

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Unidad Cuajimalpa

División de Ciencias Sociales y Humanidades

## La gestión escolar efectiva y su relación con los procesos de aprendizaje organizacional. Casos de estudio: Escuelas en la Alcaldía Iztapalapa.

Presenta

**Karina Félix Cruz**

Para obtener el grado de doctor en el  
Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades

Directora de Tesis

**Dra. Claudia A. Santizo Rodall**

Integrante del comité tutorial

**Dr. Jorge Enrique Culebro Moreno**

Integrante del comité tutorial

**Dra. Claudia Alaníz Hernández**

Miembro del Jurado

**Dr. Gregorio Hernández Zamora**

Miembro del Jurado

**Dr. Luis Reyes García**

Miembro del Jurado

**Dra. Claudia Alaníz Hernández**

Ciudad de México a 16 de mayo de 2024

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I. SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA PRIMARIA.....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCCIÓN. ....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 LA DESCENTRALIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN. 13</b>	
<b>1.2 MARCO NORMATIVO PARA LA GESTIÓN ESCOLAR.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 LOS ÁMBITOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 EL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO. ....</b>	<b>25</b>
<b>1.5 EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA CIUDAD DE MÉXICO .....</b>	<b>28</b>
<b>1.6 EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO 29</b>	
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>33</b>
<b>INTRODUCCIÓN. ....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA .....</b>	<b>34</b>
2.1.1 LA GESTIÓN ESCOLAR.....	34
2.1.2 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA .....	38
2.1.3 INDICADORES DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR .....	40
2.1.4 FACTORES QUE FAVORECEN LAS ESCUELAS EFECTIVAS .....	42
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 LIDERAZGO.....</b>	<b>48</b>
2.2.1 DEFINICIÓN DE LIDERAZGO .....	48
2.2.2. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO. ....	50
2.2.3. ESTILOS DE LIDERAZGO .....	57
2.2.4. TRABAJO COLEGIADO, COLABORACIÓN Y LIDERAZGO DISTRIBUTIVO .....	62
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>67</b>
<b>2.3 APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....</b>	<b>69</b>
2.3.1 TEORÍAS EN USO, TEORÍAS ADOPTADAS Y TEORÍAS DE ACCIÓN. ....	71
2.3.2 PROCESO DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	74
2.3.3. MODELO DE TEORÍAS DE ARGYRIS Y SCHÖN (2002) PARA LA CORRECCIÓN DE ERRORES. 78	
2.3.4. MODELO CUÁDRUPLE. LOS CONTEXTOS.....	86
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO III MARCO DE ANÁLISIS.....</b>	<b>90</b>
<b>INTRODUCCIÓN. ....</b>	<b>90</b>
<b>3.1. GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA - LIDERAZGO .....</b>	<b>91</b>
<b>3.2. LIDERAZGO – APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>93</b>
<b>3.3. APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL – GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA .....</b>	<b>96</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO IV. METODOLÓGICO .....</b>	<b>101</b>

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>101</b>
<b>4.1 METODOLOGÍA</b> .....	<b>102</b>
4.1.1 POBLACIÓN Y ELECCIÓN DE CASOS.....	103
4.1.2 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LOS CASOS.....	105
<b>4.2 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: LA ENTREVISTA</b> .....	<b>109</b>
<b>4.3 RÚBRICAS DEL MODELO DE ANÁLISIS</b> .....	<b>117</b>
<b>CAPÍTULO V. CASOS DE ESTUDIO</b> .....	<b>121</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>121</b>
<b>5.1 CASO ESCUELA 1</b> .....	<b>122</b>
5.1.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO.....	123
5.1.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	128
5.1.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	134
5.1.4 CONCLUSIONES: CASO DE ESTUDIO EN ESCUELA 1.....	141
<b>5.2 CASO ESCUELA 2</b> .....	<b>145</b>
5.2.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO.....	145
5.2.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	151
5.2.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	156
5.2.4 CONCLUSIONES: ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA 2.....	163
<b>5.3 CASO ESCUELA 3</b> .....	<b>166</b>
5.3.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO.....	168
5.3.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	174
5.3.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	179
5.3.4 CONCLUSIONES: CASO DE ESTUDIO EN ESCUELA 3.....	185
<b>5.4 CASO ESCUELA 4</b> .....	<b>188</b>
5.4.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO .....	189
5.4.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	197
5.4.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	204
5.4.3.5 CONCLUSIONES: ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA 4.....	212
<b>CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS DE CASO</b> .....	<b>215</b>
<b>CAPÍTULO VI. ANÁLISIS COMPARADO</b> .....	<b>219</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>219</b>
6.1 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PROPOSICIÓN 1: GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA - LIDERAZGO .....	220
6.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PROPOSICIÓN 2: LIDERAZGO – APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	223
6.3 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PROPOSICIÓN 3: APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL – GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA .....	228
6.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PROPOSICIONES 1, 2 Y 3.....	231
<b>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES</b> .....	<b>233</b>
7.1 MODELO DE RELACIONES, SU UTILIDAD Y LIMITACIONES .....	235
7.2 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA (GEE).....	237
7.3 LIDERAZGO .....	241
7.4 APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL .....	244
<b>GLOSARIO</b> .....	<b>250</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>251</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>271</b>
<b>1. ENTREVISTA A DIRECTORES DE ESCUELA. ....</b>	<b>271</b>
<b>2. ENTREVISTA A DOCENTES DE ESCUELA .....</b>	<b>276</b>
<b>3. ENCUESTA A PERSONAL DIRECTIVO Y DOCENTE. FORMULARIO.....</b>	<b>280</b>
CÓDIGOS DE IDENTIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	283
ENTREVISTADOS.....	283

## Tablas

Tabla 1 Tipos, niveles y servicios del Sistema Educativo Nacional (SEN). ....	26
Tabla 2 Historial prueba PLANEA Primaria .....	27
Tabla 3 Características de las escuelas efectivas. ....	45
Tabla 4 Dimensiones de liderazgo .....	55
Tabla 5 Cinco prácticas de liderazgo ejemplar (según Kouzes y Posner, 1987) .....	58
Tabla 6 Proceso de la Cultura organizacional (teoría en acción).....	77
Tabla 7. Características generales de las escuelas analizadas .....	104
Tabla 8 Perfil directivo .....	105
Tabla 9 Perfil de personal .....	106
Tabla 10 Códigos de identificación de las entrevistas .....	110
Tabla 11 Rúbrica de Gestión Escolar Efectiva .....	118
Tabla 12 Rúbrica de Liderazgo .....	119
Tabla 13. Rúbrica de Aprendizaje Organizacional. ....	120
Tabla 14. Resumen de la valoración del caso de la Escuela 1.....	142
Tabla 15. Resumen de la valoración del caso de la Escuela 2.....	163
Tabla 16. Resumen de la valoración del caso de la Escuela 3.....	186
Tabla 17. Resumen de la valoración del caso de la Escuela 4.....	212
Tabla 18 Dimensiones de la Gestión Escolar Efectiva.....	234
Tabla 19 Resultados por modelo de análisis "Dimensiones" y "Proposiciones" .....	236
Tabla 20. Dimensiones de la Gestión escolar efectiva.....	237

## Diagramas

Diagrama 1. La gestión educativa y sus niveles de concreción .....	20
Diagrama 2 Resultados planea nacional - Iztapalapa 1 .....	31
Diagrama 3. Descentralización, calidad educativa y eficiencia. ....	40
Diagrama 4 Teoría en acción.....	73
Diagrama 5 Teorías del proceso de toma de decisiones de Argyris y Schön (1993) .....	79
Diagrama 6 Modelo del Proceso de Argyris y Schön (1993).....	80
Diagrama 7. Modelo de teorías en uso de Argyris y Schön (1993).....	83
Diagrama 8. Fases del Aprendizaje Organizacional. ....	84
Diagrama 9. Proceso de aprendizaje de vía cuádruple.....	87
Diagrama 10. Relación Gestión escolar efectiva - Liderazgo .....	93
Diagrama 11. Relación Liderazgo – Aprendizaje organizacional .....	96
Diagrama 12. Relación Aprendizaje organizacional – Gestión escolar efectiva. ....	98

Diagrama 13. Marco de análisis .....	100
Diagrama 14. Mapa área geográfica de escuelas de estudio. ....	103
Diagrama 15. Marco de Análisis de las proposiciones, dimensiones y variables del Caso de la escuela 1.....	143
Diagrama 16. Marco de Análisis de las proposiciones, dimensiones y variables del Caso de la escuela 2.....	164
Diagrama 17. Marco de Análisis de las proposiciones, dimensiones y variables del Caso de la escuela 3.....	187
Diagrama 18. Marco de Análisis de las proposiciones, dimensiones y variables del Caso de la escuela 4.....	214

## **Gráficas**

Gráfica 1. Planea Nivel 1 Español 2015 y 2018, estudios de caso .....	107
Gráfica 2. Planea Nivel 1 Matemáticas 2015 y 2018, estudios de caso.....	108
Gráfica 3. Análisis comparativo de la Proposición 1 sobre GEE - Liderazgo .....	220
Gráfica 4. Análisis comparativo de la Proposición 2: Liderazgo-Aprendizaje Organizacional. ...	224
Gráfica 5 Análisis comparativo de la Proposición 3: Aprendizaje Organizacional-GEE.....	229
Gráfica 6. Análisis comparativo de las proposiciones: 1 (GEE-L); 2 (L-AO) y 3 (AO-GEE) .....	231

## INTRODUCCIÓN

Las escuelas tienen un propósito orientado a que el alumnado consolide aprendizajes acordes a la edad y nivel educativo, lo que favorecería al desarrollo académico, social y laboral, sin embargo, en México, el sistema educativo nacional (en adelante SEN) ha sido señalado en el ámbito internacional por los bajos resultados en las pruebas comparativas de aprendizaje en la región de América Latina y el Caribe (OECD - CERI, 2004, p. 9), según lo reporta el Primer Estudio Internacional Comparativo (PERCE, 1997).

En este país, 24.2 % de la población nacional cursa la educación básica, preescolar, primaria y secundaria y, al igual que en los resultados de las pruebas estandarizadas en el ámbito internacional, los resultados de las pruebas internas como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) aplicadas en los años 2015 y 2018 a sexto de primaria, tercero de secundaria y en educación media, mostraron un bajo dominio de los aprendizajes pues aproximadamente el 50% (15.4 millones) de alumnos se encontró en el Nivel 1 (insuficiente) en el logro de aprendizajes (Backhoff, 2018). El nivel insuficiente, NI, es un referente de los estándares internacionales que describe a alumnos que “demuestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas que se esperan” (SEP, 2016), es decir, niveles de aprendizaje por debajo de lo esperado de acuerdo con su edad y grado escolar.

A fin de contrarrestar los bajos resultados escolares, al igual que en otros países, en México se operacionalizan diversas reformas educativas, y muchas de éstas han sido polémicas debido a que se tomaron decisiones sin el consenso de todos los actores (Díaz e Inclán, 2001, p. 15), reformas que se han desvinculado de la mejora del SEN a través de la profesionalización docente o la reestructura gradual y de construcción colegiada de los planes y programas de estudio, reformas que también han dejado fuera la atención a la infraestructura escolar (Treviño, 2015), así como aquellas que han omitido el análisis de aspectos pedagógicos o de aspectos organizacionales como lo son

los procesos de toma de decisiones al interior de las organizaciones escolares (Viennet & Pont, 2017, p. 8) y, a pesar de estas iniciativas, resaltan los resultados negativos.

Esta tesis no busca analizar los problemas de diseño de las reformas educativas ni la implementación de las políticas en el ámbito de la educación, sino indagar la razón por la cual no todas las escuelas logran tener los mismos resultados educativos, tal es el caso de algunas escuelas primarias generales públicas de la Alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México que, a pesar de ser similares en cuanto a sus contextos, algunas presentan mejores resultados educativos, y otras presentan resultados deficientes (SEP, 2018).

## **ANTECEDENTES**

Este fenómeno se convierte en un tema que precisa de indagación y la revisión en la literatura permite identificar “los vacíos u omisiones en el cuerpo actual de conocimiento” (Dale Bloomberg, 2008, pp. 3, 7). En los hallazgos se identifica que en los procesos de toma de decisiones escolares se identifica como objeto de estudio principal a la figura directiva y su estilo de liderazgo, a los docentes o a los inspectores sin considerar la función, corresponsabilidad o los procesos realizados por toda la comunidad escolar en esta acción. Además, las investigaciones existentes abordan de manera general la educación, o algunos niveles educativos, pero no precisamente en el nivel primaria (Garay, 2019; Contreras, 2009; Cuenca & Pont 2016; Hofman y Hofman; Indra, 2016; Quintana, 2018; Jaafar, 2014; Granvik, Brolin, Almquist, y Modin, 2018, Trainer, 2014 y Scheerens y Ehren, 2016)

## **PROBLEMA**

Existen marcos normativos del SEN establece que las escuelas pueden alcanzar su propósito del logro aprendizajes mediante los procesos de toma de decisiones de las organizaciones escolares, no obstante, las necesidades contextuales de cada una son diversas, y debido a esta heterogeneidad, no

siempre es posible ejecutar estos lineamientos para implementarlos de manera igualitaria. Algunas escuelas públicas que comparten contextos socioeconómicos, geográficos y poblaciones de alumnado similares, alcanzan mejores resultados en los propósitos educativos que les han sido encomendados y logran superar las estadísticas en los resultados de aprendizaje, no obstante, otras, a pesar de ser similares en cuanto a sus contextos sociales y ubicación geográfica, algunas presentan resultados más deficientes (SEP, 2018), tal es el caso de algunas escuelas primarias generales públicas de la Alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México. Este fenómeno requiere indagarse pues las diferencias podrían indicar que, más que un trabajo que se desarrolla en el nivel áulico, puede tener relación con el proceso de toma de decisiones de manera organizacional con los distintos actores educativos.

Esta investigación se centra en indagar los procesos de toma de decisiones en cuatro escuelas primarias generales públicas de la Alcaldía de Iztapalapa y tiene como objeto de estudio el proceso en general a fin de identificar si el liderazgo (en adelante L) favorece el aprendizaje organizacional (en adelante AO) en particular el aprendizaje de doble vía, y si este tipo de aprendizaje favorece la gestión escolar efectiva (en adelante GEE) (véase el Capítulo III). Esta indagación puede servir como documento de análisis para directores y supervisores en el sistema educativo público y privado, pero también puede ser un referente para quienes tienen un papel en la hechura de la política pública sectorial, para permitir que se reconozcan las fortalezas y oportunidades de los procesos de toma de decisiones en las organizaciones escolares y así, fortalecer una genuina autonomía en la gestión escolar.

### **HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:**

Esta es una hipótesis de causalidad en la que se considera que, si la organización escolar toma decisiones a partir de las necesidades particulares y contextuales de la escuela como organización y en su proceso de toma de decisiones favorece el aprendizaje organizacional por encima de las estrategias de acción sustentadas en los lineamientos preexistentes, esto propiciará el logro



de los objetivos de aprendizaje. Por lo anterior, los objetivos que orientarán la presente investigación son los siguientes:

### **OBJETIVO GENERAL**

Analizar si en los procesos de toma de decisiones en los ámbitos de gestión de las escuelas (GE), el liderazgo (L) favorece el aprendizaje organizacional (AO) resultando así en la Gestión escolar efectiva (GEE)

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los participantes en los procesos de toma de decisiones en cada uno de los ámbitos de la gestión escolar (GE).
- Conocer el estilo de liderazgo (L) en los procesos de toma de decisiones en la gestión escolar (GE).
- Identificar si el liderazgo (L) favorece el reconocimiento de teorías en uso y el aprendizaje organizacional (AO) en el proceso de toma de decisiones en la gestión escolar.
- Establecer si los procesos de toma de decisiones que involucran el aprendizaje organizacional (AO), derivan en escuelas con gestión escolar efectiva (GEE).

### **ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

La organización del presente trabajo, en su Capítulo I, se encuentra dividido por tres apartados. En el primero se aborda el tema de la descentralización y la relación con la GE. En el segundo apartado se realiza un recorrido sobre la orientación del marco normativo para la GE y el último apartado describe de manera general la estructura del SEN, el sistema educativo en la Ciudad de México y el sistema educativo en la Alcaldía de Iztapalapa, sus características y condiciones socioeconómicas, lo anterior, para ubicar el problema de investigación en su contexto. Finalmente, se presentan las conclusiones del capítulo que darán cuenta de los hallazgos que orientaron las variables de la investigación.

El Capítulo II contiene la revisión de la literatura que da sustento teórico a esta tesis doctoral se divide en tres apartados siendo el primero el 2.1, la Gestión escolar efectiva, en el que se presenta la revisión del concepto de GEE, se analizan sus dimensiones, indicadores y factores que favorecen las Escuelas Efectivas (en adelante EE). El capítulo cierra con la conclusión de los principales hallazgos.

El apartado 2.2 aborda el tema del liderazgo, sus características, dimensiones y estilos y de liderazgo, así como los conceptos de trabajo colegiado, colaboración y liderazgo distributivo. En las conclusiones se sintetizan algunos indicadores del liderazgo **efectivo**.

El apartado 2.3 presenta la teoría del aprendizaje organizacional (en adelante AO) de Argyris y Schön (1993) así como la definición de conceptos que derivan de esta teoría como son teorías en uso, teorías adoptadas y teorías de acción. Lo anterior brinda un marco referencial que permite reconocer los indicadores del aprendizaje organizacional. El capítulo contiene también una breve síntesis del aprendizaje organizacional del modelo cuádruple, sin embargo, este concepto que analiza el contexto externo queda fuera del objeto de esta investigación, pero representa un desafío para una revisión posterior. El análisis del AO se sitúa a partir de una revisión en el ámbito escolar.

En el Capítulo III, con base en el marco teórico, se derivan los enunciados teóricos que conformarán el marco de análisis de las variables de investigación del presente trabajo. En este se presentarán los conceptos y variables y su relación entre ellas, a partir de los cuáles se analizará la gestión escolar en las escuelas que conforman el universo de investigación. A partir de la revisión teórica se presentan las categorías de análisis que proveen una explicación de las prácticas de gestión escolar, este se dividió en 3 variables principales:

- 1) Escuelas efectivas (GEE) y su relación con la variable de liderazgo (L).
- 2) Aprendizaje organizacional (AO) y su relación con el liderazgo (L).
- 3) Gestión escolar efectiva (GEE) y su relación con el aprendizaje organizacional (AO).

En el capítulo IV se presenta la metodología de esta investigación y los instrumentos de análisis para la obtención de información, la codificación de los casos, el análisis comparativo entre las escuelas analizadas, sus similitudes y diferencias en distintos rubros como son: personal directivo, número de personal docente y funciones, población de alumnado, número de grupos, resultados de aprendizaje con base en el historial de resultados de la prueba planea 2017 y 2018,

En el capítulo V se presentan los estudios de caso de las cuatro escuelas de la Alcaldía Iztapalapa. En este se analizan las prácticas defensivas o no defensivas que presentaron los directores durante la indagación, se analiza sobre las formas de gestión escolar, interacción y participación de los distintos actores educativos a través de los enunciados teóricos compuestos por las dimensiones de la Gestión escolar efectiva en el que se reflexiona sobre la forma de construcción del diagnóstico escolar e identificar si existe gestión estratégica, si se desarrollan proyectos con los distintos ámbitos de gestión escolar, si se favorece el trabajo colegiado y entre pares, y si existe la participación social y comunitaria.

El mismo análisis de los estudios de caso respecto a la dimensión de liderazgo (L) se reflexiona sobre las dimensiones de liderazgo, los estilos y las prácticas efectivas a fin de identificar las habilidades que lo legitiman ante los distintos cuerpos colegiados y la forma en la que este liderazgo promueve la interacción para impulsar la reflexión de las creencias organizacionales, así como para la construcción del pensamiento conjunto.

Otra dimensión que se analiza en este capítulo es sobre el aprendizaje organizacional (AO) a través de variables que incluyen la reflexión y contraste de la teoría adoptada, el reconocer si existen prácticas que favorezcan la reflexión de resultados organizacionales, si se sistematizan las experiencias para construir una memoria organizacional, si el diseño de sus estrategias es autónomo o si esta se ve mediada por un externo, si existe comunicación abierta con los distintos cuerpos colegiados y si existen espacios de intercambio que den lugar al AO.

En el capítulo VI se realiza un análisis comparado de los estudios de caso. Se discuten las respuestas a las preguntas de investigación y la validez de las hipótesis con base en la evidencia recabada en estudios de campo e información documental.

Finalmente, el capítulo VII presenta las conclusiones a partir de los hallazgos de la investigación y las hipótesis propuestas, así como recomendaciones de política pública en el ámbito de la gestión escolar, a fin de coadyuvar en la autonomía de gestión y los procesos de aprendizaje de la organización escolar. Lo anterior, a fin de favorecer el logro de los aprendizajes, objetivo primordial del SEN y de los centros escolares.

## CAPÍTULO I. SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA PRIMARIA

*“Aunque para examinar los sistemas educativos y las políticas de educación podría ser conveniente un marco mundial, en la práctica es más viable un enfoque regional o subregional”*

*(UNESCO, 2016)*

### INTRODUCCIÓN.

En México han tenido lugar diversas reformas educativas desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica (SEP, 2011, p. 18). Estas reformas han sido polémicas porque se tomaron decisiones sin consenso de todos los actores (Díaz e Inclán, 2011, p. 15) y han dejado fuera el análisis de aspectos pedagógicos o de los procesos de toma de decisiones al interior de las organizaciones escolares (Viennet y Pont, 2017, p. 8) también, han llegado a desvincularse de los objetivos de la mejora en la calidad y equidad del SE, la profesionalización docente, la actualización de planes y programas de estudio o la atención de la infraestructura escolar (Treviño, 2015) y, si bien esta tesis no analiza los problemas entre el diseño y la implementación de la política educativa, su propósito es indagar cómo el proceso de toma de decisiones en las organizaciones escolares puede incidir en la mejora de los aprendizajes, pues este es el fin de la educación.

Este capítulo se divide en tres temas; primero, se revisa el tema de la descentralización como precedente de la autonomía de gestión. En segundo lugar, se analiza el desarrollo normativo de la GE vigentes, y en un tercer apartado, se analiza el sistema educativo nacional y en la alcaldía Iztapalapa. Finalmente, se presentan las conclusiones del capítulo.

### 1.1 LA DESCENTRALIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN.

La idea de descentralización fue una política promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) así como de la Comisión Económica para

América Latina y el Caribe (CEPAL). Su objetivo fue alcanzar la calidad educativa, y para ello, la CEPAL, en su informe del 2012 focalizó la atención en la importancia de la gestión escolar, no como una acción reducida a cuestiones de tipo administrativos (ONU. CEPAL - UNESCO. OREALC, 1992).

Después de la década de los ochenta, en México se buscaron procesos que permitieran una política de descentralización en la que estuviera presente la anhelada visión democrática, con prácticas organizacionales menos centralistas, burocráticas y verticales (Jaramillo, 2010, pp. 178, 181, 185), pero que intentaran generar un acercamiento en la relación gobierno – personas, así como eficientar las prestaciones de servicio público que se ofrece, elevar el nivel de vida de los ciudadanos y planificación de manera estratégica al incorporar las necesidades propias del contexto y así, poder cumplir con los objetivos regionales y nacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2004).

Coraggio (1997) señala que la descentralización fue una medida para transformar la “excesiva centralidad del Estado con respecto a la sociedad” (p. 9) a través de la reducción de relaciones de subordinación y la delegación de autonomía a través del traspaso de funciones para la toma de decisiones (sobre los recursos y competencias) a fin de que las organizaciones puedan responder a las necesidades propias y del entorno (Coraggio, 1997, p. 2), sin embargo, acepta también que esta descentralización tiene visiones antagónicas: *la propuesta neoliberal y la propuesta democratizante*. Para Rodríguez (2004), la idea neoliberal puede ser aquella en la que el Estado desatendió sus obligaciones y se desligó de la “presión popular” bajo el lema: “que cada uno se haga cargo de lo suyo” (p.101); por otra parte, la descentralización también puede ser visualizada como la democratización y participación ciudadana en la gestión.

El proceso de descentralización tuvo como fin que las organizaciones, en este caso escolares, realizaran un diagnóstico de sus propias necesidades y que, a partir del reconocimiento, se implementara un proyecto institucional con estrategias contextualizadas que serían ejecutadas a partir de la toma de decisiones desde la gestión escolar, involucrando a todos sus actores, todo ello

para la mejora educativa. Así, como la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2004) señala, la descentralización delegó facultades y responsabilidades financieras, administrativas, de control y regulación, así como de rendición de cuentas a “niveles inferiores de gobierno” (p. 1).

La autonomía de gestión derivada de la descentralización fue una concepción política para que el Estado transfiriera a los centros educativos públicos la responsabilidad, control y libertad de establecer un modelo organizativo (plan) que atendiera a las necesidades específicas del contexto (Gento, 1999, p. 31) y, para coadyuvar con la mejora de los sistemas educativos, se han implementado mecanismos de descentralización a fin que las instituciones realicen un diagnóstico sobre las cuestiones internas y externas que obstaculizan o favorecen que la escuela cumpla con su objetivo, que es el logro de los aprendizajes permanentes (acreditación), el avance en los grados escolares (promoción) y niveles educativos superiores (certificación), así como evitar el rezago, la deserción y el abandono escolar (SEP, 2019).

Si bien la descentralización implica la delegación de *autonomía* en la toma de decisiones, la realidad es que, de cualquier manera, se requiere de una articulación entre las instancias nacionales, estatales, municipales, de jefaturas de unidades y diversos actores organizacionales.

*La descentralización por función implica la transferencia de autoridad y competencias del gobierno a instituciones creadas para prestar un servicio. La descentralización por función, típicamente incluye la colaboración entre el órgano central y las instituciones descentralizadas en un conjunto de competencias compartidas, comunes o empalmadas.* (Ornelas, 2003, p. 12)

Esta *autonomía* es necesaria para que las escuelas puedan tener una interacción dinámica en sus propios contextos, (ONU. CEPAL - UNESCO. OREALC, 1992, pp. 130-131), es decir, la descentralización del SE podría favorecer la toma de decisiones pertinentes a los contextos y necesidades específicas de cada escuela y de cada uno de sus estudiantes (Ornelas, 2003, p. 13).

A fin de fortalecer la *autonomía de gestión* de las escuelas, en 1993, el Artículo 28 bis de la Ley General de Educación (en adelante LGE) establecía la necesidad del uso de resultados de la evaluación como seguimiento a la pertinencia en la toma de decisiones del proyecto escolar para la mejora continua (DOF, 1993), además, como parte de la descentralización educativa, en 1994, cuando se firmó el Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica (ANMEB) se consideró también el fortalecimiento del liderazgo directivo, así como la creación y el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (DOF, 1992, p. 10).

Otras políticas encaminadas a fortalecer la autonomía de GE se definieron el 1 de diciembre de 2012 en la firma del “Pacto por México” durante el sexenio 2012-2018 del Lic. Enrique Peña Nieto (2012-2018), mismo que en el Compromiso 9 establece:

*Se robustecerá la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, 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” (SRE, 2012, p. 3).*

Aunado a esto, en la reforma en 2013 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a los Artículos 3° y 73°, bajo el título de Transitorios, en la sección III, numeral Quinto se sentó un importante precedente respecto a la autonomía de GE y al manejo de los recursos materiales al referir:

*“a) Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que todos, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (DOF, 2013, p. 193).*

De manera paralela, en 2013 se emitieron los *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los CTE* que precisaron las funciones de este cuerpo colegiado compuesto por el personal de los centros escolares en quienes recaería la toma y ejecución de decisiones comunes como la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gestión escolar incluye tanto la



gestión de los aprendizajes como la gestión organizacional y administrativa, y la participación social en favor de los aprendizajes (SEP, 2013, p. 10).

En el camino a fortalecer la *autogestión* a partir del auto conocimiento de sus necesidades, el 7 de marzo de 2014 se emitió el Acuerdo 717 que establece los Lineamientos para formular los programas de GE, mismos que señalaban la importancia de la participación activa de todos los actores educativos: educandos, padres de familia y docentes para el logro de aprendizajes de los estudiantes (SEP, 2014) y en el año 2015, también se publicó el documento *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño* que intentó ser una herramienta para desarrollar la autonomía de gestión. En sus reglas planteaba el diseño de una Ruta de Mejora Escolar (RME) en el que participaran todos los actores educativos para lograr la eficacia a partir de la toma de decisiones (SEP, 2015).

Posteriormente, en el año 2018 también se publicaron lineamientos y programas referentes a la GE tales como el Acuerdo 11/05/18 para el ejercicio y desarrollo de la autonomía de gestión escolar y de la autonomía curricular en las escuelas públicas que incorporó la implementación curricular de clubes (DOF, 2018) y el Programa para el desarrollo profesional docente dependiente de la autoridad educativa local en la Ciudad de México que planteó tres líneas de formación continua dirigido al personal con funciones de dirección para el proyecto de GE (AEFCM, 2018)

Sin embargo, el concepto de *autonomía de gestión escolar* apareció por última vez en la reforma publicada el 22 de marzo de 2017, en el Capítulo II del Federalismo Educativo, Sección 1, De la distribución de la función social educativa, Artículo 12, inciso XII Bis que a la letra cita:

*Fijar los lineamientos generales de carácter nacional a los que deban ajustarse las escuelas públicas de educación básica y media superior para el ejercicio de su autonomía de gestión escolar, en los términos del artículo 28 Bis (DOF, 2017, p. 7)*

A partir de la reforma del 2019, durante la administración del Lic. Andrés Manuel López Obrador desapareció este concepto y permaneció únicamente en las instituciones de Educación superior y ahora se habla de “autonomía profesional del magisterio” que se refiere al trabajo docente para adaptar los

contenidos educativos de los programas de estudio al contexto “social, territorial, cultural” y educativo del estudiantado, (SEP, 2020, p. 4). En términos prácticos, la eliminación del concepto de autonomía de gestión limita la toma de decisiones escolares y, la autonomía profesional, de cualquier manera siempre ha existido pues los docentes adaptan los contenidos a los contextos escolares.

Desde la idea de la descentralización, la propuesta es que cada escuela, con base en sus necesidades, desarrollara un plan escolar que atendiera con estrategias las problemáticas específicas y esta idea también se plasmó en la LGE de septiembre del 2019, en sus Artículos 107 al 109, se establecía que el plan escolar tendría que incluir la organización de las actividades pedagógicas, administrativas, directivas y de operación escolar, así como un programa escolar de mejora continua (en adelante PEMC) en el cual, el Consejo Técnico Escolar (en adelante CTE) que es el órgano compuesto por el personal directivo, administrativo, docente y de apoyo que labora en la escuela, planeara para la mejora escolar de la infraestructura, programas educativos, prácticas pedagógicas, carga administrativa y mejora académica con base en los contextos socioculturales. En este programa también debían establecerse objetivos y metas concretos (DOF, 2019, pp. 37 - 38).

## 1.2 MARCO NORMATIVO PARA LA GESTIÓN ESCOLAR.

La GE implica más que organización entre los diferentes actores, sino a la gestión en los diversos espacios del contexto escolar en los que se organiza y da seguimiento a las metas y objetivos educativos planteados; en esta investigación, a estos espacios se les identificará por ámbitos, aunque en algunos textos (que serán referidos en los siguientes párrafos), se utiliza el concepto dimensiones.

En México se ha desarrollado un marco normativo sustentado por acuerdos, programas, planes, modelos y lineamientos de GE que define las funciones de los actores, recursos, los tiempos y los ámbitos de intervención de la gestión cuyo propósito es que, a través de acciones colectivas, se propicie la mejora educativa, sin embargo, no siempre se alcanza el logro de los aprendizajes (INEE, 2016, p. 117).

Uno de los programas más promitentes dirigido a fortalecer la gestión escolar a través de una estrategia de financiamiento directo a las escuelas fue el Programa Escuelas de Calidad (en adelante PEC), vigente desde el ciclo escolar 2001-2002 hasta el ciclo escolar 2014-2015 (Senado de la República, LXIV Legislatura, 2018, p. 22). El PEC tuvo como objetivo mejorar el desempeño escolar de los estudiantes a partir de una evaluación y planeación con enfoque técnico y estratégico, es decir, mediante el uso eficiente de recursos para atender las necesidades escolares específicas (SEP, 2001). Como resultado de la experiencia en el PEC, en el 2006 se estableció la elaboración de un “Plan estratégico de transformación escolar” (en adelante PETE) que estableció los *estándares* y *dimensiones* que servían de referentes para la planeación, seguimiento y evaluación de la calidad educativa. Este documento define la gestión escolar como aquella que:

*“...incluye múltiples aspectos y asuntos de la vida cotidiana de la escuela; lo que hacen el director, los docentes, las relaciones que establecen entre ellos, con los padres de familia y miembros de la comunidad; los asuntos que abordan y la forma en la que lo hacen”* (SEP, 2006, p. 20).

El PETE propuso la revisión de la eficacia de los colectivos escolares dentro de sus funciones a través de una autoevaluación de la GE en las dimensiones (*ámbitos*) de la práctica pedagógica, organizativa, administrativa, de participación social y comunitaria, usando como fuente de información las opiniones de cada actor, tanto de la comunidad interna, como de la externa, incluyendo vecinos (SEP, 2006, pp. 6, 15, 19, 30). Cada dimensión tenía distintos estándares como los siguientes:

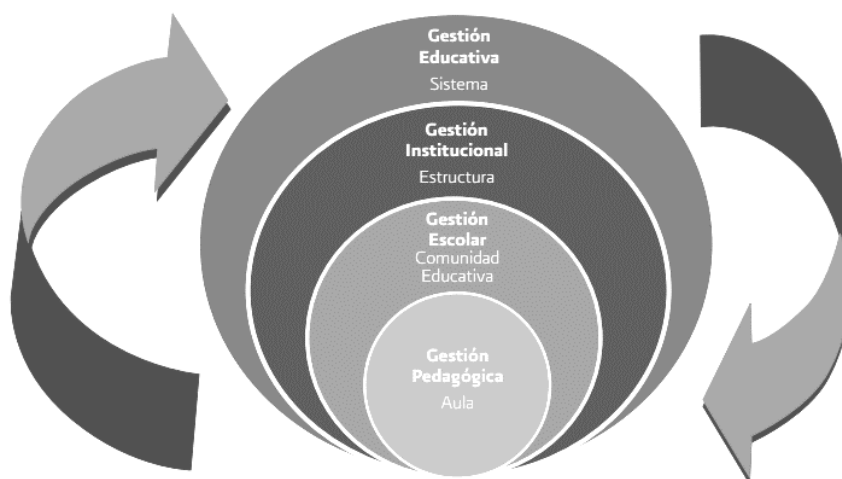
- Pedagógica curricular: Establecía el dominio profesional, la capacidad crítica de la práctica propia, la planificación y diversificación de clases, la formación continua y el desarrollo integral en los alumnos (SEP, 2006, p. 31).
- Organizativa: Proponía establecer estrategias, metas y actividades compartidas y que se cumplen, un liderazgo fuerte y un colectivo que participa, además de la rendición de cuentas (SEP, 2006, p. 83)

- Administrativa: Establecía las mejoras en infraestructura y materiales, la puntualidad y aprovechamiento del tiempo para la enseñanza.
- Participación social y comunitaria se refería a la participación activa de padres de familia, así como su derecho a ser informados y expresar opiniones de las tareas educativas (SEP, 2010, pp. 32,33).

En 2009 se generó un Modelo de Gestión Educativa Estratégica (en adelante MGEE) que consideró la gestión escolar como “un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas” (SEP, 2009, p. 64).

Como se observa en el Diagrama 1, el MGEE consideraba la realización de la gestión institucional a través de diversos niveles de planeación escolar, concreción de la negociación y articulación en los diferentes ámbitos del sistema educativo, pero estos niveles están interrelacionados y son interdependientes entre sí, pues no solo involucran la negociación con los actores escolares, sino a la estructura y al sistema; todos alineados con la intención del logro educativo, por ejemplo, la gestión pedagógica que se sitúa en el espacio áulico involucra la interrelación de distintos actores, docentes y alumnos para lograr la eficacia en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje.

*Diagrama 1. La gestión educativa y sus niveles de concreción*



*Fuente: Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE). Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2009, p. 57)*

Este modelo fue una aspiración para que la gestión se estableciera en el sistema (macro-política), y en el nivel de las organizaciones escolares (escuela-aula) mediante la comprensión y análisis de su realidad para realizar planeaciones estratégicas, cambios, o realizar una *cultura de transformación* a partir de sus experiencias para la mejora en la calidad del servicio educativo (SEP, 2009, p. 64).

En 2010, los Lineamientos de la Función Pública postularon la obligatoriedad de desarrollar un Programa Anual de Trabajo (en adelante PAT) cuyo propósito era identificar necesidades y riesgos, establecer propuestas acordes al contexto y medir avances para favorecer la efectividad y calidad en los servicios (Secretaría de la Función Pública, 2010, pp. 10, 12) Esto derivó a su vez en un documento denominado *PETE Simplificado: Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar* considerado como un plan operativo de visión integral diseñado con actividades y acciones que articulaban contenidos, programas y proyectos educativos para eficientar tiempo y recursos a fin de que, durante el año lectivo, se pudieran alcanzar los objetivos del Proyecto escolar mediante una gestión estratégica con mayor pertinencia para atender las necesidades propias de la organización escolar. (SEP, 2010, pág. 25). Este texto incluyó los indicadores de calidad de la UNESCO que son: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia (Blanco, y otros, 2007, p. 7).

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2013-2018, en su objetivo 1.2 también establecía la necesidad de “Fortalecer las capacidades de gestión de las escuela en el contexto de su entorno para el logro de los aprendizajes, y con sus líneas de acción para la mejora continua” (SEP, 2014, p. 14), así, el sustento normativo del proyecto se estableció en el documento *La Escuela al Centro (2013)* que constituía un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica a través del *Sistema básico de mejora escolar* (en adelante SBM) que reconocía las extensas problemáticas escolares, pero que buscó centrar la atención en cuatro puntos elementales de atención a los que denominó *prioridades educativas*, mismas que orientarían la misión educativa. La jerarquización de las prioridades educativas dependería propiamente, de los contextos escolares, y tanto el diseño del Plan

o Ruta de mejora escolar (en adelante RME), como la vida cotidiana de las escuelas, tendría que encaminarse a atender estas prioridades (SEP, 2013, p. 10).

En la búsqueda para garantizar la participación social en los procesos de GE, en 2013 se emitió el Acuerdo 716 que facultó al Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) para participar en la GE y la toma de decisiones a fin de coadyuvar en las metas educativas, colaborar en programas para la salvaguarda, protección civil y educación del alumnado, promoción de actividades extraescolares que apoyaran en el logro de aprendizajes, así como emitir convocatorias para la mejora de las instalaciones escolares. También favorecieron que los CEPS opinaran en asuntos pedagógicos y, en general, realizar diversas actividades en beneficio de la escuela (SEP, 2014). Este cuerpo colegiado se conforma por quince miembros, entre padres de familia, un representante sindical de los docentes, el directivo, exalumnos e integrantes de la comunidad.

En el 2019 se realizaron reformas al Artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y la LGE y el concepto de gestión escolar se limitó a la gestión de índole administrativo (DOF, 2019, p. 33), aunado a ello, el mismo año se publicó el documento de Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua (en adelante PEMC) cuya propuesta es que, para mejorar la calidad educativa con la participación de todos los actores, la escuela debe contar con una planificación flexible, fundamentada en el diagnóstico escolar y el análisis de las características, intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes. Así, en el PEMC, los colectivos pueden establecer metas, organizar acciones, responsables, fechas y recursos en cada uno de los ámbitos de gestión escolar incluyendo, la participación de la comunidad (SEP, 2019, p. 19).

### 1.3 LOS ÁMBITOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR.

En esta tesis se establece a la escuela como el centro de la indagación y el proceso de GE involucra tanto actores del contexto interno y externo, como espacios y recursos involucrados en la organización escolar que son agrupados

en ámbitos de gestión.

El ámbito de gestión pedagógico – curricular incluye:

- ✓ *El salón de clases*, que comprende la “contextualización curricular e iniciativas pedagógicas”.
- ✓ *Entre maestros*, cuyo fin es desarrollar las capacidades técnicas en el colectivo docente a partir de las necesidades de formación y para atender las prioridades educativas de la escuela. Aquí encontramos al Consejo Técnico Escolar.

El ámbito de la gestión organizacional se refiere a la manera en la que las escuelas se organizan para su funcionamiento. Estos establecen:

- ✓ *La escuela* con las formas específicas de organización y funcionamiento escolar.
- ✓ *Para medir avances*, que se refieren a los mecanismos de evaluación interna en los rubros de aprendizaje desempeño docente, eficiencia terminal, gestión escolar y participación de padres de familia.
- ✓ *Asesoría técnica*, que faculta a la escuela para gestionar asesoría y acompañamiento técnico.
- ✓ *Materiales e insumos educativos*, que permite ejercer de forma colegiada y transparente los recursos asignados (SEP, 2015, p. 5).

