



INVESTIGACIÓN

LOS DIRECTIVOS DE ESCUELAS PRIMARIAS FORMADOS EN COMPETENCIAS: UN ACERCAMIENTO A LA VALORACIÓN DE LA GESTIÓN DESDE LA MIRADA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Ana Cecilia Valencia Aguirre (1) y José María Nava Preciado (2)

1.- Doctora en Educación y especialista en temas de gestión y subjetividad de los actores escolares; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara. gnaval_a@hotmail.com

2.- Doctor en Educación y especialista en temáticas de ética y gestión; actualmente se desempeña como Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara. jnava@csh.udg.mx

Resumen

El presente trabajo describe y analiza algunos hallazgos de la evaluación de las prácticas de gestión de los directivos de nivel primaria formados en el modelo por competencias en el estado de Jalisco, investigación llevada a cabo en el ciclo 2010- 2011. El propósito es describir las prácticas de gestión que los directores desarrollan en sus propias escuelas después de haber vivido un proceso formativo en un programa por competencias. Así mismo, pretende dar cuenta cómo esas acciones implementadas a partir de su formación son valoradas por los actores que componen la comunidad escolar donde se desenvuelven cotidianamente estos directivos, partiendo de que es la propia cotidianidad escolar el mejor escenario para valorar las interacciones del directivo con docentes y padres de familia, ya que en esa gestión encarnada se configuran las prácticas que dan rostro a las acciones prácticas del director, por tanto, es el contexto el que permite valorar los efectos de la formación en el desempeño. Así, se pretende dar cuenta de cómo los directivos una vez vivido el proceso de capacitación directiva por competencias, traducen las experiencias formativas en acciones cotidianas y cómo dichas acciones son valoradas por los actores que componen la comunidad escolar donde ellos se desenvuelven cotidianamente. Estos planteamientos parten de concebir el contexto como un indicador crucial porque en él se muestran de manera rutinaria las interacciones del directivo con alumnos, docentes y padres de familia. De ahí la importancia de mostrar la gestión encarnada, materializada en prácticas cotidianas, porque éstas son las que configuran el rostro diario del trabajo escolar.

Palabras clave: evaluación, directores, gestión escolar, comunidad escolar.

Abstract

This paper describes and analyzes some of the findings of the evaluation of the management practices of primary-level principal trained in the competency model in the state of Jalisco, research carried out in

the cycle 2010 - 2011 and presented in 2012. The purpose is to describe the management practices that principals develop in their own schools after living a training process in a competency program and report on the assessment that the school community makes of them, since the school day to day is the best space to assess the import of the actions of school management. Thereby, it seeks to explain how principals once lived directive process training skills, formative experiences translate into everyday actions and how those actions are valued by the actors who make up the school community where they operate daily. These approaches are based on the context conceived as a crucial indicator because in him shows routinely management interactions with students, teachers and parents. Hence the importance of showing management incarnate, embodied in everyday practices, because they are shaping the face daily schoolwork.

Keywords: evaluation, principals, school management, school community.

Evaluar un Programa Formativo en Competencias para la Gestión de Directivos Escolares

Generalmente, las formas de evaluar un proceso formativo consisten en recuperar los niveles de satisfacción de los propios usuarios a partir de cuestionamientos como ¿qué aprendí? ¿Considero que los cursos me permiten cambiar mi práctica? Igualmente cuestionamientos de naturaleza intrínseca al propio proceso formativo. Sin embargo en esta evaluación se muestra una metodología que parte de las prácticas cotidianas de los directivos y la valoración que de ellos hacen los propios docentes y padres de familia, o sea su propia comunidad escolar. Así, se pretende dar cuenta de dos preguntas imbricadas:

¿De qué manera los directivos de las escuelas primarias, después de haber vivido el proceso de capacitación directiva por competencias, traducen las experiencias formativas en acciones rutinarias al momento de tomar decisiones en sus centros de trabajo? y

¿Cómo dichas acciones son valoradas por los actores que componen la comunidad escolar donde se desenvuelven cotidianamente estos directivos?

Estos planteamientos parten de concebir el contexto como un indicador crucial porque en él se muestran de manera rutinaria las interacciones del directivo con alumnos, docentes y padres de familia. De ahí la importancia de mostrar la gestión encarnada, materializada en prácticas cotidianas, porque éstas son los que configuran el rostro diario del trabajo escolar. Por tanto, nuestro interés por el trabajo rutinario de estos directivos, que han concluido su etapa de capacitación, nos lleva a voltear la mirada no sólo a la experiencia que dicen les ha dejado el proceso de actualización sino comprender “las estructuras profundas” (Flick, 2007), que le dan sentido a sus decisiones al estar investidas de significados.

Los objetivos de la investigación llevaron a plantear una perspectiva interpretativa del estudio, un andar comprensivo –Verstehen- sobre cómo los directivos escolares transitan sus espacios escolares. Esta mirada comprensiva conduce a tomar en cuenta diferentes perspectivas metodológicas que permitieron alcanzar los objetivos del estudio. Por su naturaleza el procedimiento metodológico responde a una visión epistemológica que busca recuperar y reconstruir los testimonios de los actores educativos que tienen sus valoraciones sobre la vida escolar, conocen la escuela, saben cómo se organiza y se toman las decisiones cotidianas por parte de los directivos. En este sentido el proceder metodológico también parte de una perspectiva holística del problema educativo que se pretende investigar, en este caso son las prácticas de gestión

de los directivos escolares que han participado en las acciones institucionales de capacitación bajo el modelo por competencias. Para ello, se acudió a los espacios escolares donde se generan y toman las decisiones por parte de los directivos para conducir sus escuelas, con el fin de garantizar la objetividad y la rigurosidad del trabajo.

