material empírico, se procedió a capturar en formato de texto los audios y vídeo; así, desde un principio, se identificaron los niveles de saturación de la información. La sistematización se realizó con el programa Atlas Ti versión 7.5 , elaborándose un resumen que nos permitió corroborar los niveles de saturación realizados durante la revisión manual.

3.5.- Diseño del instrumento

En virtud de que se propuso establecer entrevistas semi-estructuradas para la obtención de los datos, se diseñó una guía de preguntas orientadas a detonar ciertos episodios de la experiencia de vida de los interlocutores, que pudieran delinear la forma en que han construido y ejercido su liderazgo.

Seidman (2015), sugiere realizar una entrevista en tres momentos. Con la intención de que el entrevistado reconstruya su experiencia, en la primera entrevista sugiere la pregunta ¿Cómo llegó al programa en el que actualmente se encuentra?. Para el segundo momento, la pregunta a realizar debe obtener lo que el entrevistado hace en su trabajo normalmente, preferentemente, en el caso de los directores, al relacionarse con los estudiantes, profesores, personal directivo, padres de familia y otros miembros de la sociedad en donde se encuentra establecida la escuela. El tercero y último cuestionamiento tiene la intención de obtener el significado que tiene la actividad que realiza el

entrevistado, es decir, se espera encontrar las conexiones emocionales e intelectuales de la actividad que realiza el entrevistado en su vida personal y profesional.

En el apéndice A, se presenta la guía de preguntas que integran el instrumento aplicado sobre las experiencias de los directores de escuelas telesecundarias en Tabasco respecto a la construcción del liderazgo para la gestión escolar que ejercen. En el apéndice citado, se incluye el cuestionario con las preguntas de contexto para directores de secundaria (INEE, 2009).

Para Mertens (2005), las preguntas en una entrevista cualitativa pueden ser de seis tipos: de opinión; de expresión de sentimientos; de conocimientos; sensitivas; de antecedentes; y de simulación.

En la guía propuesta, la pregunta inicial-¿Cómo llegó a convertirse en director de telesecundaria? se clasificó como pregunta de antecedentes, mientras que se catalogó como de preguntas de opinión a las preguntas:-¿ Qué representa para usted ser director?; ¿Qué competencias o habilidades de liderazgo debe tener un buen director de telesecundaria?; ¿De que manera se acostumbraba avanzar dentro del sector educativo para llegar a ser director de telesecundaria?; De los requisitos o condiciones, escritas o no, para avanzar en el escalafón hacia la dirección. ¿Cuáles permanecen? ¿Cuáles ya desaparecieron?; y ¿ A qué atribuye a usted los resultados obtenidos en evaluaciones externas de conocimientos de los estudiantes de telesecundaria?

Por su parte, preguntas como: En su actividad como director de telesecundaria, ¿Cuáles son las actividades más importantes que realiza como director, desde que se levanta hasta que se va a descansar? ¿Cuáles actividades extras debe realizar a la semana o al mes normalmente, que no realice en un día normal?; y Entre los cursos de capacitación y formación que ha recibido, ¿Cuáles han sido de utilidad para desempeñarse en su cargo? ¿Qué cursos recomendaría para quienes quieran convertirse en mejores directores de telesecundaria?, Correspondieron a cuestionamientos relacionados con conocimientos del entrevistado

Las dos últimas preguntas de la guía:—¿Cuál ha sido el mayor reto que ha tenido como director de telesecundaria? ¿Qué enseñanzas le otorga su experiencia como director de telesecundaria? se catalogaron como cuestionamientos para expresar sentimientos por parte del entrevistado.

3.6.- Validez y Credibilidad

En toda investigación se brinda un especial interés a los criterios de validez y credibilidad. Existen ciertos rasgos que permiten catalogar a una investigación cualitativa como una que cumple con una validez aceptable: describir con exactitud los significados, los puntos de vista y los procesos de los sujetos estudiados. Alcanzar con honestidad la finalidad intrínseca del proyecto de investigación, seleccionar las herramientas más adecuadas para la recolección de datos, diversificar las fuentes de información y corroborar con evidencias las

afirmaciones o conclusiones del estudio, de modo tal que éstas sean creíbles para quienes reciben los beneficios de la investigación (González, 2002: 171).

Creswell (2014), propone para garantizar la validez de una investigación cualitativa algunas estrategias: la triangulación de distintas fuentes de datos; usar verificación por parte de los participantes; ofrecer descripciones amplias y ricas para transmitir los hallazgos; clarificar los puntos de vista del investigador; presentar evidencias discrepantes obtenidas; invertir el mayor tiempo posible al trabajo de campo; incluir opiniones de pares y apoyarse en un auditor externo para revisar el proyecto en su totalidad.

...“Para garantizar la credibilidad, se sugiere: revisar las transcripciones para evitar la existencia de errores; asegurarse de no cambiar o alterar definiciones de los códigos; coordinarse y comunicar la información documentada en reuniones periódicas al equipo de analistas; y finalmente cruzar información de los códigos desarrollados por otros investigadores para comparar resultados”... (Creswell, 2014, p.252).

3.7.- Métodos y procesos para análisis de la información

El método de análisis seleccionado, la teoría fundamentada, sugiere establecer distintos códigos a partir de una codificación abierta de la información, para proponer categorías de análisis. Posteriormente mediante una codificación axial, se establecen relaciones entre las categorías encontradas con los conceptos centrales. A partir de esta etapa se propone un modelo para que

finalmente, mediante una codificación selectiva de los conceptos centrales encontrados, se establezca una teoría sustantiva del fenómeno en estudio.

De esta manera, después de haber revisado la información procesada a partir de las entrevistas, los audios, videos y transcripciones, se realizó la codificación abierta de los datos obtenidos, a partir de lo que se generó una serie de categorías de análisis a partir de la codificación axial obteniéndose finalmente los conceptos vertidos en los capítulos de resultados y conclusiones.

Capítulo IV. – Resultados

4.1.- Credibilidad

Se realizaron 14 entrevistas a directores de escuelas telesecundarias ubicadas geográficamente en los 7 sectores escolares en las que se encuentra dividido el estado de Tabasco. Cabe destacar que los sectores se integran por los 17 municipios de la entidad.

Tabla 3.- Escuelas visitadas.