Tanto en el PEC como el PETE se considera también la dimensión administrativa, y los materiales corresponden a la gestión con los recursos materiales.

El ámbito de la participación social y comunitaria considera:

- ✓ *A los padres de familia* y mecanismos de participación social en el proceso educativo de sus hijos.

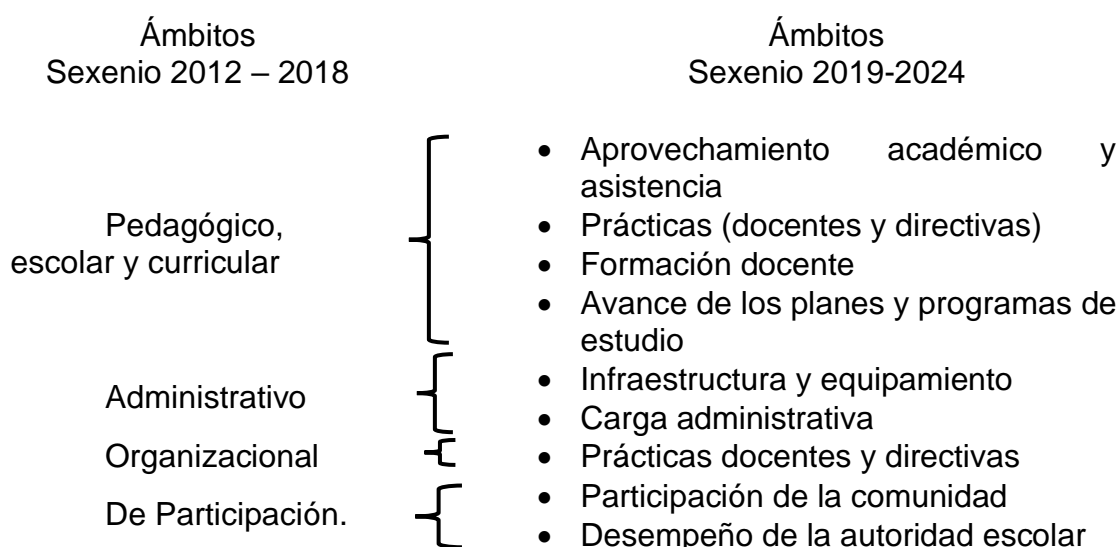
Este ámbito considera tanto a la comunidad involucrada de manera directa con la escuela como la Asociación de Padres de familia (APF) y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) como las relaciones de la escuela con el entorno social externo en el que están considerados los vecinos, otras escuelas, instituciones o especialistas, empresarios y organizaciones públicas, privadas o de la sociedad (SEP, 2010, p. 96).

Respecto al ámbito comunitario, la SEP incluyó en el documento Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial (MASEE) el concepto de

paradigma ecológico que se refiere a los contextos escolares, a las relaciones y vinculación existente entre los *sujetos* como los alumnos, los maestros, las familias y la comunidad externa, y al mismo tiempo, los elementos culturales, sociales y con los conocimientos escolares (SEP, 2011). El paradigma ecológico considera a la escuela como un “escenario interactivo y sistémico” en la que el dinamismo entre los diversos actores, no solo se dan al interior de la escuela (contexto interno) sino que los contextos externos inmediatos influyen entre sí; de hecho, se señala que es tal la influencia que “el comportamiento de alumnos, alumnas y profesores son una respuesta a las demandas del medio” (SEP, 2011, pp. 78-79).

La invitación para alentar la participación comunitaria (del contexto externo) tiene como objetivo la mejora educativa, idea que se encuentra presente en el *El programa de las 900 escuelas de Chile* (1990) que cita: “El entendimiento de la educación como una tarea de todos, en la que el Estado es el conductor de un proceso al cual llama a participar a toda la comunidad nacional”. Este programa planteaba que para lograr una mejora en la calidad educativa en los sectores de pobreza, se requería la participación de toda la comunidad para la mejora cualitativa en la tarea educativa (Salamé, 1990, p. 2).

Aunque los documentos referentes a la GE propongan distintos ámbitos para una eficiente gestión escolar, la realidad es que al contrastarlos se encuentran similitudes como se muestra en el siguiente esquema:





Los programas revisados como el PEC, PETE, PAT, PEMC, entre otros, establecen procedimientos, ámbitos, estándares e indicadores que brindan un efecto de encuadre que intenta regular el comportamiento de la comunidad respecto a la gestión escolar a fin de que se pueda interpretar como proceso organizacional, no obstante, el diseño de la política pública puede distanciarse de la implementación en virtud que la interpretación de las reglas no necesariamente será literal puesto que dependerá de la interpretación de los miembros de la organización escolar y de las características del contexto organizacional, sus necesidades y condiciones particulares pues estas organizaciones no son homogéneas sino que dependen (Santizo y Ortega, 2018, pp. 303, 306 – 307, 313), pero también, las reglas también pueden ser percibidas por los miembros de la organización como inalterables, lo que se convertiría en un factor que puede inhibir o limitar que las escuelas busquen nuevas alternativas de resolución a sus problemas.

#### 1.4 EL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO.

El Sistema Educativo Nacional es el 5° sistema más grande del mundo y está conformado en su educación básica (preescolar, primaria y secundaria) por 25,253,306 alumnos distribuidos en 230,424 escuelas que, durante el ciclo escolar 2019-2020, representan el 69.2% del total de estudiantes en el país (SEP, 2020, p. 14). Este se compone de diversos subsistemas que se encuentran articulados pero divididos por niveles educativos, por tipo educativo, nivel educativo y tipo de servicio.

Respecto al tipo de servicio, Preescolar y Primaria incluyen servicio general, bilingüe-bicultural (indígena) y cursos comunitarios (comunitaria), para preescolar y primaria. En Secundaria son general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores. El siguiente tipo de educación es la Media Superior que incluye el profesional técnico y bachilleratos general y tecnológico. Finalmente, el tipo de Educación Superior considera los estudios de licenciatura y posgrado. Durante la reforma de la Ley General de Educación del 2019, fue incorporada la educación inicial a la educación básica (DOF, 2019).

La educación básica, que es de carácter obligatorio, comprende tres grados del nivel preescolar donde ingresan alumnos de tres a cinco años de edad, primaria con seis grados que son cursados entre los seis a doce años de edad, y finalmente secundaria con tres grados incluye alumnos entre doce y quince años de edad. Este nivel es responsable de la atención educativa de los infantes en rangos de edad de cero a tres años. Así, como se observa en la Tabla 1, la educación básica del SEN, comprende los niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria

*Tabla 1 Tipos, niveles y servicios del Sistema Educativo Nacional (SEN).*

<b>TIPO EDUCATIVO</b>	<b>NIVEL EDUCATIVO</b>	<b>TIPO DE SERVICIO</b>
EDUCACIÓN BÁSICA	Inicial	Escolarizada No escolarizada
	Preescolar	General Indígena Comunitaria
	Primaria	General Indígena Comunitaria
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR		Profesional técnico Bachillerato general, presencial o en línea Bachillerato tecnológico
EDUCACIÓN SUPERIOR	Licenciatura	Educación normal Universitaria y tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

*Fuente: INEE, con base en la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2009b) (INEE, 2008, p. 37).*

Este trabajo de investigación se centra en el subsistema de Educación General de la Educación primaria, este es el nivel de mayor tamaño en el sistema educativo pues representa el 54.9% del total del alumnado matriculado en la educación básica, incluida la educación inicial y, del total de alumnos inscritos en este nivel, 90.1% asisten a escuelas públicas (SEP, 2020)

México ha participado en evaluaciones sistemáticas de logro de aprendizaje no solo internas sino externas, regionales e internacionales. Estas pruebas estandarizadas buscan evaluar el logro de aprendizajes en la educación obligatoria y retroalimentar al sistema educativo nacional. Una de estas pruebas es la prueba Planea que mide las competencias básicas de lenguaje y comunicación y matemáticas (INEE, 2018, pp. 6-10).

Las pruebas estandarizadas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) establece cuatro niveles que dan cuenta del logro de aprendizajes. El nivel NI, que se refiere al dominio insuficiente de los aprendizajes, es un referente de los estándares internacionales que describe a alumnos que “demuestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas que se esperan” y el Nivel II se refiere a un logro “apenas indispensable” de los aprendizajes curriculares. El nivel III se considera como un logro satisfactorio de los aprendizajes y, finalmente, el nivel IV describe el logro sobresaliente de los aprendizajes del currículum (SEP, 2016, p. 6).

Las pruebas Planea aplicadas en 2018 a sexto de primaria, tercero de secundaria y en educación media no ha registrado un avance significativo de 2015 a 2018 como se puede visualizar en el Tabla 2 y los resultados nacionales de sexto de primaria de 2018 reflejan que el 49% de alumnos presenta dominio insuficiente (Nivel I) en lenguaje y comunicación, y en matemáticas, el 59% tienen también este nivel insuficiente. (SEP, 2018, pp. 10, 11)

Tabla 2 Historial prueba PLANEA Primaria

NIVEL	CAMPOS DE FORMACIÓN			
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		MATEMÁTICAS	
	2015	2018	2015	2018
<b>Nivel I</b> Dominio insuficiente	49.5%	49%	60.5%	59%
<b>Nivel II</b> Dominio básico	33.2%	33%	18.9%	18%
<b>Nivel III</b> Dominio satisfactorio	14.6%	15%	13.8%	15%
<b>Nivel IV</b> Dominio sobresaliente	2.6%	3%	6.8%	8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos PLANEA 2015-2018

Estos resultados educativos exponen que la escuela, como organización, no está logrando sus objetivos educativos, lo que deriva en consecuencias tales como que estos alumnos no cuenten con los conocimientos indispensables para ingresar a niveles superiores de formación académica.

### 1.5 EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA CIUDAD DE MÉXICO

A partir de la descentralización de 1992, se designaron Autoridades Educativas Locales (AEL) creándose así en algunos estados Secretarías estatales y en otros, institutos de Educación y la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, (Santizo, 1997), pero, a diferencia de los estados en los que el servicio es administrado por una autoridad Estatal, en la Ciudad de México la responsable del sistema educativo es la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (en adelante AEFCM).

El sistema educativo de la Ciudad de México para el año 2020 atendió más de 2,687,663 alumnos inscritos en modalidad escolarizada de los cuales, 21,908 alumnos correspondían a la educación inicial, 1,541,782 alumnos de educación básica general, indígena y especial, con 277,342 alumnos de preescolar, 805,705 alumnos en primaria, 436,827 alumnos matriculados en educación secundaria, 466,232 en educación media superior, 560,680 en educación superior incluida la educación normal y los posgrados tanto de escuelas públicas como privadas, así como 118,696 alumnos matriculados en capacitación para el trabajo (SEP, 2020, p. 80).

Si bien la tasa de escolarización en la Ciudad de México es elevada en el nivel primaria, en la eficiencia terminal la estadística desciende pues, mientras la media nacional es del 96.2%, en la Ciudad de México es del 94.1% (SEP, 2020, pp. 24, 27).

La AEFCM depende de dos direcciones; la primera de ellas y la más grande es la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) que a su vez se divide en las Coordinaciones Sectoriales de Educación inicial y Preescolar, de Educación Primaria y la Coordinación Sectorial de Educación

Secundaria. Estas, a su vez, se dividen en Direcciones Operativas, mismas que tienen a su cargo algunas alcaldías.

La AEFM también cuenta con la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

Los resultados educativos en la prueba Planea de nivel Primaria reflejan que la Ciudad de México tienen mejores resultados que en el promedio nacional pues la prueba 2018 mostró una media nacional de 501 puntos mientras que en la Ciudad de México obtuvo 519 en Lenguaje y Comunicación y 535 en Matemáticas siendo la entidad que más superó la media (INEE, 2018, pp. 15-16), sin embargo estos resultados no son alentadores si se registra que en 2015, 49.5% de los alumnos estaba en el nivel I (insuficiente) mientras que en el 2018 hubo un ligero avance pues el 49.1% se encontró en este mismo nivel I. En matemáticas se repitió esta mejoría; en el 2015, el 60.5% de los alumnos estaba en el nivel I y en 2018 este número descendió al 59.1% (INEE, 2018, pp. 28-29)

## 1.6 EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO

La Alcaldía Iztapalapa es la alcaldía con mayor población en la Ciudad de México pues concentra 1,835,486 habitantes (INEGI, 2020) y también, la que cuenta con más hablantes de lengua indígena nacional, (28,716 hablantes, esto es, el 1.62% de su población) según el Censo de Población y vivienda 2020 (Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes, 2020, pp. 2, 3).

El promedio de escolaridad en Iztapalapa es de 9.26 años que abarca principalmente la educación básica, primaria y secundaria, y presenta un alto índice de rezago educativo en el 10.9% de su población de 16 años o más nacida hasta 1981, esto es 445 mil personas que no han contado con un derecho efectivo a la educación (CONEVAL, 2020, pp. 36-37, 70-71). Iztapalapa también presenta un elevado porcentaje de alumnos que no asisten a clases, pues entre la población infantil entre 3 y 17 años que no acude a un centro escolar en la

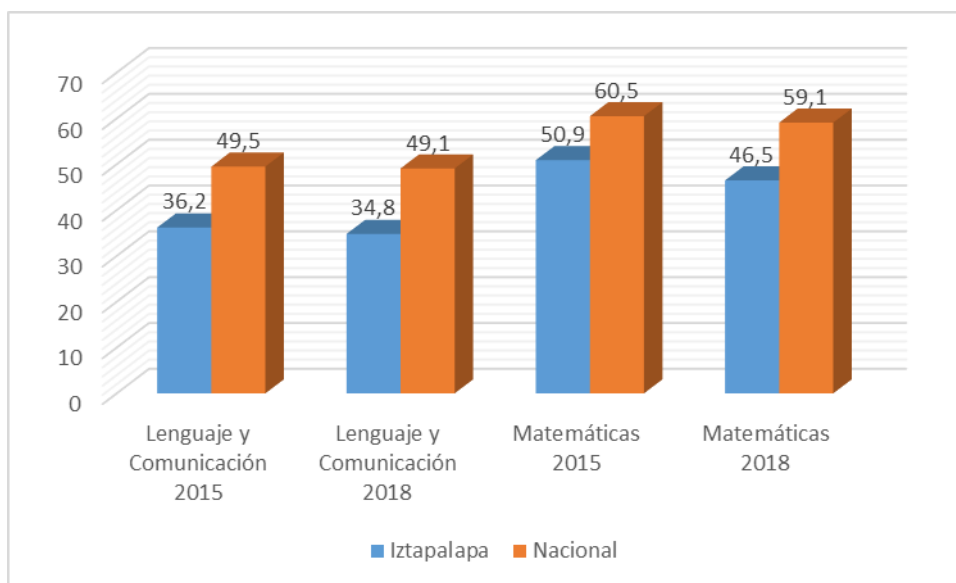
Ciudad de México, un 11.9% reside en la alcaldía Iztapalapa (Gobierno de la Ciudad de México, 2020).

La alcaldía de Iztapalapa se compone de once barrios originarios que cuentan con identidad barrial, patrimonio cultural y expresiones religiosas como mayordomías y ferias (UNODC, 2021, pp. 28-31), entre las que resalta la representación de pasión, muerte y resurrección de Cristo (Alcaldía Iztapalapa, 2019, p. 68), además de rituales anuales de peregrinación a Chalma. Estos factores socioculturales tienen efectos de manera directa al sistema educativo, pues el guardar estas tradiciones llega a ser motivo de inasistencia escolar, lo que repercute en el aprendizaje (Galeana, 2016, p. 108)

El INEGI, a partir del censo 2013 de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013, señaló que en la Alcaldía de Iztapalapa, 84.4% de los centros escolares corresponden a educación básica y, por modalidad, estas escuelas se dividen en 99.7% escuelas generales, 0.3% indígenas y menos de 0.1% comunitarias. En términos generales, casi todas estas escuelas cuentan con el equipamiento necesarios (INEGI-SEP, 2013). 450 escuelas de esta alcaldía son escuelas primarias de sostenimiento público y, de ellas, 420 primarias son primarias generales de las cuáles, 67 son escuelas en la modalidad de tiempo completo (AEFCM, 2020).

La alcaldía Iztapalapa depende de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (en adelante DGSEI), que se encarga de la supervisión y organización de la educación inicial y básica en esta Alcaldía (AEFCM, s.f.). La DGSEI divide la alcaldía en dos zonas educativas: la zona Centro que cuenta con 38 supervisiones de primaria y la zona Juárez que tiene 39 supervisiones de primaria y, respecto a los resultados educativos en esta Alcaldía, esta obtiene bajos niveles en las pruebas estandarizadas de Planea, por debajo de los resultados nacionales y estatales como se puede visualizar en el Diagrama 2.

Diagrama 2 Resultados planea nacional - Iztapalapa 1



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados por entidad federativa de Pruebas Planea 2015 y 2018.

## CONCLUSIONES

Si bien el sistema educativo nacional ha implementado ciertas normas para la gestión escolar, no existen respuestas, procedimientos o fórmulas únicas para que la gestión escolar puesto que los contextos internos y externos cambian, así como las necesidades particulares. Así, los colectivos docentes o directivos no pueden lograr por sí mismos que la escuela alcance los objetivos esperados, sino que se requiere que se relacionen y organicen con otros actores de manera que, el énfasis de la autonomía implica, a la par, la participación activa de todos los actores educativos, la elaboración de un autodiagnóstico y formulación de un proyecto o planeación escolar con metas viables y acorde con los contextos socioculturales propios (SEP, 2014).

La revisión del marco normativo de gestión escolar en el sistema educativo nacional permite reconocer que el propósito de su diseño fue el fortalecimiento de la horizontalidad y participación colectiva en la toma de decisiones por medio de la participación colegiada tanto de los docentes en los CTE como la participación de los CEPS (SEP, 2013), asimismo, se buscó que la organización y gestión escolar se lograra a través de la articulación en los

ámbitos escolar, pedagógico, administrativo, de participación social, cultural y de vinculación con el contexto para favorecer el logro de los objetivos educativos aunque quizá, la implementación no siempre alcanzará los objetivos planteados.

Es necesario, en palabras de (Weber, 1972 en Aguilar, 1982, p. 43), que las organizaciones superen la “razón instrumental” o “Calculabilidad” al seguir los marcos o encuadres preestablecidos en forma de normas y reglas, o quizá, usos y costumbres, con el objetivo de lograr los fines deseados, y favorecer la reflexión y el conocimiento o aprendizaje de la escuela como organización para colaborar para lograr la efectividad en los objetivos escolares . El tema del aprendizaje organizacional será revisado en el siguiente capítulo.



## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

*“La gestión es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción”.*  
(Casassus, *Problemas de la gestión educativa en América Latina : la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*, 2000, p. 5)

### INTRODUCCIÓN.

Aunque se han registrado avances en cuanto a la universalización en la escolarización, esta no tiene correspondencia con el aprendizaje. Las Naciones Unidas señalaron que 22% de la infancia no está escolarizada y los escolarizados no consolidan sus aprendizajes, por lo que los alumnos no cuentan con los conocimientos básicos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático; lo anterior, según el Informe sobre el desarrollo mundial 2018, emitido por el Grupo del Banco Mundial (BM, 2018)

Como un sistema social institucionalizado, la educación (Schriewer & Keiner, 1997, pág. 119), constituye un bien público (Singh, 2016) y un derecho que permite el desarrollo humano (Inza y Urteaga, 2012, pp. 109-110). Por bien público puro se entiende los bienes que pueden beneficiar a cualquier agente sin que exista un costo de por medio (García, 2004, p. 188), por ello, los países miembros de la UNESCO (1993) impulsaron el uso local (regional) de la información educativa (evaluación y seguimiento) para propiciar una gestión responsable con el objetivo de mejorar el desempeño y elevar la calidad educativa a través de acciones concentradas en eficientar todo tipo de recursos (UNESCO, 1993).

Este capítulo presenta la revisión de literatura en tres temas, cada uno constituye un apartado. El primero aborda el enfoque teórico de la gestión escolar, el segundo busca definir el concepto de liderazgo y el tercero, revisa el concepto de gestión escolar efectiva.

## 2.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA

La gestión escolar debe buscar la eficiencia con el logro de aprendizajes a partir de tres elementos que son:

- El trabajo colegiado del colectivo docente (gestión pedagógica y gestión escolar)
- La visión común y
- La participación de los padres de familia como miembros, tanto del sistema educativo como de la comunidad escolar (gestión con la participación social) (INEE, 2019, p. 11).

El trabajo colegiado de la gestión escolar no es sencillo pues, como señalan Cornejo y Redondo (2001, p. 16), en las organizaciones escolares existen factores psicosociales estructurales, personales y funcionales, es decir, las percepciones de los diversos actores escolares interactúan con los procesos educativos, no obstante, la escuela debe realizar diversas acciones que involucren a todos los implicados en el acto educativo a fin de favorecer los ambientes de aprendizaje.

### 2.1.1 LA GESTIÓN ESCOLAR

El concepto aislado de *gestión* a partir de la visión en la teoría clásica de Taylor (1911) la considera como “la noción de una mejor manera de lograr cualquier tarea dada” (Tunde, 2016, p. 163), es decir, considera como objetivo primordial la eficiencia a partir de la división del trabajo organizacional. Otros autores identifican la gestión como una expresión de verticalidad en las decisiones, acompañada de una fragmentación de las responsabilidades y el confinamiento del poder, es decir, la demarcación de los ámbitos de poder de cada uno de los miembros de la organización (Jiménez y Perales, 2007).

Existen enfoques que conceptualizan la gestión a partir de la gerencia en la que se obtienen resultados a través del personal, sin embargo, cuando se trasladó el concepto de gestión al contexto público, la gestión se definió como el “conjunto de decisiones dirigidas a motivar y coordinar a las personas para

alcanzar metas individuales y colectivas, en el marco de las restricciones jurídico-políticas de la actividad estatal” (Zambrano, 2008, p. 138)

En la literatura de administración de empresas, la gestión se reduce a enfoques administrativos, de procesos de planeación y organización, de tiempos y movimientos (Taylor, 1987, pp. 142, 143), también se visualiza como un proceso sistemático y de organización mediante la designación de actividades laborales para desarrollar tareas repetitivas, especializadas y capacidades para alcanzar metas organizacionales de manera eficaz y eficiente (Frederick Taylor, 1997; Henry Fayol, Elton Mayo, 1972, Max Weber, 1992; Daft, 2004; Robbins y Culter, 2005; y Fernández Collado, 2006 en Ramos, 2012), es decir, consideran como objetivo primordial la eficiencia a partir de la división del trabajo organizacional (Taylor, Gilbreth y Moller), sin embargo, para Santizo (2012), las escuelas son organizaciones complejas que están lejos de desarrollar actividades repetitivas, pues en cada ciclo escolar los alumnos y las relaciones con los diversos actores educativos representan o implican retos distintos.

Independientemente del sustento teórico a partir del cual se quiera establecer una definición de gestión, ésta siempre implicará una acción humana que realizará procesos e interacciones entre cada componente (o ámbito) organizacional para el logro de sus objetivos, independientemente del objeto del que se ocupe, es decir, la gestión es la acción humana que buscará “la generación y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra” (Casassus, 2000, p. 4)

En la toma de decisiones acordes a las necesidades específicas de la escuela Santizo (2012) diferencia el concepto de administración con el de gestión pues este último involucra habilidades de negociación por parte del liderazgo escolar tanto al interior de la escuela, como con la participación social (Santizo, Introducción, 2012, p. 10), sin embargo, en otra perspectiva, Pollit (2016) considera que no existen diferencias significativas entre los conceptos de gestión (pública) y administración (pública).

Pollit (2016) analiza los enfoques que diferencian entre los conceptos de gestión y administración. Esta postura considera que la administración mantiene un carácter tradicional, introvertido y con procedimientos estáticos, comprometidos con seguir las reglas establecidas por el gobierno, mientras que

la gestión, mantiene una visión moderna, cuyas estrategias son dinámicas y que esta se centra en la eficiencia y rendimiento pero, para Pollit (2016), el contraste entre administración y gestión es algo estereotipado; es una diferencia genérica dependiente del campo de estudio con el que se analicen estos conceptos.

El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye (Schmelkes, 2000, p. 126). Esta idea es coincidente con Álvarez, et al. (2011) quienes señalan que la gestión guía las decisiones a través de un liderazgo que busca articular los ámbitos de la administración (en esta tesis, *ámbitos de gestión escolar*) con “los elementos de la organización” para lograr la “misión institucional”; es decir, la gestión implica a la administración (Álvarez, Topete y Abundes, 2011, p. 3)

Pérez-Ruiz (2014) realiza un estudio de los dispositivos organizacionales y la gestión (como noción de administración escolar y gestión), mismos que considera como elementos que permiten la mejora de los centros escolares. Además, analiza las diferencias y coincidencias en la literatura de la gestión escolar logrando identificar diversos enfoques de análisis en los que refiere la gestión pública situada en el contexto educativo.

La UNESCO – CEPAL, en 2012 consideraron siete objetivos que serían estratégicos en la gestión escolar y el inciso iv refirió la importancia de propiciar una gestión escolar responsable de las organizaciones escolares (ONU. CEPAL - UNESCO. OREALC, 1992). Derivado de este objetivo, en el sistema educativo mexicano se sustituyó el concepto de “administración” por “gestión” escolar, conceptos que ya eran parte de las teorías organizacionales de la ciencia política.

El concepto de gestión escolar presenta también una perspectiva crítica principalmente, porque algunos consideran que se han vinculado conceptos de mercado cuya visión de la escuela es como organización una productiva y menos humana (Aristizábal, 2017, p. 151) y, entre las distintas visiones de la gestión escolar identificamos la de Pérez-Ruiz (2008) que retoma la definición de Pozner (2003) y conceptualiza la gestión principalmente en la figura directiva quien gestiona los procesos de la dinámica escolar realizados *en y con* los distintos actores *para* la mejora educativa a través de acciones pedagógicas, personales, sociales y administrativas (p. 35). Una postura contraria es la de Elizondo (2005),

quien considera que la gestión escolar representa una auto-organización flexible y más horizontal (con trabajo en equipos y sin jerarquías) que coadyuva en la autonomía, pues se basa en su contexto propio y Pérez-Ruiz (2014) señala que Aguerro (1996, 2008) es coincidente con Elizondo al definir como gestión la participación de “equipos de trabajo docente”, lo que posibilita también acciones autónomas que permiten la detección y corrección de procesos internos (p. 361)

Casassus (1999), retomando el concepto de Geus (1988), también integra el proceso de planificación y administración a la gestión escolar y, conceptualiza la gestión escolar “como un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno” (pp. 16-18).

La *gestión* para el funcionamiento escolar considera diversas actividades que implican relaciones y toma de decisiones con padres, alumnos, docentes, así como la planificación de acciones que vincularán a los diferentes actores escolares, es decir, la gestión escolar involucra diversos ámbitos de gestión, sin embargo, la gestión también implica la toma de decisiones *administrativas* sobre otros elementos como infraestructura, materiales y recursos; ambas acciones encaminadas a favorecer el mejoramiento del aprendizaje y las habilidades de sus alumnos, así como del contexto escolar. Así, la gestión escolar implica tanto procesos administrativos como procesos de gestión en los que intervienen cuerpos colegiados y actores escolares y estas acciones deben estar articuladas, es decir, debe existir una gestión entre cada uno de estos ámbitos para constituir una estrategia que favorezca el logro de aprendizajes en los alumnos, así como la mejora del contexto escolar.

Pozner (2012) plantea que las buenas prácticas en la gestión escolar son más que una administración escolar, pues se convierten en “gestión estratégica” que centraliza sus esfuerzos en lo pedagógico eliminando las prácticas burocráticas mediante el trabajo colaborativo, la comunicación externa con los padres de familia, la realización de un proyecto escolar consensuado para fortalecer las instituciones educativas y definir los roles de los actores de la gestión educativa o escolar (Pozner, 2012). Estas buenas prácticas hacen referencia a la eficacia en la gestión.

### 2.1.2 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA

En la administración pública ha estado presente la presión por la eficacia y eficiencia (Pollitt, 2016) y en la literatura se encuentran dos conceptos para referirse a la educación que logra la eficacia mediante la mejora de aprendizaje: Escuelas de calidad o escuelas efectivas.

Como Schmelkes señala, la gestión escolar no implica que el Estado se deslinde de la manutención de las escuelas, sino que se trata de eficientar la administración y la utilización de los recursos (2000, p. 125) y, al respecto, los autores Cassasus (1991), Pozner (2003), Frigerio y Aguerro (2004), López (2005) y Pérez-Ruiz (2014) señalan que se puede favorecer la mejora en los resultados educativos, así como la disminución de los alumnos repetidores y de alumnado que abandona la escuela si la gestión escolar se fundamenta en el diagnóstico de las problemáticas de las escuelas, de la toma de decisiones en conjunto con los actores (en los ámbitos pedagógicos, organizativos, administrativos y de participación) y de la implementación y ejecución de estrategias contextualizadas de acción con objetivos específicos (SEP, 2010).

El Banco Mundial (2018), en su informe *Education Management*, propone como una de sus cuatro prioridades, para fortalecer los sistemas educativos, “reforzar la capacidad de ejecución y gestión” pues considera que éstas pueden favorecer un sistema de educación exitoso (de calidad). Este documento define esta prioridad como *education management* o *gestión de la educación* y refiere que “cuando las escuelas y los ministerios de educación se manejan bien, el aprendizaje ocurre” (p. 1). El concepto que las escuelas “se manejan bien” se refiere a la eficacia y eficiencia en la gestión escolar.

A fin de clarificar el concepto de **efectivo**, se retoma uno de los indicadores de la UNESCO sobre la calidad en la gestión educativa que fue abordado por Schmelkes (2000) vinculados a la gestión educativa:

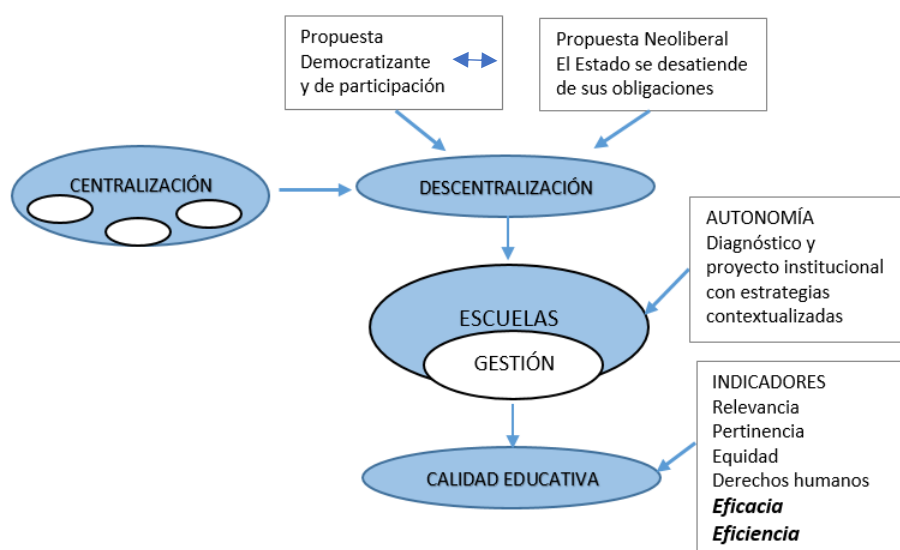
- ✓ *Eficacia*, se refiere a la razón principal de la escuela que es el logro de los conocimientos en el tiempo previsto, lo que implica el logro de los objetivos. La eficacia se refiere a la racionalidad organizacional que busca

alcanzar objetivos deseados cuyo indicador es el logro de aprendizajes esperados o relevantes. Este sería el fin principal del Sistema Educativo (Blanco, y otros, 2007). El logro puede obtenerse también mediante los recursos disponibles y a través del uso de procesos, procedimientos, medios y métodos, entre otros.

López (2010) reflexiona en la relación existente entre la gestión escolar y eficacia, definido en esta tesis como *gestión escolar efectiva*. La gestión escolar involucra la toma de decisiones en diversos ámbitos para el logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos. Quintana (2018) es un autor que también vincula el concepto de calidad educativa con gestión y define el ideal de la calidad educativa como un mejoramiento permanente.

La ilustración 2 muestra la idea general propuesta a partir de la centralización, la visión antagónica respecto a la misma y la idea general que el proceso de descentralización no solo brindaría autonomía, sino que debería favorecer la gestión escolar con toma de decisiones que partieran de un diagnóstico y el diseño de un proyecto institucional que favoreciera la toma de decisiones a partir de las necesidades escolares propias del contexto escolar. La idea central radicaba en que, estas acciones favorecerían la calidad educativa cuyos indicadores serían, especialmente, la eficacia como el logro de los objetivos educativos, y la eficiencia, como la optimización de recursos. Los elementos considerados como indicadores de calidad educativa.

Diagrama 3. Descentralización, calidad educativa y eficiencia.



Fuente: Elaboración propia

El diagnóstico implica la autoevaluación de las escuelas y éste es el punto de partida para la autonomía de gestión pues los proyectos institucionales que estas desarrollen dependerán de las necesidades particulares.

Respecto al seguimiento y evaluación del proyecto institucional, Díaz Barriga (2017, p. 328) considera que este puede seguir una lógica de temporalidad, es decir, limitada, o también, podría ser una evaluación de “actores e instituciones” en vez de la “acción sistémica”, dejando fuera el análisis de la forma en que se articulan los distintos ámbitos y niveles de gestión u omitiendo la forma en que pueden generarse conocimientos como organización para tener un sentido compartido (López, Ahumada, Olivares, y González, 2012, p. 324).

### 2.1.3 INDICADORES DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

La eficacia en una organización, en este caso escolar, se refiere a que ésta realiza de forma apropiada sus funciones (Camue, Carballal, & Toscano, 2017, p. 138) y que logra sus objetivos (Koonts, Weihrich y Cannice, 2012, p. 14), en este sentido, los objetivos educativos o los aprendizajes esperados.

En el sistema educativo mexicano, estos objetivos educativos están plasmados en los estándares y el perfil de egreso donde se enuncian las expectativas y metas del rendimiento escolar de los alumnos acorde a la edad y



nivel educativo, sin embargo, para hacer medible el logro de los aprendizajes y eficacia y dar seguimiento a los alumnos, docentes, escuelas y sistemas educativos, organismos internacionales tales como la UNESCO, OCDE, BM, y el Fondo Monetario Internacional (FMI) entre otros, han impulsado la aplicación de pruebas estandarizadas que son desarrolladas con el propósito evaluar de manera válida el dominio escolar (logro educativo) de los estudiantes (Backhoff E., 2018, pág. 3).

Arnold y Osorio (1998, p. 2) refieren la investigación de Murillo (2008) quien realizó una revisión teórica sobre la eficacia escolar y retoma los aportes de Scheerens y Creemers, (1989), Stringfield y Slavin (1992) y de Creemers (1992) así como la propuesta de Sammons, Thomas y Mortimore (1997) e identificó que las valoraciones de la eficacia escolar parten de indicadores multinivel: individual, institucional y colectivo (Arnold y Osorio, 1998, p. 2), es decir, la valoración de la eficacia podría ser individual en el logro de los aprendizajes, pero también, puede reflejarse a nivel institucional si la escuela es efectiva o no.

Levine (1990) también define la efectividad a partir del logro de los aprendizajes y habilidades mecánicas, lo que para Murillo sería el logro individual (p. 578) pero, Burušić y Babarović (2016) señalan que el término de eficacia educativa es utilizado para describir las diferencias entre escuelas (que, en Murillo, correspondería a una valoración institucional), además, la definen como el logro de las metas educativas deseadas (p. 7), en el caso del sistema educativo mexicano, los estándares y el perfil de egreso. Esta idea coincide con la idea de Sammons, et al. (1998) quienes vinculan la gestión escolar – efectividad y apuntan que los resultados educativos efectivos se muestran a partir del logro de los resultados esperados.

Es posible que las pruebas estandarizadas sean una contradicción a la autonomía de los centros educativos pues podría ignorarse en ellas la diversidad así como intentar homogeneizar las comunidades escolares (Alcaraz, y otros, 2013, pp. 581, 582), sin embargo, estas pruebas se convierten en instrumentos para diferenciar a las escuelas efectivas, por sus resultados, de aquellas que no lo son.

La efectividad escolar debe ser, entonces, más que logros individuales o institucionales enfocados a la excelencia educativa, necesita incluir como objetivo a la equidad y la justicia social a través de “reducir la desigualdad educativa y lograr la equidad educativa” y así reducir la brecha educativa de los estudiantes desfavorecidos (Burušić y Babarović, 2016, p. 8). Esta idea es coincidente con Sammons, Hillman, y Mortimore (1995) quien define como *escuelas efectivas* aquellas que “favorecen que los alumnos lleguen más allá de lo que sus contextos socioeconómicos y culturales podrían permitirles” (p. 3).

En afinidad con la idea de Burušić y Babarović, (2016) y Mortimore (1995), otros autores definen como escuela efectiva “aquella donde el progreso en los resultados educativos de sus alumnos es mayor a lo esperado, de acuerdo con factores extraescolares, características referidas tanto al alumno individual como al conjunto de alumnos en la escuela” (Rubén y Dari, 2007, p. 50), una idea coincidente con Santizo (2017) quien señala que las escuelas efectivas logran que sus alumnos desarrollen habilidades y conocimientos apropiados a su edad y evitan que los alumnos reprueben y sean parte de grados escolares que no corresponden a su edad, sin embargo, como se refirió en el capítulo 1, los alumnos en México se encuentran en el Nivel insuficiente con conocimientos que no corresponden a los grados escolares que los alumnos cursan.

Las escuelas efectivas, en síntesis, se evidencian a través del indicador del logro de aprendizajes acordes al grado escolar y la edad de manera independiente a los contextos internos y externos de la escuela y su alumnado.

#### 2.1.4 FACTORES QUE FAVORECEN LAS ESCUELAS EFECTIVAS.

De manera coincidente aparece la idea en autores como Murillo (2008) y Burušić y Babarović (2016) que un factor para lograr la eficacia escolar es a través de la gestión escolar con todos los ámbitos, pero ¿cuáles son los ámbitos e indicadores de la gestión que favorecen que una escuela sea efectiva?

Además de la importancia de los contextos de los alumnos y la participación social en el flujo de entrada, para Murillo (2008), en el contexto interno, la calidad de la enseñanza puede estar vinculada con la capacidad y calidad docente, sin embargo, lograr la eficacia escolar no dependerá

únicamente del ámbito pedagógico o curricular, es decir, de la forma en la que se aborde el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en las interacciones en cada ámbito de gestión escolar en congruencia, con metas compartidas y elevadas expectativas en tanto a nivel de aula como a nivel escuela para tener eficacia escolar.

En el presente apartado se aborda el enfoque tanto de organismos internacionales como de autores respecto a la descripción y características de las escuelas efectivas a fin de contrastarlos y encontrar indicadores que sirvan de sustento para la observación de las escuelas que constituirán el objeto de esta investigación.

El texto Características clave de las escuelas efectivas de Sammons et al. (1998) en SEP (1988) enfatiza la necesidad de aprender en cinco niveles interrelacionados (niveles que pueden representar los ámbitos de gestión): niños, maestros, personal, organizacional y liderazgo, además, enlista y describe once factores que favorecen la gestión efectiva (p. 16). En el mismo sentido, la UNICEF (2003) llevó a cabo un estudio en Chile con catorce escuelas que presentaban mejores resultados en los puntajes de pruebas estandarizadas. En sus resultados hace referencia a la correlación gestión escolar – logro de aprendizajes y planteó que los buenos logros educativos se centraban en la gestión en cuatro ámbitos:

- a) gestión institucional y pedagógica;
  - b) prácticas pedagógicas en el aula;
  - c) gestión con la escuela, y los padres y apoderados; y
  - d) gestión de recursos disponibles e inserción de la escuela en el entorno
- (Cristián, Pérez, Raczynski, y Muñoz, 2003, p. 42)

Frigerio y Aguerro también señala la interacción entre los distintos ámbitos organizacionales como el ámbito organizacional, pedagógico-didáctica, administrativa y comunitaria, además, usan el término “equipos” para referirse a grupos de personas o colectivos, esto podría ser CCT, CEPS y APF (Frigerio y Aguerro, 2004). Pozner también coincide al señalar la necesaria relación los ámbitos pedagógico-curricular y cultural-comunitario (gestión con la asociación de padres al interior de la institución escolar y con las ONGs que se encuentran

en el contexto externo) pues la escuela debe ser de puertas abiertas (Pozner, 2003). Levin (1990) y López (2005) también coinciden en postular que la gestión efectiva se relaciona con la gestión con el entorno pues son esos ámbitos los que añaden conceptos de ambiente, o clima y cultura como una característica de una escuela efectiva, (López M. , 2005, pp. 7-9).