La mirada teórica

Una investigación sobre las prácticas de gestión realizada por los directivos de las escuelas primarias, exige una mirada epistemológica que recupere aspectos teóricos y metodológicos, con el propósito de lograr los objetivos propuestos. La teoría al ser una versión sobre cómo se encuentra el mundo a estudiar nos brinda nociones que en un estudio tiene el carácter epistemológico de ser una pre-comprensión, porque se requiere revisarla a la luz de una nueva investigación (Flick, 2007). Dicha pre-comprensión del objeto de estudio, tiene la particularidad de ser un punto de arranque, más tarde cuando se confronta con el material empírico se llega a una comprensión de la realidad, i.e., a nuevos saberes. Por su parte, Galindo, L. (1998) sostiene el argumento de que la teoría es un marco configurado sobre el objeto de estudio al brindar elementos sobre los saberes compartidos por una comunidad sobre ese punto. Pero además la teoría es:

... el conjunto de supuestos valorativos, ontológicos y epistemológicos-metodológicos que orientan el trabajo de una comunidad académica particular y que le permiten producir investigaciones concretas, algunas de las cuales actúan como “casos ejemplares” (Gándara, M. 1994: 74).

De esta manera, con base en la argumentación de Gándara, M. y en las ideas de Galindo, L. se puede señalar que la teoría existente sobre los directivos escolares logra generar un conjunto de conocimiento base para nuevos estudios. En este punto, también es acertada la posición de Geertz, C. (1991), sobre el papel de la teoría, al sustentar que al ser un entramado conceptual ayuda a explicar una realidad futura. De su argumento se puede inferir lo siguiente: se analiza una realidad al momento de estudiarla, pero enseguida viene la comprensión, pero desde otra dimensión, por eso ya no es igual, porque tiene un nuevo estatus epistemológico, i.e., se hace progresar a la teoría y se presenta a la discusión con nuevos matices. De esta manera interrogantes como: ¿qué se ha dicho sobre los directivos? ¿Para qué se capacitan? ¿Cómo llevan a cabo sus prácticas de gestión? fueron preguntas básicas que dieron origen a una revisión teórica pertinente para iniciar el proceso de investigación. El referente teórico se hubo de articular posteriormente con el referente metodológico, otro aspecto central del que se debe dar cuenta en una investigación.

La mirada metodológica

La población objeto de estudio se circunscribe a los directores de primaria del estado de Jalisco que participaron y concluyeron el Diplomado en Competencias Directivas durante el año 2009. Con la finalidad de obtener resultados comparativos que reunieran condiciones máximas de contrastación, la muestra de directivos se determinó tomando las 12 regiones que el gobierno del Estado de Jalisco clasifica para sus tareas administrativas, pues para los propósitos del estudio era importante tomar en cuenta la diversidad regional. Después de analizar el número de directores capacitados, en cada una de las regiones, el grupo de investigación consideró pertinente llevar a cabo el

trabajo de campo *–fieldwork–* en aquellas regiones donde se encontraba un mayor número de directivos que habían concluido el Diplomado en Competencias Directivas. Una vez definidas las regiones se discutió la pertinencia de definir las escuelas visitadas, para ello se recurrió al procedimiento del muestreo aleatorio simple. Las escuelas investigadas se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1.

Escuelas primarias donde se realizó el trabajo de campo.

| Escuela | Región | Municipio | Código |
|-------------------------------|---------------|---|---------------|
| 1. “José Ma. Morelos y Pavón” | Altos Norte | Lagos de Moreno | AN/LM/JM |
| 2. “Niños Héroes” | Altos Norte | San Isidro Matancillas, Mpio. Ojuelos | AN/O/NH |
| 3. “Rita Pérez de Moreno” | Altos Sur | Capilla de Guadalupe | AS/CG/RP |
| 4. “Raúl Padilla Gutiérrez” | Altos Sur | Tepatitlán | AS/TP/RP |
| 5. “15 de Mayo” | Costa Norte | Puerto Vallarta | CN/PV/15M |
| 6. “Benito Juárez” | Costa Norte | Puerto Vallarta | CN/PV/BJ |
| 7. “Manuel M. Diéguez” | Costa Sur | Tecolotlán | CS/TC/MD |
| 8. Primitivo Tolentino | Costa Sur | La resolana, Mpio. De Casimiro Castillo | CS/CC/PT |
| 9. “Miguel López de Legaspi” | Costa Sur | Cihuatlán | CS/C/MLL |
| 10. “Amado Nervo” | La Ciénega | Ocotlán | LC/OC/AM |
| 11. “Juan Bravo y Juárez” | La Ciénega | Jamay | LC/JM/JB |
| 12. “Ramón Corona” | La Ciénega | Ojo de Agua, Mpio. Atotonilco | LC/AT/RM |
| 13. “José María Luis Mora” | Centro | Guadalajara | C/GD/MLM |
| 14. “Irene Robledo García” | Centro | Guadalajara | C/GD/IR |
| 15. “Agustín Yáñez” | Centro | Guadalajara | C/GD/AY |
| 16. “Club de Leones 7” | Centro | Guadalajara | C/GD/CL |
| 17. “Sebastián Allende” | Centro | Guadalajara | C/GD/SA |
| 18. “Alberto Orozco Romero” | Centro | Guadalajara | C/GD/OR |
| 19. “Emiliano Zapata” | Centro | Guadalajara | C/GD/EZ |
| 20. “Sara Robert” | Centro | Guadalajara | C/GD/SR |
| 21. “Expropiación Petrolera” | Centro | Tlaquepaque | C/TL/EP |
| 22. “José Clemente Orozco” | Centro | Tlaquepaque | C/TL/CO |
| 23. “Idolina Gaona Ruiz” | Centro | Zapopan | C/ZP/IG |