No.	Telesecundaria por comunidad	Latitud	Longitud
1	Samarcanda, Nacajuca	18.04	-92.91
2	Medellin y Madero 4 ^o Secc., Centro	18.11	-92.93
3	Manuel Sánchez MármoI, Huimanguillo	17.75	-93.72
4	Francisco I. Madero 1 ^o Secc. Tenosique	17.49	-91.01
5	Col. Constitución, Centro	18.09	-92.87
6	Ejido Banderas, Nac.	18.18	-92.89
7	Ra. Jiménez, Nacajuca	18.16	-92.93
8	El Pajonal, Centro	17.99	-92.79
9	Boca del Cerro, Tenosique	17.45	-91.5
10	Fracc. ISSET, Centro.	18.12	-92.87
11	Aquiles Serdán, Paraiso	18.42	-93.06
12	Felipe Galván, Jalapa	17.82	-92.73
13	San Juan El Alto	17.81	-92.7
14	El Chichonal, Jalapa	17.68	-92.68

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 3 se muestra la lista de las escuelas telesecundarias visitadas que integraron la muestra del estudio presentado.

4.2.- Validez

Flick (2007), propone un criterio de validez conocido como Validación Comunicativa, en el que intervienen los participantes en una segunda etapa de la investigación. Ésta etapa es posterior a la realización de las entrevistas y a su correspondiente transcripción. En esta investigación se aplicó la validación comunicativa para optimizar los gastos a este respecto.

Después de la entrevista y la respectiva transcripción de ésta, **para** lograr el acuerdo de las declaraciones por parte del participante se obtuvo realizando una nueva visita a los directores para obtener sus comentarios, recomendaciones o correcciones **al haber recibido la transcripción de la entrevista efectuada, en formato impreso**. Además en caso de existir observaciones posteriores por parte del participante a la visita realizada, se pusieron a disposición de los entrevistados los teléfonos de contacto y direcciones de correo electrónico **del investigador** por cualquier duda o aclaración.

4.3.- Hallazgos

Con el fin de codificar los resultados obtenidos con base en las transcripciones de las entrevistas realizadas a los **participantes**, se procedió a revisar detenidamente, mediante una codificación abierta, la información para identificar los códigos preliminares surgidos a la luz de las respuestas obtenidas como resultado de las experiencias de los directores de escuelas telesecundarias.

Dentro de los principales hallazgos encontrados a partir del análisis de las entrevistas, se puede destacar la aparición de distintos códigos que posteriormente se organizaron por categorías. Entre los códigos con mayor grado de fundamentación se destacan por orden de mayor a menor número de menciones: la gestión escolar, el reto, la gestión administrativa, la vocación docente, las relaciones humanas, la satisfacción, el liderazgo, la responsabilidad, el consejo escolar, y el rechazo.

Cabe destacar que se tuvo que realizar la triangulación de información con relación a los códigos obtenidos, debido a que conceptos como los tipos de gestión; la promoción por escalafón; estadísticas relacionadas con docentes; resultados de evaluaciones así como información sobre tipos de liderazgo en México, ya se habían estudiado previamente en documentos como el Modelo de Gestión Escolar Estratégica (SEP, 2012), el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1973), reportes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) y el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados México (SEP, 2009).

Además, se logra identificar una tendencia a desarrollar el liderazgo instruccional por parte de los directores de telesecundaria, al conceder un nivel de prioridad mayor a las actividades de gestión escolar sobre las puramente administrativas. En este rubro se identificó una diferencia entre los tipos de liderazgo predominantes en México a nivel de educación secundaria. Pues

mientras en este estudio surgen declaraciones a favor de desarrollar un liderazgo integral conformado por el instruccional, el administrativo y el transformacional, en los resultados del estudio TALIS (2009), solo se destacan el instruccional y el administrativo para telesecundarias, con valores inferiores a la media nacional.

De igual manera, en cerca de la mitad de los casos estudiados se menciona el interés por lograr una gestión democrática, relacionada mas bien con el liderazgo transformacional, dándole un alto nivel de importancia al trabajo dentro del **Consejo Escolar de Participación Social**, al mismo tiempo en que se favorece el desempeño de la gestión escolar y administrativa, previamente citadas. De este análisis se identificaron dos códigos relacionados con la gestión, predominantes en los directores de telesecundaria: la gestión escolar, la gestión administrativa, y un tipo de gestión que se incluye de forma alternativa a los primeros, la gestión democrática cada vez que hacían referencia al consejo escolar.

“...Por supuesto lo académico es lo primordial, porque por ejemplo, trabajamos en el mes de agosto, ahorita estamos en eso de la reforma, se le dio un giro a lo que es el consejo técnico escolar. Iniciando en el mes de agosto en una fase intensiva, trabajamos lo que llamamos ‘ruta de mejora’. La ruta de mejora es la construcción de todos los trabajos sobre las mejoras del aprendizaje en todas las actividades que vamos a realizar a lo largo del ciclo escolar...(Entrevista L)”

Por lo que respecta a la gestión administrativa fue común encontrar testimonios similares al que menciona:

“...Pues realmente todo lo que es administrativo, todo lo administrativo pues yo realmente lo tengo que hacer: informe de áreas tecnológicas, informe de infraestructura, informe de material didáctico, todo lo que la Secretaría esta solicitando en el mes o a la semana...(Entrevista J)”