Santizo (2014) también se refiere a la interacción entre ámbitos así como a la interacción entre grupos de trabajo e incorpora un ámbito no considerado previamente en la gestión escolar, este es, la gestión del conocimiento y cita:

*En la literatura de la gestión del conocimiento en las organizaciones se enfatiza que las formas colectivas de trabajo, la interacción dentro de grupos estables y la vinculación del trabajo individual con los sistemas de información son los aspectos importantes para crear conocimiento sobre cómo hacer las cosas. Los equipos de trabajo no son simples reuniones de miembros de la organización, sino que se conforman con objetivos definidos y con base en sus resultados se observa la generación de nuevo conocimiento; es decir, de nuevas formas de hacer las cosas (p. 1).*

Respecto a las características de las escuelas efectivas, las propuestas de la UNICEF (2003) y de Sammons, et al. (1998) coinciden con Levine (1990 p. 578) pues incluyen la importancia del ámbito del desarrollo profesional (o trayecto formativo) para la práctica pedagógica centrada en las necesidades del contexto, también consideran la necesidad de supervisión del progreso de los alumnos.

Se puede sintetizar que la propuesta más generalizada es que, para alcanzar una mayor eficacia en el logro escolar en el que se alcancen los aprendizajes esperados y se evite el rezago escolar, se requiere de una adecuada interacción entre los distintos ámbitos educativos, establecer relaciones con los distintos actores educativos y planear las estrategias para resolver los conflictos con los diversos cuerpos colegiados.

En la Tabla 3 se observa una comparación sobre las características de las escuelas efectivas de acuerdo a los autores Levine (1990, p. 579), Sammons et al. (1998, p. 26), Murillo, (2008, p. 12), y Perrenoud, (2007). Este último no se refiere a escuelas efectivas sino a competencias docentes que son coincidentes con las características de la efectividad escolar y de enseñanza. En este se

observa que algunos elementos como la organización, participación de las familias, el aspecto pedagógico-curricular y de formación docente, pero, la idea en cada uno de los autores es que la forma en la que cada elemento se relaciona con los otros para conformar un sistema que favorecerá el logro de aprendizajes, o, en otras palabras, la enseñanza efectiva.

Tabla 3 Características de las escuelas efectivas.

(Levine, 1990, pág. 579)	(Sammons , Hillman, y Martimore, "Características Clave de las Escuelas Efectivas", 1998, p. 26)	(Perrenoud, 2007)	(Murillo, 2008, p. 12)
<b>2. Enfoque en la adquisición de habilidades centrales de aprendizaje.</b> Uso del tiempo para el aprendizaje	4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar. Optimización del tiempo de aprendizaje.	1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	5. Calidad del currículo/estrategias de enseñanza.
<b>7. Arreglos e implementación de instrucción efectivos.</b> Arreglos organizacionales apropiados a los ritmos de aprendizaje. Coordinación con planes de estudio y adaptación de los materiales. Creación para tiempos de lectura, lenguaje y matemáticas.	5. Enseñanza con propósito. Organización eficiente. Práctica adaptable.	3. Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación	6. Organización del aula
<b>8. Otros posibles correlatos. Sentido de la eficacia del alumno, sensibilidad multicultural</b>	9. Derechos y responsabilidades de los alumnos	4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	
<b>3. Supervisión adecuada del progreso del estudiante</b>	7. Reforzamiento positivo 8. Seguimiento de los avances del desempeño del alumno.	2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	7. Seguimiento y evaluación de los alumnos
<b>11. Liderazgo sobresaliente.</b> Docentes vigorosos, protección de influencias negativas externas, monitoreo personal y frecuente de las actividades escolares, liderazgo instructivo	1. Liderazgo profesional.	6. Participar en la gestión de la escuela	1. Sentido de comunidad 2. Liderazgo educativo
<b>1. Ambiente y cultura escolar productiva.</b> Es una escuela con misión compartida, cohesión, colaboración y comunicación y colegialidad	3. Ambiente de aprendizaje	5. Trabajar en equipo	3. Clima de escolar y de aula

(Levine, 1990, pág. 579)	(Sammons , Hillman, y Martimore, "Características Clave de las Escuelas Efectivas", 1998, p. 26)	(Perrenoud, 2007)	(Murillo, 2008, p. 12)
<i>para la toma de decisiones. Se reconoce el desempeño positivo y se faculta la toma de decisiones. Esta cultura productiva o "clima productivo" se refiere a las diversas formas en las que las escuelas comunican e intentan superar sus problemas y desafíos para convertirse en escuelas eficaces.</i>	2. <i>Visión y objetivos compartidos</i>		
<b>7. Altas expectativas y requisitos operacionales para los estudiantes</b>	6. <i>Expectativas elevadas</i>		4. <i>Altas expectativas</i>
<b>8. Desarrollo del personal orientado a la práctica en el sitio escolar</b>	11. <i>Una organización para el aprendizaje. Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela.</i>	9. <i>Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</i> 10. <i>Organizar la propia formación continua</i> 8. <i>Utilizar las nuevas tecnologías.</i>	8. <i>Desarrollo profesional de los docentes</i>
<b>9. Participación destacada de los padres</b>	10. <i>Colaboración hogar-escuela</i>	7. <i>Informar e implicar a los padres</i>	9. <i>Implicación de las familias</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Sammons, et al., (1998), Levine,(1990), Perrenoud (2007) y Murillo, (2008)

## CONCLUSIONES

En la literatura encontramos que Levine (1990), Sammons, et al., (1998), Perrenoud (2007) y Murillo (2008) consideran el liderazgo como un elemento de las escuelas efectivas a partir de una visión más horizontal y colegiado que participa con los demás ámbitos de gestión.

Para el objeto de esta investigación, con base en las ideas de Casassus, (1999, pp. 16-18) y Pozner (2012), se define la *gestión escolar* como la organización, las interacciones, la articulación y acciones emprendidas en y con la comunidad educativa que favorecen la adecuada relación entre ámbitos, individuos como colectivo escolar, familias y participación social, tanto hacia el

interior de la organización como hacia el entorno, estrategias y recursos, para la consecución de los objetivos escolares (López, 2005 y Schmelkes, 2000), esto es, para favorecer la gestión escolar efectiva.

Con base en las coincidencias de la definición de autores como Mortimore (1995), Rubén y Dari (2007) Koonts (2012), Burušić y Babarović (2016), Cambue (2017) y Santizo (2017) sobre las *escuelas efectivas* se define que son las escuelas que permiten que los alumnos logren los conocimientos esperados conforme a su edad y grado escolar, de manera independiente a sus contextos, evitando así la reprobación, sin embargo, en la literatura se reconoce que este resultado de efectividad se propicia a través de los procesos de gestión escolar, es decir, no puede existir efectividad sin un adecuado proceso de gestión, como tampoco se puede considerar una gestión efectiva si no se logran los aprendizajes en los alumnos.

Las escuelas efectivas tienen las siguientes características:

- ✓ La realización del diagnóstico en la que se involucran todos los actores.
- ✓ Gestión estratégica que se fundamenta en la relación diagnóstico – estrategias.
- ✓ Desarrollo de estrategias vinculadas con los distintos ámbitos de gestión.
- ✓ Visión común en la que el colectivo comparte y reconoce los objetivos educativos y las metas organizacionales.
- ✓ Trabajo colegiado en el que se visualiza el trabajo conjunto para el logro de los objetivos educativos.
- ✓ Participación social y comunitaria donde se vinculan actores educativos del contexto interno y del contexto externo.
- ✓ Efectividad en aprendizajes cuyo indicador son el logro de los aprendizajes.

## 2.2 LIDERAZGO

Mintzberg (1991) define a la organización como toda actividad humana, pequeña o grande, que implica dos elementos: “la división de trabajo entre varias tareas a desempeñar, y la coordinación de estas tareas para consumir la actividad”. Así, la suma de la diversificación de formas en las que se divide y coordina la tarea conforma la estructura organizacional (p. 6), así, dentro de las funciones de cualquier organización, aparece el concepto de liderazgo.

Con base en la definición de Mintzberg (1991), se analiza que la escuela es una forma de organización toda vez que en su estructura se designan funciones específicas y establecidas, así como la interacción y gestión con distintos ámbitos en los contextos interno y externo.

En este apartado se realizará una revisión bibliográfica respecto al liderazgo escolar como uno de los factores de las escuelas efectivas. El objetivo es definir los estilos de liderazgo en las organizaciones escolares efectivas a partir de las propuestas de la literatura para tener una aproximación conceptual de los rasgos del mismo.

Conceptualizar el liderazgo no es una tarea sencilla pues implica una visión a partir de diversos ángulos que permitan definir o comprender sus cualidades, propósitos, funciones, o aún, su participación en el ámbito escolar.

### 2.2.1 DEFINICIÓN DE LIDERAZGO

Bolívar (1997) define el liderazgo escolar:

*(...) como un gestor eficiente (rol de liderazgo “profesional”), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección); y como tarea moral amplia, expresión cualitativa de una organización dinámica y comunitaria (...)* (p. 25)

Como señala Bolívar (1997), se requiere de líderes con diversas habilidades, no solo en posiciones de dirección organizacional, en las funciones institucionales, técnicas, administrativas o racionales, aunque, un liderazgo



también requiere dichas cualidades requiere, además, de habilidades en relaciones interpersonales como la comunicación, entre otras.

El liderazgo es parte importante de la gestión escolar, pero el liderazgo no se desarrolla únicamente por la experiencia, sino que requiere que sean desarrollados conocimientos, habilidades y actitudes para favorecer un ambiente propicio, para coordinar, para administrar y para vincularse con los distintos actores educativos (SEP, 2008, p. 1)

La idea global del liderazgo es de aquella figura que debe contar con diversas habilidades, por lo que las exigencias para quienes ocupan estos cargos administrativos se han incrementado, pues su función incide en la mejora escolar a partir de su toma de decisiones y generación de ambientes escolares (Pont, et al., 2008, pp. 34, 35, 136).

En las definiciones conceptuales sobre el liderazgo se identifican diversas posturas que consideran que es el liderazgo el que influye en la mejora escolar a partir de su estilo de toma de decisiones y generación de ambientes escolares, tal es el caso de Hofman y Hofman (2011), Pont, Nusche, y Moorman, (2008, pp. 34, 35, 136), autores que coinciden con las ideas de Levine, (1990, p. 579), Sammons et al. (1998, p. 26), Perrenoud, (2007) y Murillo, (2008, p. 12).

Algunos autores afirman que no existe un elemento único que favorezca la gestión escolar efectiva pues, como señala Pérez (2000, p.153), el funcionamiento eficaz también depende de los contextos particulares, las interacciones, las estructuras, expectativas y la organización así, el proceso colegiado en toma de decisiones en el contexto propio puede ser un elemento que podría favorecer la eficacia.

Al respecto, Schmelkes (2000, pp. 125-134) también coincide con la importancia del contexto en el que se desarrolla la gestión y señala que una “buena gestión escolar” tampoco implicará la calidad educativa, pues las escuelas en sectores con contextos desfavorables en los que la calidad se ha logrado, más que la regla, son la excepción y, para dar mayor soporte a estas ideas, Bolívar (1997) define así esta acción del liderazgo:

*Se ha destacado la importancia de la cultura, valores y visión en las organizaciones. El ejercicio del liderazgo es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan (p. 28).*

Elías (2015) señala que “la cultura es una red de significados o un conjunto de claves ideacionales que está implícito en el orden de los eventos observables”. (p. 288)

La función directiva no es sinónimo de liderazgo porque el primero se refiere a la designación de un determinado puesto en una estructura organizacional, sin embargo, el liderazgo implica habilidades que le permitirán influir en los integrantes de una organización. Con ello se entiende también que el objetivo del liderazgo no se limita a lograr la eficacia y eficiencia escolar, sino que es, esencialmente, un proceso social en el que hay seres humanos involucrados, por lo tanto, no hay certezas infalibles (Harris, 2014, p. 69)

El liderazgo se convierte, entonces, más que en atributo, en acciones que logran movilizar e influenciar a otros para el mejoramiento de la escuela.

#### 2.2.2. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO.

En las organizaciones se considera que el liderazgo recae sobre aquel que ha sido designado en una estructura jerárquica como el líder, la realidad es que el liderazgo es un concepto esquivo que se reconoce cuando se le ve y se está profundamente consciente cuando está ausente (Sims, et al, 2005 p. 157)

Entre las redes de liderazgo escolar no solo se puede encontrar la función directiva, sino también la función de la supervisión escolar cuyo papel, como señalan Scheerens y Ehren (2016), es establecer relaciones de control, apoyo y enlace con los maestros, con las escuelas y con el sistema educativo para supervisar y evaluar la efectividad escolar.

Existe la tendencia de ver el tema del liderazgo vinculado hacia los directores de las instituciones educativas, sin embargo, también existe algo conocido como el liderazgo pedagógico que se atribuye a la función de los docentes, y en ellos recae principalmente la idea de la calidad educativa. Su núcleo de acción es dentro del aula, y su relación es con los planes de estudio y con los estudiantes.

Los docentes se convierten en líderes al organizar el aprendizaje, las prácticas pedagógicas, la forma de interacción con los estudiantes, el manejo de la información, y la toma de decisiones relativas a la enseñanza, no obstante, los docentes deben de trabajar en colaboración junto con la organización educativa y los padres de familia para el logro de los objetivos y metas de la escuela.

En el apartado 1.2, Diagrama 1 en el que se abordaron los niveles de concreción de la gestión escolar y toma de decisiones, se identifica como núcleo central la gestión pedagógica dentro del aula, actividad que es realizada por el docente mismo, por lo cual, el liderazgo pedagógico se convierte en la gestión más importante dentro de cualquier centro escolar, pues al interior del aula ocurren los procesos de enseñanza – aprendizaje (Bernal e Ibarrola, 2015, p. 56).

El liderazgo escolar, de manera independiente si es áulico o es organizacional, debe de tener como principal meta la mejora del rendimiento y la formación integral del alumno. Para el logro de estos objetivos se requiere de planificación, participación colectiva, prácticas pedagógicas adecuadas al contexto y relaciones recíprocas entre el liderazgo de la escuela y el liderazgo colectivo, esto es, los docentes.

Los docentes, al igual que los directivos, deben establecer una red de relaciones que parten de la toma de decisiones individual hacia acuerdos colectivos con los otros actores escolares con el fin de la mejora y el logro de los objetivos educativos. En estas relaciones existen liderazgos pedagógicos de docentes que pueden funcionar como mentores expertos ante otros docentes y fungir como modelos de enseñanza (Bernal e Ibarrola, 2015).

El análisis de los liderazgos señala a un tipo de liderazgo que puede referirse a los directores escolares, así como a los docentes; este es el liderazgo instructivo. En el caso de los directores se refiere aquellos que tienen prácticas cotidianas de interacción con los docentes, que observan las clases, que analizan los resultados educativos, que planifican y que impulsan el desarrollo profesional de su personal. Respecto al liderazgo instructivo con los alumnos, se reconoce que estos producen un mayor rendimiento escolar (Slater, Silva, y Antúñez, 2014)

Los docentes constituyen entonces un papel en el liderazgo, cooperación

y consenso como indicadores de las escuelas efectivas (Granvik, Brolin, Almquist, y Modin, 2018, pp. 478-481) pues como señala Bolívar (1997), la organización escolar no se mueve por un puesto laboral que se ocupa, esto es, de liderazgo, sino porque se cuenta con las capacidades de implicar a los miembros, en sus propios roles, articular las ideas o visiones de los actores escolares y generar consensos en la cultura escolar para proyectos que conviertan a la escuela en productiva, esto es, en una escuela efectiva (p. 27-28).

El liderazgo pedagógico no es el objeto de análisis de este trabajo, y aunque algunas escuelas llegan a presentar liderazgos fuertes, en especial cuando estos están vinculados a partir de referencias sindicales (oficiales o disidentes), este trabajo no se centra en el análisis áulico sino organizacional, es decir, en el liderazgo directivo como responsable principal de la gestión en las organizaciones educativas, no así en las otras formas de liderazgo que pueden existir en otros miembros al interior de las escuelas.

Examinar el liderazgo no implica de manera exclusiva la figura directiva, por ejemplo, Garay, et al (2019) centraron su análisis en la función del liderazgo, pero no en el liderazgo individual, posicional y jerárquico en la figura del Director o Directora de una organización, sino en la forma en la que se distribuye este liderazgo en la organización a través de otros actores quienes logran crear redes que le permiten ampliar sus posibilidades y resultados. Estos autores consideran que más que las capacidades de liderazgo, este depende de la forma en la que los sujetos establecen estas interacciones con otros.

Cristián, et al., (2003, p. 59) también resaltan la necesidad de que las escuelas cuenten con “muy” buenos líderes institucionales a quienes describe como aquellos que “saben imponerse y son respetados” presentándose en la figura “del maestro de maestros” pero, ¿cuáles serían los indicadores de un buen líder?; es importante identificar las prácticas, características o estilos de liderazgo pues, como establece Robinson, Lloyd, y Rowe (2014):

*Al centrarse en los tipos de liderazgo, en lugar de un liderazgo como una construcción unitaria, estamos reconociendo que el impacto de los líderes en los resultados*

de los estudiantes dependerá de las prácticas de liderazgo concretas en las que se involucran. (p. 16).

Mcmanus (2006 pp. 11, 15) señala que Douglas McGregor (1966) creía que el liderazgo depende de las habilidades y rasgos heredados que residen en sujetos, más que en habilidades adquiridas. Kotter (1990) también considera que los liderazgos efectivos parecen tener mucho mayores niveles de energía que el promedio de gente, pues cuentan con impulsos interiores, elevados estándares personales y cierta insatisfacción con el statu quo, por lo que tenían una tendencia a impulsar mejoras continuas.

Existe también la idea de que, más que habilidades innatas, el liderazgo se puede desarrollar como Pozner (2012) quien resalta la importancia de la profesionalización del liderazgo directivo. Pozner considera que las escuelas son efectivas cuando desarrollan una nueva gestión que fortalece a la comunidad educativa a través de la función “estratégica” del directivo como líder pedagógico y docente, y que este liderazgo que debe tener conocimiento sobre lo que sucede dentro y fuera de la institución educativa. En el mismo sentido, el Banco Mundial también se suma a la idea de fortalecer y nutrir la *gestión escolar* para desarrollar, mediante la capacitación, habilidades *gerenciales* y de liderazgo, a directores escolares exitosos con liderazgo educativo y administrativo para favorecer que las escuelas sean centros de aprendizaje. Este organismo plantea además, que es necesario seleccionar, mediante el mérito, a quienes pueden convertirse en directores (World Bank, 2018)

Los estilos de liderazgo varían de acuerdo a los contextos propios y diversos, así como en la cultura de valores democráticos que el director, como líder, posee, lo que puede complejizar la gestión escolar (Pérez, 2000 e Indra, 2016). Por lo anterior, no es suficiente la formación de habilidades directivas o de liderazgo para implementar una adecuada gestión escolar. Si bien, Sammons (1998 pp. 25-30), Levine (1990) y Bolívar (1997) coinciden con Pont, et al (2008) en ver al liderazgo (en la figura del director) como factor clave en la efectividad escolar, tampoco es necesario, como señalan Santizo y Ortega (2018), un estilo de liderazgo con un gerente único, “omnipresente y omnisciente” que “sabe todo y está presentes en cada decisión” (p. 314).

Respecto al liderazgo, existe una diversidad de opiniones y clasificaciones por ejemplo, los autores Donaldson (2006), Moreno (2018) y Robinson (2014) clasifican esta función en dimensiones que describen cualidades, descriptores, habilidades o competencias que se relacionan en distintos niveles y que intentan ser clasificados en la siguiente Tabla 4 en la que se describe lo siguiente:

Las dimensiones están divididas de la siguiente manera:

- Dimensión personal, alude a las características personales que pueden ser innatas, o bien, desarrolladas de manera intencional por el líder. En esta dimensión se postula que el liderazgo requiere habilidades cognitivas, capacidades para la resolución de problemas, la experiencia y la valoración de los riesgos.
- Dimensión de liderazgo, se refiere a la forma en la que dirige a otros,
- Dimensión relacional es la manera en la que logra interactuar con otros, mediante distintas estrategias o habilidades para hacerlo. Los autores revisados coinciden que en esta dimensión se pueden verificar si las relaciones son efectivas, si son relaciones de confianza, y si están en un ambiente de disciplina pues se requiere del diseño, comunicación, gestión y seguimiento de los objetivos organizacionales. En la relación con otros actores, esta dimensión plantea una actitud humanista, accesible y abierta.
- Dimensión organizacional se refiere a las acciones que implementa el liderazgo para el logro de los objetivos organizacionales, y
- Dimensión de acción que se refiere al seguimiento organizacional pues esta no es una acción individual, sino conjunta que involucra seguimiento y evaluación, y esta acción compartida también involucra las “creencias” (que será abordado en el apartado 2.3).

Tabla 4 Dimensiones de liderazgo

AUTOR	DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN LIDERAZGO	DIMENSIÓN RELACIONAL	DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL	DIMENSIÓN DE ACCIÓN
Donaldson (2006) (Ahumada, 2010, p. 7).			<i>Dimensión relacional</i> como la apertura a la confianza e influencia recíproca,	<i>Dimensión de propósitos</i> que vincula el compromiso individual hacia los propósitos y metas organizacionales	<i>Dimensión con acción compartida.</i> Implica implementar las creencias en el quehacer cotidiano
(Jaafar, 2014, p. 65).	Rasgos personales como integridad y actitudes humanas. Actitudes positivas. Es accesible, observador, sabe escuchar, tiene mentalidad abierta y toma riesgos. Fuertes habilidades cognitiva, conocimientos prácticos y experiencia	Promueve el desarrollo profesional, monitorea y funciona como líder pedagógico Realiza acciones democráticas, delega tareas y forma equipos,	Genera confianza y motivación Establece y mantiene relaciones efectivas (con todos los actores educativos y la comunidad)	Diseña sistemas escolares Planifica y gestiona los recursos materiales.	Realiza evaluaciones continuas a los programas Vigila el cumplimiento normativo Inicia e implementa cambios
(Moreno, 2018, p. 647).	Capital humano		Capital social (cultura colaborativa entre el profesorado) expresado en interacciones		

AUTOR	DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN LIDERAZGO	DIMENSIÓN RELACIONAL	DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL	DIMENSIÓN DE ACCIÓN
Robinson (2011) (Moreno, 2018, p. 647).	Aplicar los conocimientos relevantes Resolver problemas complejos		Establecer relaciones de confianza		
(Robinson , Lloyd, y Rowe, 2014, p. 16).		Promueve y participa en el aprendizaje y desarrollo de los profesores. Participan como “líderes aprendices”.	Asegura un ambiente ordenado y de apoyo. Para el personal y estudiantes con metas académicas y sociales mediante códigos de disciplina	Establece metas y expectativas. Comunica los objetivos, prioriza y monitorea el logro de los estudiantes	Obtención estratégica de recursos Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. Líderes involucrados en la discusión colegiada de asuntos de instrucción.

*Fuente: Elaboración propia*



### 2.2.3. ESTILOS DE LIDERAZGO

La interacción entre los distintos ámbitos y la participación activa de cada cuerpo colegiado puede favorecer el logro de los objetivos escolares, pero esto también dependerá y será factible dependiendo del estilo de liderazgo escolar.

El liderazgo puede relacionarse con cierto estilo de conductas, mantener relación con la edad o quizá, con parte de la identidad profesional, pero para efectiva Cuenca y Pont (2016), la profesionalización directiva puede convertirse en un factor para favorecer la gestión escolar, no obstante, establecer comunicación y favorecer la participación de los actores no solo reside en la profesionalización pues, como plantea Schmelkes (2000), la relación estilo de liderazgo – efectividad escolar se atribuye a la figura del liderazgo (directivo y docente) en vinculación con dos elementos que son:

- i) El liderazgo profesional y organización de aprendizaje vinculados con decisiones y acciones de la gestión, y
- ii) Las variables educativas (gestión de aula) que realiza el personal docente a partir de acciones que favorecen el aprendizaje.

El nivel de participación de docentes y alumnos en la gestión escolar, como plantea Contreras (2009), es influido y propiciado por el ejercicio y el estilo de liderazgo, así como por la forma de comunicación directiva con los diferentes actores para la toma de decisiones y gestión de conflictos. La autora propone que la forma de comunicación con los diferentes actores contribuye a identificar los nudos que entranpan esta gestión, por ejemplo, cuando el directivo coloca el énfasis en aspectos administrativos (con la idea que esto implica la gestión efectiva) cuando lo que se requiere son orientaciones pedagógicas y metodológicas.

Robinson, et al., (2009) coinciden con Schmelkes (2000) sobre la forma en la que el liderazgo mantiene una interrelación con otros ámbitos escolares y, en la revisión de estudios previos en escuelas, identificaron 23 categorías de liderazgo en seis dimensiones entre las que destacan: establecer metas educativas, la

creación de redes para la mejora educativa y la participación en diálogos constructivos sobre problemas escolares. Esto permite identificar que es necesario un liderazgo con metas colectivas y no individualizado.

Kouzes y Posner (1987) señalan que los directores pueden confiar y compartir información y conocimientos de aspectos como: lo que realizan, la manera en la que tienen una actitud dispuesta a la innovación, la forma en la que él mismo funge como ejemplo y, como se verá en el capítulo IV, la forma en la que un liderazgo que asume riesgos.

Kouzes y Posner (1995, pp. 9-14) también propusieron como fundamentos del liderazgo ejemplar el desafiar el proceso, inspirar una visión compartida, permitir que otros actúen, modelar el camino y alentar el corazón, elementos que se describen en la Tabla 5.

*Tabla 5 Cinco prácticas de liderazgo ejemplar (según Kouzes y Posner, 1987)*

Práctica	Interpretación
Modelar el camino	Dar el ejemplo, vivir la propia valores profesados
Desafiar el proceso	Buscar y aceptar desafíos oportunidades y riesgos
Inspirando una visión compartida	Sostener y comunicar una visión de lo que es posible, y conseguir que todos los integrantes de la organización estén alineados con un propósito común
Permitir que otros actúen	Fomentar la colaboración y la construcción equipos ganadores, enérgicos basados en confianza mutua, comprensión y objetivos compartidos
Estimular el corazón	Reconocer las contribuciones y celebrar los logros

*Fuente: McManus, 2006, p. 18 con base en Kouzes y Posner, 1987*

Del liderazgo existen ideas generales respecto a los liderazgos que favorecen la eficacia en una organización, y clasificar los estilos de liderazgo a través de ciertas características no es sencillo, en especial, porque existen diversos enfoques coincidentes y algunos antagónicas al respecto, no obstante, se intentarán clasificar a partir de distintos autores, en primer momento, se analiza la clasificación de Contreras (2009) quien, con base en Ball (1989) define cuatro estilos de liderazgo, estos son: interpersonal, administrativo, antagónico y autoritario.

*El liderazgo Interpersonal* tiene como características la negociación, persuasión, que acude a consultas individuales y consideración como el procedimiento en la toma de decisiones, y que establece una comunicación interpersonal y oral. Los demás integrantes de la organización escolar se sienten autónomos en sus decisiones.

*El liderazgo Antagónico*, aquél que busca adhesión de los miembros a través de la persuasión en conversaciones privadas y públicas. Toma decisiones en reuniones o a través de debates públicos en los que identifica las ideologías existentes en el grupo. Los demás actores escolares evitan el manifestar sus opiniones debido a la habilidad argumentativa por parte del liderazgo escolar (p. 57).

*El liderazgo Autoritario* que es la figura del líder que busca evadir el enfrentamiento e invisibilizar cuando existe enfrentamientos o conflictos. Su comunicación es a través de la imposición pública con sus recursos de autoridad o persuasión de adhesión de manera privada. Sostiene y defiende los procedimientos institucionales. Durante las reuniones, los otros actores educativos prefieren evitar intervenir pues perciben que no tienen influencia en los acontecimientos escolares.

Existe cierta similitud entre el **Liderazgo Autoritario** y el **Liderazgo Administrativo** en virtud que ambos centran la comunicación, las tareas y responsabilidades en la burocracia y procedimientos institucionales, y los actores escolares actúan bajo la planificación escolar preestablecida, además de atender reuniones formales para la resolución de conflictos (Contreras, 2009).

Sims, et al (2005) abonan a la idea de que el contexto influye en el estilo de liderazgo, por ejemplo, si la función de liderazgo corresponde a un espacio de interés público que dependa de lo gubernamental, éste deberá atender los aspectos de relaciones, los límites y las políticas organizacionales, lo que podría incidir en que el liderazgo pierda su “brújula profesional” para seguir la agenda política (pp. 158, 170, 173, 174) algo que se observa de manera tangible cuando las escuelas siguen la Guía del CTE emitida por las AEL, tema que será abordado en el capítulo V.

Aunque en el siguiente apartado (2.2.4) se abordará el tema del liderazgo distributivo, es pertinente retomar aquí dos ideas más en relación a estos liderazgos referentes a contextos gubernamentales, tal es el caso McManus (2006) que señala que algo que puede bloquear el liderazgo distributivo en instituciones públicas (de dependencia gubernamental), es la falta de comunicación honesta, pues se omite señalar al líder lo que “realmente está pasando” (p. 17). En una idea similar, Lumby (2017) indica que se reconoce la “persistencia de la jerarquía” y la permanencia de relaciones de poder en el liderazgo distribuido dentro de la burocracia, pues el “empoderamiento” está delimitado y depende del conocimiento-aprobación de los superiores (pp. 10-12) quienes conservan el poder.

Otro estilo de liderazgo abordado por Goleman (2013) es el **estilo conciliador** el cual tiene como máxima “la gente ante todo”. Este liderazgo se enfoca en buscar la cercanía con sus subordinados, aunque ello implique hacer ajustes a las reglas organizacionales pues valora a las personas con las que trabaja aún más que a los objetivos y las tareas organizacionales porque le preocupa la opinión de sus subordinados. Logra establecer comunicación asertiva y generar vínculos emocionales propiciando espacios de interacción tales como compartir alimentos aún dentro de las instalaciones organizacionales, generar espacios para socializar y expresar emociones personales y familiares; pone especial interés en las emociones de sus subordinados lo que generará un clima de confianza y relaciones estrechas que resultará en lealtad, confianza y apoyo.

Con el fin de no perder la aceptación, el estilo conciliador prefiere otorgar total libertad al personal en el cumplimiento de sus tareas, “no impone restricciones innecesarias sobre la forma de proceder de sus subordinados, les confiere la libertad de hacer su trabajo de la forma que consideren más eficaz” para dejarles una idea de confianza pues no considera importante observarlos. (Goleman, 2013, pp. 75-78), sin embargo, aunque parezca atractivo este tipo de liderazgo, no representa un apoyo pedagógico o directivo pues no abona a la formación del personal para la mejora organizacional, de manera que el personal tendrá que ver qué cambios puede desarrollar, y esto puede resultar en un fracaso organizacional

Mohammed (2018), Hermosilla (2016), Robinson (2008) Camburn, Rowan y Taylor (2003), Leithwood, Mascall y Sacks (2009), Ahumada (2010) y Santizo y Ortega (2017) analizan otros estilos de liderazgo como el transaccional, transformacional y el liderazgo distributivo de los cuales se buscarán retomar las ideas centrales.

#### **El liderazgo transaccional :**

- ✓ Liderazgo que exhibe su autoridad
- ✓ Opera bajo la transacción trabajo – recompensa.
- ✓ Genera relaciones de intercambio – beneficio,
- ✓ Logra que los demás actores cooperen mediante el intercambio de recompensas de manera que actúan como el líder lo espera
- ✓ Desarrolla relaciones a corto plazo entre líder y subordinados
- ✓ Buscan formas de mantener el status quo en la organización
- ✓ Mantienen carisma y motivación
- ✓ Desarrollan relación líder-seguidor
- ✓ Mantienen un liderazgo administrativo

#### **Liderazgo transformacional:**

- ✓ Con su propia actitud y conducta logra inspirar a otros

- ✓ Genera confianza para que los otros actores tomen iniciativas.
- ✓ Mantiene un liderazgo con altas expectativas personales, organizacionales, del colectivo docente y de los alumnos
- ✓ Posee autoconfianza y confianza en su equipo, y muestra conductas que motivan
- ✓ Son capaces de planificar, ejecutar y desarrollar estrategias para lograr la visión deseada
- ✓ Tienen fuertes habilidades analíticas.
- ✓ Animar a sus subordinados a involucrarse en la organización.
- ✓ Puede establecer relaciones a largo plazo entre líder y subordinados.
- ✓ No dejan espacio para el status quo

El liderazgo distributivo abordado por estos autores y otros se describirá en el siguiente apartado. Esto también es retomado por Hulpia, et al (2009 p. 1030) quien señala que en el liderazgo distribuido, la supervisión se centraliza en el liderazgo directivo.

#### 2.2.4. TRABAJO COLEGIADO, COLABORACIÓN Y LIDERAZGO DISTRIBUTIVO

En las características de las escuelas efectivas se encuentra un estilo de liderazgo (individual y colectivo) distributivo que participa en la toma de decisiones, delega en otros, responsabilidades y brinda la confianza para que los demás integrantes se involucren y tomen parte activa en el objetivo escolar. Schmelkes (2000) señala que una “buena gestión escolar” implica a otros actores por lo que realiza una diferencia entre “comunidad educativa” “comunidad externa” (pp. 125-134) y cita:

*La gestión requiere siempre un responsable; y para que esta gestión sea adecuada, dicho responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, el cual debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Pero la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que pone a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que, a su vez, se establecen entre*

*los diferentes actores de la comunidad educativa —incluyendo la comunidad externa—*  
(Schmelkes, 2000, p. 126).

Fullan y Hargreaves, (1991) refieren el trabajo de Rosenholtz (1989, p. 73) quien observó que, en las escuelas efectivas, la colaboración se vincula con la mejora y el aprendizaje colectivo a través del análisis, evaluación, experimentación e intercambio de experiencias entre docentes. Señalan también que esto favorecerá la confianza (p. 41). En un trabajo posterior, Harves (1998) cita:

*...la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos... configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado... (y) adoptan la forma de decisiones compartidas y de consultas al profesorado, están entre los factores de proceso que aparecen correlacionados reiteradamente con unos resultados escolares positivos en los estudios de eficacia escolar. (p. 210)*

El trabajo colegiado ha sido abordado por diversos autores, algunos lo definen de manera sencilla al describirlo como actividades de aprendizaje interactivo de parejas y pequeños grupos (Barkley, Cross y Howell 2012, p. 17 en Aguirre y Barraza, 2021, p. 6), y otros, detallan las acciones en este tipo de trabajo al señalar que es la reunión de pares en la se discute, se toman acuerdos por consenso y se mantiene la comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso y confianza, así como colaboración para lograr un objetivo común con la participación y compromiso de los integrantes de una organización (Espinoza, 2008, p. 5).

En los documentos normativos del SE también se identifica la idea del trabajo colegiado, la colaboración y el liderazgo distribuido, tal es el caso del PETE que pondera la figura directiva con liderazgo académico, organizativo-administrativo y social que favorece la transformación, sin embargo, se establece el estándar del trabajo y visión compartida, la participación en una red en la que existe el intercambio (SEP, 2006, p. 83).

El documento *La escuela al centro 2013*, señala que, para la implementación de la autonomía de gestión escolar se requiere, entre otros elementos, de directores con alto liderazgo, el trabajo colegiado docente dentro del plantel, la asistencia y apoyo técnico por parte de la supervisión así como nuevas facultades para que la comunidad escolar pudiera intervenir en las decisiones (SEP, 2013, p. 10).

Las propuestas de *Mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales* (SEP, 2003) también aborda el tema del trabajo colegiado y resalta que es necesario crear ambientes propicios para este tipo de trabajo y cita:

*La colaboración entre el personal docente y entre éste y el equipo directivo, así como en el conjunto de la comunidad normalista, es fundamental para el cumplimiento de los propósitos educativos; por ello, la institución debe generar condiciones favorables para el intercambio, la construcción compartida de acciones de mejoramiento, la negociación y el establecimiento de acuerdos. Con estas condiciones se facilita que cada integrante de la escuela aporte sus conocimientos, su experiencia y sus habilidades; esta forma de trabajo enriquece a la institución y promueve un profesionalismo colectivo (p. 11)*

Maureira, et al (2019) aclaran que el liderazgo distributivo no debe ser visto como la delegación en otros de las tareas o responsabilidades que corresponden al director, pero señalan que se requiere que en la escuela exista una acción coordinada, responsable y colectiva que movilice a distintas personas para la mejora, lo que obliga a que este estilo de liderazgo distributivo desarrolle “capacidades intra e inter escolares” en red para desarrollar conocimientos organizacionales a través de las interacciones y la mediación de los aspectos “culturales, históricos y normativos” que la condicionan (pp. 168, 171-172, 185, 187). Este tipo de liderazgo puede incrementar el nivel de confianza y corresponsabilidad con la organización, así, la idea de un estilo de liderazgo con gestión escolar efectiva parece dirigir el enfoque hacia aquel que favorece la participación y colaboración de todos los actores en la toma de decisiones colegiada, o lo que otros autores han denominado liderazgo distributivo que se define como el proceso de interacciones entre los diversos individuos en una organización (Hulpia, et al, 2009, p. 1014)



Lumby (2019 p. 10-11) quien, con base en autores como Murphy et al. (2009, p. 182) y Hairon y Goh (2015, p. 698) señala que el liderazgo distribuido se caracteriza por disminuir el poder del líder en solitario, renunciar al poder de toma de decisiones y permitir que otros también asuman un papel de liderazgo.

El liderazgo distribuido emerge de las acciones cotidianas y algunas de las características de este estilo de liderazgo intentarán ser sintetizadas con base en en Mohammed (2018), Hermosilla (2016), Robinson (2008) Camburn, Rowan y Taylor (2003), Leithwood, Mascall y Sacks (2009), Ahumada (2010) y Santizo y Ortega (2017) de la siguiente manera:

#### **Liderazgo distributivo:**

- ✓ Favorece un pensamiento conjunto y no individual,
- ✓ Logra vincular los intereses personales con los de la organización
- ✓ Reconoce habilidades en otros
- ✓ Fortalece las habilidades de aquellos con los que trabaja
- ✓ Reconoce la cultura y habilidades de aquellos con los que trabaja
- ✓ Tiene disposición para resaltar logros individuales y colectivos
- ✓ Favorece la participación de otros miembros mediante dinámicas de trabajo colegiado para el logro de los objetivos.
- ✓ Involucra a las distintas personas responsables de la tarea
- ✓ Comparte con otros el liderazgo mediante la distribución de funciones en la realización de una tarea
- ✓ Involucra y mantiene relación con los órganos de toma de decisiones organizacionales.
- ✓ Mantiene la colegialidad como una forma de organizar las actividades de los profesores
- ✓ Incluye en sus actividades funciones pedagógicas, administrativas, relacionales, etc.
- ✓ Mantiene un liderazgo instructivo (orientación y entrenamiento)
- ✓ Ostenta un liderazgo educativo de orientación a los miembros.

- ✓ Brinda un clima abierto, de confianza para la participación.

Existe también un enfoque crítico respecto al liderazgo distributivo, por ejemplo, Harris (2014) señala que algunos líderes consideran que el liderazgo distribuido implica renunciar a su poder, control o autoridad, mientras que otros lo consideran como un acto de un liderazgo fuerte, asimismo, señala que el liderazgo distribuido también implica un desafío para las escuelas porque se requiere primero reevaluar la definición de liderazgo, analizar la forma de promulgarlo y, sobre todo, definir quiénes serán los líderes (pp. 66-67, 75). La importancia de la generación de espacios de aprendizaje y reflexión organizacional será abordado en el apartado 2.3.

En continuidad a esta crítica sobre la existencia real del liderazgo distribuido, Lumby (2017 pp. 13-14) señala con base en Brunner (2000, p. 145) y Murphy et al., (2009 p. 187) que existen contradicciones pues, mientras se aparenta otorgar el poder a otros, el líder aumenta el suyo, algo que también menciona Lumby (2019, p. 14). Harris (2014) además, sugiere que el liderazgo distribuido puede ser utilizado como un mecanismo de delegación, manipulación, coerción y control sutil que pretende que las políticas se implementen de arriba hacia abajo (pp. 65-66).