Los instrumentos

La mirada evaluativa de un proceso formativo como el vivido por los directivos investigados en este trabajo, debe tener como andamiaje instrumentos diversos para tener una visión más amplia y completa de la experiencia y de los contextos escolares, por esta razón se recurrió a varios instrumentos como estrategia para recuperar la información. Para la primera visita al campo se diseñó un instrumento con la finalidad de describir las condiciones materiales de las escuelas y sus alrededores. La confección

del instrumento contempló cuatro aspectos: a) entorno escolar; b) infraestructura y condiciones de la escuela; c) personal docente. Posteriormente se confeccionó el guión de entrevistas que se aplicó a los profesores de las escuelas donde se desempeñan los directivos, para conocer sus opiniones con relación a las prácticas de gestión que realizan sus directores o directoras, y poder hacer un cruce de sus testimonios con lo observado en las reuniones de trabajo, así como con el punto de vista de los padres de familia. El guión de entrevista tomó en cuenta las unidades temáticas del Diplomado en Competencias Directivas y el perfil de egreso de los directivos que concluyen el programa. De manera específica el guión consideró lo siguiente: (1) una lista de contenidos derivados del programa de diplomado por competencias, (2) formulación de preguntas que rescatan la experiencia de los informantes relacionadas con la gestión escolar en sus escuelas. Las razones de aplicar estos instrumentos obedeció, entre otras cosas, a que la entrevista era pertinente para recabar información más amplia y profunda pero con cierto criterio de especificidad (Flick U., 2007) sobre la evaluación que tienen los profesores acerca de las prácticas de gestión de sus directivos. De acuerdo a este propósito el guión contó con preguntas abiertas y semiestructuradas. Para conocer la opinión de los padres y/o madres de familia relacionada con la gestión de los directores o directoras de las escuelas donde tienen a sus hijos e hijas, se pensó en la encuesta como una tercera técnica. De acuerdo con Cea (2001), el grado de fiabilidad de una técnica se incrementa en la medida en que la formulación de las preguntas es precisa.

Con base en ello, se realizaron varios ejercicios hasta lograr el máximo grado de claridad en las preguntas del cuestionario. Para elaborarlo también se consideraron los contenidos de las unidades temáticas del Diplomado en Competencias Directivas. En el caso de los padres de familia se optó por el cuestionario por ser un instrumento práctico para recuperar opiniones estandarizadas de un mayor número de investigados. El cuestionario estuvo estructurado por ítems fijos alternativos siguiendo la propuesta de Cohen y Manion, (2002). En cuanto al tipo de cuestionamientos se redactaron preguntas directas e indirectas, el argumento obedeció a que fueran preferentemente específicas y no generales. Para conocer la experiencias de los directivos con relación a su proceso formativo y la aplicación de los saberes a su contexto escolar se realizaron entrevistas abiertas, siguiendo básicamente tres ejes de comprensión: (1) los aprendizajes en el diplomado, (2) los beneficios que en su trabajo directivo ha logrado al recibir el proceso de capacitación y (3) las competencias directivas que de acuerdo al Diplomado en Competencias Directivas todo directivo que lo cursa debe lograr. Con la finalidad de triangular la información obtenido de las entrevistas a los directivos se recurrió al componente etnográfico enfocado fundamentalmente a dar cuenta de las formas, posturas y maneras en que estos actores manejan los problemas escolares en las reuniones de trabajo con los profesores y los padres de familia, porque es precisamente frente al resto de la comunidad escolar y “en vivo” donde se pueden observar las competencias que el directivo pone en juego para involucrarlos en la atención y tratamiento de los problemas escolares. Es pertinente señalar que el componente etnográfico contribuyó a hacer más rico el trabajo de evaluación particular de las escuelas, de ninguna manera sirvió para realizar análisis de comparación porque los contextos escolares son diferentes. En el cuadro 2 se presentan los instrumentos aplicados en cada una de las escuelas.

Cuadro 2.

Instrumentos aplicados en cada una de las escuelas investigadas.

| Número | Clave escuela | Entrevista a docentes | Encuestas a padres | Entrevista a director | Descripción de las escuelas | Observación etnográfica |
|---------|--------------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. | AN/LM/JM | 3 | 11 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 2. | AN/O/NH | 5 | 11 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 3. | AS/TP/RP | 4 | 14 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 4. | AS/CG/RP | 5 | 11 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 5. | C/GD/AY | 5 | 17 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 6. | C/GD/OR | 6 | 22 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 7. | C/GD/CL | 3 | 13 | 1 | 1 | Día de gestión. Día de reunión |
| 8. | C/GD/GR | 5 | 30 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 9. | C/GD/SR | 5 | 30 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 10. | C/GD/EZ | 5 | 16 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 11. | C/TL/EP | 4 | 17 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 12. | C/GD/IR | 6 | 30 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 13. | C/TL/CO | 3 | 15 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 14. | C/GD/MLM | 4 | 14 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 15. | C/GD/SA | 5 | 31 | 1 | 1 | Día de gestión. Día de reunión |
| 16. | LC/OC/AN | 3 | 25 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 17. | LC/JM/JB | 4 | 20 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 18. | LC/AT/RC | 1 | 8 | 1 | 1 | Día de gestión. Día de reunión |
| 19. | CN/PV/15M | 3 | 16 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 20. | CN/PV/BJ | 1 | 32 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 21. | CS/CC/PT | 3 | 10 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 22. | CS/C/MLL | 3 | 8 | 1 | 1 | Día de gestión |
| 23. | CS/TC/MD | 6 | 22 | 1 | 1 | Día de gestión |
| Totales | 6 regiones y 23 escuelas | 92 | 423 | 23 | 23 | 25 |

Descripción de la aplicación de los instrumentos

Una vez afinados los instrumentos se llevó a cabo su aplicación en las escuelas seleccionadas, buscando que estuvieran representados los puntos de vista de los profesores y padres de familia, el propósito era considerarlos como parte del colectivo escolar del que forman parte más que reducir su evaluación a un punto de vista particular (Cea, D'ancona, A. 2001). Con base en los objetivos de la investigación se aplicó el procedimiento siguiente: i) se visitó, por el equipo de investigación, las escuelas seleccionadas para conocer sus condiciones materiales y ambientales, i.e., se hizo el retrato de las escuelas. ii) Posteriormente se asistió a las escuelas para aplicar la encuesta a los padres de familia y entrevistar a los profesores. iii) Con estos insumos se realizaron posteriormente las entrevistas a los directivos. En algunos casos la visita de campo se llevó a cabo en tres momentos, con la autorización educativa correspondiente.