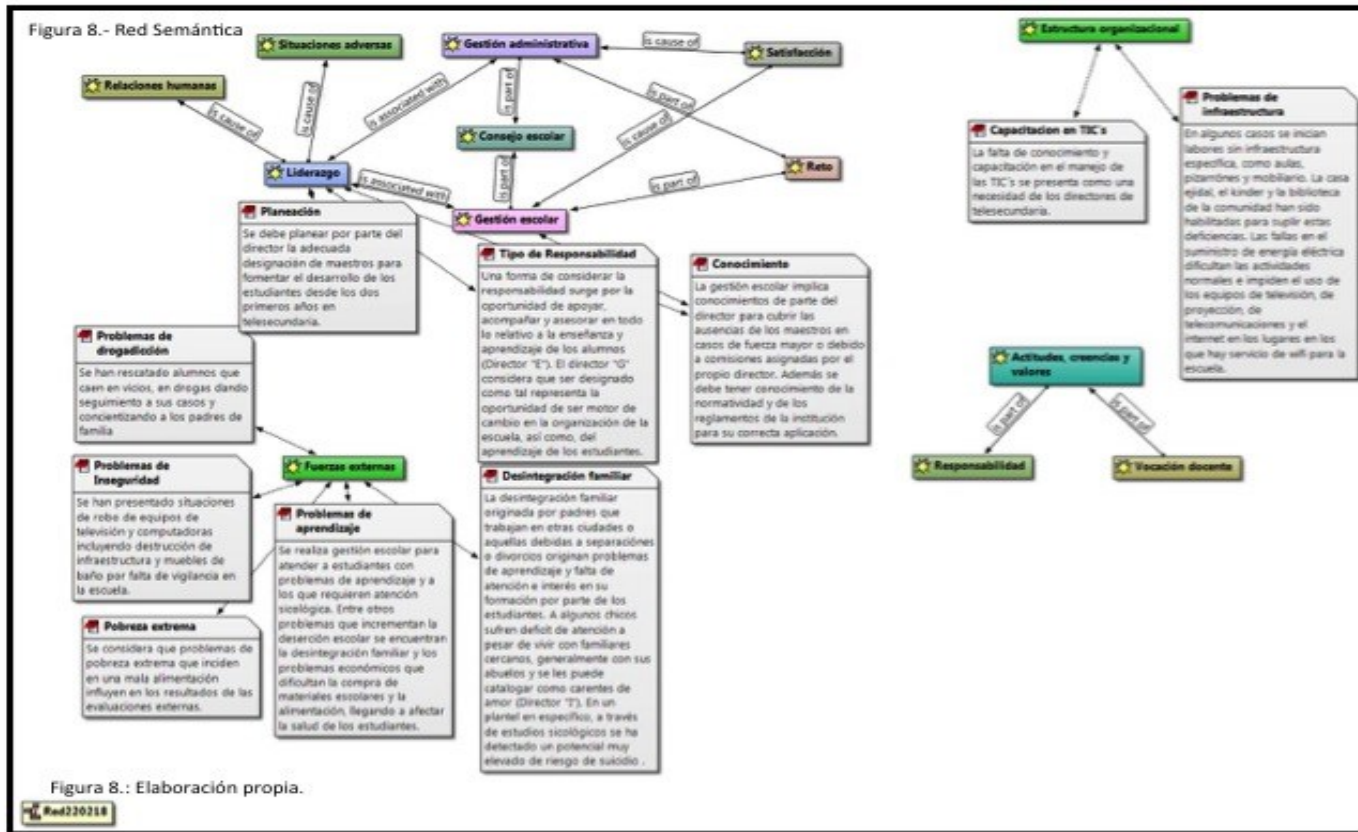
Cabe destacar que los directores entrevistados mencionaron otro código de análisis en repetidas ocasiones: la vocación inicial por la docencia. Lo anterior surgió al responder que al iniciar su trabajo como maestro, no habían tenido un interés formal por alcanzar un puesto directivo, al que coincidentemente, en la mayoría de los casos, consideraron un verdadero reto. Entre las opiniones más comunes se encontraron:

“...Primero ingrese al servicio para ser docente y no pensé en ser director, bueno en la cuestión familiar estábamos ahí llevándola y empecé a tener la necesidad de ir creciendo, primero a través de carrera magisterial para tener un mejor ingreso porque mientras van creciendo los hijos, el gasto se va haciendo mayor y logre, gracias a Dios y a una cierta disciplina de estudio, ingresar a esos dos niveles. Luego, con maestría te daban un nivel, que luego no nos lo respetaban, sino que tuvimos que hacer examen y por eso nos metimos, bueno, al menos en mi caso yo me meto a estudiar la maestría y luego, me sirvió para los niveles de carrera porque tenían puntaje y posteriormente, surge la inquietud de ir aspirando a tener una dirección...(Entrevista A)”

“...Sin embargo a mí en lo personal nunca me vi como director puesto que a mí me gusta mucho el trabajo docente...(Entrevista C)”

De este modo, resulta evidente que al no haberse planteado en su vida profesional el llegar a convertirse en director de la escuela, al momento de ser comisionados al cargo, éste representó un verdadero reto profesional.

... Representa un reto, un reto bastante grande tanto con los compañeros, porque no tienes el papel oficial que dice: Eres directora. Pero en Secretaría te obligan a firmar documentos como directora, cuando realmente mi contrato es de maestra frente a grupo...(Entrevista H)”



Directores mencionan haber enfrentado situaciones de rechazo en su comunidad escolar, lo que permitió construir un liderazgo sólido que los ha mantenido al frente de la escuela por periodos largos a quienes la han vivido, es decir, dicho rechazo inicial ha detonado en la generación del liderazgo escolar. Dichos rechazos se originaron entre otras razones por experiencias negativas sufridas por la comunidad escolar con los directores anteriores, por ejemplo. Por otro lado, existieron casos en los que algún director sufrió una designación en condiciones desfavorables, por diferencias políticas a nivel sindical.

“...Recuerdo que la primera experiencia que tuve ahí en una reunión con los padres de familia duró casi más de cuatro horas, cinco quizás. Entramos a las 12 del día y salimos como a las cinco de la tarde, o seis de la tarde, porque había problemas grandes ahí. Entonces yo les dije que me permitieran trabajar porque estábamos llegando todavía, que lo que había pasado atrás, había quedado atrás, y que me dieran la oportunidad de trabajar, porque precisamente a eso me mandaron, a trabajar. Y al final de cuentas pues si entendieron...(Entrevista B)”.

“...Cuando a mi me designan, yo llego de cambio ya con plaza de Cárdenas me mueven hasta Balancán por un movimiento político sindical. Por no apoyar al delegado de telesecundarias para aspirar a la Secretaría General. En consecuencia, me toca ir a la escuela más retirada de todo el Estado que es el ejido Francisco I. Madero, que raya con Balancán, con Tenosique y Guatemala.

Es la escuela más retirada de las telesecundarias. Son 367 kilómetros desde Villahermosa hasta la escuela...(Entrevista D)”

Durante la codificación axial, este código se clasificó en una categoría denominada *Situaciones adversas*. Las situaciones adversas se integran posteriormente en una codificación selectiva que da lugar al concepto central de Liderazgo.

“...Y sin nada, simplemente me mandan a prestar (pedir prestado) un espacio en el ejido. Y ahí estuve trabajando cinco años, con aulas improvisadas, abajo de la mata de mango, bajo la mata de tamarindo, viviendo muchas penurias porque aquí es una zona de alta vulnerabilidad, sobre todo porque se inunda...(Entrevista J)”

En la figura 8 se muestran los códigos que forman parte de la categoría denominada “Comportamiento del Líder”, en la teoría sinérgica de liderazgo, entre los que se proponen: la gestión escolar, la gestión administrativa, el reto, la satisfacción, el consejo escolar vinculado directamente con el liderazgo transformacional y las relaciones humanas.

Los directores respondieron en la entrevista que, un buen manejo de las relaciones humanas con los principales actores del quehacer en la escuela, código con un nivel de fundamentación destacado, ayuda mucho a desarrollar de manera adecuada su labor.