Otra crítica al liderazgo distributivo es que el líder controla quién accede a roles de liderazgo al “nombrar o ungir” mediante el favoritismo, a los de su círculo íntimo, práctica que, según Courpasson y Clegg, (2006, p. 319) en Lumby (2017) es una práctica que se “rejuvenece” en la burocracia (p. 14). Harris (2014) coincide con esta idea e indica que los líderes pueden involucrar o distribuir un liderazgo no auténtico, sino selectivo en aquellos quienes apoyen su agenda particular (p. 67). Harris (2014), citando a Youngs, (2009, p. 7) refiere este liderazgo distributivo aparente, también puede convertirse en un “dolor distribuido” para intensificar el trabajo (p. 70)

Maureira, (et al, 2019) considera que también existe un riesgo en el liderazgo distribuido puede pues, al desplazarse el liderazgo individual-jerárquico a lo

organizacional, pueden surgir otros liderazgos (p. 172) y Harris (2014) plantea que estos liderazgos individuales podrían utilizar mal el liderazgo asignado para intentar socavar el trabajo colaborativo o desempoderar (p. 69-70) por lo que genera una propuesta para ejercer el liderazgo distribuido:

- ✓ Establecer límites de la dirección general y no renunciar al control de las decisiones finales
- ✓ Que el liderazgo mantenga sistemas de monitoreo y retroalimentación que permita solucionar de forma inmediata.
- ✓ Mantener la distribución del liderazgo “en movimiento para que ningún individuo o grupo” se pueda asegurar el poder y haga mal uso del mismo.
- ✓ Dejar claro que el liderazgo no es fijo, sino que puede recalibrarse. (p. 75)

## CONCLUSIONES

La designación ocupacional, es decir, la función jerárquica en el organigrama de la organización no es garantía de que exista liderazgo, para que este favorezca la efectividad, se requiere de habilidades diversas como las personales, relacionales, de dirección, de planeación – seguimiento y evaluación de acciones, así como de la claridad sobre los objetivos propios de la organización y las estrategias mediante las cuales podrá favorecer que estos se conviertan en valores y objetivos de quienes forman parte de ella.

Las organizaciones escolares se componen por diversos individuos, cuerpos colegiados y espacios, esto es, ámbitos de gestión. Estos pueden tener habilidades innovadoras y también puede aprenderse *en* y *como* ámbitos de gestión para colaborar en la efectividad de los objetivos escolares, así, las necesidades de habilidades y conocimientos de un líder se incrementan en virtud que no solo debe conocer los elementos internos de su organización, sino que debe saber lo que sucede tanto dentro, como fuera de ella, y también debe reconocer las habilidades de los integrantes pues el líder no puede actuar de manera aislada o centralizando su toma de decisiones, sino que debe favorecer la participación de otros y el trabajo

colegiado como parte de las acciones que pueden fortalecer a la organización al incorporar los conocimientos y habilidades de otros.

Si bien una organización involucra la labor de distintas áreas e individuos, esta requiere un responsable que favorezca la adecuada articulación de cada uno de los espacios y participantes, para el logro de los objetivos organizacionales, esto implica un estilo de liderazgo distributivo que involucre la colaboración y el trabajo colegiado

En las características que se destacan del liderazgo efectivo, a partir de la revisión teórica se encontraron estas:

- ✓ Requiere de capital humano
- ✓ Mantiene un liderazgo pedagógico y promueve el trabajo en equipos
- ✓ Comparte el liderazgo
- ✓ Establece ambientes de confianza y favorece las interacciones
- ✓ Logra vincular los intereses individuales con las metas organizacionales
- ✓ Supervisa y propicia cambios
- ✓ Favorece el intercambio de experiencias docentes.

## 2.3 APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Una escuela es una organización compleja en la que intervienen diversos factores institucionales, es decir, las reglas formales e informales de funcionamiento (Douglass, 1995). Se entiende como reglas formales a los mecanismos coercitivos que buscan asegurar su cumplimiento, y las informales como las que se cumplen mediante la autorregulación colectiva para mantener la reputación, o bien, para evitar la sanción (Navarrete, 2016, pp. 286-287)

La escuela, como una organización de carácter dinámico, mantiene procesos de aprendizaje pues estas instituciones mantienen un compromiso social para adaptarse a los nuevos retos y exigencias para ser eficaz (Santos, 2000), así, las organizaciones escolares no pueden permanecer estáticas, sino que requieren transformaciones respecto a la forma de hacer las cosas porque, de manera general, la confianza en las instituciones se ha visto minada y, además, porque el sistema educativo no ha logrado los objetivos educativos, esto es, los aprendizajes del alumnado. Por lo anterior, se requiere que la organización escolar aprenda a partir de la revisión de los procesos – resultados, de las experiencias del pasado, que interprete de manera adecuada la relación aspiración – resultado, o bien, para planificar y diseñar estrategias de manera realmente autónoma y que sean efectivas e intentar evitar resultados cíclicos negativos.

En el apartado 2.1.4, Tabla 3 se mencionó el trabajo de Levine (1990) quien, además de analizar las características de las escuelas efectivas, resaltó que, en las escuelas excepcionalmente eficaces existe una tendencia de los directores a:

- ✓ Tomar riesgos en sus relaciones internas y externas,
- ✓ Practicar la "insubordinación creativa",
- ✓ Arriesgar los objetivos de mantenimiento de la organización,
- ✓ "Ignorar o rechazar las regulaciones y políticas externas improductivas",
- ✓ Arriesgarse a "perturbar los acuerdos de antigüedad (Levine, 1990, pp. 578 - 582).

Los riesgos a los que hace referencia Levine (1990) indican una forma de reinterpretación de las normas y reglas o encuadres en términos de Santizo y Ortega (2018) que sirven para regular la gestión escolar, algo coincidente con la dinámica social en la que existen transformaciones e inestabilidad en muchas estructuras que eran conocidas, algo que impacta en los individuos y en toda forma de organización, pequeña o grande, incluidos los sistemas educativos.

Con base en la teoría de contingencias (de enfoque empresarial), Miller y Cangelotti (1965) propusieron el concepto de “aprendizaje organizacional” (en adelante AO) para explicar en su propuesta de “adaptación-aprendizaje”, cómo las organizaciones pueden buscar la efectividad y eficiencia para lograr una ventaja competitiva y mantenerse a pesar del ambiente, los contextos y el tiempo, porque no todo dependerá de la administración, sino de las técnicas administrativas para lograr los objetivos en medio de ese ambiente (Huerta, 2019, p. 9). Así sitúan el éxito del *aprendizaje organizacional* en los individuos o grupos pues éstos comparten sus conocimientos durante la toma de decisiones (Garzón & Fisher, 2008, pp. 201-202).

Cuando las organizaciones identifican necesidades específicas y consideran la resolución de problemas como un objetivo común, puede tener lugar el análisis del *qué* en sus resultados y del *por qué* mediante la comprensión de la dinámica o procesos, así como del *cómo*, al reconocer las influencias internas y externas (Morgan y Turnellw, 2003), pero únicamente si se mantienen relaciones fluidas entre los distintos actores, si se favorece la colaboración para intercambiar, transferir y generar nuevos conocimientos, se puede conducir al aprendizaje organizacional y así, tener mayor efectividad en sus resultados (Hardy, Phillips, y Lawrence, 2003)

El AO para Morgan y Turnellw, (2003) y para Gómez, Rosales, y Gómez, (2011) es un “proceso mediante el cual la organización logra que sus miembros apliquen y compartan sus conocimientos para beneficio de la organización” (p. 21), es decir, es la capacidad de adquirir, crear y transferir conocimientos de manera colectiva y continua en la relación individuos – colectividad.

El AO también mantiene relación con es el desarrollo de conocimientos a partir de las experiencias de efectividad en acciones pasadas (Culebro, 2008, p.39), o bien, con la capacidad a partir de la cual las organizaciones pueden detectar y corregir errores Argyris (1993, pp. 53-55)

Una definición más completa la encontramos en Perlo y De la Riestra (2005), quienes, retomando a Gore (1988, p. 90), refieren que “...el aprendizaje organizacional es definido como el proceso interno de la organización a través del cual se crea conocimiento sobre las relaciones entre las acciones y sus resultados, así como sobre los efectos del ambiente en la organización” (Perlo y De la Riestra, 2005, p. 422).

### 2.3.1 TEORÍAS EN USO, TEORÍAS ADOPTADAS Y TEORÍAS DE ACCIÓN.

Argyris (1993) y Senge, et al. (2006) coinciden que, en las organizaciones, participan sujetos cognoscentes con **modelos mentales**, pensamientos propios, mapas, imágenes privadas o creencias a las que Senge, et al. (2006) denominan culturas individuales y, aunque los sujetos son “la principal entidad de aprendizaje”, en la dinámica de relaciones al interior de los grupos u organizaciones, estas múltiples concepciones o creencias se comparten a la vez que se aprende de los conocimientos construidos por grupos o por la organización en su conjunto, así, las creencias o teorías de los individuos de una organización varían (Dodgson, 1993, p. 377) pues los modelos mentales o culturas individuales tienden a incorporarse en las estructuras sociales y políticas preestablecidas por la organización (Vince, Sutcliffe y Olivera, 2002), es decir, en palabras de Senge y coautores, (2006), por medio de las relaciones dinámicas de intercambio entre los miembros de la organización, esta cultura individual finalmente se convierte en una cultura organizacional y esto, a su vez, da origen a las teorías que determinarán las acciones y comportamientos, o **teorías en acción** de los individuos (Smith, 2013, p. 2, 3).

March (1991) y Culebro (2008) afirman que este aprendizaje mutuo, individual-organizacional se origina porque “el código organizacional se adapta” simultáneamente a las “creencias individuales” sobre la realidad, y que el

“aprendizaje mutuo” no solo repercutirá en los individuos sino en la organización entera (p. 41). Estas creencias son sostenidas por cada uno de los individuos en una organización y por un código organizacional recibido (March, 1991, p. 75).

El aprendizaje mutuo puede favorecer el conocimiento y la transformación organizacional, lo que podría posteriormente convertirse en una memoria que será institucionalizada en forma de normas y declaraciones de misión (Vince, Sutcliffe Olivera, 2002). En estas “creencias”, individuales o grupales, interiorizadas o exteriorizadas son en las que encontramos la teoría en uso, teoría de acción y la teoría adoptada.

La **teoría en uso** es tácita, en ella están implícitas las suposiciones sobre las mismas ideas, sobre el contexto y sobre los otros. Esta dimensión inferida tendrá lugar en momentos que representen un conflicto generado por la incongruencia entre las convicciones (Picón, 2006, pp. 49-50). No siempre los sujetos tendrán conciencia de esta teoría en uso, pero es la que en realidad gobernará las acciones de los sujetos y para poder descubrir las teorías en uso será necesario analizar la manera en la que el sujeto actúa en contraste con las normas, puesto que podrían encontrarse discrepancias (Mavárez, 2002, pp. 332-333).

Según Argyris y Schön (1993), todos los sistemas organizacionales planifican para lograr algo, y estas organizaciones cuentan con sistemas de control del ambiente expresado en reglas, normas formales, leyes (o ámbitos de gestión en el caso de la escuela) a fin de evitar verse como incapaces o evitar cometer errores. Estos sistemas de control han sido institucionalizados a través de pensamientos, sentimientos y creencias internas que constituyen las **teorías adoptadas** porque los individuos responden y se adaptan a ellas, pues consideran que estas determinarán sus comportamientos y acciones o teorías en uso (Argyris, 2002, pp. 206-219).

La teoría adoptada se puede enunciar, brinda respuesta y justifica las acciones bajo la premisa que se llevó a cabo por obediencia. Esta es una teoría explícita a través de la cual, el sujeto explicará los elementos que justificarían sus conductas (Mavárez, 2002). Esta teoría adoptada de Argyris y Schön (1993) se



vincula con la teoría de Senge, et al. (2006) quienes plantean que en las organizaciones tienen lugar conexiones entre el “aprendizaje personal y aprendizaje organizacional” que implicará “compromisos recíprocos entre individuo y organización” lo que resultará en un aprendizaje conjunto, sin embargo, cada individuo tiene “modelos mentales” que son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar” (Senge, et al., 2006, p. 17). Estos modelos mentales profundos corresponden a la teoría en uso de Argyris y Schön (1993).

La teoría que los individuos, grupos y organizaciones construyen modelos mentales individuales (teorías en uso) o la visión o política organizacional colectiva (teoría adoptada) originados por supuestos a fin de poder orientar un comportamiento acorde a sus contextos; esta es la **teoría en acción**. Esta dimensión es explícita porque forman parte de sus convicciones y formación (Picón, 2006, pp. 49-50).

Sánchez y Rojas (2005, pp. 137-138) sostienen que en lo individual, los sujetos tienen valores que se harán evidentes en sus actitudes (teoría en uso), pero a nivel organizacional existe un compromiso derivado de las misiones y políticas (teoría adoptada), es decir, existe una relación entre las percepciones (teoría en uso) - convicciones (teoría adoptada) y acciones (teoría en acción).

En el Diagrama 4 se presenta el proceso definido por Argyris (1993), a través del cual se toman decisiones, esto es, la teoría en acción. En el proceso se ven involucrados tanto las ideas o “modelos mentales” de forma individual, como la forma en la que influyen también las normas y reglas organizacionales. De los modelos mentales no siempre están conscientes los sujetos, sin embargo, en la teoría adoptada, los integrantes de una organización las asumen como propia, sin embargo, ambos entran en juego al momento de la toma de decisiones de los sujetos.



*Fuente: Elaboración propia.*

Los valores rigen las acciones (teoría en uso), las normas son las reglas conductuales, los supuestos constituyen la justificación para las acciones realizadas (teorías adoptadas), y las estrategias serán las acciones que pueden o no haber sido expresadas y realizadas de forma intencional o no, y en esta teoría de acción se puede encontrar la memoria organizacional como la información acumulada a partir de experiencias anteriores, o bien, las representaciones colectivas de la misión de la organización (Mavárez, 2002, pp. 332-333).

Gómez, et al. (2011), a partir de la revisión de Janson, Cecez-Kecmanovic y Zupancic (2007), afirman que el AO “se produce cuando los miembros de una organización cambian sus supuestos y creencias y, a su vez, cambian el rango de su comportamiento y mejoran su capacidad de actuar”. (p. 21).

Para Argyris y Schön (1993), en una primera fase aparece la teoría llamada “reflexión en acción” que resulta dicotómica pues, por una parte, resaltarán sus creencias individuales (teorías en uso) que tienen como origen sus propios mapas mentales. Estas ideas podrían contradecir las teorías que defienden (teorías adoptadas) porque pocas veces pueden reconocer las *teorías en uso* bajo las cuáles actúan en ciertas circunstancias. (pp. 53-55)

### 2.3.2 PROCESO DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

Schmelkes (2000) conceptualiza que la organización escolar es, junto con la cultura escolar (teoría adoptada), consecuencia de la gestión (p. 126); además enfatiza que es necesario que el sistema educativo modifique la forma de relación tradicional que tienen los actores educativos con su cultura organizacional. Las

organizaciones brindan instrucción y adoctrinamiento de los supuestos o cultura que socializan para enseñar a nuevos miembros a través de lenguajes, creencias y prácticas que componen el código organizacional (March, 1991, p. 72).

Sobre este concepto de cultura organizacional, la revisión de la literatura permite encontrar coincidencia en los autores acerca de la idea de la *teoría adoptada* de Argyris y Schön (1993), pues, aunque los conceptos sean distintos, existe semejanza en su definición, por ejemplo, Senge, et al (2006) y March (1991) se refieren a esta teoría adoptada como una forma de cultura organizacional.

Este proceso de cultura compartida inicia con un proceso individual (teoría en uso) que transita a lo grupal (en los subgrupos) y finalmente lleva a un proceso cultural sistémico u organizacional de visión compartida o cultura del sistema (y dependiente del contexto), elementos que conformarán la teoría adoptada, tal como refiere Ávila (2013):

*... se pone el énfasis en el estudio de los diferentes procesos socio psicológicos que ocurren de manera interrelacionada a lo interno de la organización: las relaciones que existen entre el individuo, portador de una subjetividad individual, con necesidades a satisfacer en el contexto organizacional y la propia organización, portadora de una cultura y una identidad propia. Esta relación de interdependencia va a estar mediada por la pertenencia de los individuos a diferentes grupos dentro de la organización, tanto formales como informales; así como por la interrelación existente entre esta y su entorno (p. 84).*

De manera declarativa, este proceso de AO también fue abordado por como Gómez et al., (2011) quien, con base en Crossan, et al. (1999), considera que existen tres niveles, como cita:

*...existen tres niveles a través de los cuales se desarrolla el aprendizaje organizacional: individual, grupal y organizacional que van ligados con los cuatro subprocesos que de acuerdo con su teoría integran el proceso de aprendizaje organizacional: intuición, interpretación, integración e institucionalización; la intuición y la interpretación ocurren en el nivel individual, la interpretación y la integración se presentan a nivel grupal, y la integración y la institucionalización se dan a nivel organizacional (p. 21).*

Ahumada (2010) coincide con Senge et al. (2006) al señalar que el AO es “un proceso de generación y transferencia de conocimientos que se da en distintos niveles: individual, grupal, organizacional e inter-organizacional; y puede verse facilitado o entorpecido por el contexto sociohistórico y cultural en el cual estos aprendizajes tienen lugar” (Ahumada, 2010, p. 115).

Como se visualiza en la Tabla 6, autores como Hodgkinson (1983) y Dailin (1993), Terrón y Álvarez (2002), Schein (1985), Senge, et. al (2006), Crossan, et. al (2006) y Argyris (1993) coinciden en estos tres niveles progresivos que favorecen el proceso de aprendizaje organizacional (o cultura organizacional) siendo estos:

1. Primer nivel: El proceso inicia con ideas personales que constituyen los “mapas mentales” o teorías en uso; estas son relaciones personales.
2. Segundo nivel: En la segunda etapa del proceso, en la organización interactúan las teorías en uso (modelos mentales) de los sujetos con la visión y normas establecidas (o teorías adoptadas). Estos son los códigos de la organización que son enunciadas.
3. Tercer nivel: En la etapa final del proceso de fusión entre los elementos personales y los organizacionales, como resultado se origina un pensamiento sistémico que, en términos de Argyris (1993) son las teorías en acción, es decir, las tradiciones y costumbres, es decir, la forma de hacer las cosas de la organización.

En síntesis, en el proceso de aprendizaje organizacional, la cultura individual se convierte en colectiva y posteriormente en sistémica. (Senge, et al., 2006).

Tabla 6 Proceso de la Cultura organizacional (teoría en acción).

<b>Peter Senge, et al. (2006)</b>	<b>Crossan, et al. (1999) citados en Gómez, et al.(2011)</b>		<b>Hodgkinson (1983) y Dailin (1993)</b>	<b>Terrón y Álvarez (2002)</b>	<b>Schein (1985)</b>	<b>Elementos de la cultura</b>
Competencias Organizacionales	Niveles de desarrollo de AO	Subprocesos de aprendizaje organizacional				
Dominio personal	Individual	Intuición	1er Nivel transracional	Cultura política	1er Nivel. Supuestos básicos	Relaciones personales, de grupo y subculturas. Creencias
Modelos mentales		Interpretación				
Visión compartida	Grupal	Interpretación	2° Nivel racional	Cultura científica	2° Nivel. Mayor grado de conciencia	Normas, código moral, valores, normas institucionales, estructuras cognitivas, significados, teorías en uso, patrón de supuestos.
Aprendizaje en equipo		Integración				
Pensamiento sistémico.	Organizacional	Institucionalización	3er Nivel Subracional	Cultura empírico - práctica	3er Nivel. Artefactos y prácticas.	Tradiciones, costumbres, código informal, historia, relatos, artefactos, sentimientos.

Fuente: Elaboración con base en Elías, (2015), López, et al., (2017) Senge, et al. (2006) y Gómez, et al. (2011)

Reconocer estos niveles es importante porque, como plantean en “La quinta disciplina” Senge, et al. (2006), se deben trascender las “perspectivas individuales” mediante el “diálogo” en los equipos u organizaciones para “suspender los supuestos” que son los patrones de defensa, y así lograr un “pensamiento conjunto”, es decir, un pensamiento sistémico que favorezca la visión compartida y que permita también lograr el AO (Senge, et al., 2006, pp. 21, 22).

### 2.3.3. MODELO DE TEORÍAS DE ARGYRIS Y SCHÖN (2002) PARA LA CORRECCIÓN DE ERRORES.

La teoría del Aprendizaje Organizacional fue analizada por Metallinou (2018) en un estudio de caso en Noruega, durante ejercicios de simulación de fugas de los oleoductos de hidrocarburos. En su investigación identificó la tendencia de las organizaciones a ser “fieles a los planes prescritos, en lugar de adaptarse a las condiciones” del contexto; además, se observó que no todos los sujetos de la organización atienden las instrucciones, y que esta falta de racionalidad genera un impacto pues los resultados dependen del comportamiento de los actores en una organización (Metallinou, 2018, p. 538).

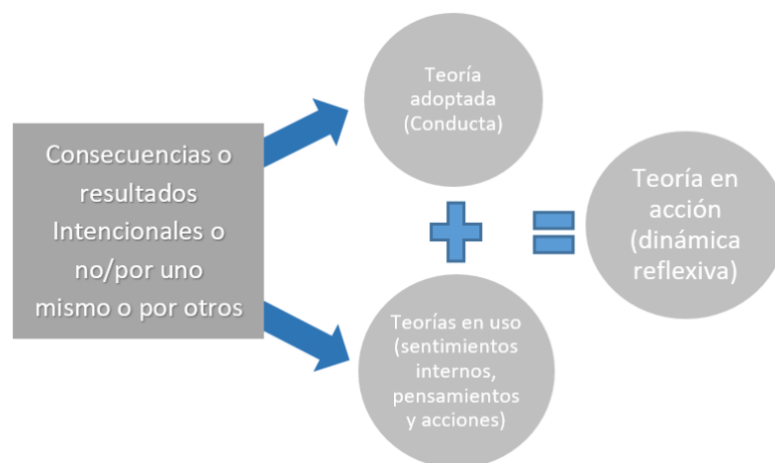
Aunque las organizaciones intenten controlar sus resultados, al ser organizaciones dinámicas en las que intervienen factores humanos, llegan a presentarse resultados negativos o *errores* (de manera intencional o no intencional). Al detectar estos errores o *consecuencias* intentará corregirlos a partir de ciertas estrategias de acción. Esta acción puede representar un aprendizaje organizacional, pero esto dependerá de la manera en la que la organización analice el error (Argyris, 2002, pp. 206-219).

Las fallas o fracasos son los que pueden brindar oportunidades para que las organizaciones puedan tener aprendizaje. Wenger (2011) señala que “el aprendizaje de una organización reside en las oportunidades de negociar significados de una manera creativa” (p. 309) y Schein (1972) también coincide con esta postura y señala que, si las organizaciones enfrentan grandes y continuos desastres, aprenderán a pasos agigantados; aprenderán más que si están por un

largo periodo de tiempo sin problemas porque estos desastres son eventos descongeladores que permiten a las organizaciones salir de la rutina, alterar su patrón de respuesta, y desarrollar nuevos procedimientos. La visión de los problemas como “experiencias dolorosas” que favorecen el descongelamiento y generan oportunidad para que las organizaciones aprendan, también fue postulada por Argyris y Schön (1997, p. 348). Después de que ocurren tales eventos, las organizaciones pueden visualizar el error e implementar mecanismos para corregirlo. Esto cambiará las percepciones de los individuos creando un mayor interés en la mitigación de tales eventos, lo que puede generar un cambio significativo (Carley y Harrald, 1997, p. 107).

Como se muestra en el Diagrama 5, a partir del “error” (independientemente si es intencional, o no) puede aparecer una dicotomía, la mayoría de veces antagónica, entre las creencias personales o teorías en uso y las teorías adoptadas porque estas llegan a contradecirse, lo que genera una dinámica reflexiva y dialógica, a lo que Argyris y Schön (1993) y Smith (2013) llaman *teoría en acción* que reflejará la decisión final de los sujetos para actuar en ciertas circunstancias, a aprender y a desarrollarse (p. 10). Este es un proceso de reflexión – valoración - decisión que constituye la acción final.

Diagrama 5 Teorías del proceso de toma de decisiones de Argyris y Schön (1993)



Fuente: Elaboración propia

Tomando como base este modelo, los autores Argyris y Schön (1993) generaron el *modelos* que describen estas teorías en uso organizacionales, y que se refieren a las características que proponen estos autores en sus Modelo I (vía simple) y Modelo II (doble vía) que se discuten en la siguiente sección.

Argyris y Schön (1993), plantean un *modelo de proceso* a partir del cual pueden diferenciarse las estrategias de acción organizacional, es decir, un modelo que permitiría apreciar la *teoría en uso* que tiene lugar en la corrección de problemas, errores o consecuencias. Como se describe en el Diagrama 6, una de las alternativas de “acción” para corregir resultados no deseados puede ser lo que Argyris y Schön (2002) denominan **Modelo I** o de *vía simple* en el que las organizaciones establecen un plan de *acción* que se sustenta a partir de los **valores de gobierno**. Los valores de gobierno son aquellas políticas, marcos normativos, objetivos, valores y metas organizacionales e institucionales. La segunda forma para corregir estos errores según Argyris (2002) es el **Modelo II** o de *doble vía* que se define como aquella acción que intenta corregir el error o consecuencias a partir de cuestionar, modificar y someter a escrutinio crítico público las variables de gobierno. Realizan toma de decisiones compartidas que les permitan acciones creativas, objetivos y estrategias reales. Se explora el pensamiento aristotélico, técnico y práctico.

Diagrama 6 Modelo del Proceso de Argyris y Schön (1993).



Fuente, elaboración propia con base en Argyris (2002)



En este modelo I, los valores de gobierno no cambian, pero cuando cambian, también lo hacen las rutinas individuales (Argyris, 2002). Esto regresa a la visión de Senge, et al. (2006), en el que los cambios van de lo individual a lo grupal a lo sistémico.

Existen *rutinas organizacionales defensivas* que consisten en que los participantes no exponen sus pensamientos o sentimientos para evitar ser vulnerables. Los individuos buscan mantener el control, aumenta la desconfianza y se refuerza el engaño porque se rechaza ser visto como incompetente, así, en este Modelo I discutido por Argyris (2002) existe una pugna por ganar a través de mantener el control del medio ambiente de manera unilateral, con la idea de minimizar los riesgos individuales y de protección de sí mismo y de otros. En la acción de este modelo no se comprenden los procesos, pero se inhiben las indagaciones lógicas y las decisiones no son cuestionadas para sobreproteger a los individuos y a la organización, lo que impedirá el aprendizaje.

Argyris y Schön (1993) discuten que el Modelo I daña el potencial de crecimiento y aprendizaje organizacional porque en él se busca satisfacer los valores de gobierno a partir de:

- a. Estar en control unilateral
- b. Esforzarse por ganar y no perder
- c. Suprimir los sentimientos negativos
- d. Actuar racionalmente

Un patrón en las organizaciones anti-aprendizaje es que cuando hay alguna situación embarazosa, los actores sienten amenazado su sentido de competencia así que intentan evitar los riesgos individuales u organizacionales manteniendo el statu quo y buscando el eficientismo técnico y las estrategias efectivas (Argyris, 1993), así, el Modelo I o de vía simple es un aprendizaje que se enfoca en mantener, corregir y ajustar el sistema a partir de “hacer las cosas correctas” mientras que el Modelo II o de doble vía, las organizaciones realizan ejercicios de forma regular para identificar los procesos en los que se mejoró, cuándo y cómo fue, lo anterior

porque existen “cambios organizativos y fracturación”, por lo que rehace el marco existente en el sistema pues hace las cosas de manera diferente, enfocándose en “hacer correctamente las cosas” (Bakacsi, 2010 en Metallinow, 2017, p. 534)

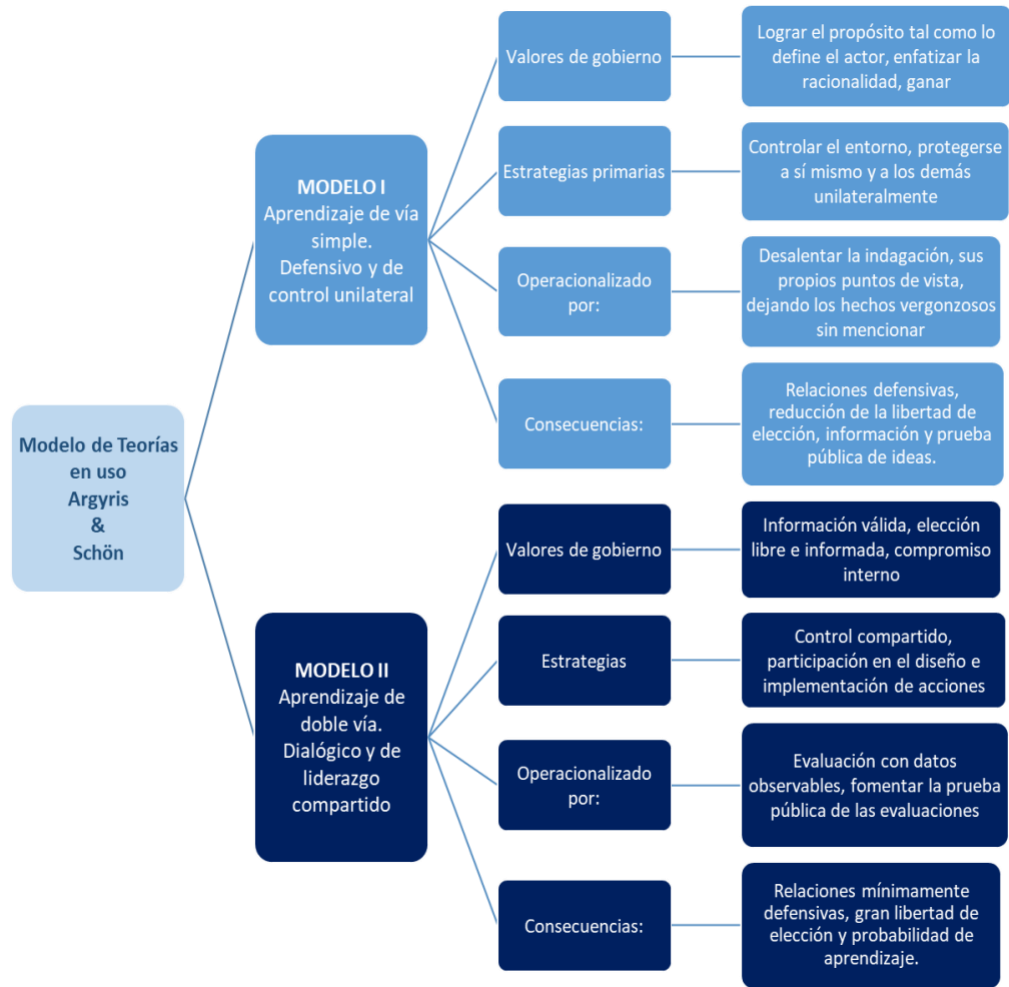
Las actitudes de reflexión y diálogo previo a la toma de decisiones, minimizan las rutinas organizacionales defensivas de manera gradual, y esta apertura en el Modelo II (de doble vía) les lleva a impulsar el monitoreo de las acciones implementadas para corregir sus errores, lo que puede favorecer el aprendizaje y la efectividad organizacional, o la gestión escolar efectiva.

Los valores rectores en este Modelo II de doble vía son la información. Se elaboran estrategias de acción a partir de fomentar la investigación de los participantes, así, la elección de la *acción* es informada pues, previo a la toma de decisiones existe un razonamiento de inferencias, éstas se hacen explícitas y se generan conclusiones que son probadas por los integrantes de la organización.

En síntesis, el *Modelo I* es opuesto al *Modelo II* pues este último es abierto porque incluye opiniones y experiencias de los participantes, quienes prueban, razonan y realizan juicios sobre los valores de gobierno, también comparten el liderazgo y toman decisiones compartidas para metas comunes por lo que mantienen una comunicación abierta.

El Diagrama 7 explica el modelo de teorías en uso en el que describe que en el Modelo I se inhibe el aprendizaje organizacional pues existen conductas defensivas que evitan la reflexión, se busca mantener el control del entorno como estrategia de protección. Por otra parte, en el Modelo II existe una mejora significativa que favorece el aprendizaje organizacional a través de un proceso de reflexión sobre los valores de gobierno pues generan apertura para realizar cambios o innovaciones que permitan o favorezcan mejores resultados.

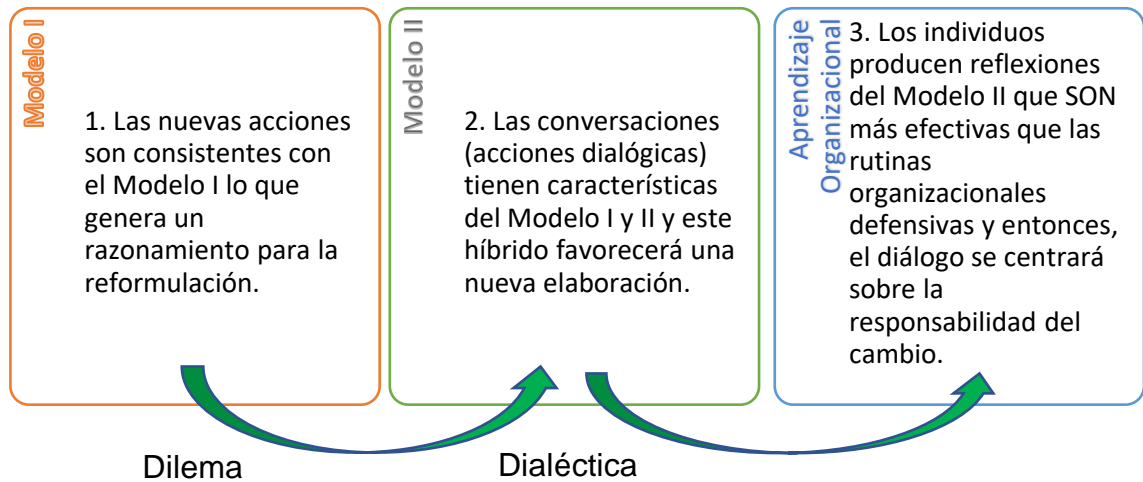
Diagrama 7. Modelo de teorías en uso de Argyris y Schön (1993).



Fuente: Elaboración propia a partir de Argyris (2002)

En el diagrama 8 se busca ilustrar la secuencia en la que ocurre el aprendizaje organizacional según la teoría de Argyris y Schön (1993). En el modelo I, se busca mantener la estabilidad en las creencias o valores de gobierno, por lo que simplemente reformula sobre lo previamente establecido, pero si aparece un conflicto entre las teorías en uso (modelos mentales personales) con las teorías adoptadas (valores de gobierno organizacionales), esto generará un dilema. Si a partir del dilema se reflexiona en estas contradicciones y se da lugar a un ejercicio dialéctico, habrá aprendizaje organizacional.

Diagrama 8. Fases del Aprendizaje Organizacional.



Fuente: Elaboración propia a partir de Argyris y Schön (1993)

Argyris señala que, en los casos revisados como evidencia de campo durante su investigación, los participantes operan principalmente en el Modelo I, independientemente de las condiciones de género, raza, cultura, o educación (Argyris, 1990, 1993, 2000), sin embargo, las organizaciones no son conscientes que han operado en el comportamiento del Modelo I de vía simple, por lo que es necesario ayudarlas a “descubrir” que “no han sabido que eran incapaces” para que sean “conscientes de que son incapaces” y esto dirija a la organización a hacer cambios y de aprender (Argyris y Schön, 1997, p. 346).

El aprendizaje organizacional puede verse:

- Como *producto* cuando se centra en responder qué es lo que se ha aprendido, o qué habilidades de adaptación se han desarrollado;
- Como *proceso* cuando el aprendizaje organizacional es el resultado de una actividad que pudo ser aprendida de otras organizaciones, o bien, al explorar a los *agentes* del propio aprendizaje. Este último buscará responder quién aprende, si el aprendizaje se fundamentó en un sujeto específico, en un grupo al interior o al exterior de la organización (Culebro, 2008, pp. 39 - 44)

El Aprendizaje Organizacional inicia en un nivel individual y posteriormente

se convierte en sistémico; después, este vuelve al individuo y de nuevo se empieza el ciclo, aunque también existe una postura crítica que diferencia el AO de *Aprender colectivamente de la experiencia organizacional*, y se señala que no necesariamente se logrará un cambio organizacional.

*Las organizaciones aprenden cuando adquieren conocimientos, rutinas y estrategias de cualquier tipo y a través de cualquier medio. Las organizaciones aprenden independientemente que estos aprendizajes potencien o inhiban su desarrollo. Ahora bien, el aprendizaje organizacional no es cualquier tipo de aprendizaje, sino que se diferencia de éstos, en tanto implica una corrección y consecuentemente una mejora en el desempeño de sus tareas. (Perlo & De la Riestra, 2005)*

Dentro del aprendizaje individual y organizacional, si los miembros de la organización se cuestionan sobre los valores de gobierno, este aprendizaje puede dar lugar a la efectividad organizacional (Culebro, 2008, p. 41), o bien, complejizar el Aprendizaje Organizacional pues, como refiere March (1991): “Encontrar un equilibrio apropiado se hace particularmente difícil por el hecho de que los mismos problemas ocurren en los niveles de un sistema anidado: a nivel individual, a nivel organizacional y a nivel del sistema social” (p. 72), es decir, el AO se refiere a la posible contradicción entre la teoría en uso (individual) con la teoría adoptada (organizacional) para decidir sobre la teoría de acción.

El texto de Lee y otros autores (2020) hace un análisis sobre la teoría de Argyris (1976) respecto al aprendizaje organizacional en el que señala que el aprendizaje de vía simple o circuito único es aquel que se caracteriza porque se buscan respuestas superficiales a las problemáticas, porque los actores se limitan a hacer que las cosas funcionen haciendo lo correcto, porque no asumen riesgos, sino que actúan con base a los procedimientos estandarizados, mientras que el aprendizaje de doble vía o doble circuito es cuando se buscan soluciones a partir del cuestionamiento de las normas establecidas, sin embargo considera que este tipo de análisis se limita a una revisión dentro de la organización omitiendo así la influencia del entorno externo.

#### 2.3.4. MODELO CUÁDRUPLE. LOS CONTEXTOS.

Lee hace referencia al enfoque teórico del aprendizaje de triple vía o triple circuito (Tosey, Visser y Saunders, 2012 y Kusters et al., 2017) que se refiere a la forma en la que las organizaciones responden y se adaptan de manera activa a los cambios en el contexto externo (que es dinámico) aunque ellos les implique reevaluar los paradigmas las estructuras, los principios, su cultura o sus visiones, pero, durante la revisión documental también se encontró el concepto de “ecologías de aprendizaje” en términos de Levitt y March (1988), o bien, la miopía espacial del aprendizaje siguiendo a Levinthal & March (1993) que se refieren a la influencia del contexto externo. Estas ideas implican un aprendizaje de ciclo cuádruple que analiza que el contexto y las experiencias afectan a la organización en la búsqueda de soluciones a sus problemas, o en palabras de Argyris y Shön (1993) citado en Lee, et al., (2020, pp. 366-367), en las consecuencias.

El tema de ecologías, espacial o ciclo cuádruple puede vincularse con la teoría de sistemas abiertos que son impactados en sus procesos internos por los factores externos y los flujos hacia el interior de la organización.

El texto “Características de las Escuelas Efectivas” (Sammons , Hillman, y Martimore, 1998) señala que la escuela se convierte en un vínculo entre los alumnos y la comunidad, sin embargo, aunque se reconoce la influencia del contexto externo señalado en el ciclo cuádruple, y pese a que es un tema importante para ser analizado, el tema no será abordado en esta investigación y se limitará a revisar el ámbito de la participación social referente a agentes externos como individuos, organizaciones, estructuras y sistemas que se vinculan con las actividades escolares, es decir, la investigación se centra en el contexto escolar interno.

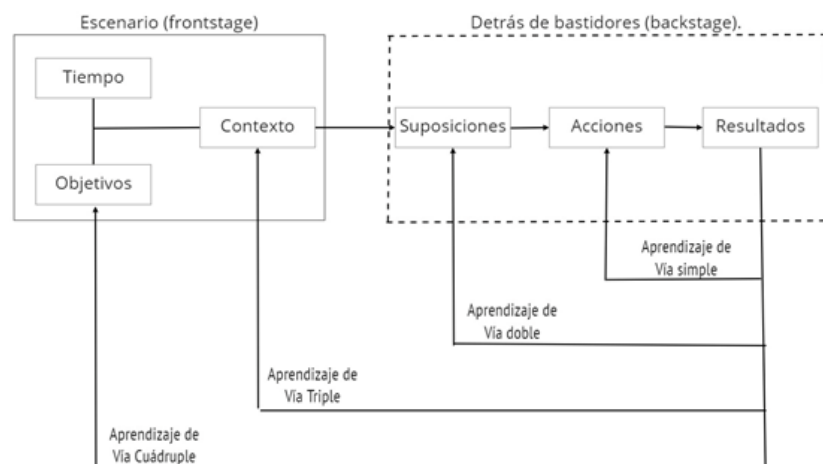
El modelo de aprendizaje organizacional de circuito cuádruple se describe como un proceso integral y continuo que no solo incorpora conocimiento a partir de experiencias de fallas o aciertos pasados, sino que resalta la importancia de la participación y comunicación con los contextos compuestos por la ciudadanía, los contextos políticos y sociales, todo lo anterior a fin de reducir la probabilidad de riesgos, No obstante, Lee, et al., (2020) aclaran que el aprendizaje de circuito

cuádruple no especifica cuáles son los mecanismos entre el aprendizaje de doble vía y su relación con los contextos.