La recuperación de la información del instrumento aplicado a los padres de familia obedeció a estrategias diferentes. En algunas de ellas se aprovechó la presencia de los padres de familia al ingreso o bien a la salida de clases. En otras escuelas se pidió al director que los convocara para poder hacerlo. La estrategia para recuperar la información entre los docentes fue platicar con ellos y darles a conocer los propósitos

del estudio en términos generales. En seguida se hizo la invitación a quien estuviera interesado en participar de manera voluntaria en la entrevista.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizaron procedimientos de tipo cuantitativo (1) y cualitativo (2). Se recurrió a las ventajas de estos dos procedimientos, entre otras razones, porque se sabe de las limitaciones epistemológicas surgidas en las investigaciones educativas cuando se reduce la realidad únicamente a una perspectiva (Cook, T.D. y Reichardt, 2000). Una primera tarea fue describir las características generales de las escuelas donde laboran los directivos y dar cuenta de sus condiciones materiales y ambientales, así como de su estructura organizativa.

Los resultados de la encuesta aplicada a los padres de familia y las entrevistas a los profesores y directivos se analizaron con base en una metodología comprensiva para poder construir las categorías interpretables, con base en el dato empírico, y dar cuenta de cómo estos actores escolares establecen sus juicios acerca de la manera en que se realizan las prácticas de gestión escolar. Como se observa se busca establecer un *continuum* entre el dato y su interpretación y viceversa. Por tanto, la triangulación metodológica le da rigor al programa de investigación y permite dar cuenta de los procesos y los resultados encontrados en cada uno de los momentos del trabajo de campo (Cook, T.D. y Reichardt, 2000).

De manera específica en el análisis de los datos se utilizaron dos herramientas (1) Atlas/ti. Como se sabe el Atlas/ti es un programa de análisis cualitativo de datos con una aplicación reciente, en el campo de la educación, sin que pueda ser reducido a una explicación meramente cuantitativa. Esta herramienta permitió establecer relaciones entre las observaciones a las reuniones de trabajo y las entrevistas a docentes para construir, de manera inductiva, las categorías interpretativas del trabajo. (2) Para sistematizar los resultados de la encuesta aplicada a los padres de familia se aplicó una herramienta de fácil manejo como es el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Las posibilidades de manejo de análisis de la información con este paquete son amplias, sin embargo, con base en los requerimientos del estudio, se consideró adecuado utilizarlo para organizar y clasificar los datos obtenidos en las respuestas de la encuesta, para enseguida realizar el proceso de análisis e interpretación de los resultados y hacer el cruce con la herramienta del Atlas/ti.

Como se observa la triangulación en el estudio obedece al uso de tres instrumentos diferentes para recuperar la información y a tres clases de informantes (Ragin, 2007) que nos permita confirmar y profundizar los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados. Con los resultados de estos tres instrumentos se ordena la información que se presenta en el apartado de resultados.

Es importante mencionar que en cada una de las etapas del desarrollo de la investigación se contó con el apoyo de una especialista que participó en el diseño del Diplomado en Competencias Directivas, y un profesor que funge como tutor en la capacitación de los directivos. Los dos profesores se unieron al grupo de trabajo y en todo momento fueron parte del equipo de investigación, esta medida fue pertinente, porque permitió triangular los resultados con actores que toman decisiones en la implementación del programa.

Algunos hallazgos: las particularidades de los contextos

Las escuelas son vistas de maneras diferentes por los diversos actores que la componen, como son padres de familia, profesores y directivos, sin dejar de reconocer que también interviene la mirada de otros actores como los estudiantes y autoridades educativas, que en este caso no se reflejarán por los motivos del estudio. Esas visiones, concepciones y percepciones se anclan a los contextos donde se ubican. Así, los padres de familia piensan, imaginan, creen que una escuela debe funcionar de X forma, i.e., los imaginarios que ellos construyen sobre cómo debe ser una escuela se basa en las creencias y las valoraciones entrelazadas en la comunidad donde se ubica la escuela, sobre lo que ésta ha sido a lo largo de los años, y lo que ellos imaginan que sea. Mientras los directivos se concretan a pensar, explorar y a planear las actividades que conduzcan a logros mejores para enfrentar los retos que las autoridades educativas recomiendan, pensando en que los mejores jueces son los padres de familia de su comunidad. Por su parte los profesores la valoran como el espacio laboral donde deben encontrar las mejores estrategias para que los alumnos aprendan, escenario muchas veces desfavorable y complicado en un contexto como el que vivimos, por lo cual muchas veces interpelan el trabajo de sus directivo. De esta forma se compone la dramaturgia escolar, las tramas se presentan en ocasiones con voces acompasadas, en otros casos las voces resultan ser altisonantes, en otros momentos los tonos suben o bien bajan. En este escenario una figura se vuelve central: el directivo. ¿Por qué? Porque de acuerdo a los profesores si el directivo trabaja y se preocupa por lo ellos hacen las cosas saldrán bien:

Hemos notado un cambio en la directora, trabajo cerca [...] tengo 30 años trabajando en esta escuela y veo que tiene un gran impacto lo que ella hace en el trabajo. Ha habido más preocupación. (MA1)

Sí nos conoce a cada uno de nosotros, nos apoya si algo se nos atora. Aunque no tiene una estrategia para evaluar el trabajo, pero nos apoya (MA2)
(Entrevista a profesores 11/2010. AN/LM/JM)

Por su parte los padres de familia tienen su propia mirada sobre la escuela, desde su lugar formulan sus propios juicios acerca de cómo debe ser una escuela. Sus juicios evaluativos se dirigen a planteamientos sobre lo qué debe hacer la escuela para que sea la mejor escuela de sus hijos. Es decir ellos se interrogan sobre el papel de los profesores y del directivo. De manera específica ¿los padres de familia que ven? ¿Qué cosas dentro de la escuela son las que más les preocupan? ¿Qué tanto se implican en esos juicios? Al revisar los resultados el cuestionario aplicado a los padres de familia de las 23 escuelas investigadas encontramos juicios relevantes que dan cuenta sobre el trabajo del director, en los cuadros 3, 4, 5, 6, 7 y 8 se muestran la percepción de los padres de familia de las seis regiones estudiadas:

Cuadro 3.