“...Para mi, por un lado creo que debe ser muy humanista. Nosotros a veces olvidamos eso, cuando tenemos un puestecito...(Entrevista M)”

“...algo que me parece sustancial y que lo valoro mucho, es el trato con los padres de familia, servirles en relación al momento en el que ellos se acercan a la escuela, atenderles, rendirles cuentas y por esto algo que también tengo bastante presente, las reuniones con ellos...(Entrevista N)”

Al mismo tiempo otorgaron un alto nivel de satisfacción al hecho de encabezar los esfuerzos en la institución como por los logros obtenidos como resultado de las gestiones a su cargo. Por otro lado, aunque se menciona suficientemente en las entrevistas el papel preponderante del trabajo desarrollado en el seno del consejo escolar, la gestión democrática surge como código de análisis que no se identifica con el mismo grado de importancia respecto a la administrativa y la escolar.

“...Ser directora es algo que me ha gustado mucho, disfruto mucho mi trabajo, la verdad creo que no me equivoqué...(Entrevista K)”

También se identificaron tres códigos que los directores mencionan con frecuencias cercanas: el liderazgo, la responsabilidad y el enfrentarse a distintos tipos de rechazo. Algunos directores entrevistados consideran la importancia de actuar cómo un verdadero líder, como un primer elemento para lograr alcanzar los objetivos de la escuela en forma adecuada.

Realizar las actividades directivas con la responsabilidad requerida, es decir, llegar temprano para ser el primero en entrar y el último en salir, cumplir

cabalmente con las funciones directivas, por ejemplo, aunado al hecho de ostentar un cargo directivo, implica una alta responsabilidad, elemento que forma parte de los códigos mencionados.

“...Bueno, para mi representa una responsabilidad, una responsabilidad que pues, es importante porque te brinda la oportunidad, ahora si de apoyar, de acompañar, de asesorar, todo lo que es relativo a la enseñanza, y al aprendizaje de los alumnos...(Entrevista E)”.

La responsabilidad junto con la vocación inicial docente, integran una segunda categoría de análisis: la de las actitudes, creencias y valores. En las conclusiones se hará mención tanto a esta categoría de actitudes, creencias y valores, como de la de liderazgo, a la que se sumarán las dos categorías restantes: **la estructura de la organización, y las fuerzas externas**, en congruencia con los factores propuestos por la Teoría de Liderazgo Sinérgico (TSL) mencionada en el capítulo destinado a la revisión de la literatura.

4.4.- Discusión

La función del director de telesecundaria requiere de una adecuada planeación y control de las actividades. De este modo, las actividades de los docentes y de los directivos, así como las metas a alcanzar por parte de los padres de familia, se plantean y revisan en los Consejos Escolares de Participación Social que se desarrollan mensualmente.

A partir de los elementos encontrados se identifica que el ingreso a la dirección de la escuela, previamente a lo dispuesto en la Ley del Servicio

Profesional Docente, se dio como resultado de una designación administrativa por parte de la Secretaría de Educación y en un nivel muy limitado, como resultado de las gestiones de la delegación estatal del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Se ha confirmado el cumplimiento de labores que reflejan distintos tipos de liderazgo: instruccional, transformacional y administrativo, a partir de las experiencias de los directores y no solo los vertidos en estudios previos coordinados por organismos internacionales (SEP, 2009).

Los resultados con relación al nombramiento de los directores, son consistentes con el estudio de Patrón y Cisneros-Cohernour (2011), ya que las designaciones de directores se realizaron mediante la notificación directa por parte del supervisor, con base en méritos docentes.

Para el periodo previo a la publicación de la Ley del Servicio Profesional Docente, aunque ya se había establecido el ingreso a la docencia en la educación básica mediante la presentación de una evaluación, sin embargo solo en ocho estados de la república se aplicaba la norma de manera sistemática para obtener plaza, en cinco solo se aplicaba alguna modalidad de evaluación, mientras que en 19 no se aplicaba ningún tipo de evaluación (INEE, 2015b).

No obstante, en el caso de los ocho estados mencionados en el párrafo anterior, en tres de ellos la mitad de las plazas se designaron directamente por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Cabe destacar, que no siempre las designaciones sindicales experimentadas por los directores fueron para favorecer sus intereses como beneficiarios, también en **el presente estudio** se reporta un caso de castigo por diferencias políticas entre los involucrados. Por ejemplo, uno de los interlocutores entrevistados, manifestó haber recibido su comisión como Director con Grupo en la comunidad mas alejada de la capital del estado, por diferencias políticas con los líderes sindicales.

La mayoría de los entrevistados consideran la responsabilidad de ser director de telesecundaria como un reto. A su vez, la satisfacción por alcanzar el cargo de director, así como por el logro de los resultados esperados debido a la gestión y al liderazgo ejercido por los entrevistados, representa otra de las categorías más consideradas del análisis realizado a partir de las experiencias vertidas.

Por otro lado, un elemento que caracteriza a los directores de telesecundaria a partir de los resultados obtenidos es el alto nivel de responsabilidad, uno de los códigos que también emergen del presente estudio. Dicha responsabilidad se visualiza tanto desde la perspectiva de la labor que debe cumplir como líder a cargo de la gestión escolar y administrativa de la telesecundaria, sino también como parte de lo que representa para un director ostentar y cumplir con un encargo de alto nivel en el ámbito educativo.

En congruencia con los resultados del INEE (2016), en los que se asocia el grado de marginación de las localidades y el bajo nivel de recursos de las

familias, con los aprendizajes y el logro académico de los estudiantes, respectivamente, algunos directores destacan una mayor influencia de estos factores con los resultados de las evaluaciones externas.

“...En eso influye mucho el entorno del estudiante, en su familia, en cómo está con su familia, la mayoría de estos niños vienen muchas veces sin desayunar, tienen pobreza extrema, muchos faltan hasta dos o tres días porque no tienen ni para comer. Tenemos el caso de una niña, la niña tiene demasiadas carencias, tiene pobreza extrema, si come una vez al día es bastante, y es una alumna sobresaliente...(Entrevista H)”.

De acuerdo con los directores entrevistados durante el desarrollo de este proyecto, a los factores mencionados en el párrafo anterior, se les suman la inseguridad, la desintegración familiar y problemas de drogadicción que van en detrimento de los buenos resultados de logro académico y de aprendizaje en las escuelas telesecundarias.

Capítulo V. - Conclusiones

Esta investigación espera haber aportado una mayor conocimiento y claridad a nivel conceptual de los tipos de liderazgo para la gestión escolar que se presentan a nivel del cuarto periodo de educación básica en la modalidad de educación telesecundaria.

A nivel metodológico se propuso un método de análisis basado en la teoría fundamentada o teoría emergente desde un enfoque cualitativo, el cual no es muy común por su complejidad, al requerir de una serie de procesos de codificación que implican el análisis de la información en distintas etapas del proceso que permitan la generación de una teoría sustantiva o formal.