El aprendizaje de vía cuádruple plantea la manera en la que la organización interactúa con los contextos externos, y que estos afectarán a la organización en la misma medida en que las experiencias pasadas lo hicieron. Esa relación dinámica genera problemas emergentes y las organizaciones deben buscar soluciones con elevados niveles de incertidumbre y complejidad puesto que ese contexto externo es independiente del marco institucional. El modelo de AO de vía cuádruple mantiene una característica adaptativa al contexto.

Tal y como se muestra en el Diagrama 9 Lee, et al. (2020) considera que el aprendizaje de vía cuádruple de la organización, comienza un proceso de aprendizaje inicial en el que se realizan *suposiciones* respecto a las estrategias que podrían producir ciertos resultados, sin embargo, este contexto externo, (del que muchas veces no se está consciente), está compuesto por 3 elementos como son: objetivos, contexto y tiempo, mismos que repercutirán en las decisiones organizacionales, de manera que esta relación dinámica entre el contexto interno y externo sufrirá de modificaciones constantes hasta que se logre la resolución de las problemáticas, es decir, el aprendizaje organizacional de vía cuádruple será un proceso continuo.

Diagrama 9. Proceso de aprendizaje de vía cuádruple



Fuente: Lee, et al., 2020, p. 368

La influencia que tiene el contexto externo dentro de la organización (contexto interno) no siempre es percibida, y así, existe una interacción continua entre el escenario (frontstage) y detrás de bastidores (backstage).

El modelo de vía cuádruple o circuito cuádruple es similar a la concepción del paradigma ecológico abordado en el apartado 1.3 en el que hace mención sobre la influencia o la red de relaciones e interdependencias entre los distintos actores, sin embargo, aunque en esta investigación se reconoce la importancia e influencia que ejerce el contexto externo sobre la organización escolar, realizar un análisis del ámbito comunitario implicaría considerar y analizar a los distintos sujetos del contexto externo, las dinámicas sociales y culturales (Lee, Hwang, y Moon, 2020, pp. 366-369).

## CONCLUSIONES

Con base en March (1991), Argyris y Schön (1993), (1993), Hardy, et al (2003), Morgan y Turnellw (2003), Perlo y De la Riestra (2005), Culebro (2008) y Gómez, et al. (2011), en esta investigación se entenderá por aprendizaje organizacional al proceso interno en el que se trasciende de las relaciones con perspectivas individuales para dar lugar al intercambio del conocimiento generado por experiencias de acciones pasadas que fueron efectivas dentro de la organización, a fin de crear un aprendizaje y conocimientos que les permita detectar y corregir errores para alcanzar los objetivos.

Es necesario que la organización escolar se abra a la reflexión respecto a la teoría de acción que implementa al resolver sus problemas, sin embargo, un proceso dialéctico no necesariamente garantizará que exista el aprendizaje organizacional pues, aunque el ciclo de razonamiento exista, la organización podría actuar en tres formas distintas entre sí:

- Regresar a las rutinas defensivas del Modelo 1,
- Convertir el proceso simplemente en una experiencia organizacional única,



- Tener un aprendizaje colectivo o lograr el aprendizaje organizacional para alcanzar objetivos específicos que les permitan ser competitivos.

A manera de síntesis, las características de Aprendizaje organizacional en una institución educativa serían las siguientes:

- ✓ Reflexión de sus resultados (positivos o negativos)
- ✓ Análisis de sus procesos
- ✓ Memoria de las experiencias organizacionales.
- ✓ Diseño autónomo de estrategias
- ✓ Libertad de elección
- ✓ Disposición para los riesgos
- ✓ Identifican la teoría adoptada.
- ✓ Prácticas mínimamente defensivas.
- ✓ Intercambio y transferencia de conocimientos
- ✓ Generación de nuevos conocimientos (Aprendizaje)

## CAPÍTULO III MARCO DE ANÁLISIS

### INTRODUCCIÓN.

Toda investigación o problema de estudio requiere un constructo que permita definir conceptualmente o designar características a algún objeto, fenómeno o situación, para ubicar en términos prácticos y contextualizados la investigación. Se requiere de enunciados “formales” que provienen de “teoremas” y que se convertirán en “expresiones dotadas de significado...[como] base de la teoría dada”. No basta con limitarse a ideas teóricas, sino de convertirlas en conceptualizaciones verificables al contrastarlas y ponerlas a prueba al observar los “sucesos y procesos” (Bunge, 2001, p. 15-16)

En el Capítulo II se abordaron los conceptos teóricos de Gestión Escolar Efectiva, Liderazgo y Aprendizaje Organizacional y en el presente apartado se retoman algunas ideas generales que permiten poner en contexto estos conceptos para poder analizar la forma en la que los distintos ámbitos de la gestión escolar se vinculan entre sí con los conceptos teóricos estudiados.

Cuando se logra construir una definición conceptual, también se obtienen elementos específicos que se convierten en variables que permiten recoger datos, articulando así conceptos (como definiciones teóricas) con ejemplos (identificados en situaciones, procesos o contextos reales), lo que las convierte en definiciones operacionales porque se convierten en contrastables, medibles o comprobables (Hernandez, Fernandez, y Baptista, 2014, pp. 119-120).

A fin de organizar las ideas, se realizó un marco de análisis como una forma estructurada de reunir información y para ilustrar de manera lógica y explícita los patrones y los supuestos que permitan brindar la posibilidad al lector de reconocer las relaciones o vínculos entre los ítems incluidos (Woolf et al., 2012, pp. 2-4). Este ejercicio también sirvió para corroborar, como señalan Wheeldon y Ahlberg, que la

comprensión de conceptos iniciales e ideas predefinidas se transforma a partir de los nuevos hallazgos (Wheeldon y Åhlberg, 2012, p. 33).

En la siguiente sección se analizan las proposiciones teóricas derivadas de la revisión a partir de las relaciones entre la gestión escolar efectiva – liderazgo, el Liderazgo – aprendizaje organizacional y la relación aprendizaje organizacional – gestión escolar efectiva.

La revisión bibliográfica para esta investigación orientó la decisión de desarrollar tres temas de interés: i) gestión escolar efectiva, ii) liderazgo y iii) aprendizaje organizacional. El análisis llevó a tres momentos, en el primero se identificaron conceptos, en un segundo momento, se analizó la forma en la que estos tres temas se vinculaban entre sí durante los procesos de gestión escolar y, en un tercer momento, se sintetizaron los hallazgos teóricos en proposiciones teóricas

Los elementos de cada uno de los temas teóricos son abordados a partir de enunciados teóricos que los definen conceptualmente, así como por indicadores que permiten el análisis de los datos recogidos por medio de instrumentos como la entrevista y la observación y, a partir de la definición y relación de las unidades de recolección de datos (Yin, 2015, pp. 79, 87), se buscó información específica para responder las preguntas que guían la investigación y que ayudan a determinar estas relaciones.

### 3.1. GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA - LIDERAZGO

En el apartado teórico se reconoce la importancia del estilo de liderazgo en la gestión escolar efectiva pues este puede ejercer influencia sobre la organización al brindar un clima de confianza a fin de facilitar el trabajo colegiado, la participación, la posibilidad de organización, y para recabar la opinión de los distintos actores educativos. Se identificó, además, que es necesario que los líderes cuenten con diversas habilidades y competencias que favorezcan la conducción y el logro de los proyectos de manera conjunta y con corresponsabilidad por parte de todos los actores (Kotter, 1990; Pozner, 2012; Robinson, et al., 2009; Kouzes y Posner, 1995;

Donaldson, 2006; Ahumada, 2010, Jaafar, 2014; Robinson, 2011, Robinson, et al., 2014; Bolívar, 1997; Lumby, 2019)

Para que la gestión efectiva tenga lugar, no debe existir un liderazgo individualizado, sino metas colectivas y la disposición para la articulación entre los distintos actores, los espacios organizacionales, así como para el trabajo colegiado, el trabajo en equipo, las innovaciones y cambios, aunque ello implique un riesgo.

Cuando se reflexiona de manera colegiada sobre los desafíos identificados en el diagnóstico, y el liderazgo logra implicar a los miembros en un pensamiento conjunto que permita el diseño de estrategias orientadas a superar sus desafíos, se puede lograr la efectividad organizacional, así, la siguiente es una proposición teórica en la que se analizan elementos de esta relación.

**Proposición 1.** En las escuelas con gestión escolar efectiva el liderazgo se legitima por la opinión favorable de los colegiados debido a las habilidades y competencias que el líder despliega al identificar las habilidades de los miembros y favorecer el trabajo de los colegiados en los ámbitos escolares interno y externo inmediato así como entre equipos de trabajo, y al compartir el liderazgo. Las variables de esta proposición 1 se identifican de la siguiente manera:

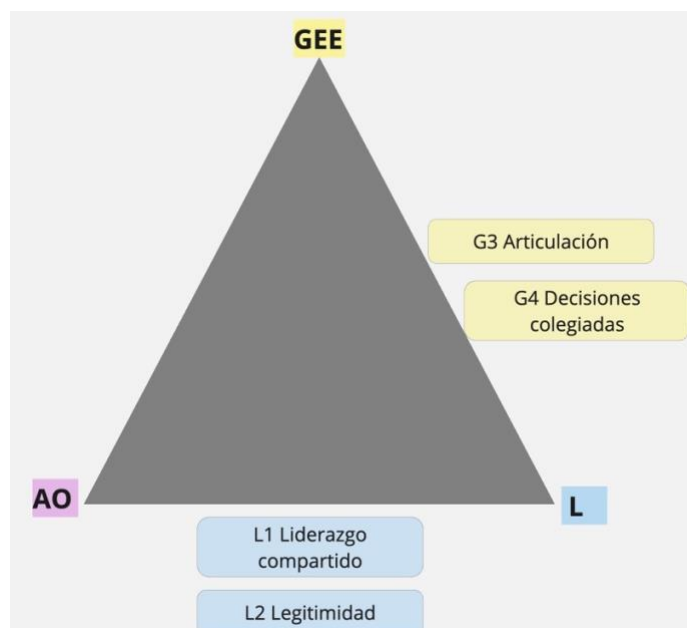
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>VARIABLE</b>	<b>INDICADOR</b>
Gestión Escolar Efectiva	• Articulación e interacción entre ¿cuerpos colegiados?	G3
	• Decisiones colegiadas	G4
Liderazgo	• Liderazgo compartido	L1
	• Legitimidad	L2

Como se observa en el Diagrama 10, en las aristas se representan las variables GEE, L y AO y las caras representan las relaciones GEE – L vinculadas con las proposiciones teóricas que se definen de la siguiente manera:

- G3. La GEE identifica las habilidades de sus miembros

- G4. La GEE favorece el trabajo colegiado y en equipo entre los ámbitos escolares (interno y externo)
- L1 El liderazgo implica a los miembros en metas colectivas y comparte con ellos el liderazgo.
- L2. El liderazgo se legitima por las habilidades y competencias que despliega.

*Diagrama 10. Relación Gestión escolar efectiva - Liderazgo*



*Fuente: Elaboración propia*

### 3.2. LIDERAZGO – APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Siguiendo a los autores Argyris (1993, pp. 53-55), Argyris (2002, pp. 206-219), Argyris y Schön (1997, p. 348), Huerta (2019, p. 9), Morgan y Turnellw, (2003), Culebro (2008, p.39) y Wenger (2011, p. 309), Carley y Harrald (1997, p. 107) el liderazgo aparece nuevamente en la revisión teórica del Aprendizaje organizacional como una figura que impulsa que la organización escolar sistematice las experiencias positivas o negativas para generar nuevos conocimientos y la efectividad. Los autores señalados sostienen que abrir canales de comunicación

entre los distintos miembros de las organizaciones, pueden generar un ambiente de confianza que favorezca la toma de decisiones innovadoras.

Cada organización depende de la interacción de los sujetos, de sus mapas mentales, de sus contextos, así como de sus normas, creencias y cultura, esto provoca que las teorías adoptadas sean distintas entre una organización y otra, sin embargo, para propiciar el aprendizaje organizacional, el liderazgo debe descubrir que la organización que preside requiere renovación y revitalización de la teoría adoptada, así como de los valores de gobierno (creencias, normas y valores organizacionales compartidos) con los que justifican las acciones y conductas bajo la premisa que se llevó a cabo por obediencia. Los liderazgos que favorecen el aprendizaje organizacional están abiertos a los cambios.

Las preguntas que surgen de la revisión del marco análisis teórico se sintetizaron en la siguiente proposición teórica de la relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizacional:

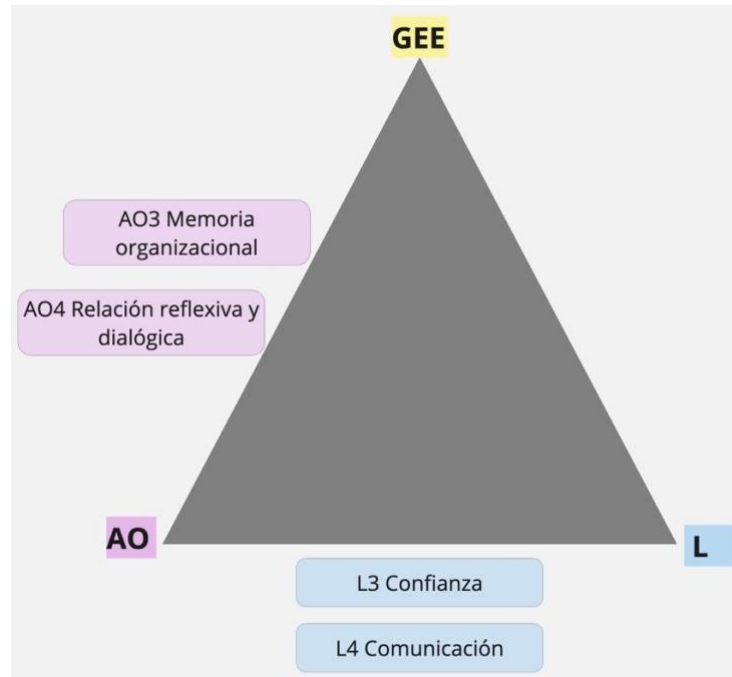
**Proposición 2.** El liderazgo genera un ambiente de confianza y abre de forma sistemática canales de comunicación fluida y efectiva para promover un diálogo reflexivo sobre las rutinas organizacionales, las teorías en uso, las teorías adoptadas y los valores de gobierno, así como sobre los resultados educativos no deseados a fin de sistematizar sus experiencias en una memoria organizacional que les permita generar decisiones innovadoras y lograr el aprendizaje organizacional y así, las variables identificadas en la esta proposición 2 se organizan como sigue:

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>VARIABLE</b>	<b>INDICADOR</b>
Liderazgo	• Confianza	L3
	• Comunicación	L4
Aprendizaje	• Memoria organizacional	AO3
Organizacional	• Relación reflexiva y dialógica	AO4

Como se observa en el Diagrama 11, en las aristas se representan las variables GEE, L y AO y las caras representan las relaciones L – AO vinculadas con las proposiciones teóricas que se definen de la siguiente manera:

- L3. El liderazgo genera un ambiente de confianza y abre de forma sistemática canales de comunicación fluida y efectiva.
- L4. El liderazgo favorece la toma de decisiones innovadoras
- AO3. En el AO se sistematizan las experiencias en una memoria organizacional
- AO4. En el AO se promueve un diálogo reflexivo sobre las rutinas organizacionales, las teorías en uso, las teorías adoptadas, así como sobre los resultados educativos no deseados.

Diagrama 11. Relación Liderazgo – Aprendizaje organizacional



Fuente: Elaboración propia

### 3.3. APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL – GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA

Para generar el aprendizaje organizacional, las organizaciones deben mantener una mentalidad abierta que propicie la integración de los distintos actores de la organización para que participen en trabajo colegiado y compartan sus conocimientos, su talento y habilidades en lugar de establecer rutinas defensivas para mantener el control o el statu quo a través de conservar los valores de gobierno (las normas, los valores, la misión o creencias de la organización) preestablecidos por el temor a verse vulnerables.

El aprendizaje organizacional también puede generarse si existen mecanismos de diálogo reflexivo entre los integrantes de la organización en el que los actores contrasten las teorías en uso (que se relacionan con las creencias o mapas mentales personales, así como con los usos y costumbres y hábitos personales) con las teorías adoptadas (que son los sistemas de control institucionalizados como reglas y normas y creencias en distintos ámbitos, por



ejemplo, las normas de conducta dentro de una organización). Cerrar la brecha entre las teorías en uso (valores individuales) y las teorías adoptadas (valores organizacionales) puede favorecer una gestión escolar efectiva.

Las interrogantes planteadas a partir de estas definiciones conceptuales en los temas vinculados de Aprendizaje Organizacional y Gestión Escolar Efectiva derivan en la tercera y última proposición teórica del modelo:

**Proposición 3.** El aprendizaje organizacional requiere de relaciones no defensivas, sino abiertas al intercambio de nuevos conocimientos y pensamiento conjunto, así como a compartir el control sobre diseño e implementación de acciones en el que en colegiado se identifica el diagnóstico, investiga y razona de manera previo a planificar para superar los problemas y desafíos del contexto, lo que permite la gestión escolar efectiva, es decir, el logro de aprendizajes por edad, grado escolar y más allá de lo que los contextos podrían permitirles, así, las variables para analizar esta proposición son las siguientes:

<b><i>DIMENSIÓN</i></b>	<b><i>VARIABLE</i></b>	<b><i>INDICADOR</i></b>
Aprendizaje organizacional	• Pensamiento conjunto	AO1
	• Relaciones no defensivas	AO2
Gestión Escolar Efectiva	• Identifica el diagnóstico	G1
	• Planeación estratégica	G2

Como se observa en el Diagrama 12, en las aristas se representan las variables GEE, L y AO y las caras representan las relaciones AO - GEE vinculadas con las proposiciones teóricas que se definen de la siguiente manera:

- AO1. En el AO se mantienen relaciones no defensivas, sino abiertas al intercambio de nuevos conocimientos y al pensamiento conjunto.
- AO2. En el AO se identifica, razona y se comparte el control sobre el diseño e implementación de acciones.
- G1. La GEE identifica en colegiado el diagnóstico y planifica para superar los problemas y desafíos del contexto.

- G2. La GEE permite el logro de aprendizajes por edad y grado escolar más allá de lo que los contextos les podrían permitir.

Diagrama 12. Relación Aprendizaje organizacional – Gestión escolar efectiva.



Fuente: Elaboración propia

## CONCLUSIONES

Las proposiciones teóricas establecen una relación entre las distintas teorías que se incluyeron en el marco teórico desarrollado en esta tesis. Las relaciones deben establecerse entre categorías analíticas a partir de una revisión de la gestión efectiva en organizaciones (que en el caso de esta tesis son escuelas) y del liderazgo como categoría analítica. Por ejemplo, en el tema de la gestión efectiva se reconoce la importancia del liderazgo como aquel que puede favorecer la articulación entre los distintos actores para lograr los objetivos organizacionales, es decir, se encuentra la relación entre la gestión efectiva y el liderazgo que señala que una variable depende de la otra.

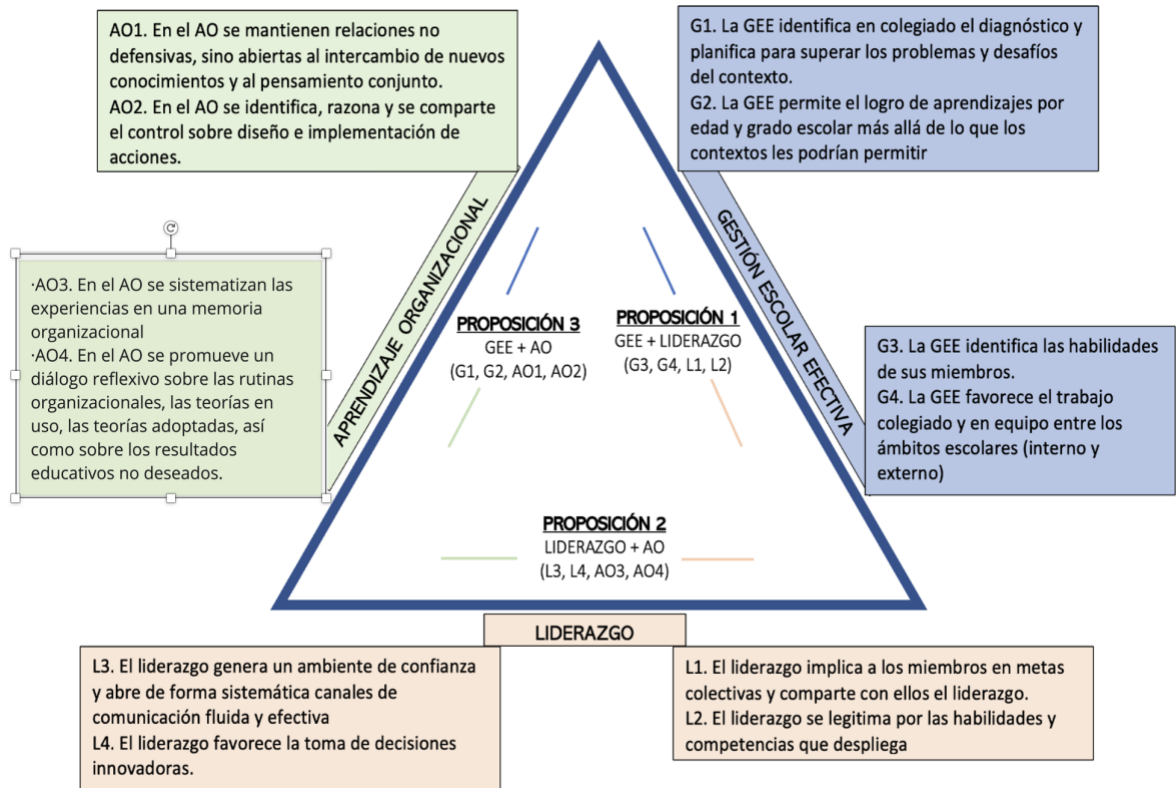
Al abordar los enfoques teóricos de liderazgo, se resalta que los líderes que alcanzan una mayor efectividad en el logro de objetivos distribuyen responsabilidades entre los miembros de la organización. Se señala, también, la

importancia de contar con habilidades comunicativas y directivas para lograr articular a los distintos actores en torno al logro de las metas colectivas, esto involucra el trabajo colegiado. En síntesis, se señala la relación liderazgo – efectividad. Finalmente, en el aprendizaje organizacional, nuevamente se resalta la importancia del liderazgo como aquel que puede promover la reflexión, el diálogo, la transformación y la generación de aprendizaje organizacional, o bien, entorpecer esta comunicación, mantener posturas defensivas e inhibir el aprendizaje.

En conclusión, el modelo integral de análisis para esta investigación se representa en el Diagrama 13 a través en un triángulo que contiene dimensiones, variables y relaciones entre las que se encuentran los ámbitos de la gestión,

- GEE (G1: Diagnóstico colegiado, G2: Aprendizajes, G3: Identifica habilidades y G4: Trabajo colegiado);
- AO (AO1: Relaciones no defensivas, AO2: Diseño compartido, AO3: Reflexión y AO4: Decisiones innovadoras), y
- L (L1: liderazgo compartido, L2: Liderazgo legitimado, L3: Confianza y L4: Comunicación), así como
- las relaciones propuestas entre esas dimensiones: GEE-L, GEE-AO y AO-L.

Diagrama 13. Marco de análisis



Fuente: *Elaboración propia* con base en el marco teórico y el análisis de las relaciones en los procesos de gestión escolar

## CAPÍTULO IV. METODOLÓGICO

*“Las metodologías modernas o lógicas del descubrimiento consisten simplemente en un conjunto de reglas (quizá no rigurosamente interrelacionadas, mucho menos mecánicas) para la evaluación de teorías ya elaboradas.”*

*IMRE LAKATOS*

### INTRODUCCIÓN.

La revisión documental buscó determinar las variables que interactúan con otras, es decir, se plantea una hipótesis correlacional a fin de identificar los significados en los procesos para la toma de decisiones. El presente capítulo expone la estrategia metodológica de la investigación en el que se aborda la exposición de los procedimientos que se utilizaron para contrastar las teorías y la realidad, e interpretar los fenómenos y valorarlos.

Mediante un proceso de investigación inductivo se construyeron proposiciones y categorías de análisis empíricas. El estudio en estas unidades organizacionales permitió contrastar los datos (Yin, Cap. 4 Choices in Designing Qualitative Research Studies, 2015, págs. 79, 89, 94). Esta acción se enmarca en una epistemología constructivista puesto que desarrolla interpretación inductiva, es decir, de datos a conceptos/teorías (Creswell, 2009, págs. 34, 38).

La investigación la interpretación y significados de los hechos por parte del investigador, se enmarca en los propios antecedentes y experiencias personales (Creswell, 2009, pág. 11), pues “toda investigación o proyecto se inicia con un conjunto de consideraciones acerca de aquella parte del mundo social que se desea estudiar: en algunos casos se trata de cuestiones muy cercanas a nuestra experiencia...” (Sautu, 2005, pág. 30).

El presente apartado se divide en el enfoque teórico sobre el cual se fundamenta la investigación. En él se incluye la descripción de la selección de

casos, las preguntas que orientaron la investigación, la clasificación de las preguntas derivadas del análisis teórico que constituyeron el instrumento de investigación, así como el análisis sobre las coincidencias y diferencias de los casos estudiados.

#### 4.1 METODOLOGÍA

La investigación social constructivista analiza cada componente del sistema, sus interacciones, su ambiente, su estructura que comprende subsistemas “interactuantes e interdependientes” (Bunge, 1999, p. 7) así como la interacción de individuos, sus prácticas, conductas, conversaciones, narrativas y los ambientes en que ocurren a fin de comprender “los significados y sentidos que el mundo vivido tiene para los actores indagados” (Pérez T. , 2005, pág. 44)

Los métodos cualitativos obtienen datos del contexto o entorno de los participantes; en nuestro caso, al indagar sobre las dinámicas de la organización escolar y, de manera inductiva, mediante el análisis de la información se construye una posible explicación de los fenómenos observados de lo particular a lo general.

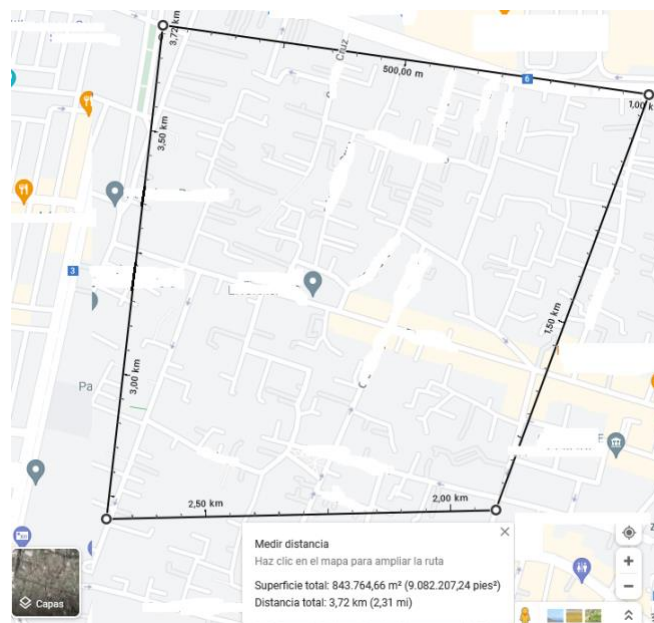
Para buscar y analizar un “fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real” (Yin, 2003, p. 13) se seleccionaron estudios de caso en los cuales se utilizó una técnica para recabar datos que consistió en entrevistas semiestructuradas. De forma complementaria, se aplicaron encuestas mediante un formulario de Google como segunda fase de indagación al mismo número de docentes en cada escuela o caso.

La investigación cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas, busca analizar la interacción de individuos, sus prácticas, conductas, conversaciones, narrativas y los ambientes organizacionales y datos del contexto para comprender los significados individuales o grupales de los problemas sociales, de los actores indagados (Pérez, 2005, p. 44, Creswell, 2009, p. 32), en este caso, de las organizaciones escolares.

#### 4.1.1 POBLACIÓN Y ELECCIÓN DE CASOS.

Se eligieron cuatro unidades organizacionales como estudios de caso que se componen por cuatro escuelas primarias públicas que corresponden a la misma Zona escolar de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), ubicadas en la Alcaldía Iztapalapa, en la Ciudad de México. Las escuelas se encuentran, como se observa en el Diagrama 14, en un área geográfica cercana no mayor a un kilómetro cuadrado y, la distancia entre una y otra también es de un kilómetro aproximadamente por lo cual comparten un perfil socioeconómico similar.

Diagrama 14. Mapa área geográfica de escuelas de estudio.



Fuente: Elaboración propia con base en las herramientas de Google Maps.

La selección de estas unidades se deriva de la disposición para la investigación por parte de la supervisora de la zona escolar, así como por considerar que en esta alcaldía es donde se alberga un mayor número de población, es la alcaldía con mayor presencia migratoria y una de las alcaldías con condiciones socioeconómicas de pobreza multidimensional (ver capítulo 1, apartado 1.6).

En cada una de las escuelas se realizó una indagación mediante entrevistas a 4 directores de escuela, 4 subdirectores y nueve docentes por escuela con las

siguientes funciones: 6 docentes frente a grupo, dos docentes de asignaturas especiales o talleristas (en una escuela fue un personal de apoyo administrativo o adjunto a la dirección) y un docente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que en un caso correspondía a una trabajadora social. Esto es un total de 44 entrevistas. La restricción para los docentes entrevistados es que pertenecieran a ese centro de trabajo al menos un año lectivo previo a la Pandemia del Covid 19.

Estas escuelas son grandes por el número de alumnos y docentes (sus características se presentan en la Tabla 7), y de ellas, tres son escuelas primarias de tiempo completo (de 8:00 a 16:00 horas). Hasta antes de la pandemia, estas incluían la ingesta. Una es escuela de tiempo completo (de 8:00 a 14:00). Las escuelas números 1, 2 y 3 tienen dos grupos por cada grado escolar, esto es, doce grupos en total. La escuela 4 tiene tres grupos más, es decir, tiene quince grupos. Respecto a la población de alumnos, la escuela 4 es la que tiene un número ligeramente mayor de alumnos.

*Tabla 7. Características generales de las escuelas analizadas*

<b>Características</b>	<b>Escuela 1</b>	<b>Escuela 2</b>	<b>Escuela 3</b>	<b>Escuela 4</b>
Total alumnos	389	392	351	412
Total de directivo	1	1	1	1
Total de subdirectores	2	2	2	1
Total de docentes	12	12	12	15
Docentes de clases especiales, talleristas o promotores	12	6	3	5
Personal Administrativo y de servicios	21	5	4	6
Total de personal	48	26	22	29
Tamaño de grupo promedio	32	32	29	27
Total de grupos	12	12	12	15

*Fuente: Elaboración propia*



#### 4.1.2 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LOS CASOS.

Al pertenecer a la misma zona escolar las cuatro escuelas analizadas, en estas se desarrollan estrategias estandarizadas impulsadas por esta supervisión escolar con el fin de buscar mejorar los resultados educativos mediante el trabajo colaborativo entre los directivos, la aplicación de exámenes de zona, compartir estrategias exitosas, aprendizaje entre pares, aplicación de estrategias educativas y seguimiento de resultados mediante formatos diseñados de manera específica por la supervisión escolar.

Con relación al personal, existen también diferencias en las edades, antigüedad en el servicio, y antigüedad en la función de los directivos, así como diferencias en su nivel de estudios y lugares de formación (Tabla 8), uno de ellos es egresado de una normal rural y otro cuenta con maestría. En dos de los casos, los directores están viviendo su primera experiencia en la función directiva

*Tabla 8 Perfil directivo*

ESCUELA	EDAD	ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO	ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA
1	58 AÑOS	20 AÑOS	39 AÑOS	12 AÑOS
2	45 AÑOS	23 AÑOS	13 AÑOS	5 AÑOS
3	36 AÑOS	13 AÑOS	3 AÑOS	3 AÑOS
4	42 AÑOS	21 AÑOS	2 AÑOS	2 AÑOS

*Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas escolares*

El número de personal es distinto en escuelas siendo la escuela 1 la que cuenta con el mayor número de personal, un total de 48 personas porque, además de contar con el organigrama de cualquier escuela pública, al ser una escuela de Participación Social cuyo modelo se enfoca en atender alumnos con alta marginalidad por lo que, este servicio educativo es asistencial, lo que implica recibir

desayunos y comida caliente, uniformes, útiles escolares y servicios como Trabajo Social, Médico y docentes talleristas (GOB, s/f). Así, entre el personal figuran funciones de docentes frente a grupo, docentes de clases especiales, talleristas o promotores, personal administrativo, un administrador, una trabajadora social (que sustituye al personal de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, UDEEI) y personal de comedor.

La formación del personal docente, como se muestra en la Tabla 9, también es distinto pues se resalta que la escuela número 1 es la que tiene mayor número de docentes que cuentan con la normal básica, mientras que las escuelas 2 y 4 estos porcentajes son menores. Además, mientras en la escuela 1, el 32.1% del personal tiene una antigüedad en la escuela entre 13 y hasta 33 años, en la escuela número 2, el 100% del personal tiene entre 1 y 5 años en ese centro de trabajo.

*Tabla 9 Perfil de personal*

Escuela	NIVEL DE FORMACIÓN DOCENTE				AÑOS EN SERVICIO		
	Técnica	Escuela Normal	Licenciatura	Maestría	1 a 5 años	6 a 12 años	13 años o más
1	10.7	10.7	75.0	3.6	28.6	39.3	32.1
2	8.7	4.3	87.0	0.0	100.0	0.0	0.0
3	9.1	9.1	81.8	0.0	45.5	31.8	22.7
4	4.3	4.3	87.0	4.3	73.9	17.4	8.7

*Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas escolares*

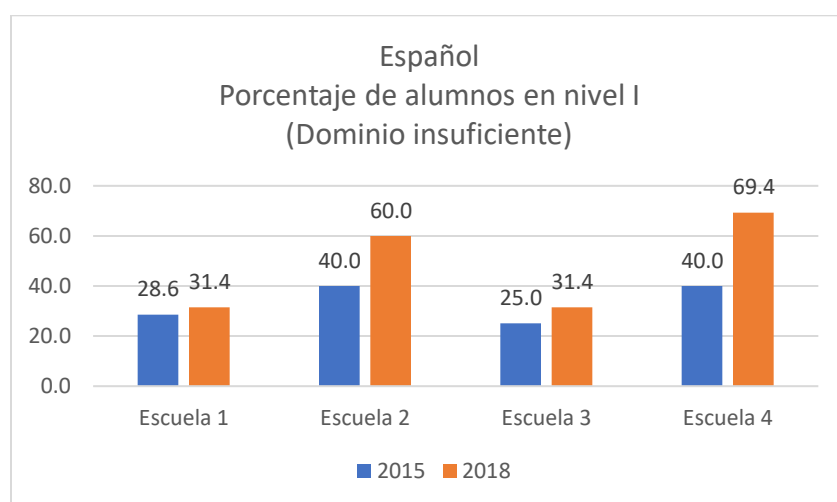
Como se mencionó en capítulos anteriores, el objetivo central de la gestión escolar es el logro de los aprendizajes, es decir, la eficacia en los resultados educativos. Esto conlleva la disminución en el rezago educativo, por lo anterior, es necesario no solo compararlas en relación con el perfil docente y número de alumnos, sino respecto a la efectividad de su gestión escolar.

La prueba PLANEA es una prueba estandarizada que intenta valorar el logro de los aprendizajes en cada uno de los campos de formación del alumnado en México, tanto en la educación básica como en la educación media superior. Esta valoración se representa en niveles progresivos siendo el nivel el I el de menor logro, y el nivel 4 el que representa el mejor resultado (revisar Apartado 1.4 del Capítulo I)

Por lo anterior, sin involucrar en este trabajo la discusión crítica sobre esta prueba, al ser ésta parte de la política educativa, se decidió considerar sus resultados. Respecto a la segmentación de los años se consultaron los últimos resultados existentes al momento de la realización de esta investigación pues, debido a la pandemia global del Covid-19, la aplicación de estas pruebas estandarizadas se vio interrumpida.

El análisis comparativo en los resultados Planea de las cuatro escuelas, ver la Gráfica 1, permite visualizar que en los resultados de los años 2015 y 2018, en la asignatura de español, la escuela número 4 es la que muestra el mayor número de alumnos en el nivel I (69.4%), dominio insuficiente, mientras que las escuelas que muestran un número menor de alumnos en este nivel son las escuelas 1 y 3. Los niveles de la prueba Planea En los casos de las 4 escuelas, se nota un incremento en el porcentaje de alumnos en el nivel 1 entre las pruebas del 2015 y la del 2018 y posiciona en igual porcentaje de alumnos a en nivel 1 de las escuelas 1 y 3, sin embargo, este incremento en el porcentaje de alumnos se potencializa en la escuela 2 y especialmente en la escuela 4 como se muestra en la Gráfica 1.

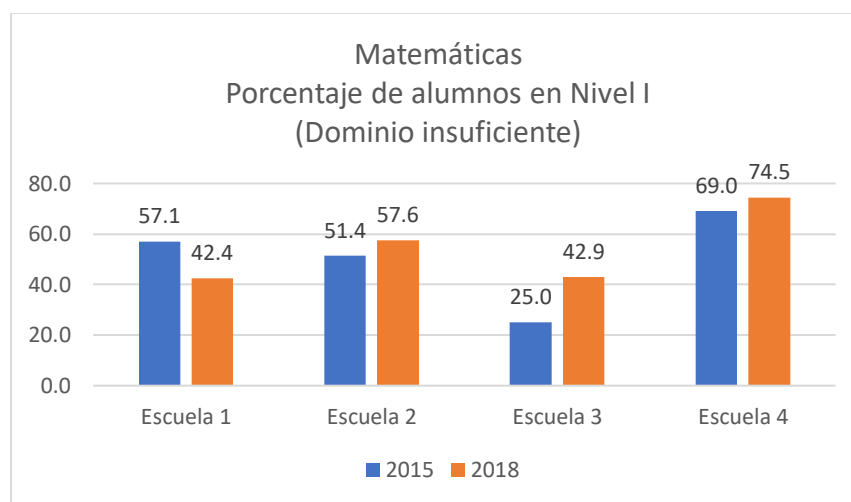
Gráfica 1. Planea Nivel 1 Español 2015 y 2018, estudios de caso



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de las pruebas PLANEA 2015 y 2018

En las estadísticas de matemáticas, respecto al mismo nivel 1 (dominio insuficiente) se repite la posición anterior que coloca a la escuela 4 como la que concentra un mayor número de alumnos en este nivel, ver Gráfica 2. La escuela 1 y 3 tienen aproximadamente el mismo número de niños en el nivel 1, 42.4% y 42.9% respectivamente, sin embargo, llama la atención que la escuela 1, en la comparativa de los ciclos escolares 2015-2018 tuvo una importante mejoría al reducir el porcentaje de alumnos en este nivel, pero, en contraparte, la escuela 3 que tenía mejores resultados al resto de sus escuelas, en el ciclo 2018 incrementó a los alumnos en este nivel, es decir, los resultados escolares decayeron de manera notoria como se observa en la Gráfica 2. Estos resultados son coincidentes con los índices educativos a nivel nacional que señalan que el 50% de los alumnos que cursan educación básica están en nivel 1, esto es, dominio insuficiente (Backhoff, 2018)

Gráfica 2. Planea Nivel 1 Matemáticas 2015 y 2018, estudios de caso



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de las pruebas PLANEA 2015 y 2018

Al comparar los resultados educativos de manera general, se identifican las dos escuelas con mejor resultado (escuelas número 1 y 3), una escuela con resultados menores a estas dos primeras (escuela 2) y la escuela que, en las dos últimas pruebas estandarizadas de Planea ha presentado un mayor rezago escolar

que el resto de las escuelas (escuela 4). Esta diferencia incentiva a la indagación toda vez que son similares respecto a su ubicación geográfica, su contexto, población, así como similares en número de alumnos y perfil socioeconómico y familiar)

A manera de síntesis se identifica que las cuatro escuelas analizadas presentan similitudes respecto a que comparten la misma zona escolar, el perfil sociodemográfico, el número de grupos y tamaño de población educativa. Entre sus diferencias se identifica el perfil del personal directivo respecto a años de servicio y edades; la antigüedad del personal educativo, la cantidad de personal, y las diferencias en los resultados educativos con base en la prueba PLANEA.

#### 4.2 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: LA ENTREVISTA.

El uso de entrevistas semiestructuradas como un instrumento de recolección de datos en una investigación cualitativa tiene como propósito plantear cuestionamientos teóricos que se traducen en preguntas que permiten que, mediante un diálogo, el investigador se acerque al sujeto de estudio para obtener información e interpretación de significados en el fenómeno que pretende analizarse (Díaz, Torruco, Martínez, & Varela, 2013, pág. 163).