Percepción de padres de familia de la Región Centro sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

| Percepción sobre el trabajo | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|------------|------------|
| Muy bueno | 126 | 50.2 |
| Bueno | 98 | 39.0 |
| Regular | 22 | 8.8 |
| Malo | 5 | 2.0 |
| Total | 251 | 100 |

Cuadro 4.

Percepción de padres de familia de la Región Costa Sur sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

| Percepción sobre el trabajo | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|------------|------------|
| Muy bueno | 16 | 53.5 |
| Bueno | 9 | 30 |
| Regular | 3 | 10 |
| Malo | 2 | 6.5 |
| Total | 30 | 100 |

Cuadro 5.

Percepción de padres de familia de la Región Costa Norte sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

| Percepción sobre el trabajo | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|------------|------------|
| Muy bueno | 31 | 64.6 |
| Bueno | 11 | 22.9 |
| Regular | 3 | 6.3 |
| Malo | 3 | 6.3 |
| Total | 48 | 100 |

Cuadro 6.

Percepción de padres de familia de la Región Ciénaga sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

| Percepción sobre el trabajo | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|------------|------------|
| Muy bueno | 29 | 54.7 |
| Bueno | 13 | 24.5 |
| Regular | 11 | 20.8 |
| Malo | 0 | 0 |
| Total | 53 | 100 |

Cuadro 7.

Percepción de padres de familia de la Región Altos Norte sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

| Percepción sobre el trabajo | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|------------|------------|
| Muy bueno | 3 | 13.6 |
| Bueno | 11 | 50 |
| Regular | 8 | 36.4 |
| Malo | 0 | 0 |
| Total | 22 | 100 |

Cuadro 8.

Percepción de padres de familia de la Región Altos Sur sobre el trabajo que realizan los directores de las escuelas.

| Percepción sobre el trabajo | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|------------|------------|
| Muy bueno | 2 | 8 |
| Bueno | 12 | 48 |
| Regular | 10 | 40 |
| Malo | 1 | 4 |
| Total | 25 | 100 |

Como se observa, los padres de familia tienen sus propias valoraciones acerca del directivo, valoraciones ancladas en sus propios imaginarios sobre la tarea de lo que supones ser un buen director. Desde luego esos juicios muchas veces se hacen desde afuera, desde la puerta de la escuela, de lo que escuchan decir a *otros*, pero al fin y al cabo es su propio juicio, y cuando se evalúa una escuela ese juicio importa y vale. En el caso de las seis regiones estudiadas podemos registrar también que un alto porcentaje de padres de familia considera de muy bueno a bueno el trabajo escolar de los directivos, los directores de la región centro son los mejores evaluados, esto a pesar de que muchas veces se considera que en las regiones del interior del estado son más favorables para la interacción director-padres de familia, son más próximos afectivamente hablando (Woycikowska, C. 2008)

Pero los directivos también tienen su propio juicio respecto de la escuela donde trabajan, construyen sus propias valoraciones de aquello que le es significativo:

Como director debo de estar antes de la hora, para ver a qué hora entran los maestros y los niños. Ver qué tipo de ventas se colocan afuera y estar al pendiente. Algunos maestros llegan tarde y les llamo la atención. Checar si los maestros verdaderamente están trabajando todos los días. Saber también todos los temas de los programas de cada grado., para apoyar a los docentes que requieran apoyo. A veces también me mandan maestros a cubrir grupos por los maestros que no asisten. Ya que los maestros meten permiso y debo estar al tanto. Organizo a los maestros para que atiendan la escuela sin que yo esté. En este curso me han orientado para organizar a los demás, para que lo que suceda puedan entre todos organizarse y tomar decisiones cuando sea necesario. La escuela debe de seguir sin mí o conmigo. (Entrevista a directivo escuela CN/PV/15M).

El control disciplinario es lo que causa más problemas, entre padres de familia, maestros y alumnos, porque muchos alumnos ya vienen con problemas desde casa que se reflejan en lo escolar. En lo laboral con los maestros no hay problema porque se basan en una norma. A veces hay poca disposición del personal docente, sólo piden disfrutar de sus derechos pero desconocen sus obligaciones y siempre les hago mención del reglamento y si yo los dejo pasar o hacer cosas en contra de la ley eso se hace mi responsabilidad, mejor cada quien trabaje de manera normativa con lo suyo y yo ya no tengo que estar haciéndome responsable de lo que hagan. (Entrevista a directivo escuela LC/AT/RC).

Como se observa las miradas son diferentes en el complejo sistema de la escuela. Cada actor al formar y sentirse parte del colectivo escolar tiene sus propias figuraciones, acentúa algunas cosas, subraya la ausencia de acciones o bien se apropia de algunas de ellas. Al ser parte del colectivo se apropian de lo que se hace o deja de

hacer i.e., toman posición. Y esto no es otra cosa más que evaluar cómo es su escuela, y qué le falta para ser mejor, ellos acentúan su mirada en los límites y los obstáculos que se enfrentan en su trabajo.

Desde la lupa de los padres de familia.