Cabe aclarar que aunque se logró identificar los tipos de liderazgo característicos en los participantes, así como algunas de las razones que estos consideran como obstáculos para el logro de los aprendizajes esperados, sería difícil proponer una teoría sustantiva con la información recabada que permita establecer la forma en la que se construyen los liderazgos para la gestión escolar.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo se explica, a partir de la experiencia de los directores, los bajos rendimientos del logro académico en escuelas telesecundarias del estado de Tabasco?, los directores comentan que aunque es muy importante el liderazgo que ejercen, existen distintas fuerzas externas que obstaculizan el logro óptimo de los aprendizajes.

Aunado a los problemas de aprendizaje de los estudiantes que se atienden de manera puntual con el apoyo del personal de la Unidad de Apoyo al Servicio de Educación Regular (USAER), existen otros problemas como la desintegración familiar, la drogadicción, la inseguridad y la pobreza en los que no se puede incidir directamente desde la escuela.

Respecto a la construcción del liderazgo del director de telesecundaria, en el caso particular de la forma en que se ha otorgado el cargo de director en Tabasco, en épocas recientes surge a través de una comisión para ostentarse como Director con o sin Grupo, relacionada más bien con el otorgamiento de una dominación legal (Weber, 2008), al ser otorgado por designación directa de parte de la autoridad competente de la Secretaría de Educación.

De acuerdo con Bordieu (2009), en las escuelas existe la tendencia a reproducir los esquemas y la estructura de la sociedad en la que nos encontramos inmersos. De ahí que las formas de designación o comisión de los directores por parte de los supervisores, en su calidad de autoridad y como parte de la estructura social de la escuela, otorga la facultad de ejercer determinada función a quienes reciben dicha autoridad.

De ésta forma, y como parte de la estructura educativa a nivel de educación básica, particularmente en el nivel de telesecundaria, ha correspondido a los supervisores o a los responsables de los mandos educativos superiores, la designación de comisiones o en su caso, de promociones al cargo directivo de los profesores de telesecundaria que hayan

cumplido con los requisitos escalafonarios o la presentación de exámenes de promoción previa convocatoria.

Desde la perspectiva del modelo propuesto por Irby, Brown y Yang (2013), la categoría identificada como Estructura de la Organización se enfoca con todo lo relacionado con los aspectos ya sea rígidos y cerrados o flexibles y abiertos que engloba la Teoría Sinérgica de Liderazgo.

El liderazgo y la gestión escolar, integran en sí mismos una segunda categoría de estudio. El liderazgo entendido como la actitud que toma el director para enfrentar los retos de la gestión escolar, sea administrativa, instruccional, transformacional o integrada en el plantel a su cargo. Por su parte, la gestión escolar representa el conjunto de acciones que por su importancia el director debe atender en su quehacer como autoridad escolar para el logro de los aprendizajes.

Como se muestra en la Figura 2, en el estudio realizado por la SEP en colaboración con la OCDE, se menciona que los liderazgos que predominan en México son el administrativo y el instruccional, con un **prevalencia** del primero (SEP, 2009). No obstante, en los resultados encontrados en el desarrollo de esta investigación, se identifica **una mayor presencia del liderazgo instruccional y el transformacional sobre el liderazgo administrativo con base en lo expuesto** por parte de los directores de telesecundaria.

Como ya se había mencionado previamente, a partir del estudio TALIS, realizado en 23 países por parte de la OCDE, se plantearon cinco escalas de

comportamiento administrativo escolar que a su vez se integraron en dos tipos de liderazgo, el liderazgo instruccional y el liderazgo administrativo.

El liderazgo instruccional conformado por tres tipos de gestión o comportamiento administrativo: metas administrativas escolares, administración instruccional y supervisión directa de la instrucción. Por su parte, el liderazgo administrativo se integra por dos tipos de gestión administrativa caracterizada por comportamientos administrativos que favorecen la administración burocrática y la rendición de cuentas administrativas.

Por otro lado, la obligación de los directores para encabezar y coordinar el trabajo de los actores principales del proceso educativo, es decir, estudiantes y padres de familia, además de los maestros y personal de apoyo, en el seno del Consejo Escolar de Participación Social, identificado por lo que ellos llaman una gestión democrática, da por sentada la presencia de un liderazgo transformacional.

A diferencia de los resultados obtenidos en SEP (2009), en ésta investigación se encontró que los directores de telesecundaria en Tabasco, en función de las condiciones que ofrece cada contexto en particular, desarrollan un liderazgo integrado en el que convergen tanto el liderazgo instruccional, transformacional, como administrativo. El comportamiento del líder, al que corresponden los tipos de liderazgo destacados en esta sección, corresponde a otro factor del modelo tetraédrico de la Teoría Sinérgica de Liderazgo mencionada en secciones previas.

Las relaciones humanas, la satisfacción, y el reto de hacerse cargo de una dirección en una escuela telesecundaria, son los códigos que se obtienen de las experiencias de los interlocutores también, como parte del comportamiento del líder.

Finalmente la tercera categoría principal se representa por las Actitudes, Valores y Creencias, en congruencia con la Teoría de Liderazgo Sinérgico, y que los propios directores de telesecundaria consideran como preponderantes en el ejercicio de su autoridad escolar. Esta categoría la integran los códigos de responsabilidad, y vocación inicial docente.

De las entrevistas además surgió el código identificado como la satisfacción por el logro de objetivos, así como por el hecho de lograr ser designado como director. No obstante, **alcanzar** la dirección de una escuela telesecundaria se presentó como una meta profesional inesperada, debido a que en la gran mayoría de los casos estudiados, la vocación inicial docente supera el interés por llegar a ostentar el cargo de director.

Es a partir de ésta situación en la que podríamos atrevernos a aseverar que los maestros de telesecundaria han demostrado la capacidad de desarrollar un tipo de liderazgo espontáneo, un tipo de liderazgo que le permite afrontar situaciones para las que no contaba con preparación o formación académica, y administrativa. Los maestros que desempeñan comisiones como Director con Grupo o Director sin Grupo, han demostrado la capacidad de desarrollar en caso necesario un tipo de Liderazgo Escolar Resiliente para afrontar las **situaciones** a que se ven obligados a resolver **en su función de autoridad**

escolar, específicamente en su papel como directores de escuelas telesecundarias en Tabasco.

De acuerdo con Trujillo, López y Lorenzo (2011), la resiliencia en la educación supone la capacidad para lograr la toma de decisiones compartida y colaborativa en proyectos comunitarios, con base en la perseverancia, autoconfianza, autoestima, competencia emocional y control.

En el caso particular de los tipos de nombramiento de director de escuela telesecundaria, el limitado número de directores efectivos se puede considerar como un factor que afecta los resultados en el logro académico de los estudiantes.

En este sentido cabe destacar que mientras a nivel nacional menos del 10% de los directores de secundarias generales y técnicas deben atender a un grupo a su cargo, en telesecundaria los directores con grupo asignado superan el 70% (SEP, 2015).