La flexibilidad en estos instrumentos permite cruzar información de las respuestas de directores y docentes de cada una de las escuelas sobre los temas de investigación y describir los hallazgos en términos de semejanzas y contradicciones.

Un criterio de investigación es el anonimato de los participantes, por ello se utilizaron códigos para su identificación (Tabla 10). Esta codificación consiste en identificar a las escuelas con números subsecuentes del 1 al 4, además, se añadirán números para señalar la secuencia de los/as entrevistados/as iniciando a partir de la 01 y concluyendo en el número 44. Las funciones se designarán por incisos: la función de director se designará como DIR, la función de subdirector pedagógico como SPED y el subdirector de gestión como SGES; los docentes frente a grupo se

codificarán como DOC seguido por el grado educativo que imparten y, en el caso que el grado escolar se repita se añadirá una letra (a/b). Los docentes de clases especiales, talleristas o promotores serán PROM; en el caso de los docentes de educación especial será ESP y, finalmente, para el caso del personal administrativo será ADM. Así, por ejemplo, si el entrevistado es de la escuela 1 y fue el entrevistado número 16 con función es docente de tercero, la nomenclatura sería esta: E-16DOC3

Tabla 10 Códigos de identificación de las entrevistas

Escuela	Número de entrevistado	Función	Grado
1 2 3 4	-#	Directivo = DIR	
		Subdirector Pedagógico = SPED	
		Subdirector de Gestión = SGES	
		Docente frente a grupo = DOC	1 – 6 (a/b)
		Docente clase especial = PROM	
		Docente Educación especial = ESP	
		Personal Administrativo = ADM	

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas se realizaron en un periodo de 6 meses, del mes de noviembre de 2021 al mes marzo de 2022. En ellas se buscó recopilar información de la organización escolar mediante entrevistas que permitieron recuperar las opiniones tanto en lo individual, como en su papel de integrantes de órganos colegiados. También se realizó la observación de tres juntas de Consejo Técnico Escolar, uno en cada escuela, para tener una comprensión más completa del fenómeno de la gestión escolar, del proceso de toma de decisiones, de los estilos de liderazgo y si éstos favorecen o no el aprendizaje organizacional.

Se realizaron preguntas de investigación que versan sobre elementos concretos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 1991, pág. 5) relacionados con los temas teóricos. Las preguntas de investigación son la base

para definir el contenido de los cuestionarios para las entrevistas semiestructuradas realizadas a los directores, subdirectores y docentes. Los cuestionarios aplicados al directivo y docentes se presentan en la sección de Anexos.

#### 4.2.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO

La revisión documental y la relación de ambos temas generó preguntas específicas como las que a continuación se enlistan:

- ¿El liderazgo educativo se legitima en la organización escolar a partir de las habilidades que despliega para favorecer la gestión escolar efectiva?
- ¿En la gestión escolar efectiva el liderazgo implementa diversas habilidades que favorecen la acción conjunta de todos los actores?
- ¿La toma de decisiones y el trabajo colegiado del CTE, la APF y el CEPS facilitan la gestión escolar efectiva?
- ¿El trabajo en equipos favorece la gestión escolar efectiva?

A fin de responder a estos planteamientos, se generó una batería de preguntas que constituyen parte de las preguntas integradas en la entrevista que se aplicó al personal directivo, administrativo y docente, quedando distribuidas de la siguiente manera:

#### **GEE + L. G3: Articulación**

*5. Me gustaría saber si en los ciclos escolares 2017-2018 Y 2018-2019, ¿tuvieron algún invitado de la comunidad externa en el Consejo Escolar de Participación Social? En caso de que si ¿este invitado participó realizando sugerencias?, de ser así ¿me podría dar un ejemplo?*

*23. Durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019, ¿se realizó alguna actividad conjunta con alguna organización o institución educativa que favoreciera el logro de los aprendizajes?*

#### **GEE + L. G4: Decisiones colegiadas**

*8. Me gustaría conocer en el Consejo Escolar de Participación social ¿qué actividades realizaron los siguientes Comités?*

- I. Fomento de actividades relacionadas con la lectura y aprovechamiento de la infraestructura*
- II. Mejoramiento de la infraestructura educativa;*
- III. De protección civil y de seguridad;*
- IV. De impulso a la activación física;*
- V. De actividades recreativas, artísticas o culturales;*
- VI. De desaliento de las prácticas que generen violencia;*
- VII. De establecimientos de consumo escolar;*
- VIII. De cuidado al medioambiente y limpieza del entorno escolar;*
- IX. De alimentación saludable;*
- X. De integración educativa;*
- XI. De contraloría social.*

10. *Me gustaría saber ¿qué orientó las decisiones para usar los recursos que administró de la Asociación de Padres de Familia?*

### **GEE + L. L1: Liderazgo compartido**

4. *¿Podría usted mencionar una propuesta de los siguientes cuerpos colegiados que haya sido integrada en la Ruta de Mejora Escolar?*

- a) Del Consejo técnico escolar*
- b) Del Consejo Escolar de Participación Social*
- c) De la Asociación de padres de familia*

7. *¿Quiénes y de qué manera llevaban a cabo el seguimiento de cada una de las acciones que mencionó (RME o PEMC)?*

### **GEE + L. L2: Legítimo**

6. *Me gustaría saber ¿cómo se pusieron de acuerdo para decidir qué acciones serían parte de la Ruta de Mejora Escolar? ¿Me podría dar un par de ejemplos de esas acciones?*

19. *Me gustaría conocer ¿cuáles de sus funciones como director son más difíciles de llevar a cabo? y ¿por qué?*

#### 4.2.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

El análisis teórico de la relación entre el Liderazgo y el Aprendizaje organizacional generó las siguientes preguntas que orientarán la investigación de las escuelas como organizaciones:



- ¿El liderazgo favorece el aprendizaje organizacional al establecer de manera sistemática tiempos y espacios específicos para que la organización escolar reflexione sobre los valores y creencias de la normatividad que define las acciones de la gestión escolar?
- ¿El liderazgo favorece el aprendizaje organizacional al establecer de manera sistemática tiempos y espacios específicos para que que los cuerpos colegiados intercambien opiniones respecto a la forma en la que solucionan problemas organizacionales y responden a las presiones de cambio del entorno para desarrollar nuevas prácticas que permitan la efectividad escolar?
- ¿El liderazgo propicia tiempos y espacios de intercambio entre los cuerpos colegiados para que se documenten, analicen, inventarien y divulguen de manera sistemática los acontecimientos importantes (positivos o negativos) de la organización escolar así como de los aprendizajes organizacionales que se han producido a partir de las experiencias?
- ¿El liderazgo de las escuelas efectivas facilita tiempos y espacios para que se compartan buenas prácticas (educativas o de gestión) entre los distintos cuerpos colegiados a fin de favorecer el aprendizaje organizacional?
- ¿El liderazgo de las escuelas efectivas promueve la reflexión individual de los actores educativos para explicar, justificar o definir su conducta en la organización?
- ¿El liderazgo de las escuelas efectivas favorece el diálogo e intercambio que permita reconocer las creencias, principios, valores y normas de la organización?
- ¿El liderazgo de las escuelas efectivas adapta los valores de gobierno a las necesidades organizacionales?
- ¿El liderazgo directivo alienta a los cuerpos colegiados a buscar decisiones creativas, aunque estas impliquen cambios en las tradiciones o costumbres escolares y los marcos normativos (valores de gobierno)?

- ¿En las escuelas las personas aprenden reflexionando acerca de las prácticas cotidianas?

### **L + AO. L3: Confianza**

12. *¿Podría mencionar una estrategia que le funcionó cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior del Consejo Técnico Escolar?, (por favor, mencione un ejemplo del tema)*

13. *¿Podría mencionar una estrategia que le funcionó cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior del Consejo Escolar de Participación Social? (por favor, mencione un ejemplo del tema)*

14. *¿Podría usted mencionar una estrategia que le funcionó cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior de la Asociación de Padres de Familia? (por favor, mencione un ejemplo del tema)*

### **L + AO. L4: Comunicación**

9. *Si usted tenía alguna propuesta de mejora en la Ruta de Mejora Escolar y sabía que esta podía generar resistencia en algunos miembros del Consejo Técnico ¿qué estrategia utilizaba para que su propuesta tuviera posibilidades de ser aceptada?*

15. *Cuando existía un problema inesperado, como en el caso de algún grupo focalizado (por el alto rezago escolar) o la elevada deserción escolar ¿cómo era el proceso de toma de decisiones en el Consejo Técnico Escolar para atender la situación?*

### **L + AO. A3: Memoria organizacional**

16. *¿Podría mencionar un ejemplo en el que los procedimientos establecidos por la SEP no eran útiles para resolver un problema de la escuela? Y ¿cómo lo resolvían?*

17. *¿Podría usted mencionar alguna forma de hacer las cosas o procesos que cambiaron durante los dos ciclos escolares porque no les funcionaba para resolver alguna necesidad de la escuela?*

25. *Le pediría que recuerde alguna situación difícil que la escuela enfrentó durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019, ¿cuáles fueron los cambios que la escuela generó a partir de esas experiencias?*

### **L + AO. A4: Reflexión**

11. *¿Podría mencionar alguna diferencia respecto a la forma de hacer las cosas en su escuela en comparación con otras escuelas de su zona?*

20. *¿Podría mencionar un protocolo, costumbre, regla o norma educativa de la que más se han inconformado en el Consejo Técnico Escolar?, ¿qué comentarios han realizado al respecto? y ¿cómo han solucionado dicha inquietud?*

22. *¿Podría mencionar algún conocimiento que usted adquirió en la función directiva durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019?*

#### 4.2.3 APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL + GEE

A fin de contrastar la teoría con el análisis empírico de las escuelas, las preguntas planteadas son las siguientes:

- ¿En las escuelas de gestión escolar efectiva se percibe un estilo abierto y distribuido del liderazgo que favorece la confianza para la participación y trabajo colegiado o en equipo de los diferentes actores de la comunidad educativa?
- ¿En las escuelas realizan el análisis del diagnóstico y la planeación escolar de manera colegiada lo que favorece la gestión escolar efectiva que permite que los alumnos logren los aprendizajes de cada grado escolar de acuerdo al grado escolar y más allá de lo que el contexto podría permitirles?
- ¿En la gestión escolar efectiva los conocimientos y las experiencias acumuladas en el ámbito educativo son aplicados por las personas que trabajan en éstas para generar un pensamiento conjunto?
- ¿En las escuelas efectivas el diálogo y comunicación entre los cuerpos colegiados permite encontrar más de una alternativa de solución para los desafíos que se enfrentan?
- ¿Las escuelas mejoran sus procesos y prácticas basándose en el conocimiento de las personas que trabajan en éstas?
- ¿El liderazgo escolar identifica los conocimientos de la comunidad y organizaciones externas y propicia el intercambio con los cuerpos colegiados de la comunidad escolar interna para propiciar el la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizaje organizacional?

### **GEE + AO. G1: Diagnóstico**

1. *¿Me podría platicar cómo identificaron sus problemáticas en las siguientes prioridades educativas que señala la Ruta de Mejora Escolar?*

- a) *Mejora del aprendizaje*
- b) *Alto al abandono y rezago escolar*
- c) *Normalidad mínima*
- d) *Convivencia escolar sana y pacífica*

2. *¿Me puede platicar para qué le fueron útiles los resultados de PLANEA en su escuela?*

3. *¿Me puede dar ejemplos de las principales problemáticas del contexto externo (social, económico y familiar de los alumnos) de la escuela en esos ciclos escolares?*

### **GEE + AO. G2: Planeación**

27. *¿Qué estrategia implementada en la Ruta de Mejora Escolar permitió que los alumnos logran los aprendizajes de su grado escolar a pesar de las condiciones de sus contextos social, económico y familiar?*

28. *¿Cuáles fueron los ajustes curriculares que más favorecieron el aprendizaje en los alumnos que tenían en rezago en sus aprendizajes o estaban en riesgo de reprobado?*

### **GEE + AO. AO1: Pensamiento conjunto**

24. *¿Podría mencionar qué estrategias utilizaba para identificar habilidades o conocimientos de miembros del consejo técnico escolar? Y ¿cómo fueron aprovechados estos conocimientos para la mejora escolar?*

29. *Para usted, ¿cuál es la función de las reuniones del Consejo Técnico Escolar?*

### **GEE + AO. AO2: Relaciones no defensivas**

18. *Me gustaría conocer ¿cuál de los siguientes rubros para la organización de la escuela han obstaculizado más su gestión directiva? y ¿por qué?*

- a) *Reglas o normas de acceso al plantel*
- b) *Evaluación del aprendizaje*
- c) *Protocolos de violencia/emergencia*
- d) *Educación inclusiva.*
- e) *Manejo de información y documentación*
- f) *Planes y programas*
- g) *Administración de recursos (infraestructura, tecnológicos, materiales)*

21. Desde su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes funciones directivas representaron un mayor desafío? y ¿por qué?

- a) La administración de recursos (materiales, económicos, humanos)
- b) Establecer comunicación asertiva con los distintos cuerpos colegiados
- c) Lograr generar la participación y consensos
- d) Brindar acompañamiento pedagógico y curricular a los docentes
- e) Supervisar las actividades escolares / clases,
- f) Relación con la supervisión.

26. ¿Cuál fue la estrategia que la escuela implementó para escuchar las opiniones de los padres de familia y los alumnos? ¿cómo usaban esas opiniones? y ¿qué procesos cambiaron a partir de esa información?

Se identifica que los conceptos de Gestión Escolar Efectiva, Liderazgo y Aprendizaje organizacional se relacionan entre sí, y que es importante traducir las preguntas teóricas en preguntas aplicables y acordes al contexto, en este caso, escolar.

### 4.3 RÚBRICAS DEL MODELO DE ANÁLISIS

Con base en las definiciones de las tres dimensiones del modelo, GEE, L y AO, se definen rúbricas para valorar la evidencia obtenida en el trabajo de campo. Los tres dimensiones del modelo corresponden a ítems valorados con las rúbricas las cuales permiten contrastar la realidad con los aportes teóricos, valorar y hacer medible de manera independiente, cada aspecto en las escuelas o casos observados.

Las rúbricas están organizadas de la siguiente manera:

- ✓ Dimensiones del modelo que son: GEE, Liderazgo y AO.
- ✓ Variables para cada dimensión, siendo estas cuatro variables para cada una, siendo en total 12 variables en el modelo como corresponde:
  - GEE y sus variables identificadas como G1, G2, G3 y G4
  - Liderazgo y sus variables identificadas como L1, L2, L3 y L4

- Aprendizaje Organizacional y sus variables identificadas como AO1, AO2, AO3 y AO4.
- ✓ Niveles de desempeño que se valoran con sus respectivas variables en cuatro niveles siendo estos: **básico**, **medio**, **alto** y **efectivo**. Para facilitar su valoración se enumeran del 1 al 4.

Las rúbricas diseñadas servirán para el análisis comparativo entre los casos y la valoración por nivel de cada variable a partir de las características encontradas en las conclusiones del capítulo II. En las Tablas 11, 12 y 13 se presentan las rúbricas de cada dimensión GEE, L y AO. En cada una de ellas en el eje vertical (Y) se encuentran las variables para valorar esas dimensiones y en el eje horizontal (X) están los niveles de valoración que señalan el nivel de concreción de cada variable.

Hay dos aspectos que debemos advertir, uno es que las rúbricas han sido simplificadas en su redacción para destacar principalmente los factores clave, y el otro aspecto es que el primer nivel de cada variable señala el nivel base o **básico** de las prácticas de gestión de cada escuela. A partir de ese nivel **básico** se analizan las evidencias para establecer si el nivel de la variable puede calificarse con un nivel **medio**, **alto** y **efectivo**.

Tabla 11 Rúbrica de Gestión Escolar Efectiva

VARIABLE	1.NIVEL BÁSICO	2.MEDIO	3. ALTO	4.EFECTIVO
G1 IDENTIFICA EL DIAGNÓSTICO	<u>Diagnóstico educativo</u>	<u>Utilizaron distintas fuentes de información</u>	<u>Identifican con claridad y de manera unificada,</u>	<u>Participaron los cuerpos colegiados.</u>
G2 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	<u>Cuenta con una RME o PEMC</u>	<u>Necesidades identificadas en el contexto de manera organizacional.</u>	<u>Participaron con propuestas los colegiados.</u>	<u>Participan los colegiados quienes diseñan y realizan ajustes curriculares y estrategias</u>
G3 ARTICULACIÓN E INTERACCIÓN	<u>Espacios de interacción</u>	<u>Integra un miembro de la comunidad externa</u>	<u>Espacios y tiempos específicos que garanticen la interacción</u>	Establecen mecanismos sistemáticos de

VARIABLE	1.NIVEL BÁSICO	2.MEDIO	3. ALTO	4.EFECTIVO
ENTRE ACTORES Y COLEGIADOS				comunicación y participación
G4 DECISIONES COLEGIADAS	<u>Espacios de trabajo del colegiado</u>	<u>Mecanismos para el trabajo en equipo y/o colegiado</u>	<u>El CEPS mantiene en funcionamiento al menos a 4 de los 11 comités</u>	<u>Mecanismos de participación y elaboración de propuestas</u>

*Nota: Cuerpos colegiados incluyen Consejo Técnico Escolar, CTE, Asociación de Padres de Familia, APF, y Consejo Escolar de Participación Social, CEPS.*

*Fuente: Elaboración propia con base en el marco teórico*

*Tabla 12 Rúbrica de Liderazgo*

INDICADOR Y VARIABLE	1.NIVEL BÁSICO	2.MEDIO	3. ALTO	4.EFECTIVO
L1 LIDERAZGO COMPARTIDO	<u>El personal directivo (director(a) o subdirectores(as) vigilan el cumplimiento</u>	<u>Favorece la participación</u>	<u>Genera espacios y tiempos para la escucha</u>	<u>Comparte liderazgo y responsabilidad)</u>
L2 SE LEGITIMA	<u>Líder pedagógico</u>	<u>Sabe lo que sucede dentro y fuera del contexto escolar</u>	<u>Cultura democrática e impulsa las relaciones interpersonales</u>	<u>Opinión favorable por parte de los cuerpos colegiados,</u>
L3 CONFIANZA	<u>Genera un clima cordial y de respeto.</u>	<u>Participaciones voluntarias</u>	<u>Participación y elaboración espontánea de propuestas</u>	<u>Mecanismos de comunicación sistemática</u>
L4 COMUNICACIÓN	<u>Comunica los objetivos y resultados</u>	<u>Favorece tiempos para la escucha y el diálogo</u>	<u>Se comunican con transparencia los problemas</u>	<u>Clima de confianza incentiva consensos</u>

*Nota: Cuerpos colegiados incluyen Consejo Técnico Escolar, CTE, Asociación de Padres de Familia, APF, y Consejo Escolar de Participación Social, CEPS.*

*Fuente: Elaboración propia con base en el marco teórico*

Tabla 13. Rúbrica de Aprendizaje Organizacional.

INDICADOR Y VARIABLE	1.NIVEL BÁSICO	2.MEDIO	3. ALTO	4.EFECTIVO
AO1 PENSAMIENTO CONJUNTO	<u>Identifica las habilidades</u>	<u>Identifica las habilidades de los actores organizacionales</u>	<u>Favorece espacios para compartir conocimientos entre los actores</u>	<u>La organización escolar reconoce, intercambia y aprovecha los conocimientos</u>
AO2 RELACIONES NO DEFENSIVAS	<u>Reconocen con facilidad las dificultades</u>	<u>Mantiene espacios que favorecen la escucha de las opiniones</u>	<u>Comunicación abierta entre los cuerpos colegiados</u>	<u>Espacios para compartir sus conocimientos</u>
AO3 MEMORIA ORGANIZACIONAL	<u>Reconocen con claridad sus experiencias</u>	<u>Identifican con claridad y de manera unificada las experiencias y los ajustes</u>	<u>Identifica los valores de gobierno</u>	<u>Identifica las experiencias organizacionales, así como los conocimientos</u>
AO4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA	<u>Identifican la teoría en uso</u>	<u>El tiempo de la JCTE se destina principalmente para reflexionar</u>	<u>La organización escolar revisa sus resultados a partir de la valoración de las estrategias</u>	<u>Destinan espacios de reflexión y diálogo para contrastar la teoría adoptada</u>

*Nota: Cuerpos colegiados incluyen Consejo Técnico Escolar, CTE, Asociación de Padres de Familia, APF, y Consejo Escolar de Participación Social, CEPS.*

*Fuente: Elaboración propia con base en el marco teórico*

La reflexión en torno a conceptos teóricos requiere el diseño de instrumentos con indicadores que permitan la realización de una medición cualitativa de la información derivada del análisis de los diálogos y las observaciones que puedan facilitar la explicación de los fenómenos que se intentan indagar, en este caso, los procesos de gestión escolar.



## CAPÍTULO V. CASOS DE ESTUDIO

### INTRODUCCIÓN.

El propósito de la gestión escolar es que los alumnos logren los aprendizajes esperados y que la escuela cumpla con los propósitos educativos que le han sido encomendados, no obstante, esto no siempre se logra, por lo que es necesario analizar la forma en la que se lleva a cabo este proceso de gestión escolar dentro de las instituciones educativas, la forma en la que se organizan y las acciones que llevan a cabo que favorecen o entorpecen el logro de los objetivos educativos.

Este capítulo presenta el análisis de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo en 4 escuelas primarias públicas de la Alcaldía Iztapalapa en la Ciudad De México. En cada una de ellas se entrevistó a miembros del Consejo Técnico Escolar como directores, subdirectores, docentes de UDEEI, docentes de clases especiales y docentes frente a grupo. Estas escuelas son vistas en esta investigación como organizaciones que comparten contextos y poblaciones similares de alumnos y de personal. El objetivo de la investigación es contrastar la información obtenida en las entrevistas sobre procesos de gestión y de la observación de la JCTE con base en el modelo representado por un triángulo y desarrollado a partir de las relaciones entre las dimensiones de las proposiciones teóricas definidas (GEE, L y AO) que se discuten en el marco analítico del Capítulo 3 apartado 3.1.

En las entrevistas realizadas, las distintas respuestas dentro de la misma organización escolar permiten identificar la percepción, valoración y argumentos sobre los cuales el colectivo escolar interpreta el liderazgo y los procesos de toma de decisiones en la gestión escolar. A fin mantener la confidencialidad de dichas respuestas, se identificarán a los entrevistados bajo la nomenclatura detallada en el Tabla 10 en el que se explican los códigos de identificación de los entrevistados (véase Sección 4.1 del capítulo metodológico) Asimismo, las citas textuales se incluirán en archivo digital que puede ser consultado mediante solicitud por escrito

Los estudios de caso se presentan en tres secciones de conformidad con las relaciones entre las dimensiones de la gestión escolar:

- a) Gestión Escolar Efectiva – Liderazgo y sus variables de análisis G3, G4, L1 y L2 (Sección 3.1.1),
- b) Liderazgo – Aprendizaje Organizacional con sus variables L3, L4, AO3 y AO4 (Sección 3.1.2), y
- c) Gestión Escolar Efectiva – Aprendizaje Organizacional con sus variables G1, G2, AO1 y AO2 (Sección 3.1.3).

Las 3 dimensiones se valoran a partir de rúbricas (Tabla 11) que permiten cualificar a las variables de las prácticas de gestión en las escuelas (véase el Apartado 4.3).

### 5.1 CASO ESCUELA 1

En el caso 1 el directivo permitió que se observara la forma de organización durante la junta del CTE del mes de noviembre del año 2021 y se pudo analizar la forma en la cual se abordan las problemáticas educativas, el liderazgo escolar a través de la dinámica entre el personal directivo y docente, así como identificar si durante esta reunión colegiada existió el aprendizaje organizacional. El director ofreció condiciones para que las entrevistas fueran en espacios con privacidad que permitió que los docentes respondieran con libertad y, de manera paralela, giró instrucciones para que personal de dirección cuidara del alumnado en tanto se llevaba a cabo la entrevista. El tiempo de la entrevista fluctuó entre 45 minutos y 1 hora 40 minutos. Se entrevistó al director, la subdirectora académica o pedagógica, un personal de apoyo administrativo, seis docentes frente a grupo, un docente de educación física, una docente con la función de servicio social que corresponde para esta escuela en específico, al personal de la UDEEI. En total se realizaron 11 entrevistas entre noviembre de 2021 y enero de 2022.

### 5.1.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO

Con base en las proposiciones teóricas realizadas para las dimensión de GEE, y valoradas con las rúbricas de la Tabla 11 (véase sección 4.3), se discuten los resultados del caso de la Escuela 1 a partir del análisis derivado de las respuestas de las entrevistas y la observación del CTE.

#### 5.1.1.1 ARTICULACIÓN E INTERACCIÓN ENTRE ÁMBITOS INTERNO Y EXTERNO (G3)

La observación en la junta del CTE permitió verificar que aunque el directivo incentiva la confianza y existen espacios de interacción entre los integrantes del CTE existe una baja articulación entre los actores en los ámbitos de la escuela (variable G3) puesto que no todo el personal directivo (subdirectores y personal administrativo) ni todos los docentes participan activamente en la junta, son pocos los docentes que se expresan de manera recurrente y otros se limitan a ser observadores. Uno de los propósitos de dicha junta es que se analicen las problemáticas escolares y que el cuerpo colegiado participe en la toma de decisiones, no obstante se observa que en la organización de tiempos, las actividades están dirigidas principalmente por la guía que envía la AEL y que incluye actividades pedagógicas a realizarse durante la reunión.

El análisis colegiado de las problemáticas y la visión conjunta de los integrantes del colegiado son las que pueden favorecer la mejora escolar, pero si esta visión está fraccionada, difícilmente se logrará la mejora y, con base en el análisis derivado de las entrevistas, se identifica también que algunos miembros del personal administrativo se muestran ajenos a los instrumentos de diagnóstico que llevaron a reconocer las problemáticas escolares (cita textual 1.1 del anexo)

Aunque en las respuestas de los entrevistados consideran que el CTE es un lugar democrático para tomar decisiones en el cual se incluyen las opiniones de padres de familia y el CTE, esta investigación no encontró evidencia de una participación de los padres de familia u otros miembros de la comunidad externa y tampoco se identifican mecanismos de comunicación sistemática entre los actores de la comunidad escolar y, de hecho, los docentes desconocen las actividades que realiza la APF y el CEPS, así como la forma en la que éstos cuerpos colegiados se

organizan. Algunos docentes reconocen además que no hay un funcionamiento adecuado de los comités del CEPS y señalan que la relación entre estos cuerpos colegiados y la escuela se establece a través de la figura del director de la escuela. Por otro lado, a pesar de que la escuela 1 recibió el apoyo de organizaciones externas en proyectos escolares, estas tampoco participaron en los procesos de toma de decisiones de la escuela.

En síntesis, tanto a partir de la observación de la junta del CTE como en las respuestas de las entrevistas, en virtud de la baja participación en juntas del CTE y de que no existen espacios para que participen padres de familia y actores externos a las escuelas, en la escuela 1 se puede cualificar que el tipo de **articulación e interacción** está funcionando en su nivel más elemental, por ello la variable G3 se califica como Nivel básico (la menor de 4 posibles calificaciones).

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
G3 Articulación	Hay interacción	CEPS integra a miembro de comunidad externa	Hay espacios y tiempos para interacción	Hay mecanismos sistemáticos de comunicación y participación

#### 5.1.1.2 DECISIONES COLEGIADAS (G4)

La literatura tanto de liderazgo como de GEE señala la importancia de la identificación de las problemáticas escolares, así el diseño de objetivos educativos comunes y compartidos a través de la participación entre los diferentes actores y cuerpos colegiados en los distintos ámbitos escolares (interno-externo).

A partir de la observación de la junta del CTE y en las entrevistas realizadas se identifica que, aunque se incentivan mecanismos de trabajo colegiado (cita textual 1.2) como el que se realiza entre pares del mismo grado escolar para planear, analizar las problemáticas de manera conjunta o tomar parte activa durante la junta del CTE, no participan de manera activa todos los docentes del CTE.

Hay poca claridad en la participación de los distintos cuerpos colegiados; por ejemplo, durante las entrevistas hicieron referencia a la venta de papelería escolar (1-05DOC y 1-18DOC3) para beneficio de la escuela por parte de la Asociación de

Padres de Familia, APF, mientras que en otra respuesta (cita textual 1.3) se atribuye esa actividad al CEPS. Este cuerpo colegiado tiene facultades para proponer actividades académicas, deportivas o brindar opiniones pedagógicas, también puede participar en la gestión (planeación, toma de decisiones), sin embargo, en la escuela 1 no hay evidencia de este tipo de participación pues sus actividades no parten de propuestas que procedan del mismo CEPS, sino del directivo escolar con quien existe una estrecha relación que ha favorecido el desarrollo de los proyectos escolares y el trabajo conjunto como la construcción de una biblioteca escolar, aulas y apoyo para el mantenimiento de áreas comunes de la escuela.

Las decisiones colegiadas con un nivel **efectivo** son aquellas que generan mecanismos que favorecen la participación de los cuerpos colegiados, como el CTE, la APF, el CEPS, así como la comunidad externa, mediante propuestas que contribuyan a la mejora escolar. Las evidencias indican que en esta escuela no se logra esta participación en virtud de que las propuestas se originan principalmente por el directivo y que existe una escasa participación de los cuerpos colegiados. Por esta razón, **las decisiones colegiadas se cualifican con un nivel medio.**

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G4 decisiones colegiadas	Hay espacios de trabajo colegiado	Hay mecanismos que garantizan trabajo colegiado	El CEPS mantiene al menos 4 de sus comités	Hay mecanismos para la participación de actores y cuerpos colegiados

#### 5.1.1.3 LIDERAZGO COMPARTIDO (L1)

La junta del CTE se desarrolló con base en lo establecido en la guía de la AEL que incluían activación física y actividades pedagógicas vinculadas al área socioemocional. La organización de estas actividades fue dirigida por personal de educación física y por la trabajadora social y en dichas actividades participaron todos los docentes. Docentes del mismo grado escolar, de educación física y talleristas presentaron por equipos las actividades planeadas, los resultados educativos obtenidos y los proyectos que realizarían durante el siguiente mes, asimismo la subdirectora pedagógica presentó, mediante gráficas, los avances

escolares generales de cada grupo escolar y abordó el tema de los alumnos con rezago escolar para incentivar en los docentes la atención diferenciada a los alumnos.

Las opiniones docentes obtenidas en las entrevistas permitieron identificar un liderazgo compartido debido a la participación activa durante la junta del CTE del personal directivo, los docentes y los equipos de trabajo (citas textuales 1.4), sin embargo los entrevistados reconocen que no participan otros cuerpos colegiados. Al preguntar quiénes eran los responsables de dar seguimiento a las estrategias planteadas en el PEMC, las respuestas fueron diversas (citas textuales 1.5) pues mientras en algunas se hace referencia a comisiones de docentes (1-19DOC5), otros entrevistados consideran que es el personal directivo (1-05DOC2, 1-15DOC6, 1-23PROM, 1-31ESP), o lo atribuyen a la supervisión escolar (1-5DOC2) o bien, lo consideran como una responsabilidad de los docentes en su conjunto (1-06DOC1, 1-18DOC3, 1-22DOC4, 1-32ADM).

No hay evidencia para valorar los otros dos niveles de la variable de liderazgo compartido que son: espacios para escuchar propuestas y su integración al plan escolar (nivel **alto**) y participación de colegiados en definición de metas y seguimiento de estrategias (nivel **efectivo**) por lo cual la variable de **liderazgo compartido se cualifica con un nivel medio**.

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
L1 LIDERAZGO COMPARTIDO	Personal supervisa cumplimiento de estrategias y actividades	Se promueve participación en CTE	Hay espacios y tiempos para escuchar propuestas	Los actores se implican en metas colectivas y estrategias

#### 5.1.1.4 LEGITIMIDAD (L2)

Los docentes entrevistados no mencionan el liderazgo pedagógico del directivo de manera clara, sin embargo, sí consideran que hay una visión de los problemas de la escuela (1-18DOC3) y (1-1SPED). La supervisión escolar también contribuye al liderazgo escolar pues la zona escolar se encuentra albergada en un espacio dentro de las mismas instalaciones de la escuela 1 y la cercanía causa una

dinámica distinta al resto de las escuelas. Durante la junta del CTE se presentó la supervisora escolar y fue fácilmente identificable que mantiene un liderazgo fuerte ante los docentes quienes centraron su atención en ella e inclusive, una votación sobre un tema general llegó a cambiar radicalmente a partir de escuchar su opinión. La gestión de la supervisión escolar es bien valorada por el directivo y docentes respecto a las estrategias que implementa con el objetivo del logro de aprendizajes. Esto puede reflejar un posible contrapeso en la figura de liderazgo entre el director y la supervisora escolar pues aún en las entrevistas esta última figura fue mencionada por varios de los entrevistados, sin embargo el directivo tiene una mayor valoración con relación a los otros casos analizados.

El director logra legitimarse al mostrar un conocimiento amplio sobre las problemáticas del contexto externo social, económico y familiar del alumnado y al realizar narrativas en torno a alumnos y a la cultura escolar. Su liderazgo también se legitima a través de la opinión favorable de la organización escolar (citas textuales 1.6) entre los cuales existe una percepción generalizada de que éste promueve una cultura democrática y la participación del colectivo docente, aunque este no sea participativo (1-01SPED), (1-05DOC2), (1-06DOC1), (1-18DOC3), (1-19DOC5).

La escuela 1 legitima a la figura directiva al ser reconocido por parte del personal administrativo y docente como una persona con habilidades en relaciones interpersonales (1-32ADM), (1-15DOC6), empática, que posee capital humano en su trato hacia los distintos actores escolares, que tiene habilidades sociales para establecer el diálogo, mantener una buena comunicación (1-19DOC5) y favorecer a la resolución de conflictos, así como sus habilidades para generar un ambiente de confianza con los distintos cuerpos colegiados y la comunidad y generar la participación de los actores escolares en la mejora de la infraestructura educativa

En conclusión, en la escuela 1 las respuestas en las entrevistas permiten cualificar que el director posee una **legitimidad efectiva, el mayor nivel de la rúbrica**, al posicionarse con la mayor aceptación de los cuatro casos de liderazgo analizados en esta investigación.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L2 SE LEGITIMA	Directivos son líderes pedagógicos	Conocen contexto interno y externo	Promueven relaciones interpersonales	Se reconoce su liderazgo y posee habilidades de comunicación

## 5.1.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

### 5.1.2.1 CONFIANZA (L3)

Por un lado, durante la observación de la junta del CTE se identificó que existe un ambiente cordial, algo que fue constatado también a partir de las entrevistas en las cuales se manifestaron expresiones que permiten valorar el clima de respeto que incentiva el director, no solo entre el personal docente, sino aún entre el alumnado y padres de familia (citas textuales 1.7), sin embargo respecto a la variable de participación en la junta del CTE se determina que la escuela 1 no cumple con las características de confianza pues se observó poca participación de los docentes; por ejemplo, el tiempo destinado a la revisión de los asuntos pedagógicos y al seguimiento del PEMC ocupó 77 minutos en los cuales el directivo, de manera reiterada, incentivó mediante preguntas directas la participación pero solo algunos docentes respondían, de manera que las participaciones no son voluntarias ni continuas por parte de los actores del CTE (cita textual 1.8).

Con relación a la participación espontánea y propuestas pedagógicas y organizacionales por parte de los docentes y miembros de otros colegiados (corresponde a un nivel **alto** de la variable), en la junta del CTE se observó que existe una participación dirigida y limitada de manera exclusiva al tiempo de reunión, asimismo se observó que el tiempo se organiza con base en la guía de la junta emitida por la AEL, además no existen participaciones espontáneas o propuestas pedagógicas u organizacionales, así como que la gestión escolar recae en las funciones del CTE, sin embargo, no existen espacios de interacción entre este y los otros cuerpos colegiados que corresponden a un nivel **efectivo** de la variable. En síntesis, la escuela 1 presenta un **nivel básico en la variable de confianza**.



Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L3 CONFIANZA	Genera clima de respeto	Hay participación voluntaria	Participación y propuestas espontáneas	Hay mecanismo que garantizan comunicación sistemática

#### 5.1.2.2 COMUNICACIÓN (L4)

Durante la junta de CTE, la subdirectora pedagógica mostró en gráficas los resultados académicos globales y grupales de la escuela, así como algunas otras problemáticas presentadas como la inasistencia escolar. Esto da cuenta de la forma en que son comunicados los resultados educativos. Por otra parte, en las entrevistas realizadas los actores narraron cómo se atendían los resultados de la escuela (citas textuales 1.9). Para esta variable se cualifican tres evidencias: sobre el liderazgo directivo, el trabajo colegiado y la confianza para expresar opiniones.

En el primer caso, el Liderazgo directivo se cualifica con un nivel **medio** considerando que tanto en la observación de la junta de CTE como en las respuestas durante las entrevistas se identificó que el liderazgo directivo propicia tiempos de escucha y diálogo de manera independiente para que estos espacios sean aprovechados por los docentes (citas textuales 1.10), pero no se logra un mayor trabajo colegiado para poder cualificarlo con un nivel **alto** o **efectivo**.

En el segundo caso, el trabajo colegiado se cualifica con un nivel **alto** ya que dos docentes entrevistadas señalaron que las problemáticas escolares así como el tema del rezago escolar eran expuestos de forma transparente, se comunicaban y se intervenía en ellos de manera colegiada (citas textuales 1.11). Una entrevistada señala que el CTE analizaba las inconformidades expuestas por los padres de familia y se realizaba la búsqueda colegiada de estrategias que permitieran la mejora y, en casos específicos, se propiciaba la intervención de la dirección en conjunto con la responsable de trabajo social “*para dar solución a la problemática*” (1-5DOC2). De esta manera, se cualifica que la escuela 1 tiene un nivel **alto** en la variable de comunicación.

En tercer lugar, la confianza para expresar opiniones se cualifica en un nivel **efectivo**. En este caso se identificó que existe un clima de confianza pues pueden presentarse opiniones que disienten de las propuestas iniciales expuestas, sin embargo, de manera paralela, existe también una percepción que el director elabora la mayoría de las proposiciones (1-5DOC2, 1-6DOC1, 1-15DOC6, 1-18DOC3, 1-19DOC5, 1-22DOC4, 23PROM), ya sea por la baja participación de los docentes, o bien, por las habilidades de convencimiento del liderazgo directivo (citas textuales 1.12).

En la opinión del director y docentes aparecieron de manera frecuente menciones de la supervisora escolar como una figura con un fuerte liderazgo, inclusive se le concibe como una figura que podía ser convocada para mediar en casos de falta de consensos o resistencia por parte del colectivo docente ante una propuesta por parte del directivo (cita textual 1.13). El liderazgo directivo se asume como la figura que debe tomar decisiones, aunque ello implique asumir riesgos (como la no aceptación), por ello, busca generar un ambiente de confianza para la toma de decisiones (cita textual 1.14).

Finalmente, con base en las respuestas de los docentes entrevistados mencionadas en líneas anteriores, se evidencia que el liderazgo cuenta con las habilidades necesarias para que ellos perciban que son tomados en cuenta. Son diversas las evidencias para valorar la comunicación y se toma en cuenta la mayor cualificación. De esta manera, se considera que en la escuela 1 se presenta un **nivel efectivo en la variable de comunicación**.

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
L4 COMUNICACIÓN	Se comunican objetivos y resultados	Se favorece el dialogo	Comunicación para encontrar soluciones colegiadas	Diferentes opiniones y se generan consensos

#### 5.1.2.3 MEMORIA ORGANIZACIONAL (AO3)

Se considera que la organización debe identificar sus experiencias y los aprendizajes que de ella derivaron, y que estas experiencias deberían ser

registradas en una memoria organizacional para corregir los errores posteriores, sin embargo, aunque los docentes entrevistados reconocieron algunas experiencias negativas, estas no se derivan de una reflexión colegiada, sino de una percepción individual (citas textuales 1.15). Considerando la capacidad de la organización para identificar los valores de gobierno que no son pertinentes al contexto y los ajustes pertinentes que se realizan, algunos docentes manifestaron inconformidades durante la entrevista respecto a algunos de los valores de gobierno (normas, reglamentos) sin embargo, no realizan adecuaciones o ajustes en los siguientes aspectos:

- El diseño de los planes y programas ante la diversidad de alumnos, algunos de los cuales presentan rezago educativo (1-1SPED y 1-18DOC3)
- La estructura de la solicitud de información por parte de las autoridades (1-2DIR).
- Los lineamientos que permiten que los alumnos se presenten tarde a la jornada escolar o que los padres puedan recogerlos después de concluida la jornada escolar (1-5DOC2 y 1-23PROM)
- Los lineamientos del marco para la convivencia escolar (1-15DOC6 y 1-19DOC5)
- Las normas de asistencia escolar (1-31ESP)
- La idea del servicio público que otorga atribuciones a los padres de familia al grado de hacerles que crean “que pueden hacer con nosotros lo que quieran... se siente dueños hasta de nuestra vida”. (1-22DOC4)

Las respuestas anteriores pueden mostrar que, si bien existe una reflexión individual en torno a valores de Gobierno que no coadyuvan en el logro de los aprendizajes escolares, la diversidad entre ellas refleja que no ha existido un proceso dialógico de reflexión dirigido por algún liderazgo al interior del CTE, es decir, no existe una revaloración conjunta sobre los valores de Gobierno. Por ejemplo, en la entrevista se indagó sobre algún valor de Gobierno (protocolo, costumbre regla o norma educativa) del que más se inconforma el personal escolar,

o del que existe un mayor desacuerdo y, pese a que en 7 de los 11 entrevistados existió una opinión de inconformidad respecto a la carga administrativa, esta opinión parte de puntos de vista individuales y no colegiados. En las respuestas, algunos de los entrevistados afirmaron no tener oportunidad de transformación o adaptación de este valor de gobierno, es decir, se asume como algo imposible la opinión o el diseño de estrategias que permitan corregir esto (citas textuales 1.17). En síntesis, la evidencia revisada de las entrevistas de la escuela 1 señalan la presencia de un nivel **medio** en la variable de memoria organizacional.