Cuando se evalúa a las escuelas el juicio de los padres es fundamental. Se fijan en los detalles que tal vez para los profesores no son importantes o bien no son visibles, pero eso muestra precisamente la complejidad del escenario escolar, de que no es posible pensar la escuela y la función del directivo de una sola manera. El contexto geográfico donde se encuentra la escuela es determinante para las tareas del directivo, el lugar donde está ubicada dice mucho de la comunidad, por eso no encontramos juicios unánimes ni homogéneos acerca de las condiciones materiales de las escuelas por ejemplo. Como sabemos existe un binomio entre el contexto y la gestión, de alguna manera las condiciones de una escuela condicionan el trabajo docente, y también la forma en cómo se encuentren las instalaciones les permiten a los padres de familia formarse una imagen de lo que es la escuela de sus hijos, sin duda se reconocen como protagonistas importantes de ella. Dado que una de las competencias del directivo escolar es buscar que la escuela cuente con los recursos para estar en las mejores condiciones, decidimos preguntar a los padres de familia su percepción sobre el estado material de la escuela, reconociendo que ellos focalizan mucho su atención en este aspecto. Por ejemplo en las dos escuelas investigadas en la región N, el 36% de los padres de familia en la escuela AN/LM/JM considera que la escuela está en buenas condiciones, para el resto las condiciones son de malas a regulares y además el 81% piensa que su directivo se preocupa poco por la escuela, asimismo el 100% de los padres cree que a la escuela le hacen falta adecuaciones materiales para que esté en mejores condiciones. Al preguntarles si se dan cuenta si el directivo realizan alguna gestión ante las autoridades de la escuela 10 padres de familia contestan saber que sí lo hace, solo uno de ellos lo desconoce. Mientras en la escuela AN/O/NH solo un padre de familia, de los 11 encuestados, piensa que la escuela está en buenas condiciones, sin embargo 09 de ellos piensan que el director se preocupa mucho por ella, y los 11 padres de familia creen que la escuela le hacen falta adecuaciones materiales. Por su parte 08 padres de familia dicen que el director sí realiza gestiones ante las autoridades municipales para buscar apoyos para la escuela, 03 dicen desconocer. En el caso de la escuela C/GD/AY de la ZMG encontramos una percepción en otro sentido, por ejemplo el 64% tiene la opinión que el centro escolar está en buenas condiciones, mientras para el 65% de ellos el director se preocupa mucho por la escuela. Sin embargo de los 17 padres de familia 14 opinan que la escuela requiere adecuaciones en algunas áreas y 04 son de la creencia que toda la escuela requiere adecuaciones. Pero se observa que el 76% de los encuestados desconoce si el director realiza alguna gestión ante las autoridades municipales para mejorar las condiciones materiales de la escuela. Como se observa, claramente en este último punto, el contexto donde está ubicado el centro escolar habla de manera importante de la escuela y su gestión, i.e., la ubicación de la escuela en contextos de alta explosión demográfica no permite que los padres de familia se den cuenta de algunas acciones que el directivo realiza, además de no favorecer la cercanía de la autoridad escolar con la autoridad municipal. En el cuadro 9 se presenta la opinión de los padres de familia de las seis regiones estudiadas con relación a su percepción sobre las condiciones materiales de las escuelas donde estudian sus hijos.

Cuadro 9

Opinión de los padres de familia con relación a las condiciones materiales de la escuela en las seis regiones estudiadas.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Muy buenas | 57 | 22.7 |
| Buenas | 115 | 45.8 |
| Regulares | 73 | 29.1 |
| Malas | 6 | 2.4 |
| Total | 251 | 100.0 |

La implicación de los padres de familia en los asuntos escolares también habla del binomio gestión-contexto. Sabemos que la implicación puede ser a título individual y de manera colectiva. Cuando un padre de familia presenta algún problema con su hijo recurre a la escuela a título individual, sobre este punto encontramos lo siguiente en la escuela LC/OC/AN: 21 de los padres de familia nos hacen saber que siempre el director está dispuesto a apoyarlos cuando le presentan una problemática relacionada con su hijo, el resto manifiesta que nunca ha solicitado tal apoyo. En la escuela CN/PV/15M de los 16 padres de familia encuestados 07 dicen que siempre su director está dispuesto a brindarles la atención que solicitan para atender a su hijo, 04 dicen que nunca los ha atendido a 02 ocasionalmente les ha brindado esa ayuda y 03 nunca la han solicitado. En una escuela de la región centro, C/GD/OR, 08 padres de familia expresan que ocasionalmente el directivo está en condiciones de apoyarlos; 05 dicen que siempre, 04 manifiestan que nunca han encontrado tal apoyo y 05 nunca lo han pedido. En el cuadro 10 se observa cómo se comporta esta variable en la región centro.

Cuadro 10.

Disposición del directivo de apoyar a los padres de familia en la problemática de sus hijos en la región centro.

| Frecuencia | Numero de padres de familia | Porcentaje |
|------------------------|-----------------------------|------------|
| Siempre lo hace | 145 | 57.8 |
| Ocasionalmente lo hace | 41 | 16.3 |
| Nunca lo hace | 10 | 4.0 |
| Nunca lo ha solicitado | 55 | 21.9 |
| Total | 251 | 100 |

Pero la implicación colectiva también se da en la escuela por parte de los padres de familia. Su presencia e involucramiento ha crecido en las últimas décadas, esto sin duda es un reflejo de la movilización de la sociedad en asuntos que le son significativos, por eso asisten a las reuniones, exigen cuentas y reclaman, conviene señalar que las expectativas de los padres de familia con relación a la escuela son muchas y variadas.

La comunicación entre ellos y el director es fundamental, y la manera en como la valoran nos permite dar cuenta de qué tanto el director ha logrado establecer ese vínculo con la comunidad de padres, ya que uno de los desafíos más importantes a los que se enfrenta un directivo es el de saber comunicar (Woycikowska, C. 2008). Para ejemplificar este punto encontramos que en la escuela C/TL/EP de los 17 padres de familia encuestados 16 piensan que la comunicación con su directivo es buena, solo uno de ellos piensa que la comunicación que se da con ello es poca. Sobre el número de reuniones llevadas a cabo en el año, las opiniones con relación a este punto se muestran en el cuadro 11.

Cuadro 11.