La aportación a la teoría que surge como resultado de análisis de los resultados obtenidos podría enunciarse por medio de una hipótesis que de manera resumida indica:

Independientemente de que los directores de telesecundaria demuestran desarrollar un liderazgo integrado en el que confluyen los liderazgos: instruccional, administrativo y transformacional, desde un enfoque sinérgico. Los resultados inferiores a la media nacional obtenidos en las evaluaciones de aprendizajes y de logro académico en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas, realizadas a través del PLANEA o el EXCALE, en el Estado de

Tabasco, podrían originarse por la falta de formación profesional para el cargo directivo, una distribución desigual de los tipos de contrato de los directores de escuela a nivel de telesecundaria respecto a las distintas modalidades educativas a este nivel, así como al efecto de fuerzas externas relacionadas con la desintegración familiar, las drogas, la inseguridad y la pobreza

La mayoría de los entrevistados manifestaron haberse formado en función de su vocación docente, como maestro normalista o como profesional en el área de educación o pedagogía, pensando en desarrollar su trabajo frente a grupo y no como director de la escuela.

Resulta inequitativo esperar resultados similares a los obtenidos a nivel nacional cuando la gran mayoría de los directores **en la modalidad de educación básica en telesecundaria** manifiestan atender la comisión como Director sin Grupo o Director con Grupo, debiendo trabajar en condiciones desiguales y recibiendo además un sueldo inferior al de un Director Efectivo.

En conclusión, y como resultado de las opiniones que manifestaron los participantes en el presente estudio, la amenaza constante que enfrenta la sociedad, debido al aumento de la inseguridad en los últimos años, de la desintegración familiar, la pobreza y de la distribución de drogas a las afueras de las escuelas, aunados a los problemas de aprendizaje en algunos estudiantes, han originado un aumento en la deserción estudiantil de acuerdo a las experiencias de los directores en Tabasco.

Entre los trabajos futuros que surgen como pertinentes a partir de este trabajo se sugiere determinar los tipos de liderazgo que se desarrollan en otros

estados de la república mexicana, para compararlos con estudios tanto cualitativos como cuantitativos realizados por investigadores nacionales e internacionales.

Por otro lado, se puede investigar la tipología de liderazgos que surgen a partir de los directores contratados como resultado de la aplicación de la Ley del Servicio Profesional Docente. Así mismo, se sugiere ampliar la investigación tomando en cuenta las experiencias de otros actores del proceso educativo en los distintos periodos que conforman la educación básica en México.

La realización de estudios cuantitativos en los que la distribución de los distintos tipos de contratación se acerquen más a las distribuciones que caracterizan a otros subsistemas de educación correspondientes al cuarto periodo de educación básica, podría ofrecer elementos para asegurar si una promoción a direcciones efectivas pudiera resolver el problema de los bajos resultados en el intento por alcanzar niveles aceptables de logro académico en las escuelas y en las evaluaciones externas a nivel de telesecundaria, especialmente en Tabasco y en otros estados que presentan esta problemática.

Aprovechar la infraestructura educativa del estado apoyándose en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, especialmente en la División Académica de Ciencias Básicas, para fomentar la capacitación a los maestros de telesecundaria en áreas de matemáticas se vislumbra como una eventual estrategia en favor de la mejora en los índices de conocimiento y manejo de las matemáticas en la educación básica.

Referencias

- Abdulla, B., M., Selim, H., Alshare, K., Grandon, E., Younis, H., y Abdulla, M. (2006). The Balridge education criteria for performance excellence framework: empirical test and validation. *International Journal of Quality and Reliability Management*. Doi: 10.1108/02656710610704249
- Aliakbari, M., y Darabi, R. (2013). On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leadership style, and teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1716-1721.
- Álvarez, G., J. (2003) Reforma Educativa en México: El Programa Escuelas de Calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(1)
- Arbúes, E., e Ibarrola-García, S. (2014). Leadership in teachers: a requirement for employability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (139) 472-478.
- Banco Mundial (2014). Documento de Evaluación Inicial del proyecto sobre una propuesta de préstamo por la cantidad de US\$350 millones a favor de los Estados Unidos Mexicanos para un proyecto para el Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar (Project Appraisal Document). Banco Mundial.

- Banco Mundial-Secretaría de Educación Pública (2015). Evaluación de impacto y estrategia de intervención controlada "PEC PLUS". México: Banco Mundial-Subsecretaría de Educación Básica. SEP.
- Barrientos, N., A., y Taracena, R., E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13(36). 113-141
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., y Reenen, J., V. (2014). Does Management Matter in Schools? (CEP Discussion Paper No 1312), 58 pp. <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1312.pdf>.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bottery, M., Ngai, G., Wong, M., P, y Wong, H., P. (2013). Values priorities and responses comparing English headteachers and Hong Kong principals perceptions of their work. *School Leadership & Management*, 33(1), 43-60. doi:10.1080/13632434.2012.740798
- Castro R., F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos* 10(1), 13-25.
- Chrobot-Mason, D., Gerbasi, A., y Cullen-Lester, K. (2016). Predicting leadership relationships: The importance of collective identity. *The Leadership Quarterly*. (27), 298-311.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5th Ed.) New York, N.Y.:RoutledgeFalmer.

- Coleman, J. (1966). Equality of educational opportunity. National Center of Educational Statistics. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275>
- Contreras, P., B.M. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72.
- Creswell, W., J. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4^a. Ed., USA: SAGE Publications Inc.
- Crum-Allen, P., y Bierling, P., L.(2016). Alignment of the CTE centers with the Balridge Quality Award in education criteria: Perceptions of leaders and faculty. *Career and Technical Education Research*, 41(1), 49-64. Doi: 10.5328/cter.41.1.49
- Dhuey, E., y Smith, J. (2014). How important are school principals in the production of student achievement?. *Canadian Journal of Economics*, 47(2), 634-663. Doi : 10.1111/caje.12086.
- Diario Oficial de la Federación (1973). Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación (14 de diciembre)
- Diario Oficial de la Federación (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Diario Oficial de la Federación (13 de Diciembre).
- Diario Oficial de la Federación (2014). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de Gestión Escolar. Diario Oficial de la Federación (7 de marzo).