El nivel **medio** señala que a pesar de que la escuela logra identificar sus experiencias organizacionales positivas y negativas, no existen procedimientos que aseguren su sistematización (Nivel **alto** de la variable), y tampoco hay espacios que se destinen a reflexionar sobre los resultados educativos o sobre sus teorías en uso o valores organizacionales de manera autónoma que corresponden a un nivel **efectivo**. Esto inhibe el diseño de nuevos conocimientos y estrategias que favorezcan la corrección de errores.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO3 MEMORIA ORGANIZACIONAL	Se reconocen experiencias	Se reconocen los ajustes derivados de las experiencias	Se identifican valores de gobierno	Se reconocen experiencias organizacionales

#### 5.1.2.4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA (AO4)

Las respuestas de los entrevistados no brindan evidencia de trabajos colegiados de reflexión que los lleven a asumir la idea de una cultura escolar propia (teoría adoptada), sino que sólo son algunos de los docentes los que se han apropiado de un lema impulsada por el directivo escolar. Esta visión (o cultura escolar) aparece en algunas de las respuestas de los entrevistados (citas textuales 1.18). Esto permitió identificar que hay docentes que muestran un mayor sentido de pertenencia a la organización escolar y por ello han hecho suya esta o visión organizacional. Por lo anterior, se considera que la escuela 1 presenta un nivel bajo en la variable de relación reflexiva y dialógica.

En la observación de la junta del CTE se identificó que la organización de tiempos está direccionada por la guía de la AEL que marca actividades de inicio como la proyección del video de la autoridad educativa, una dinámica del área socioemocional, temas administrativos, temas de organización escolar y otras actividades propuestas en el citado documento y, aunque se abordaron algunos aspectos pedagógicos y la reflexión sobre ajustes necesarios en el PEMC, la escuela 1 no priorizó el análisis, seguimiento, valoración, modificación o planeación de estrategias vigentes del PEMC para el logro de los objetivos de aprendizaje y es así como puede determinarse que la escuela no alcanza los niveles **medio** ni **alto** de la variable de relación reflexiva y dialógica.

En la entrevista se solicitó que los docentes mencionaran las diferencias de su escuela en comparación con otras escuelas de su zona. En sus respuestas algunos señalan acciones como “los eventos y actividades” (1-5DOC2), aspectos relacionados al pertenecer a una escuela de participación social que cuenta con comedor escolar (1-6DOC1) y algunos otros docentes no encontraron ninguna diferencia (1-18DOC3 y 1-32ADM). Esto puede evidenciar la falta de espacios de reflexión sobre las teorías en uso que corresponden a una nivel **efectivo** para la variable.

Tanto a través de las respuestas de los entrevistados (citas textuales 1.19), como por la observación de la juntas del CTE se pudo constatar la falta de autonomía en la toma de decisiones en la dinámica de organización de tiempo y actividades pues se mantiene la propuesta de la guía de la AEL lo cual deja fuera espacios de reflexión sobre la teoría adoptada (sus creencias y valores personales), la teoría en uso (las normas, reglas y códigos institucionales) para someter a escrutinio público los valores de gobierno o para realizar cambios adecuados a las necesidades organizacionales. Por lo anterior, se considera que **la escuela 1 presenta un nivel básico en la variable** de relación reflexiva y dialógica en la dimensión del Aprendizaje Organizacional.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
----------	--------------	-------	------	----------

AO4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA	Identifican teoría en uso	Reuniones son reflexivas	Se valoran estrategias y resultados	Reflexión sobre teorías en uso y adoptadas
--	------------------------------	-----------------------------	---	--

### 5.1.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

#### 5.1.3.1 IDENTIFICA EL DIAGNÓSTICO (G1)

En la dimensión de la GEE, la variable de diagnóstico organizacional se valora en un nivel bajo. Esta cualificación señala que la organización escolar cuenta con un diagnóstico de los problemas educativos.

La totalidad del colectivo docente de la escuela 1 identifica con claridad algunos de los problemas socioeconómicos y familiares existentes en el contexto escolar externo e interno, sin embargo, al igual que en líneas anteriores se mencionó, esta visión no está unificada por el colegiado escolar (citas textuales 1.20). Asimismo, en algunas entrevistas se encontró una preocupación por el contexto del alumnado y más de un docente hizo extensiva su preocupación por las distintas problemáticas familiares, sociales, económicas y físicas de los menores. Algunos docentes comentaron algunas acciones que realizaron más allá de lo que son sus obligaciones laborales para apoyar a los alumnos en condiciones vulnerables. En síntesis, la escuela sí cumple con el indicador de nivel bajo, aunque este diagnóstico no está unificado.

Las respuestas de las entrevistas permiten identificar que el colegiado docente utiliza diversas fuentes de información para identificar el diagnóstico escolar como las pruebas estandarizadas, evaluaciones bimestrales o trimestrales, evaluaciones de zona escolar y/o rúbricas de observación, sin embargo, estos instrumentos tampoco fueron elegidos de manera colegiada y por ende tampoco están unificados por la organización escolar, lo que genera un riesgo de desconocer con claridad las problemáticas de diagnóstico que deben ser atendidas con estrategias pertinentes (citas textuales 1.21). Por otro lado, los instrumentos que provienen de pruebas estandarizadas como lo son la prueba Planea, o bien, de las pruebas realizadas por la zona escolar no son bien valorados o aceptados (citas textuales 1.22). En síntesis, la escuela no presenta un nivel **medio** de la variable

pues los instrumentos no fueron unificados sino a partir de visiones particulares, lo que podría resultar en la falta de estrategias diseñadas para atender las problemáticas específicas del contexto.

El diagnóstico del CTE no solo omite la participación de otros actores como los padres de familia o el CEPS, sino que no existe la misma valoración entre los seguimientos internos de la organización escolar pues no todos los docentes se involucran en la misma medida en esta labor. La diferencia radica principalmente en el personal que no cubre jornadas escolares completas sino que laboran dentro de días y horarios específicos, pues ellos, al responder, se muestran desvinculados del proceso de diagnóstico e información y refieren diagnósticos subjetivos a partir de la percepción y experiencia docente propia, es decir, el CTE escolar se centraliza principalmente en la función de los docentes frente a grupo. También se observó en la dinámica de participación en las juntas del CTE que parte del personal administrativo (subdirección de gestión y apoyo administrativo), es lejana a las situaciones de la organización escolar, algo que se ratifica a través de la respuesta con una de las figuras del personal adscrito a esa área, quien se limitó a referir sobre el diagnóstico escolar, “no lo recuerdo” (1-32ADM). Esto rompe con la idea de que el diagnóstico debe ser unificado por todos los integrantes de la organización para tener una visión común, por ello se establece que la escuela 1 no alcanza un nivel **alto**.

En la entrevista realizada al personal de la escuela 1 se buscó indagar si el diagnóstico escolar se realizaba con la participación de los distintos cuerpos colegiados y no de manera exclusiva por el CTE. Se encontraron algunas respuestas que evidencian que el proceso del diagnóstico escolar se centraliza en las juntas del CTE de manera exclusiva, y que no participaban los distintos cuerpos colegiados, por lo que **la escuela 1 sólo presenta un nivel básico** en el diagnóstico de los problemas de la escuela, indicador muy alejado de una cualificación de un nivel **efectivo**. Esto significa que se inhibe la capacidad de la escuela para superar los problemas y desafíos del contexto ( citas textuales 1.23).

Variable	Nivel Basico	Medio	Alto	Efectivo
G1 Diagnóstico	La escuela tiene un diagnóstico	Se consultaron diversas fuentes	Todos los actores identifican problemas y resultados	Participaron CTE y CEPS

### 5.1.3.2 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA (G2)

Esta rúbrica valora la planeación estratégica de la escuela como un elemento de la GEE.

En la junta del CTE de la escuela 1 como en las entrevistas se evidenció plenamente que la escuela sí cumple con la elaboración del PEMC (citas textuales 1.24) que correspondería en la rúbrica a un nivel básico, pero hay que observar otras evidencias.

Al indagar sobre las acciones concretas que la organización escolar emprendió para el logro de los aprendizajes que les permitieran superar las problemáticas de sus contextos social, económico y familiar, únicamente la subdirectora académica respondió que las estrategias de la escuela no parten de la identificación de las necesidades del contexto escolar. Los docentes perciben que existe una falta de corresponsabilidad de los padres de familia mencionada como parte del diagnóstico lo cual obliga al docente a asumir que se debe optimizar el tiempo de enseñanza dentro de la jornada escolar, pues fuera de estos horarios no hay posibilidad de acompañamiento por parte de los tutores (cita textual 1.25).

La escuelas adoptan estrategias para atender las necesidades del contexto que no necesariamente se encuentran directamente vinculadas con el logro de aprendizajes, aunque también podrían favorecer, por ejemplo, que se canalizara al alumnado para obtener apoyos externos que atiendan sus problemáticas (cita textual 1.26), no obstante, a pesar de no identificar plenamente estrategias para el logro de aprendizajes en su relación con el contexto, la realidad es que la escuela 1 sí ha llevado a cabo acciones relacionadas con las condiciones sociofamiliares de los alumnos, tal es el caso de la implementación de recreos activos, o la invitación a una organización externa que trabajó la meditación con los alumnos, con el propósito de inhibir la violencia escolar. Además, el exceso de personal favorece el



que exista un trabajo conjunto entre maestras talleristas (de lectura) quienes atienden a los alumnos que enfrentan rezago en grupos reducidos, lo que permite que la escuela tenga un seguimiento puntual sobre los avances de los menores con rezago escolar.

Algunas estrategias que fueron mencionadas como parte de la relación contexto-aprendizaje, corresponden más bien a estrategias pedagógicas propias de espacios educativos; entre ellas los docentes mencionaron:

- Una ludoteca escolar (1-2DIR),
- Actividades permanentes (o actividades diarias como el cálculo mental y la lectura diaria) (1-5DOC2, 1-6DOC1),
- La atención por docentes talleristas a grupos reducidos de los alumnos que enfrentaban rezago escolar (E1E15D6),
- El trabajo por proyectos (1-18DOC3,
- Un proyecto de escritura (1-19DOC5).

Como fue planteado en el capítulo 1 de este trabajo, identificar en el diagnóstico las necesidades concretas del alumnado permite diseñar estrategias que logren superar las problemáticas del contexto, sin embargo, si el diagnóstico no se toma como fundamento del diseño del PEMC, las acciones no favorecerán el logro de los propósitos escolares.

Durante la observación de la junta del CTE no estuvieron presentes otros cuerpos colegiados como la APF y el CEPS, además, en las entrevistas se reconoce que en el CEPS no participó ningún miembro de la comunidad externa y tampoco se identificó que propuestas de estos cuerpos colegiados hubieran sido incorporadas al PEMC. Lo único evidente es que los padres de familia coadyuvan en atender las necesidades de la escuela, pero no a través de propuestas. Así, la escuela 1 no cumple con este indicador del nivel **alto**.

Al no contar con la participación de los cuerpos colegiados como la APF o los CEPS en el diseño del PEMC, tampoco existe la participación de estos en el ajuste o diseño de estrategias para lograr aprendizajes de los alumnos (indicador de

efectividad). Así, se valora que **la escuela 1 presenta un nivel *medio* de los cuatro valorados en esta rúbrica.**

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G2 Planeación	Hay un RME o PEMC	Estrategias identificadas de manera organizacional	Participación de cuerpos colegiados	Cuerpos colegiados realizan ajustes curriculares y estrategias

#### 5.1.3.3 PENSAMIENTO CONJUNTO (AO1)

Una de las variables del aprendizaje organizacional es el pensamiento conjunto.

En primer término, en la escuela 1 los docentes reconocen la capacidad de **liderazgo para identificar las habilidades** en cada uno de ellos y cómo incentiva para que estas habilidades se pongan al servicio de la organización escolar a través del trabajo individual o en pares para el logro de nuevos conocimientos (nivel **medio**) y algunas respuestas dan cuenta de ello (citas textuales 27).

En segundo lugar, al indagar en las entrevistas si el liderazgo identificaba las habilidades de los actores organizacionales que conforman los distintos cuerpos colegiados (CTE, CEPS y APF), las respuestas reflejan que reconocen que el **liderazgo directivo aprovechaba las habilidades de los distintos actores para el beneficio organizacional** (citas textuales 1.28).

El liderazgo debe favorecer espacios en el que los actores escolares compartan sus conocimientos a través del trabajo en colegiado, o en equipos; también debe impulsar el compromiso individual para el logro de las metas organizacionales comunes. Sobre las metas colectivas, la subdirectora escolar señaló que unificaron el reglamento interno y externo para los alumnos y refirió *“todos nos vamos por la misma línea”* (1-05DOC2). Este discurso de metas colectivas también se encontró en otras docentes frente a grupo (cita textual 1.29), sin embargo, durante la observación de la junta de CTE así como en las respuestas de la entrevista **no se identificaron metas organizacionales** (aunque esté el PEMC) pues las percepciones son individuales, y cuando mucho, entre pares por

grupo escolar; esto se evidencia también desde el momento que no se tiene unificado el diagnóstico o las estrategias de atención. En síntesis, la escuela 1 no presenta un nivel **efectivo** de la variable.

Las organizaciones que tienen aprendizaje organizacional deben reconocer, intercambiar y aprovechar los conocimientos individuales, de actores externos, así como de otras organizaciones o instituciones, así la organización escolar debe generar espacios durante la junta del CTE para que puedan compartir estrategias exitosas (pedagógicas, didácticas y organizacionales) para la mejora educativa.

Como se abordó en párrafos anteriores, la organización escolar solicitó la intervención de algunas asociaciones externas enfocadas a la mejora de la convivencia escolar sana, sin embargo, en la observación de la junta del CTE y en las entrevista **no se identifican un intercambio de conocimientos** para la mejora escolar y, aunque durante el CTE intervienen distintos actores, estas acciones son las que ejecutan la propuesta de la “Guía de Trabajo de Consejo Técnico Escolar” de cada sesión propuesta por la AEL.

En la entrevista se preguntó la percepción sobre el propósito o la función de las juntas del CTE y en las respuestas no se refleja ningún concepto relacionado con el conocimiento organizacional (citas textuales 1.30). Un docente hace referencia a la necesidad que la escuela atienda las problemáticas escolares y deje de lado las Guías de trabajo del Consejo Técnico Escolar (cita textual 1.31).

Así, la evidencia señala que el liderazgo identifica habilidades y éstas se utilizan para la mejora organizacional, sin embargo no se identifican metas organizacionales y no hay intercambio de conocimientos. Por ello, se considera que **la escuela 1 presenta un nivel medio en el pensamiento conjunto organizacional**, alejado del nivel de efectividad

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO1 PENSAMIENTO CONJUNTO	Identifica habilidades	Identifica habilidades y se integran a la mejora	Espacios para compartir conocimientos	Se integran conocimientos individuales

#### 5.1.3.4 RELACIONES NO DEFENSIVAS (AO2)

El aprendizaje organizacional puede lograrse si existen relaciones no defensivas es decir relaciones donde los actores pueden reconocer los problemas.

En la entrevista se realizaron dos preguntas que permitirían identificar si los miembros de la organización escolar reconocen las dificultades organizacionales o normativas. La primera buscó indagar sobre el tema del que más se inconformaba el colectivo escolar, cuyas respuestas fueron principalmente sobre la carga administrativa y algunas sobre otros temas como las libertades al alumnado (citas textuales 1.32).

Al indagar si el colectivo era capaz de reconocer los desafíos del liderazgo directivo, las respuestas dan cuenta que **los entrevistados individualmente sí se reconocen desafíos** con ciertas coincidencias como la inconformidad por la carga administrativa (citas textuales 1.33).

Se indagó sobre la apertura de la escuela 1 para escuchar las opiniones de padres de familia o alumnos y el uso de esa información para hacer mejoras en los procesos. A partir de las opiniones de los entrevistados se identificaron estrategias cómo un buzón escolar, el diseño de formularios y encuestas de satisfacción mismas que eran aplicadas a padres y alumnos, así como la apertura o “*atenta escucha*” (1-15DOC6) para atender cualquier inconformidad de los padres de familia respecto las distintas áreas que integran la organización escolar (1-01SPED, 1-02DIR, 1-05DOC2, 1-22DOC4). Así, **la escuela está abierta a escuchar las opiniones de los actores con lo cual se presenta un nivel medio** de la variable.

En la junta de CTE no se observó la participación de ningún otro cuerpo colegiado y en la entrevista se indagó sobre las propuestas realizadas por los cuerpos colegiados al PEMC y las respuestas ratifican que son actividades de apoyo a la infraestructura, no a la toma de decisiones. Es así que se evidencia que **no existe comunicación abierta entre los cuerpos colegiados** para comentar sobre las principales problemáticas organizacionales o para compartir el liderazgo, por tanto, la escuela 1 no logra un nivel **alto** de la variable.

Una pregunta que podría orientar sobre la importancia de la participación y autonomía de los cuerpos colegiados de la APF o el CEPS fue indagar acerca de la forma en la que la APF decidía el uso de los recursos económicos de la escuela y las respuestas denotan, una vez más, que esa es decisión del CTE. Es decir **no hay comunicación entre cuerpos colegiados** (citas textuales 1.34). Por otra parte, el CEPS tiene comités que deberían funcionar para la mejora educativa y de infraestructura. Estos comités tendrían que estar conformados por los padres de familia y un integrante de la comunidad externa, no obstante, las respuestas dan cuenta que los **comités del CEPS son dirigidos por los docentes y los padres funge solo como apoyo** (citas textuales 1.35).

Las evidencias analizadas señalan que los entrevistados individualmente sí se reconocen desafíos, la escuela está abierta a escuchar las opiniones de los actores, sin embargo no hay comunicación entre cuerpos colegiados y los CEPS son dirigidos por los docentes y los padres solo son apoyo y por último el CTE dedica un tiempo reducido para compartir conocimientos para la mejora escolar. Esta evidencia señala que la escuela 1 presenta **un nivel medio de la variable de relaciones no defensivas.**

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
AO2 RELACIONES NO DEFENSIVAS	Se reconocen dificultades	Espacios para escuchar	comunicación entre cuerpos colegiados	Espacios para compartir conocimientos

#### 5.1.4 CONCLUSIONES: CASO DE ESTUDIO EN ESCUELA 1

La cualificación realizada en la escuela 1 en las dimensiones de Gestión Escolar Efectiva, Liderazgo y Aprendizaje Organizacional se presenta en la Tabla 14 que resume las valoraciones realizadas. Un nivel **efectivo** para cada dimensión tendría una valoración de 16, 4 por cada variable.

Las prácticas desarrolladas en la escuela 1 indican para la dimensión de GEE se tienen prácticas menores a la Media, con un valor de un 37.5 % lejanas a las prácticas efectivas (6 puntos sobre 16 posibles que cualifican a la efectividad). Para Liderazgo se obtiene una cualificación cercana a un práctica de gestión Alta con un

valor de 68.75 % (11 puntos sobre 16 posibles), resultado que se deriva principalmente de la opinión favorable del personal docente sobre las habilidades que despliega el directivo. Finalmente, en la dimensión de Aprendizaje Organizacional la escuela 1 se cualifica con un nivel menor a una práctica Media con un valor de 43.75% (7 puntos de 16 posibles).

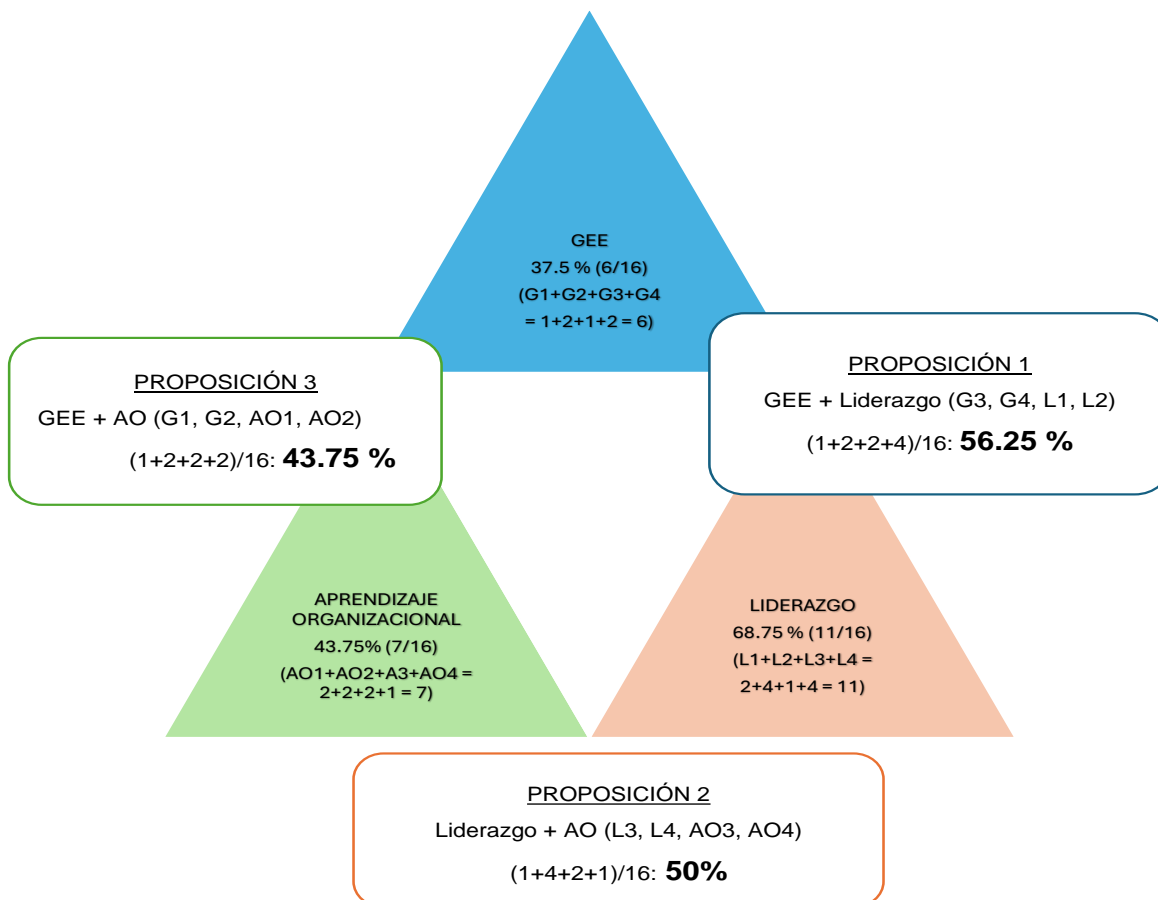
Tabla 14. Resumen de la valoración del caso de la Escuela 1

Variable	Valoración	GEE-L	GEE-AO	AO-L
G1 Diagnóstico	1 Nivel básico		1	
G2 Planeación	2 Medio		2	
G3 Articulación	1 Nivel básico	1		
G4 Decisiones Colegiadas	2 Medio	2		
GEE – valoración	6/16 ->37.5%			
L1 Liderazgo compartido	2 Medio	2		
L2 Se legitima	4 Efectivo	4		
L3 Confianza	1 Nivel básico			1
L4 Comunicación	4 Efectivo			4
Liderazgo – valoración	11/16 ->68.8%			
AO1 Pensamiento conjunto	2 Medio		2	
AO2 Relaciones no defensivas	2 Medio		2	
AO3 Memoria organizacional	2 Medio			2
AO4 Relación reflexiva y dialógica	1 Nivel básico			1
Aprendizaje Organizacional – valoración	7/16->43.8%			
Relaciones – valoración		9/16 -> 56.3%	7/16 -> 43.8%	8/16 -> 50%

Fuente: Elaboración propia

La valoración realizada se representa en el triángulo analítico descrito en el Diagrama 15 donde se muestran las relaciones entre las tres dimensiones, GEE, L y AO.

Diagrama 15. Marco de Análisis de las proposiciones, dimensiones y variables del Caso de la escuela 1.



Fuente: Elaboración propia

Por las proposiciones que relacionan las tres dimensiones de GEE, AO y Liderazgo se muestran las siguientes calificaciones:

- a) La relación entre la GEE y Liderazgo se cualifica con prácticas por arriba de un Nivel **medio** con un valor de 56.25% (9 puntos de 16 posibles). Este porcentaje muestra el promedio de las calificaciones de las variables usadas para analizar esta relación. Este resultado medio se deriva de varios elementos como son la falta de integración de los distintos cuerpos colegiados en el proceso de diagnóstico, mismo que no se encuentra unificado , pero también porque en la

toma de decisiones de la organización escolar únicamente participa el CTE. De manera paralela, existe una baja participación de parte de los docentes de la organización escolar por lo que no existe un seguimiento puntual de los avances escolares.

- b) La relación entre el liderazgo y el AO también presenta prácticas de gestión en un nivel **medio** con un valor de 50% (8 puntos de 16 posibles). Esto se debe a la falta de sistematización de mecanismos de comunicación y de generar espacios para la reflexión sobre las experiencias organizacionales. Es necesario también que se ejecute la autonomía en la gestión y organización para reflexionar sobre la teoría en uso y adoptada, así como para someter a escrutinio las creencias organizacionales para implementar ajustes pertinentes a las necesidades escolares, esto por encima de la guía de la AEL para las juntas de CTE.
- c) La relación entre los procesos de GEE y AO, es decir de gestión escolar efectiva y el aprendizaje organizacional, tiene la valoración más baja de las 3 proposiciones y alcanza un valor menor al Nivel **medio** con solo el 43.75 % (7 puntos de 16 posibles), por debajo de una valoración efectiva. El análisis permite observar que no se realizó un diagnóstico de manera colegiada sino individual, lo que impide superar los desafíos del contexto. Además no hay autonomía o participación colegiada en la participación de todos los actores educativos o cuerpos colegiados. En el mismo sentido, se inhibe el aprendizaje organizacional puesto que no se impulsa que los actores educativos compartan sus conocimientos y tampoco se propician espacios de reflexión o comparten el liderazgo con el resto de los cuerpos colegiados.

En conclusión las prácticas desarrolladas en la escuela 1 se encuentran a mitad de camino de las prácticas efectivas definidas en esta tesis, para la integración de la Gestión Escolar, el Liderazgo y el Aprendizaje Organizacional.



## 5.2 CASO ESCUELA 2

En el segundo caso se identifican factores que obstaculizan el diagnóstico colegiado pues no existen instrumentos unificados, sino diversos a partir de una valoración individual, lo que impide una visión y estrategias conjuntas y pertinentes a las necesidades organizacionales, es decir, existe poca articulación entre los diversos actores.

En la escuela 2 el directivo permitió que se observara la quinta sesión del CTE del mes de marzo del año 2022, en esta junta se pudo analizar interacción entre el liderazgo del directivo y docentes, así como la forma de organización en el colegiado escolar, también se permitió el acceso para la investigación, sin embargo, las entrevistas se llevaron a cabo dentro de la misma dirección escolar. Aunque no se podría asegurar que esta acción corresponde a una práctica defensiva, esto dificultó la privacidad y quizá la libertad para que los docentes expresarán de manera clara su opinión, por otra parte, al ser la dirección un área muy concurrida esto causó distracción y ruido de manera constante; aunado a esto, debido a la pandemia del Covid-19 se utilizaban cubrebocas lo que disminuía la claridad en la audición.

Las entrevistas duraron entre 30 minutos a 1 hora 20 minutos y se entrevistó a un director, una subdirectora de gestión, una docente de TICs, una docente adjunta a dirección (persona administrativo), una docente de UDEEI, una docente de educación física, una docente de segundo grado, dos docentes de tercer grado, una docente de quinto grado y una docente de sexto grado. En esta escuela, el único entrevistado del sexo masculino fue el director. El total se realizaron 11 entrevistas entre noviembre y diciembre de 2021.

### 5.2.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO

Con base en las proposiciones teóricas realizadas para la relación GEE - Liderazgo, y valoradas con las rúbricas de las tablas 12 y 13 (véase sección 4.3),

se discuten los resultados del caso de la Escuela 2 a partir del análisis derivado de las respuestas de las entrevistas y la observación de la reunión del CTE.

#### 5.2.1.1 ARTICULACIÓN E INTERACCIÓN ENTRE ÁMBITOS INTERNO Y EXTERNO (G3)

La observación en la junta del CTE permitió verificar un ambiente de respeto en la interacción entre los integrantes del CTE sin embargo, no se contó con la presencia o aportaciones del CEPS, de la APF o de algún miembro de la comunidad externa, lo que fue reconocido por varios entrevistados (cita textual 2.1), además, existe una confusión sobre la función de cada cuerpo colegiado y se reconoce que la participación por parte de los padres de familia sirve más como apoyo en estrategias diseñadas por el CTE orientadas a atender la necesidad de apoyo en actividades o infraestructura (citas textuales 2.2). Es decir, **en la escuela 2 hay una reducida interacción entre cuerpos colegiados.**

Existe una baja articulación entre los actores de los cuerpos colegiados. En las entrevistas únicamente una docente refirió que la escuela toma en cuenta la opinión de los padres de familia respecto a las decisiones escolares (cita textual 2.3), por otra parte, se puede establecer que **no existen espacios o tiempos específicos que garanticen la interacción** entre los cuerpos colegiados pues en la junta únicamente participan exclusivamente docentes miembros del CTE, tampoco existen mecanismos sistemáticos de comunicación para la mejora educativa.

Con base en la observación de la junta del CTE y las respuestas de las entrevistas se valora que la **articulación e interacción** entre ámbitos está funcionando es su nivel más elemental en virtud que esta interacción solo existe entre miembros del CTE, no así con algún miembro de la comunidad externa (nivel **medio**), o con los distintos cuerpos colegiados (**alto**), ni con mecanismos que permitan la participación de otras organizaciones para la mejora educativa

(**efectivo**), por ello se considera que la variable G3 se califica con un nivel básico (la menor de 4 posibles calificaciones)

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G3 Articulación	Hay interacción	CEPS integra a miembro de comunidad externa	Hay espacios y tiempos para interacción	Hay mecanismos sistemáticos de comunicación y participación

#### 5.2.1.2 DECISIONES COLEGIADAS (G4)

La claridad en la identificación de las problemáticas escolares permite desarrollar estrategias pertinentes que pueden ser diseñadas con la participación de los distintos cuerpos colegiados en los distintos ámbitos escolares (interno-externo).

A partir de la observación de la junta del CTE se determina que **no existe autonomía para organizar el tiempo de la junta del CTE** pues en lugar de que en este espacio se reflexione sobre los avances del PEMC o que sean atendidas las necesidades propias de la organización escolar, **el desarrollo de esta junta se orienta a cubrir los requerimientos de las estrategias sugeridas por la AEL**. En la guía del CTE, la AEL propuso una actividad de reflexión sobre la importancia de establecer redes de cooperación y colaboración para lograr el trabajo de la organización escolar (cita textual 2.4), sin embargo, esta actividad no tuvo aplicación práctica y tampoco fue aprovechada para el seguimiento o análisis colegiado de las problemáticas o los avances educativos de manera particular, sólo fueron revisados de manera general. Por otro lado, en **el espacio destinado a la organización escolar, las participaciones fluctuaron entre la expresión de inconformidades por los exámenes (citas textuales 2.5), como en asuntos de autocuidado, conducta y celebración del día del niño (citas textuales 2.6)**

Una característica de las escuelas efectivas es que vinculan la participación social en la gestión escolar y, en este caso, uno de los cuerpos colegiados es el CEPS que cuenta con diversos comités enfocados en ser un soporte para el desarrollo pedagógico, de infraestructura y de participación. Al respecto, los

docentes entrevistados señalan que, ***más que participación de este cuerpo colegiado, las actividades de los comités están a cargo de los docentes y no del CEPS*** (cita textual 2.7)

Si bien en la toma de decisiones no participa la comunidad externa, sí lo hace en estrategias de apoyo para incentivar al alumnado. Algunas de estas actividades fueron deportivas (con SEDUVE), un abanderamiento con la Secretaría de Gobernación y otras actividades con la Alcaldía y con la Cruz Roja (2-3DIR y 2-4SPED).

Es importante que la organización escolar identifique plenamente las condiciones del contexto interno y externo para atender de manera pertinente las problemáticas, pero el análisis de las respuestas de los entrevistados refleja que no existe un diagnóstico colegiado, sino más bien, interpretaciones personales de los docentes quienes consideran problemáticas variadas como inasistencias, elementos culturales, el empleo de los padres de familia, el poco interés por parte de los tutores, el hacinamiento, las adicciones, la violencia, o la pertenencia a familias uniparentales (citas textuales 2.8). Únicamente una entrevistada (del personal directivo) logró vincular la relación estrategias – contexto (cita textual 2.9).

Se favorece una gestión efectiva cuando existe el diseño colegiado de estrategias, pero no solo entre los integrantes del CTE, sino cuando existen mecanismos que garanticen el trabajo en equipo para la resolución de problemas, o cuando se mantiene el funcionamiento y la real participación de los comités del CEPS para la mejora educativa, y cuando existen mecanismos organizacionales que favorecen la participación en propuestas por parte de los distintos cuerpos colegiados y de la comunidad externa para la mejora educativa, sin embargo, las evidencias derivadas de la observación de la junta del CTE y de las respuestas en las entrevistas indican que en la escuela 2 el trabajo colegiado se limita al cuerpo del CTE, por lo que ***trabajo colegiado se cualifica con un nivel básico.***

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G4 decisiones colegiadas	Hay espacios de trabajo colegiado	Hay mecanismos que garantizan trabajo colegiado	El CEPS mantiene al menos 4 de sus comités	Hay mecanismos para la participación de actores y cuerpos colegiados

### 5.2.1.3 LIDERAZGO COMPARTIDO (L1)

En la junta del CTE participó la especialista de UDEEI, algunos docentes frente a grupo, y de forma breve, la subdirectora de gestión y el subdirector pedagógico (cuya participación se limitó a un breve comentario y a la proyección de diapositivas), sin embargo, la participación y propuestas fueron principalmente del director, y los docentes intervinieron de manera programada y no espontánea.

Con relación al seguimiento de estrategias y resultados educativos, algunas respuestas de los entrevistados señalan al personal de dirección (director, subdirectores y personal de UDEEI) como los principales responsables ( citas textuales 2.10), otras respuestas de docentes también se incluyen como corresponsables del seguimiento ( citas textuales 2.11). En la indagación expresa sobre cómo se construye el plan escolar espacios y si se integran en él las propuestas de distintos cuerpos colegiados se identifica que existen participación de los integrantes del CTE a través de equipos de trabajo, sin embargo, no se logra identificar la participación de otros cuerpos colegiados como la APF o el CEPS ( citas textuales 2.12).

En la escuela 2 no se vinculan a otros actores educativos o cuerpos colegiados en metas colectivas, el liderazgo y responsabilidad del seguimiento de estrategias del plan escolar, tampoco existen espacios y tiempos de escucha de propuestas de otros cuerpos colegiados distintos al CTE para que estos sean incorporados al plan escolar, sin embargo, se verifica que el personal directivo vigila el cumplimiento de estrategias y supervisa las actividades escolares y resultados educativos (bajo) y también, se observa que durante la junta del CTE si se favorece la participación de distintos actores o equipos de trabajo por lo que **esta variable se valora con un nivel medio.**

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L1 LIDERAZGO COMPARTIDO	Personal supervisa cumplimiento de estrategias y actividades	Se promueve participación en CTE	Hay espacios y tiempos para escuchar propuestas	Los actores se implican en metas colectivas y estrategias

#### 5.2.1.4 LEGITIMIDAD (L2)

Durante la junta del CTE, en la escuela 2 no se generó un espacio donde el directivo desplegará su conocimiento pedagógico y, en las respuestas de algunos docentes entrevistados identificaron esto como un área a fortalecer debido a que consideran que **en la escuela no existe un acompañamiento pedagógico pertinente**, sin embargo, esto fue más atribuido al exceso de carga administrativa (citas textuales 2.13). La opinión de los docentes respecto al director escolar permite visualizar que la concepción que tienen de él es como una figura de autoridad respetada no solo por los docentes sino por los padres de familia. El director muestra un tipo de liderazgo pedagógico que juega un papel importante en el respaldo a los docentes respecto a la complejidad de las relaciones padres – docentes pues despliega sus conocimientos y orienta a los docentes en relación al trato que deben de observar con los padres de familia, además de brindar orientación al cuerpo colegiado sobre temas didácticos y metodológicos (citas textuales 2.14).

Con relación al conocimiento sobre lo que sucede dentro y fuera del contexto escolar solo un docente considera que el director está al tanto de todo (cita textual 2.15) y finalmente, las respuestas sobre lo que más se le dificulta al directivo no proporcionan evidencia sobre la concepción del director como un líder con una cultura democrática que impulsa las relaciones interpersonales, o como quien posee capital humano y habilidades comunicativas (citas textuales 2.16)

En conclusión, en la escuela 2 las respuestas en las entrevistas permiten cualificar la **legitimidad en un nivel básico**.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L2 SE LEGITIMA	Directivos son líderes pedagógicos	Conocen contexto interno y externo	Promueven relaciones interpersonales	Se reconoce su liderazgo y posee habilidades de comunicación

## 5.2.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

### 5.2.2.1 CONFIANZA (L3)

Durante la junta del CTE se observa que el director busca generar un clima cordial, de respeto y, ocasionalmente, con manifestaciones de risas ¿es signo de alguna conducta positiva o negativa?. En algunas actividades lúdicas el director participó junto con los docentes. En la junta, al tocar el tema de las evaluaciones, algunos docentes se inconforman por los exámenes implementados por la zona escolar. El director les permitió que externaran su inconformidad, sin embargo, intervino para aclarar el objetivo principal de la estrategia de evaluación al alumnado. **Estas participaciones pueden reflejar un ambiente de confianza** en el que los participantes pueden manifestar opiniones distintas a las planteadas (citas textuales 2.17)

Durante la junta existen momentos en los que participan distintos docentes que tienen a su cargo actividades pedagógicas orientadas por la guía que proporciona la AEL, pero **estas participaciones no son voluntarias** ya que sólo cumplen disposiciones de la autoridad. En dicha reunión, más que considerar propuestas pedagógicas, se presentaron propuestas organizacionales relacionadas a conductas del alumnado durante los tiempos de uso del comedor, como la falta de hábitos de higiene y alimenticios que los alumnos presentan (citas textuales 2.18) y el director retoma la actividad del plato del buen comer y hábitos de higiene que un docente realizó en la junta del CTE y propone que esta sea implementada en la junta con los padres de familia (cita textual 2.19), pero como se puede identificar, **la principal participación es del director y en menor proporción de los docentes.**

En el análisis sobre la existencia de mecanismos sistemáticos que garanticen la comunicación entre los distintos cuerpos colegiados, en la respuesta de los entrevistados se identifica que el flujo de comunicación no es sistemática y que el circuito se cierra a identificar en una ocasión las opiniones, pero **no existe un intercambio de ideas pues estas opiniones se recogen a través de una**

**encuesta** que se aplica durante las juntas con los padres al interior de cada grupo escolar, no así en asamblea (citas textuales 2.20).