Frecuencia de reuniones realizadas en el año con padres de familia en la escuela C/TL/EP, según los padres de familia.

| Frecuencia de reuniones | Número de padres | Porcentaje |
|---|------------------|------------|
| Se realizan reuniones cada dos meses | 12 | 70.6 |
| Se realizó una reunión al principio del año y otra al término | 05 | 29.4 |
| Total | 17 | 100 |

Como observamos el involucramiento de las padres de familia es diverso, y se dan las contradicciones normales, esto se explica porque cada uno a su manera construye esta vinculación escuela-comunidad. También al preguntarles qué tanto los invitan a participar en las actividades que las escuelas promueven encontramos que 13 padres de familia dicen que siempre los invitan y el resto opina que a veces sí y a veces no. También, entre otras cosas la escuela promueve campañas destinadas a la comunidad; sobre este punto, 10 padres de la escuela dicen que sí se organizan campañas de aseo, contra las drogas y pláticas sobre alimentación, 07 dicen no saber si la escuela las realiza o no. Uno de los aspectos de mayor peso en el imaginario de los padres de familia es la manera en cómo se manejan los recursos que ellos aportan, o bien que son aportados por la SEJ o alguna autoridad municipal. En este caso encontramos que el 70% de los padres de familia expresan saber que el directivo de la escuela sí informa sobre los gastos que realiza cuando hace alguna obra de mejora. La opinión concentrada del 100% de los padres de familia encuestados con relación a este último punto se observa en el cuadro 12.

Cuadro 12.

La postura de los padres de familia con relación a si el directivo informa o no sobre los gastos relacionados con la escuela.

| Región | Sí informa | No informa | No sé si informa | Le informa solo a la mesa directiva de padres de familia | Total |
|-------------|------------|------------|------------------|--|-------|
| Altos Norte | 18 | 1 | 2 | 1 | 22 |
| Altos Sur | 19 | 2 | 1 | 3 | 25 |
| Centro | 198 | 9 | 29 | 15 | 251 |
| Ciénega | 31 | 12 | 3 | 7 | 53 |
| Costa Norte | 37 | 7 | 2 | 2 | 48 |
| Costa Sur | 22 | 3 | 3 | 2 | 30 |

Por otra parte cada día el trabajo en las aulas es más observado por los padres de familia, cuestionan acerca de la calidad educativa, y están pendientes si profesores y directivos se acercan a los alumnos para conocer sus procesos. De manera importante se pregunta si el directivo solo atiende cuestiones administrativas o también se ocupa de la dimensión didáctico-pedagógica, es decir de lo que pasa en los salones de clases. Una de las formas de conocer esto, fue preguntar a los padres de familia si sus hijos comentan que el director visita sus salones de clases; desde luego el asunto es más

complejo que simples visitas, pero consideramos que puede ser un referente que ilustre esta tarea. Las respuestas se muestran en el cuadro 13.

Cuadro 13.

La postura de los padres de familia con relación a si el directivo visita lo salones de clase.

| Región | Sí comenta que el director va a los salones | Comenta que el director nunca va a los salones | Nunca menciona nada del director | Total |
|-------------|---|--|----------------------------------|-------|
| Altos Norte | 13 | 2 | 7 | 22 |
| Altos Sur | 9 | 6 | 10 | 25 |
| Centro | 175 | 16 | 60 | 251 |
| Ciénega | 36 | 3 | 14 | 53 |
| Costa Norte | 37 | 4 | 7 | 48 |
| Costa Sur | 26 | 2 | 2 | 30 |

Como nos damos cuenta las relaciones entre las escuelas y la comunidad de padres se ubican en contextos históricos y geográficos singulares, esto hace que no encontremos miradas comunes, ni siquiera en la misma escuela, lo cual muestra a su vez la complejidad de las escuelas, las relaciones que se instituyen en su interior y la yuxtaposición de visones y valoraciones que muchas veces generan tensiones.

Desde la mirada de los profesores

Los docentes constituyen uno de los principales grupos de la comunidad escolar que tienen su propia mirada sobre el trabajo de su directivo. Ellos se enteran lo que hace o deja de hacer. Por ejemplo el 84% de los profesores entrevistados en las seis regiones manifiestan estar enterados de que el directivo asistió a tomar el Diplomado en Competencias Directivas. En todos los casos señalan que el mismo directivo les informó que asistiría a cursarlo. El desconocimiento del 16% restante se debe a que su ingreso a la escuela es reciente, y por tanto todavía no conocen algunas cosas acerca del funcionamiento de la escuela. Sin embargo, el trabajo del director siempre está en la mira de los profesores, a veces para aceptarlo y evaluarlo positivamente pero a veces para hacer las críticas desde su posición. Esto desde luego no es homogéneo, y no es porque el directivo no cumpla con sus tareas, sencillamente hay formas de verla y concebirla, además debemos tomar en cuenta que el conflicto está presente, siempre se escucharán voces altisonantes. En las escuelas de las regiones Altos Norte, Altos Sur, Costa Sur Costa Norte, los profesores entrevistados tienen una opinión satisfactoria sobre la manera en que su director se relaciona con ellos. El 100% considera que sus directores los toman en cuenta en las reuniones de trabajo, y que los problemas les son presentados para ser conocidos y discutidos por todos. El *consenso*, *nos pide apoyo*, *delegar funciones*, *sabe escuchar*, son palabras que utilizan para referirse al trabajo participativo al que recurren estos directivos. En dos de las tres escuelas de la región Ciénega sí encontramos voces en sentido contrario, *el directivo es cuadrado*, *cambió los acuerdos*, *autoritario*, *no deja hablar*, sin embargo se puede inferir que sus posiciones se deben más bien a problemáticas de carácter personal que los profesores tienen con sus directivos como se observa en el siguiente comentario de uno de los docentes entrevistados:

Conmigo está excelente, pero hay compañeros que no tienen mucha disponibilidad de trabajar. En algunos no hay muy buena disposición para el trabajo. No hay empatía hay dos grupos y uno siempre está en contra. De mi parte hay apoyo en lo que necesite, estamos bien, pero estaríamos mejor. De cualquier manera el trabajo ha salido adelante y el trabajo se lleva a cabo, aunque con la participación de todos saldría mejor. (Entrevista a docente escuela LC/JM/JB)

Como sabemos las regiones no son iguales. En el imaginario de los directivos, las escuelas de la ZMG son más difíciles de dirigir, sin embargo encontramos que en estas escuelas también existe un consenso de los que los directivos les comparten los problemas, los escuchan. Con base en este análisis podemos decir que las escuelas visitadas tiene un buen clima escolar, existen buenas relaciones entre los profesores y el directivo y que además el directivo es evaluado como un *director interesado en los problemas de la escuela*.