- Diario Oficial de la Federación (2014). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación (19 de diciembre).
- Durán, J. (2001). The mexican telesecundaria: diversification, internationalization, change and update. *Open Learning* 16(2), 169-177. Doi:10.1080/02680510120050325.
- Edwards, R., y Holland, J. (2013). What is qualitative interviewing?. UK: Bloomsbury Academic. Recuperado de: <http://www.bloomsbury.com>
- Elizondo, A. (2001). La escuela nueva I: dirección, liderazgo y gestión escolar. México: Paidós.
- Fasso, W., Knight, B. A., y Purnell, K. (2016). Distributed leadership of school curriculum change: an integrative approach. *School Leadership & Management*, 36(2), 204-220. doi:10.1080/13632434.2016.1209177.
- Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. 2ª Ed. España: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Gayrín, S., J., y Castro C., D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, (247), 401-416.
- Glasser, G., B., y Strauss, L., A. (2006). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine Transaction. USA: Transaction Publishers. (ed. 2006). Recuperado de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

González, M., L. (2002). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos.

EE. Rebeca Mejía y Sergio A. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO.

Grabo, A., y van Vugt, M. (2015) Charismatic leadership and the evolution of cooperation, *Evolution and Human Behavior*, Recuperado de :

<http://dx.doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2016.03.005>

Hassenfplug, A. (2013). How to improve instructional leadership: High school principal selection process versus evaluation process. *The Clearing House*,

(86) 90-92. Doi: 10.1080/00098655.2012.755147

Hallinger, P., y Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1) 54-61.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*. 33(3), 329-351

Heck, H., R., y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. *Educational Management Leadership and Administration*, 33(2), 229-244.

doi:10.11777/1741143205051055

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: Talleres gráficos de Suache.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a). Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b). Los Docentes en México. Informe 2015. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016a). La educación obligatoria en México. Informe 2016. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016b). Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones: Escuelas secundarias por tipo de servicio 2013-2014. <http://www.inee.edu.mx/index.php/mapa-2013-2014-1>

Irby, B., J., Brown, G., y Yang, L. (2013). The synergistic leadership theory. An inclusive theory in the twenty-first century. En B. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, y S. Jackson (Eds.), *The handbook of Educational Theories*. (pp. 985-995). EUA: Information Age Publishing Inc.

Kalman, M., y Arslan. M. (2016). School principals evaluations of their instructional leadership behaviours realities vs ideals. *School Leadership & Management*, 1-23. doi:10.1080/13632434.2016.1247049.

Kaparou, M., y Bush T. (2015). Instructional leadership in centralised systems evidence from Greek high performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345.

doi:0.1080/13632434.2015.1041489

- Kim, S. W. (2015). Effectiveness of a satellital educational television program for Ethiopian secondary education. *Distance Education* 36(3), 419-436. Doi: 10.1080/01587919.2015.1066236.
- King, K. (2008). Television in the schools: Instructional television and education media resources at the National Public Broadcasting Archives. *TechTrends*, 52(4), 59-65.
- Lee, V., Bryk, A., y Smith, J. (1993). The organization of effective secondary school. *Review of Research in Education*, 19, 171-267. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1167343>.
- Leithwood, K., Leonard, L., y Sharrat, L.(1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*. 34(2), 243-276.
- Loera, A. (2003). Planeación estratégica y política educativa. Documento de trabajo. México: SEP
- Lorea, L., M., Moreira, H., A., Dall'igna, M., Cóssio, M., y Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática. Una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17 (52), 89-113.
- Luhmann. N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Antrophos-Universidad Iberoamericana-Pontificia Universidad Javeriana.
- Marx, C. (2014) *El Capital I. Critica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en español 1946)

- Mertens, M., D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. 4ª. Ed., USA: SAGE Publications Inc.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Modelo de Acompañamiento “apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC”*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE, para mejorar la calidad en la educación en las escuelas Mexicanas*. OCDE.
- Parylo, O., y Zepeda, S. J. (2014). Describing an ‘effective’ principal: perceptions of the central office leaders. *School Leadership & Management*, 34(5), 518-537. doi:10.1080/13632434.2014.928684
- Patrón, C., R. M., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2011) *Estudio diagnóstico de directores de primaria para la mejora de su calidad educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(56), 1-10.
- Perez-Ruiz, A. (2014). *Enfoques de la gestión escolar: Una aproximación desde el contexto latinoamericano*. *Educación y Educadores*, 17(2), 357-369. doi:10.5294/edu.2014.17.2.9
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. 5ª Ed. Argentina: AIQUE.

- Radner, R. (1992). Hierarchy: The Economics of Management. *Journal of Economics Literature*, 30(3), 1382-1415.
- Rapp, S. (2011). The director of education as a leader of pedagogical issues a study of leadership in municipal educational sector activities. *School Leadership & Management*, 31(5), 471-490. doi:0.1080/13632434.2011.587405.
- Reimers, F. y Cárdenas, S. (2007) Who benefits from school based management in México? *Prospects*. 35(1), 37-56.
- Retna, K. S. (2015). Different approaches to the professional development of principals: a comparative study of New Zealand and Singapore. *School Leadership & Management*, 35(5), 524-543. doi:10.1080/13632434.2015.1107038
- Robbins, P., S., y Judge, A., T. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The impact of the leadership on students outcomes: An analysis of the differential effects of leadership styles. *Educational Administration Quarterly*. 44(5), 635-674.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte final, México, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Evaluación. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2009). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados México. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP. Recuperado de:
<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2012). Programa Escuelas de Calidad. Gestión estratégica en escuelas de calidad: Orientaciones prácticas para directivos y docentes, compendio de módulos para una gestión educativa estratégica. Subsecretaría de Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (2014). Programa Sectorial de Educación del Estado de Tabasco 2013-2018. Tabasco: Talleres Gráficos del Estado de Tabasco.
- Secretaría de Educación Pública (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, de supervisión, y de asesoría técnica pedagógica. México: Subsecretaría de Educación Básica. Coordinación Nacional del servicio profesional docente.
- Seidman, I. (2015). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 4th. Ed. Teachers College. Columbia University.
- Shaked, H., y Schechter, C. (2016). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 1-19. doi:10.1080/13632434.2016.1209182.

- Soini, T., Pietarinen, J., y Pyhältö, K. (2016). Leading a school through change – principals' hands-on leadership strategies in school reform. *School Leadership & Management*, 1-18. doi:10.1080/13632434.2016.1209179.
- Starr, K. E. (2014). Interrogating conceptions of leadership: school principals, policy and paradox. *School Leadership & Management*, 34(3), 224-236. doi:10.1080/13632434.2014.905466
- Tapiero, V., E., y García, Q., B. (2008). La teoría neosistémica y el desarrollo institucional. *Educación y Educadores* 11(2), 213-226.
- Tessio, C., A., y Ríos, G. (2015). Gestión escolar y proyectos educativos: Un análisis en escuelas secundarias estatales de la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación*. 13(13), 1-13.
- Trujillo, T., J. M., López, N., J.A., y Lorenzo, M., M. E.(2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(3), 14-29.
- Weber, M. (1998). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. 12ª. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wenglinsky, H. (2002). How Schools Matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*. 10(12). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>

Wheeler, C., Batchelder, A. y Hampshire, M. (1996). The instructional practices of televised distance education at Northern Arizona University. *Education* 17(2), 172-179.

Apéndices

Apéndice A.- Instrumentos

A.1.- Cuestionario de contexto para directores EXCALE Clave _____

Fecha de Aplicación: _____ Municipio: _____ Entidad: _____

Turno: _____ No. De Escuela: _____ Clave del Centro de Trabajo: _____

A) CARACTERÍSTICAS PERSONALES:

Edad:

40 Años o menor ___; 41-50 Años ___; 51-60 Años: ___; más de 60 : ___

Género: Masculino: _____ Femenino: _____

B) CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES

¿Cuál es su nivel máximo de estudios?

Estudios	Datos de la Institución
Bachillerato o carrera técnica	
Normal Básica	
Licenciatura en educación	
Otra licenciatura	
Maestría	
Doctorado	

C) CARACTERÍSTICAS LABORALES:

¿ Cuantos años de antigüedad tiene como profesor(a) de telesecundaria?

Tiempo	Marcar (x)
2 años o menos	
Entre 3 y 10 años	
Entre 11 y 15 años	
16 años o más	

¿ Cuantos años de antigüedad tiene como director(a) de telesecundaria?

Tiempo	Marcar (x)
2 años o menos	
Entre 3 y 10 años	
Entre 11 y 15 años	
16 años o más	

¿Cuenta con clave de Director (a)? Si:____; No:_____

Además de ser Director(a), ¿Tiene a su cargo algún grupo en la escuela?

Si:____; No:_____

¿Está incorporado al programa carrera magisterial o algún programa afín?

Si:____; No:_____

¿Cuenta con algún otro empleo remunerado?

Si:____; No:_____

A.2.- Cuestionario para Directores de Telesecundaria

1.- Tomando en cuenta su experiencia de vida como miembro de su familia, como estudiante y como maestro ¿Cómo llegó a convertirse en Director de telesecundaria? ¿ Considera que se debe ser un líder para ser Director?

2.- En su actividad como Director de telesecundaria, ¿ Cuáles son las actividades más importantes que realiza como Director, desde que se levanta hasta que se va a descansar? ¿ Cuáles actividades extras debe realizar a la semana o al mes normalmente que no realice en un día normal?

3.- A partir de las experiencias que tenido como Director de telesecundaria ¿ Qué representa para usted ser Director? ¿ Cuáles competencias o habilidades de liderazgo debe tener un buen Director de telesecundaria?

4.-Entre los cursos de capacitación y formación que ha recibido, ¿Cuáles han sido de utilidad para desempeñarse en su cargo? ¿Que cursos recomendaría para quienes quieran convertirse en mejores directores de telesecundaria?

A.3.-Cuestionario propuesto contexto para directores EXCALE Clave _____

Fecha de Aplicación: _____ Municipio: _____ Entidad: _____

Turno: _____ No. De Escuela: _____ Clave del Centro de Trabajo: _____

A) CARACTERÍSTICAS PERSONALES:

Edad:

40 Años o menor ____; 41-50 Años ____; 51-60 Años: ____; más de 60 : ____

Género: Masculino: _____ Femenino: _____

B) CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES

¿Cuál es su nivel máximo de estudios?

Estudios	Datos de la Institución
Bachillerato o carrera técnica	
Normal Básica	
Licenciatura en educación	
Otra licenciatura	
Maestría	

Doctorado	
-----------	--

C) CARACTERÍSTICAS LABORALES:

¿ Cuántos años de antigüedad tiene como profesor(a) de telesecundaria?

Tiempo	Marcar (x)
2 años o menos	
Entre 3 y 10 años	
Entre 11 y 15 años	
16 años o más	

¿ Cuántos años de antigüedad tiene como director(a) de telesecundaria?

Tiempo	Marcar (x)
2 años o menos	
Entre 3 y 10 años	
Entre 11 y 15 años	
16 años o más	

¿Cuenta con clave de Director (a)? Si: ____; No: ____

Además de ser Director(a), ¿Tiene a su cargo algún grupo en la escuela?

Si:____; No:_____

¿Está incorporado al programa carrera magisterial o algún programa afín?

Si:____; No:_____

¿Cuenta con algún otro empleo remunerado?

Si:____; No:_____

A. 4.- Guía Definitiva de Preguntas para Directores de Telesecundaria

1.- Tomando en cuenta su experiencia de vida como miembro de su familia, como estudiante y como maestro ¿Cómo llegó a convertirse en director de telesecundaria?

2.- En su actividad como director de telesecundaria, ¿Cuáles son las actividades más importantes que realiza como director, desde que se levanta hasta que se va a descansar? ¿Cuáles actividades extras debe realizar a la semana o al mes normalmente, que no realice en un día normal?

3.- A partir de las experiencias que ha tenido como director de telesecundaria:
¿ Qué representa para usted ser director?

4.- Entre los cursos de capacitación y formación que ha recibido, ¿Cuáles han sido de utilidad para desempeñarse en su cargo? ¿Qué cursos recomendaría para quienes quieran convertirse en mejores directores de telesecundaria?

5.- ¿Qué competencias o habilidades de liderazgo debe tener un buen director de telesecundaria?

6.- ¿De que manera se acostumbraba avanzar dentro del sector educativo para llegar a ser director de telesecundaria?

7.-De los requisitos o condiciones, escritas o no, para avanzar en el escalafón hacia la dirección. ¿Cuáles permanecen? ¿Cuáles ya desaparecieron?

8.- ¿ A qué atribuye a usted los resultados obtenidos en evaluaciones externas de conocimientos de los estudiantes de telesecundaria?

9.- ¿Cuál ha sido el mayor reto que ha tenido como director de telesecundaria?

10.- ¿ Qué enseñanzas le otorga su experiencia como director de telesecundaria?

Apéndice B.- Figuras

Figura 1.- Gestión escolar con base en el MGEE de la SEP	26
Figura 2.- Tipos de liderazgo (TALIS).....	35
Figura 3.- Modelo de liderazgo instruccional.....	37
Figura 4.- Modelo de liderazgo transformacional.....	38
Figura 5.- Modelo de la teoría sinérgica de liderazgo.....	39
Figura 6.- Modelo Balridge de criterios educativos para la excelencia.....	42
Figura 7.- Mapa de ubicaciones de telesecundarias visitadas.....	51
Figura 8.- Red semántica de códigos y categorías.....	63

Apéndice C.- Tablas

Tabla 1. Gestión Escolar.....	24
Tabla 2. Directores de telesecundaria por tipo de contratación.....	49
Tabla 3. Relación de escuelas visitadas.....	57