Al preguntarles a los profesores si su directivo se preocupa por la calidad de la enseñanza en la escuela, encontramos que la mayoría de los docentes coinciden en que director está al pendiente de dichos asuntos, sus juicios se observan en el cuadro 14.

Cuadro 14.

Resultados de entrevista a docentes de seis regiones sobre el tema de la preocupación del directivo acerca de la calidad de la enseñanza en las escuelas.

| Entrevista a docente escuela C/GD/EZ. | Entrevista a docente escuela LC/JM/JB | Entrevista a docente escuela CN/PV/BJ | Entrevista a docente escuela CS/TC/MD | Entrevista a docente escuela AS/CG/RP) | Entrevista a docente escuela AN/O/NH |
|--|---|--|--|--|--|
| Sí, invitándonos a trabajar en distintas actividades, por ejemplo; que tenemos juegos matemáticos, que comprensión lectora, o sea, diferentes. | Si se preocupa, le preocupan los niños y su aprovechamiento, nos reúne en consejo escolar para tomar la decisión. | El director se preocupa, no sólo por mantener un buen clima para los maestros, también crear un clima agradable para los estudiantes | Pues él tiene un registro de todos nosotros, en el cual uno debe cumplir con ciertas, requisitos, por así llamarlo, empezando con nuestra planeación, al inicio de cada semana hay que entregar nuestro plan semanal, tener bien organizado nuestro trabajo. | Sí, porque también a él le beneficia que la escuela funcione bien. | Sí, cuando tenemos problemas él los resuelve y toma cartas en el asunto. |

Como se observa, los directivos de las seis regiones muestran, cada a quien a manera, una preocupación por la calidad de lo que se enseña en las escuelas que le toca dirigir. Este indicador es un referente importante porque generalmente cuando se piensa en la figura del directivo se imagina que su tarea solo es organizar la escuela, pero permanece ajeno a cuestiones pedagógicas.

Una de las competencias que se busca impulsar en los directivos es la motivación a que sus docentes continúen preparándose, ya sea con estudios de posgrado o bien con cursos y diplomados. Esta tarea es fundamental porque cuando no se motiva a los profesores se corre el riesgo de que se cosifique la práctica docente, se vuelva rutinaria su tarea y no se toma conciencia de lo que se hace. Así, con base en este

argumento preguntamos a los docentes si sus directores los promueven para que se sigan formando y actualizando, las repuestas en este sentido indican el 69% de los profesores entrevistados confirman que sus directores les informan, los motivan, les dan permiso, los orientan para que se den oportunidad de hacerlo. El resto, el 31% manifiesta que sus directivos solo informan, pero no los invitan, no los motivan, lo dejan a su criterio, en términos generales se limitan a darles a conocer los cursos que llegan de la inspección.

Como nos damos cuenta las miradas de los docentes son contextuales, están sujetas a las situaciones cotidianas que viven, sus juicios se relacionan por sus propias formas de entender la invitación de si directivos, dichos juicios están atravesados por sus propias formas de ver la gestión del directivo, de ahí que no encontremos posturas homogéneas muchas veces, la tensión, el malentendido, la interrogación están presentes.

Conclusiones

Una de las conclusiones más importantes que se rescata desde las voces de los actores es la importancia de evaluar la gestión desde modelos situacionales que hagan hincapié en la recuperación de los contextos de desempeño de los actores ya que ahí es donde se encarnan las acciones que habrán de transformar las escuelas. Precisamente, en esta evaluación fue interesante constatar dos dimensiones que se presentan como dos caras de una misma moneda en los argumentos de los actores del colectivo escolar (directivos, docentes, padres de familia): Por un lado, el rol de la gestión desde el hacer cotidiano, lo que hacen realmente los directores de acuerdo a las condiciones contextuales y situacionales de cada escuela. Por otro lado, el rol desde una gestión ligada al deber ser de acuerdo a la normatividad, a la prescripción, al rol y a la función formal. De estas dos dimensiones se deriva una tercera: la de los lindes logrados por la posibilidad, esto es, la dimensión del umbral; o lo que apenas se vislumbra, que marca un inicio, una huella, algo aún no perceptible para la mirada indiferenciada o de las panorámicas generalizadoras. Por lo anterior, lo todavía no visible, medible, cuantificable, es el principio de una situación que apenas se inicia y pasa desapercibida a los esquemas de una evaluación, muchas veces ligada a la perspectiva eficientista y homogenizante.

Esas tres dimensiones debemos aclararlas porque nuestra mirada logró distinguirlas como tres esferas imbricadas: Lo que se hace; lo que no se hace, pero se debe hacer; lo que apenas comienza a ser visible desde la mirada de los sujetos en la cotidianidad. Es interesante hacer notar que esta evaluación ponderó una perspectiva situacional y contextual que entiende la formación como un modelo praxiológico y reflexivo; por lo no solo se centró en criterios fundados en el logro adquirido con base en desempeños medibles, cuantificables y objetivos, sino que enlazó de manera permanente la valoración de los contextos y sus particularidades, las voces de los actores, la mirada y expectativa de las comunidades escolares, sus logros y lo que apenas comienza a florecer, lo no visible aún a la perspectiva externa, pero que determina nuevas situaciones y expectativas desde la comunidad escolar.

Referencias

- Cea D'ancona, Á. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Cohen y Manion. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ed. Muralla.

- Cook T.D. y Reichardt. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 4ta. Ed. Madrid: Ed. Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª. Ed. Madrid: Ed. Morata.
- Mardones y Ursúa. (1999). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. México: Ed. Coyoacán.
- Galindo, L. (1998). *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. Xalapa: Ed. Biblioteca Universidad Veracruzana.
- Gándara, M. (1994). Consecuencias metodológicas de la adopción de una ontología de la cultura: una perspectiva desde la arqueología. En Jorge González. *Metodología y Cultura*. México: Ed. Gedisa.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. México: Ed. Gedisa.
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá. Ed: Siglo de Hombre Editores.
- Woycikowska, C. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo*. Barcelona. Ed. GRAÓ.