En síntesis, se encuentra que **en la escuela 2 no está garantizados los mecanismos de comunicación entre los cuerpos colegiados**, sino solo con los miembros del CTE; en la valoración **no se identifican participaciones y propuestas pedagógicas de manera espontánea** por parte de los integrantes del CTE, ni de otros cuerpos colegiados, en la interacción de la junta del CTE **tampoco existen participaciones voluntarias y continuas**, sin embargo, sí se identifica un clima de respeto, cordial y aún de confianza, por lo que se considera que **a escuela 2 logra obtener un nivel básico en la variable de confianza.**

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L3 CONFIANZA	Genera clima de respeto	Hay participación voluntaria	Participación y propuestas espontáneas	Hay mecanismos que garantizan comunicación sistemática

#### 5.2.2.2 COMUNICACIÓN (L4)

En la junta del CTE, respecto al seguimiento del PEMC, los temas se abordaron de manera general a partir de los instrumentos diseñados por la zona escolar y aunque estos instrumentos podrían servir como fuente de información para analizar las problemáticas concretas de la escuela, de los grupos y de los alumnos, sin embargo, no se reflexionan las problemáticas identificadas, tampoco se analiza si existe avance o retroceso de manera organizacional, sino más bien individual, tampoco se generan espacios para identificar el origen de los problemas organizacionales, sino más bien es una visión individual o entre pares y el **generalizar los resultados impide una reflexión y el diseño de actividades concretas** que pudieran atender las necesidades particulares de la escuela número 2. Tampoco se observó un seguimiento respecto a los avances, modificaciones o seguimiento del PEMC.

Sobre los tiempos para la escucha y el diálogo, durante el desarrollo de la junta del CTE, uno de los subdirectores participó de manera breve, mientras que el



otro subdirector sólo participó con un comentario. La agenda incluía la participación de diversos docentes quienes presentaron sus propuestas en trabajo por equipos con base en la guía de la AEL, sin embargo, existe un predominio de la participación del director escolar. **Las escasas intervenciones de los docentes, más que depender del actuar directivo, se pueden relacionar con la falta de estrategias que favorezcan reflexión dialogada de los avances en los resultados escolares.** Esta observación es contrastante con relación a las respuestas durante las entrevistas a docentes que señala que el director mantiene una escucha respetuosa, que favorece el diálogo y que está pendiente de las situaciones escolares (cita textual 2.21).

A pesar de que una de las cualidades del liderazgo directivo referida por los entrevistados es que favorece el diálogo, en la respuesta del personal docente adscrito a la dirección escolar reconoce como una de las mayores dificultades en el director la comunicación asertiva, y quizá, esta dificultad no la centra como responsabilidad del director, sino como parte de la heterogeneidad que existe en el cuerpo docente (cita textual 2.22).

Ante los problemas organizacionales se observa que en la forma de tratar estos asuntos, a diferencia de la opinión del director y subdirectora, los docentes entrevistados señalan que se exponen los problemas de manera abierta en las juntas de CTE a fin de buscar decisiones colegiadas (cita textual 2.23), de manera que la escuela 2 logra esta valoración de manera positiva.

Cuando en la interacción organizacional se favorece un clima de confianza en el que existen opiniones que disienten de las propuestas iniciales o en el que existen decisiones innovadoras derivadas de consensos se establece que esto no tiene lugar pues **el director señala que las propuestas provienen de personal directivo y un entrevistado señala que casi no se presentan situaciones en las que hubiera opiniones en contra** (cita textual 2.24).

En la variable de comunicación (L4) se establece que aunque en la escuela es clara la comunicación del directivo sobre los objetivos y resultados no se establecen tiempos para la escucha y el diálogo. Los entrevistados señalan que sí

se comunican con transparencia los problemas organizacionales de manera abierta para encontrar soluciones colegiadas. Esto permite considerar que la variable de comunicación presenta un **nivel alto, pero** no alcanza un nivel **efectivo** pues no existen opiniones contrarias o propuestas innovadoras por parte del colegiado.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L4 COMUNICACIÓN	Se comunican objetivos y resultados	Se favorece el diálogo	Comunicación para encontrar soluciones colegiadas	Diferentes opiniones y se generan consensos

### 5.2.2.3 MEMORIA ORGANIZACIONAL (AO3)

Para valorar esta variable se indagó sobre la claridad con la que los docentes identificaban sus experiencias positivas o negativas. Las respuestas permiten interpretar que no existe una memoria organizacional de experiencias que hayan sido expuestas y dialogadas de manera conjunta, sino que estas son interpretaciones personales que se diferencian entre sí y que tampoco hay claridad sobre los ajustes organizacionales derivados de dichas experiencias (citas textuales 2.25)

Al indagar si los docentes identifican los valores de gobierno (normas o reglamentos) que no son pertinentes a las necesidades organizacionales y si realizan ajustes se observó que **no hay evidencias de una reflexión colegiada sobre los valores de gobierno** pues al cuestionar sobre normas, la principal referencia de los docentes entrevistados es la carga administrativa, sin embargo, estas normas son percibidas como inamovibles (citas textuales 2.26)

Una organización que identifica sus experiencias y los conocimientos individuales y colectivos derivados de ellas les permite generar nuevos conocimientos y desarrollar estrategias para corregir sus errores, sin embargo, en la indagación sobre estos conocimientos, una vez más, en **las respuestas de entrevistados se hace referencia a percepciones de experiencias y aprendizajes individuales pero no colectivos** (citas textuales 2.27). En síntesis, si la organización no ha logrado sistematizar espacios de reflexión sobre sus

resultados o valores de gobierno, no se pueden generar nuevos conocimientos, y menos se podrán corregir los errores y lograr efectividad, así, se considera que **la escuela 2 presenta un nivel básico en su memoria organizacional** .

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
A03 MEMORIA ORGANIZACIONAL	Se reconocen experiencias	Se reconocen los ajustes derivados de las experiencias	Se identifican valores de gobierno	Se reconocen experiencias organizacionales

#### 5.2.2.4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA (A04)

Este variable valora en cuatro niveles siendo el mayor (**efectivo**) cuando la organización se organiza de manera autónoma y se destinan espacios de reflexión y diálogo para contrastar la teoría adoptada (sus creencias y valores personales), la teoría en uso (las normas, reglas y códigos institucionales) y se someten a escrutinio público los valores de gobierno y que, a partir de ello se realicen cambios adecuados a las necesidades organizacionales.

De conformidad con la rúbrica en la ponderación de “bajo”, se buscó indagar si los docentes reconocían sus teorías en uso (visión, misión o creencias) y se identifica una falta de claridad sobre aquello que los puede diferenciar de las otras escuelas siendo, una vez más, una percepción individual que pone de manifiesto la falta de diálogo colegiado (citas textuales 2.28)

La valoración media corresponde a los tiempos destinados en la junta del CTE para reflexionar sobre los avances de la RME (PEMC), sin embargo, durante la observación de la junta del CTE se identificó que se destinó un tiempo mayor a estrategias pedagógicas para la asignatura de ciencias naturales, así como para la asignatura de desarrollo socioemocional, sin embargo, aunque éstas pudieran ser estrategias pertinentes para el desarrollo integral de los alumnos, lo cierto es que **son actividades propuestas en la guía de la AEL, y no son desarrolladas a partir de las necesidades propias de la organización escolar.**

Cuando la organización escolar reflexiona sobre aquellas estrategias que funcionaron para atender sus problemáticas y, con base en ello, realizar ajustes al PEMC, la valoración es elevada, sin embargo, **los tiempos para reflexionar sobre**

**los avances se vieron reducidos por el poco tiempo destinado** para tal fin, lo que impidió el análisis de las necesidades educativas de manera particular, sino fueron sólo de manera general, y entonces tampoco se logró tener una valoración alta en este rubro.

Una organización que propicia relaciones reflexivas y dialógicas se evidencia si en esta existe autonomía en la organización para destinar espacios de reflexión y diálogo en el que puedan contrastar sus teorías adoptadas (creencias y valores) y en uso (normas, reglas y códigos) , y en el que exista un clima que favorezca someter a escrutinio sus valores para adaptarlos a las necesidades del contexto, no obstante, **en la medición de tiempos durante la observación de la junta del CTE se identificó que 43% del tiempo se destinó a atender la guía emitida por la AEL**, 2.3% se destinó a temas administrativos, 29.2% a temas de organización escolar y 32% al seguimiento del PEMC, es así como no se destina el tiempo para reflexionar sobre las teorías adoptadas o en uso.

Las evidencias analizadas señalan que **la escuela 2 obtiene un nivel de valoración básico en la variable de relación reflexiva y dialógica.**

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA	Identifican teoría en uso	Reuniones son reflexivas	Se valoran estrategias y resultados	Reflexión sobre teorías en uso y adoptadas

### 5.2.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

#### 5.2.3.1 IDENTIFICA EL DIAGNÓSTICO (G1)

Una característica de la GEE es que la organización cuente con un diagnóstico sobre los problemas educativos. Las respuestas de los entrevistados permiten identificar que aunque sí existe el diagnóstico este no es consensuado sino que parte de una opinión individual producto de la observación del docente a su grupo, sin embargo, se entiende que es una cuestión organizacional, por lo que se requeriría del elemento dialógico para identificar las problemáticas comunes que requieren prioridad para ser atendidas (citas textuales 2.29). Respecto a las fuentes

de información que dieron como resultado el diagnóstico escolar, las referencias son similares entre sí pues los entrevistados identifican como fuente principal al diagnóstico que realizan los docentes de sus grupos (citas textuales 2.30) y solo la docente de educación especial señala que se implementó un instrumento de manera paralela al diagnóstico de grupo. La respuesta más amplia al referenciar distintos instrumentos de evaluación para el diagnóstico fue la del Director de la escuela 2, lo que muestra que reconoce que el diagnóstico escolar debe desarrollarse a partir de distintos instrumentos que permitan identificar con claridad la problemática escolar. Cabe señalar también que el director fue el único que refirió fuentes de información como pruebas estandarizadas Planea, SiSat, o bien, pruebas por parte de la zona escolar.

Un indicador de una GEE no se limita a que se cuente con un diagnóstico escolar, sino que esté unificado y que todos los actores educativos logren identificar problemas y las condiciones del contexto interno y externo, sin embargo, en **las respuestas de los docentes entrevistados se identifica una diversidad de respuestas que provienen de una percepción individual y no colectiva o derivada del diálogo** (citas textuales 2.31). Esta visión recae, más que en problemas de aprendizaje, en problemas sociales del contexto externo.

La realización del diagnóstico con distintas fuentes de información en el que participen distintos ámbitos de gestión (CTE y CEPS) y en el que planifiquen de manera colegiada para superar los problemas y desafíos del contexto es otro indicador de un nivel **efectivo** de la GEE, no obstante, **en la escuela 2 se evidencia que no existe la participación de actores distintos al CTE** (citas textuales 2.29 y 2.32).

Las entrevistas del personal docente y directivo permiten identificar que la escuela 2 únicamente cumple con el indicador de contar con un diagnóstico, pero que este no está visto de manera unificada y que para la realización del diagnóstico, tampoco existe la consulta de diversas fuentes de información, así, se considera que **la escuela 2 presenta un nivel básico en la variable** de diagnóstico.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G1 Diagnóstico	La escuela tiene un diagnóstico	Se consultaron diversas fuentes	Todos los actores identifican problemas y resultados	Participaron CTE y CEPS

### 5.2.3.2 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA (G2)

Esta rúbrica valora la planeación estratégica de la escuela como un elemento de la GEE. La valoración mínima es cuando la organización escolar cuenta con una RME o PEMC y, en el caso de la escuela 2 al igual que las otras escuelas, al ser esto un requerimiento educativo, sí cumple con esta condición algo que se evidencia en las entrevistas y a partir de la observación de la junta de CTE en la que presentaron las estrategias del PEMC (Citas textuales 2.33).

La valoración **media** del indicador de la planeación estratégica se consigue si el diseño de las estrategias incluidas en el PEMC parte de las necesidades identificadas en el contexto de manera organizacional y, en este sentido, al preguntar a los docentes sobre estrategias implementadas en el PEMC que permitió que los alumnos lograran los aprendizajes de su grado escolar a pesar de las condiciones de sus contextos social, económico y familiar o sobre los ajustes curriculares que más favorecieron el aprendizaje en los alumnos. Hay una diversidad de respuestas que podrían derivarse de dos asuntos, el primero de ellos es que, al no existir un diagnóstico unificado por todos los actores, las referencias de estrategias pertinentes a las problemáticas tampoco sean congruentes, pero por otro lado, también puede derivarse de que las respuestas reflejan las problemáticas particulares de cada grupo, sin embargo, al formar parte del PEMC, las estrategias tendrían que ser colegiadas para solucionar la problemática organizacional y no de cada grupo (Citas textuales 2.34), así, **la escuela 2 no tiene la condición de un nivel medio de la variable de planeación estratégica.**

En esta variable se logra una valoración **alta** cuando participan los distintos cuerpos colegiados (CTE, la APF y el CEPS) en el diseño de la planeación escolar (RME o PEMC) sin embargo, no es el caso ya que la APF y CEPS únicamente

participan en la colaboración sobre el mantenimiento de la infraestructura o el apoyo a las actividades de los docentes, a la creación de materiales o al seguimiento de las sugerencias del personal directivo, no así en propuestas que pudieran ser integradas en la RME o PEMC (citas textuales 2.35) Así se verifica que la escuela 2 no tiene la condición para un nivel **alto** de la variable.

Una valoración efectiva en la planeación estratégica es cuando participan los cuerpos colegiados quienes diseñan de manera autónoma ajustes curriculares y estrategias en la RME o PEMC que permitan que los alumnos logren aprendizajes más allá de las problemáticas educativas y del contexto externo, sin embargo, se observa que los docentes entrevistados no identifican propuestas por parte de los cuerpos colegiados del CEPS o de la APF, y de manera más directa, el directivo reconoce que son actividades incentivadas de manera directa por él con base en las necesidades escolares (citas textuales 2.36) así, la escuela 2 no cumple con la condición de un nivel **efectivo** de esta variable.

Durante la observación de la junta de CTE de la escuela 2 no participaron otros cuerpos colegiados distintos al CTE lo que impide que los cuerpos colegiados como la APF o los CEPS participen en el diseño o ajuste de estrategias de la planeación escolar (RME o PEMC) para la mejora educativa. En conclusión, las evidencias analizadas señalan que la **escuela 2 alcanza un nivel básico** de las cuatro valoraciones posibles para esta variable.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G2 Planeación	Hay un RME o PEMC	Estrategias identificadas de manera organizacional	Participación de CTE, CEPS y APF	Cuerpos colegiados realizan ajustes curriculares y estrategias

### 5.2.3.3 PENSAMIENTO CONJUNTO (AO1)

La variable de pensamiento conjunto se valora con cuatro niveles, siendo el más básico el que el liderazgo identifique las habilidades de los integrantes del CTE. En el caso de la escuela 2, los integrantes de la organización escolar reconocen

que las actividades que ellos realizan en el ámbito escolar son sugeridas por el director escolar a partir de las habilidades que él despliega para identificar en ellos sus conocimientos individuales; esto es algo aceptado por el director quien reconoce que los espacios de interacción durante las juntas del CTE sirven para identificar esas habilidades (citas textuales 2.37). Como principal referencia sobre la forma en la que el liderazgo identifica las habilidades de los integrantes de la organización escolar, las referencias apuntan a la observación directa, pero también a la implementación de cuestionarios, es así como la escuela 2 presenta la condición de identificar habilidades del personal.

Si el liderazgo identifica habilidades, no solo de los integrantes del CTE, sino de los distintos cuerpos colegiados y los integra para la mejora escolar, la valoración es media, sin embargo, aunque no existe mucha información al respecto, se evidencia que el liderazgo aprovecha habilidades de liderazgo en integrantes de los otros cuerpos colegiados para que apoyen las iniciativas escolares (citas textuales 2.38), de esta forma, aunque no se identifica que sean aprovechados estos conocimientos para el aprendizaje organizacional sí se puede observar que se utilizan para la organización escolar.

Una variable del pensamiento conjunto que se valora con un nivel **alto** es cuando el liderazgo favorece espacios para que los actores compartan sus conocimientos a través del trabajo colegiado en colegiado o en equipos e impulsa el compromiso individual para el logro de las metas organizacionales comunes. Con base en las respuestas de los docentes entrevistados se identifica que la escuela 2 sí presenta esta condición de crear espacios para compartir conocimientos de los integrantes del CTE (citas textuales 2.39), pero respecto a otros cuerpos colegiados, la orientación proviene principalmente por parte del liderazgo directivo (citas textuales 2.40).

Para que el indicador del pensamiento conjunto logre una valoración efectiva, como característica, debe intercambiar y aprovechar los conocimientos individuales de actores externos, así como de otras organizaciones o instituciones y generar espacios para que compartan estrategias exitosas. Esta condición de efectividad no



está presente en la escuela considerando las respuestas de los docentes entrevistados. Estos no recuerdan un intercambio de conocimientos (2-9DOC4, 2-10DOC2, 2-11ESP, 2-16ADM y 2-20DOC6), sino más bien señalan actividades sociales con distintas instancias privadas o gubernamentales que fueron convocadas para participar en la formación del alumnado en temas de salud, deportivas o de habilidades digitales, no así para la mejora educativa (citas textuales 2.41).

Las evidencias analizadas señalan que **la escuela 2 presenta un nivel de valoración *alta* en esta variable.**

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO1 PENSAMIENTO CONJUNTO	Identifica habilidades	Identifica habilidades y se integran a la mejora	Espacios para compartir conocimientos	Se integran conocimientos individuales

#### 5.2.3.4 RELACIONES NO DEFENSIVAS (AO2)

La variable de relaciones no defensivas se valora con un nivel básico si el liderazgo y la organización reconocen con facilidad las dificultades organizacionales y/o normativas enfrentadas. Al indagar sobre esto, los docentes entrevistados de la escuela 2 expresan una diversidad de ideas que aluden a la carga administrativa, la inclusión y el trato con los padres de familia, además de la participación colegiada y consensos y, si bien el mayor número de respuestas refieren lo administrativo, lo cierto es que **se evidencia que no se han favorecido espacios dialógicos en los que logren definir la principales dificultades** (citas textuales 2.42).

En un nivel **medio** de la variable la organización escolar mantiene espacios que favorecen la escucha de las opiniones de padres de familia y alumnos y estos se atienden de manera organizacional para generar cambios. En las respuestas de los docentes entrevistados aparece de manera reiterada la referencia hacia un cuestionario o encuesta de satisfacción de padres de familia como medio para escuchar sus opiniones, pero también se identifica que el espacio de las juntas para

firmas de boletas como el medio de atención (citas textuales 2.43). Así, la escuela presenta la condición de un nivel media en esta variable.

Al indagar si existe comunicación abierta con los distintos cuerpos colegiados y miembros de la comunidad externa para comentar sobre las principales problemáticas organizacionales, son pocas las respuestas en las que existe una referencia sobre esta interacción con otros actores educativos y en las cuatro respuestas (citas textuales 2.44) se menciona de manera exclusiva al CTE; por ello la escuela 2 no presenta la condición de un nivel **alto** de la variable.

La junta de CTE es un espacio en el cual podría alcanzarse un valor de efectividad si de manera autónoma se favorecieran espacios para compartir sus conocimientos para la mejora escolar y reflexionar sobre los resultados escolares y organizacionales, aunque ello implique que sean vistos como incompetentes y si, a partir de la reflexión planean para el logro de los objetivos de aprendizaje y proponen estrategias distintas a las preconcebidas para atender las necesidades de la organización, pero ello requiere que este espacio sea visto como una oportunidad para ello, Sin embargo, en la observación de la junta del CTE se refleja una incipiente participación de parte del colegiado, las participaciones fueron dirigidas en el programa, no existen espacios autónomos en los que de manera autónoma participen los distintos cuerpos colegiados. La participación se limita al colegiado de docentes.

Al preguntar sobre la visión que los docentes tienen sobre la función o propósito del CTE se evidencia que solo un comentario reconoce la importancia de que los padres pudieran participar. Otro comentario señala al espacio del CTE como un momento en el que se podría aprender y, aunque el resto de respuestas reconocen que es un espacio para compartir experiencias y tratar las problemáticas para la mejora escolar (citas textuales 2.44), la realidad es que esto no se lleva a cabo de manera autónoma o espontánea, tampoco se proponen estrategias distintas a las preconcebidas, de esta manera, se considera que la escuela 2 no presenta la condición de efectividad de la variable; en **las relaciones no defensivas sólo se observa un indicador con un nivel medio**.

Si la escuela no tiene autonomía para organizar sus tiempos y no reflexionan de manera dialógica sobre las problemáticas escolares, los avances, los desafíos y las experiencias exitosas, difícilmente podrán tener una gestión escolar efectiva. En conclusión la escuela 2 presenta una condición de nivel **medio** de la variable.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO2 RELACIONES NO DEFENSIVAS	Se reconocen dificultades	Espacios para escuchar	comunicación entre cuerpos colegiados	Espacios para compartir conocimientos

#### 5.2.4 CONCLUSIONES: ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA 2

La cualificación realizada en la escuela 2 en las dimensiones de Gestión Escolar Efectiva, Liderazgo y Aprendizaje organizacional se presenta a manera de resumen en la Tabla 15. Cabe recordar que las prácticas **efectivas** serían valoradas con 16 puntos. Para la escuela 2 las prácticas desarrolladas en las tres dimensiones analizadas se alejan de las prácticas efectivas y se ubican en un nivel menor a la práctica **media** (menos de 8 puntos de los 16 posibles).

- La GEE desarrollada se califican con una práctica **básica** con valor de 25% (4 puntos sobre 16 posibles)
- En Liderazgo la calificación es menor a un práctica **media**, con 43.7% (7 puntos sobre 16 posibles).
- Las prácticas de Aprendizaje Organizacional se califican como práctica **media** con un porcentaje de 43.7% (7 puntos de 16 posibles).

Tabla 15. Resumen de la valoración del caso de la Escuela 2

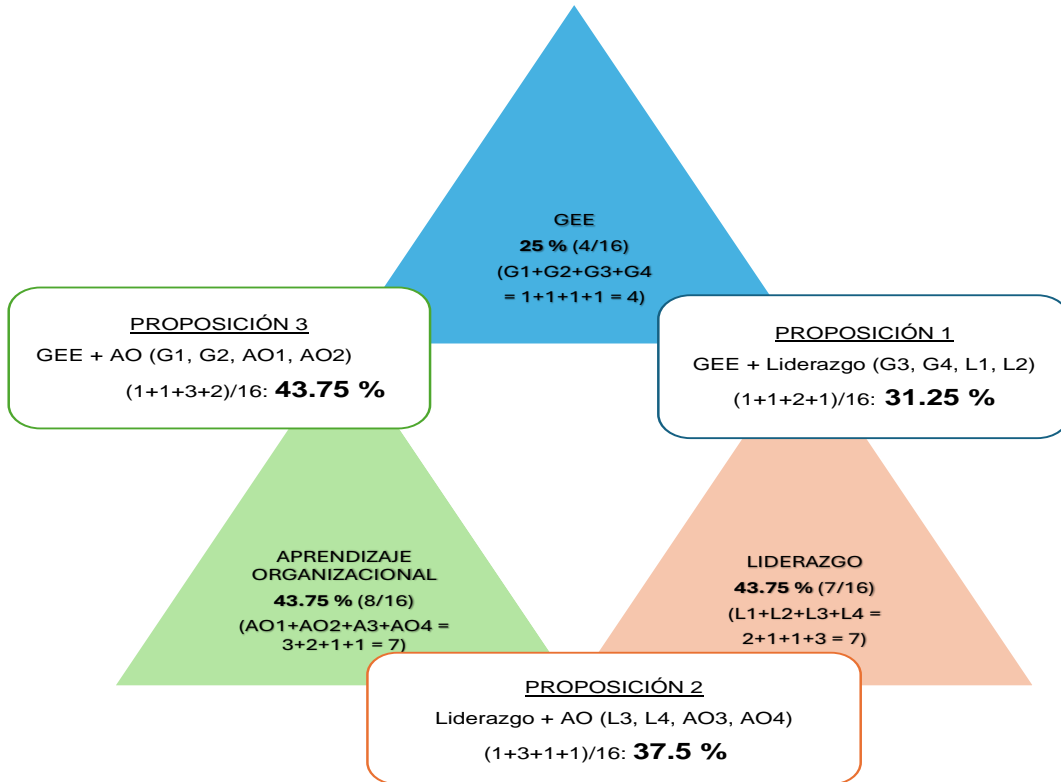
Variable	Valoración	GEE-L	GEE-AO	AO-L
G1 Diagnóstico	1.-Nivel básico		1	
G2 Planeación	1.-Nivel básico		1	
G3 Articulación	1.-Nivel básico	1		
G4 Decisiones Colegiadas	1.-Nivel básico	1		
GEE – valoración	4/16 -> 25%			
L1 Liderazgo compartido	2.-Medio	2		
L2 Se legitima	1.-Nivel básico	1		

L3 Confianza	1.-Nivel básico			1
L4 Comunicación	3.-Alto			3
Liderazgo – valoración	7/16 -> 43.8%			
AO1 Pensamiento conjunto	3.-Alta		3	
AO2 Relaciones no defensivas	2.-Medio		2	
AO3 Memoria organizacional	1.-Nivel básico			1
AO4 Relación reflexiva y dialógica	1.-Nivel básico			1
Aprendizaje Organizacional – valoración	7/16 -> 43.8%			
Relaciones – valoración		5/16 -> 31.3%	7/16 -> 43.8%	6/16 -> 37.5

*Fuente: Elaboración propia*

La valoración de las relaciones entre las dimensiones de la Gestión se muestra en el triángulo descrito en el Diagrama 16. Este triángulo muestra las relaciones entre esas tres dimensiones (GEE, L y AO) y las proposiciones teóricas que relacionan esas tres dimensiones.

*Diagrama 16. Marco de Análisis de las proposiciones, dimensiones y variables del Caso de la escuela 2*



Fuente: Elaboración propia.

Por las proposiciones que relacionan las tres dimensiones de GEE, AO y Liderazgo se muestran las siguientes cualificaciones:

- La relación entre las variables de GEE y Liderazgo se cualifica con el porcentaje más **básico** de las tres proposiciones teóricas, siendo esta de 31.25% al analizar esta relación. Este resultado se debe a la falta de interacción entre distintos ámbitos de gestión, a la falta de mecanismos para que participen distintos cuerpos colegiados, a la falta de participación de los cuerpos en el diseño de estrategias para el PEMC y a la forma en la que el directivo se legitima.
- La relación entre el liderazgo y el AO presenta un resultado menor al nivel **medio** con un valor de 37.5 % (6 puntos de 16 posibles) y, de acuerdo a las variables, esto se debe a falta de mecanismos sistemáticos de comunicación entre los distintos cuerpos colegiados, a la incipiente participación de los actores

educativos. Respecto a los indicadores del aprendizaje organizacional, la organización no se genera espacios para la reflexionar y dialogar sobre las experiencias organizacionales y tampoco se desarrolla una sistematización de la memoria organizacional. Tampoco se han generado espacios de reflexión sobre la teoría en uso y adoptada y las prácticas defensivas impiden someter a escrutinio las creencias organizacionales o realizar ajustes en la organización.

- c) La relación entre los procesos de GEE y AO, es decir de gestión escolar efectiva y el aprendizaje organizacional tiene valor menor al nivel **medio con** 43.75% (7 puntos de 16 posibles). Las respuestas de los entrevistados permiten corroborar que el diagnóstico escolar parte de una visión individual más que de un proceso de análisis colegiado, en este tampoco existió la participación de otros cuerpos colegiados. Respecto al indicador de planeación estratégica, no se observa la relación diagnóstico – estrategias y esto impide el logro de aprendizajes más allá de lo que el contexto permitiría. Respecto al indicador de Pensamiento conjunto, no existen espacios de intercambio de conocimientos individuales entre todos los cuerpos colegiados, sino este se centra en los actores del CTE. Por otra parte, aunque existen espacios de escucha con padres de familia, las problemáticas escolares se abren de manera única con el CTE y no con otros cuerpos colegiados.

Las prácticas desarrolladas en la escuela 2 se encuentran en algunos indicadores en un nivel básico y menor a una práctica **media** a mitad de camino de las prácticas **efectivas** definidas en esta tesis, en las variables de Gestión Escolar Efectiva, Liderazgo y Aprendizaje Organizacional.

### 5.3 CASO ESCUELA 3

El ingreso a la escuela se gestionó a través de una solicitud dirigida a la supervisora escolar en la que se detalló la forma en la que se planificó la investigación. Su valiosa colaboración consistió en solicitar una reunión con sus

directivos a quienes les hizo extensivo el proyecto y solicitó el apoyo para que se permitiera el ingreso y las entrevistas con el personal, sin embargo, en el caso de la escuela 3 debido a inconformidades preexistentes, existió una gran resistencia para ingresar a la escuela hasta la última entrevista en la que ya no existieron las condiciones para acceder a las instalaciones escolares, de manera que la última entrevista tuvo que realizarse vía Zoom gracias a una docente que fue el vínculo para poder llevar a cabo la entrevista número 11 de esa escuela.

Otro punto importante a señalar en el caso 3 es que el director era de reciente ingreso pues durante la pandemia se jubiló el director que había permanecido mucho tiempo en dicha escuela, por ello, algunas referencias sobre el tipo de liderazgo apuntan al director saliente. En esta transición, los subdirectores pedagógico y de gestión permanecieron en su puesto, y un comentario que realizaron diversos docentes una vez que constataban que se había apagado la grabadora de voz, es que al permanecer el mismo personal en dirección, habían influido en el nuevo director quien recién había asumido esa función a partir de un examen de oposición.

Para las entrevistas se asignaron horarios posteriores al tiempo de clases y se podía realizar únicamente una entrevista en cada visita (en contraste con las otras escuelas con las que se podían realizar dos entrevistas por visita), no obstante el director brindó las facilidades para que las juntas fueran dentro del aula de los mismos docentes lo que brindó plena libertad al personal para responder a las preguntas. El tiempo de la entrevista fluctuó entre 45 minutos y 1 hora 30 minutos. Se entrevistó al director, al subdirector pedagógico, una docente de UDEEI y docentes frente a grupo. En total se realizaron 11 entrevistas. También es pertinente aclarar que, a pesar de haber tenido las entrevistas en privado, en esta escuela hubo mayor desconfianza para responder pues no se tenía la seguridad que las opiniones no se dieran a conocer con el liderazgo de la escuela.

En la observación de las interacciones entre los miembros de la organización se pudo observar menor cohesión entre los actores escolares, algo que se marcó aún más en la relación personal directivo – docentes. Quedó claro también que la

supervisora escolar, al igual que en las otras escuelas, tenía un fuerte liderazgo y aceptación por parte de varios docentes quienes acudían a saludarla de manera afectuosa.

El periodo para concluir con la investigación de esta escuela fue el más prolongado en comparación con los otros estudios de caso (entre noviembre del 2022 y febrero del 2023). La observación de la junta de CTE también fue pospuesta hasta el mes de febrero y la supervisora escolar sugirió que se ingresara con ella a fin de evitar una negativa en la observación.

### 5.3.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO

Con base en las proposiciones teóricas realizadas para la variable de GEE y Liderazgo valoradas con las rúbricas de las Tablas 11 y 12 (véase sección 4.3), se discuten los resultados para la Escuela 3 a partir del análisis derivado de las respuestas de las entrevistas y la observación del CTE.

#### 5.3.1.1 ARTICULACIÓN E INTERACCIÓN ENTRE ÁMBITOS INTERNO Y EXTERNO (G3)

En la dimensión de la Gestión Escolar Efectiva, una de las variables es la articulación e interacción entre actores y cuerpos colegiados. Al respecto, en la observación de la junta del CTE se evidencia que predomina el liderazgo del subdirector pedagógico, no así del director a diferencia de los otros casos de estudio. El orden del día de la junta del CTE corre principalmente a cargo del subdirector y solo hay una breve participación de una docente de educación física quien dirige una actividad. También apareció en algunas participaciones el director escolar. En los otros casos observados, la participación por parte de los docentes es escasa, sin embargo en esta escuela es aún más notoria la baja participación por parte del colegiado del CTE y es una maestra la que toma un rol de liderazgo por parte del personal docente aunque la participación no es continua, así, la escuela 3 presenta un nivel **bajo** de la variable.

Una segunda variable para valorar la GEE es si el CEPS integra a un miembro de la comunidad externa. A diferencia de los otros casos, en la escuela 3



la comunidad externa no es identificada por las entrevistadas como parte activa de la vida escolar interna, es decir, no se identifican vínculos en la gestión escolar. Por ello, el caso 3 no presenta un nivel **medio** de valoración de la variable (citas textuales 3.1).

Cuando existen espacios y tiempos específicos que garanticen la interacción entre los cuerpos colegiados (CTE, CEPS y APF) se favorece la GEE y este es un indicador de nivel **alto** a **efectivo** de la variable. Sin embargo, en la junta del CTE se observó de manera exclusiva la presencia de docentes del CTE y, en respuestas de los docentes se puede identificar que en la interacción no participan los cuerpos colegiados del CEPS o de la APF, así, la escuela no presenta un nivel **alto** de la variable (citas textuales 3.2)

La gestión escolar con un nivel de **efectividad** tiene como característica que identifica habilidades en actores internos y externos, en los integrantes de cuerpos colegiados y en organizaciones externas y establece mecanismos para la comunicación y participación para la mejora educativa. En las entrevistas se pregunta a los docentes si se habían realizado actividades conjuntas con alguna otra institución educativa y organización para favorecer el logro de aprendizajes y únicamente se encuentran 2 respuestas que señalan actividades de una empresa de reciclado y una biblioteca, esta última, para favorecer la lectura en el alumnado (citas textuales 3.3). Así, se considera que la escuela 3 no presenta un nivel de **efectividad** en la variable G3.

Derivado de la observación de la junta del CTE y de las respuestas de las entrevistas, en virtud de la baja participación en juntas del CTE y de la evidencia que el único cuerpo colegiado que participa es el CTE dejando fuera a los otros colegiados y actores externos se establece que la escuela 3 logra un nivel **básico** de **articulación e interacción** (la menor de 4 posibles calificaciones).

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
G3 Articulación	Hay interacción	CEPS integra a miembro de comunidad externa	Hay espacios y tiempos para interacción	Hay mecanismos sistemáticos de comunicación y participación

#### 5.3.1.2 DECISIONES COLEGIADAS (G4)

Otro rasgo de la GEE es la toma de decisiones colegiadas cuya valoración básica es la existencia de trabajo colegiado entre integrantes de la organización escolar (CTE). A diferencia de las otras escuelas, en la observación de la junta del CTE no se presentaron actividades que dieran muestra del trabajo por equipos entre docentes del mismo grado, sin embargo, en un comentario del subdirector pedagógico, durante la junta, señaló una actividad entre dos docentes de promotoría, es así que se considera que la escuela 3 presenta un nivel **bajo** en esta variable (citas textuales 3.4),

Un indicador de nivel **medio** es en el que la GEE genera mecanismos que garanticen el trabajo en equipo o colegiado para el diseño de estrategias y/o para la resolución de problemas educativos de manera autónoma y en las entrevistas se identificaron comentarios del trabajo por equipos del mismo grado escolar en los que se desarrollan propuestas que son votadas, y en su caso, aplicadas por el resto del colegiado (citas textuales 3.5), así se identifica que el caso 3 sí presenta en sus prácticas un nivel **medio**.

Las decisiones colegiadas, como una variable de la GEE es la participación de otros actores además del CTE y el CEPS. Este último está habilitado para coadyuvar en la mejora educativa a partir de la conformación de 11 comités. En las entrevistas se indaga si este cuerpo colegiado está debidamente instituido y funciona en al menos 4 de sus comités. En las respuestas no hay evidencia de que estos comités funcionen, y algo más que se identifica es que en la escuela 3 no existe una diferencia entre el CEPS y la APF aunque estos deberían ser órganos distintos pues sus funciones son distintas, sin embargo se reconoce que los padres y madres que participan tienen una duplicidad de actividades (citas textuales 3.6), por lo anterior se considera que la escuela 3 no presenta un nivel **alto** en esta variable.

Finalmente, un indicador de prácticas **efectivas** es cuando la gestión escolar crea mecanismos que favorecen que los distintos cuerpos colegiados y la

comunidad externa realicen propuestas de estrategias de organización escolar para la mejora de la infraestructura y el logro educativo. En las respuestas de los docentes entrevistados se evidencia que el CEPS no participa a través de propuestas, sino que coadyuva en las propuestas de los docentes y, al igual que en los otros casos analizados, la labor de los integrantes del CEPS es en apoyo a actividades pedagógicas y de infraestructura, no así de participación en la gestión escolar

Debido a que en esta escuela 3 no existe evidencia de observación de las juntas del CTE ni en las respuestas de los entrevistados sobre prácticas donde se toman decisiones colegiadas, ésta variable **se cualifica con un nivel básico**.

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
G4 decisiones colegiadas	Hay espacios de trabajo colegiado	Hay mecanismos que garantizan trabajo colegiado	El CEPS mantiene al menos 4 de sus comités	Hay mecanismos para la participación de actores y cuerpos colegiados

### 5.3.1.3 LIDERAZGO COMPARTIDO (L1)

En la variable de liderazgo compartido, en su nivel **básico** significa que el personal directivo (director o subdirectores) vigile el cumplimiento de las estrategias y supervisa las actividades o resultados educativos. En las entrevistas los docentes señalan la falta de seguimiento por parte de la dirección, pero se asumen a sí mismos como los responsables de esta vigilancia como parte de sus obligaciones en “comisiones”. Solo un docente refirió al personal de UDEEI (citas textuales 3.7), así se considera que en la escuela 3 tiene una condición de nivel **bajo** de esta variable.

Otro indicador del liderazgo compartido se sitúa en la junta de CTE pues se valora si en esta se favorece la participación de subdirectores, docentes y de equipos de trabajo y, como se señaló en el apartado anterior donde se analiza la variable G3, existe evidencia de participación de ambos subdirectores, pero no del

trabajo en equipos de docentes. Así, se considera que en la escuela 3 no tiene una condición de nivel **medio**.

Si la gestión escolar genera espacios y tiempos para la escucha de propuestas de los distintos cuerpos colegiados para integrarlos al PEMC, la variable estaría en un nivel **alto**, sin embargo, ante la pregunta sobre el proceso de toma de decisiones e incorporación de estrategias al PEMC en las respuestas a las entrevistas no se obtienen evidencia alguna de que se incorporen propuestas o que se cuente con la integración de otros cuerpos colegiados, algo que también fue observado en la junta del CTE. Únicamente el director reconoce que no hay propuestas y reitera la idea que los padres apoyan en cuestiones de mantenimiento (cita textual 3.8)

Un indicador **efectivo** de la variable se obtiene si se logra implicar a los actores educativos y distintos cuerpos colegiados en metas colectivas, en el liderazgo y responsabilidad del seguimiento de las estrategias establecidas en el PEMC. En las entrevistas se observa que no se comparte el liderazgo con los cuerpos colegiados de la APF o del CEPS y en las respuestas de los docentes entrevistados se señala que son actividades de limpieza y cuidado de la infraestructura (citas textuales 3.9). De esta manera, se concluye en esta variable que no hay evidencia para los otros dos tipos de liderazgo: espacios para escuchar propuestas y su integración al plan escolar (liderazgo **alto**) y participación de colegiados en definición de metas y seguimiento de estrategias (liderazgo **efectivo**) por lo cual el **liderazgo compartido presenta un nivel básico**.

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
L1 LIDERAZGO COMPARTIDO	Personal supervisa cumplimiento de estrategias y actividades	Se promueve participación en CTE	Hay espacios y tiempos para escuchar propuestas	Los actores se implican en metas colectivas y estrategias

#### 5.3.1.4 LEGITIMIDAD (L2)

En este punto es importante clarificar que, debido a que el director era de un ingreso reciente, las referencias fueron hacia el director anterior (quien se jubiló durante la pandemia). Las respuestas en las entrevistas son predominantemente negativas pues señalan la falta de acompañamiento, tratos violentos, falta de comunicación asertiva y conductas impositivas (citas textuales 3.10). Las opiniones permiten analizar que no existe una visión generalizada de un clima de confianza pues unas opiniones señalan que el colectivo proponía, valoraba las propuestas y en consenso decidían si se llevaban a cabo o no (3-08DOC4), mientras otras opiniones permiten identificar que las docentes percibían un ambiente que inhibía la participación.

Otro indicador es que el liderazgo se legitima cuando sabe lo que sucede dentro y fuera del contexto escolar (valoración **media**) y, aunque no existe ninguna evidencia en las respuestas respecto a la figura de liderazgo directivo o de algún otro integrante del personal de dirección (subdirectores), es pertinente señalar que en la observación de la junta del CTE, el subdirector pedagógico en comparación con las otras escuelas analizadas, es quien más dio muestras de conocer a detalle los avances sobre los acuerdos, sobre los resultados educativos y sobre las problemáticas de grupo, proporcionando aún situaciones específicas del alumnado, tenía conocimiento de sus nombres completos y sus condiciones familiares de manera que la evidencia en la observación permite entender que el subdirector pedagógico conoce plenamente el contexto interno y externo. Para ejemplificar el manejo de la información, se ha retomado una cita textual de la junta de CTE (cita 3.11), sin embargo, cabe aclarar que el subdirector pedagógico proporcionó datos aún más exactos sin necesidad de leerlos, pero esto no es reconocido por ninguno de los docentes entrevistados, sin embargo la evidencia revisada permite considerar que en la escuela 3 tiene un nivel **medio** de esta variable.

El liderazgo se legitima si tiene una cultura democrática e impulsa las relaciones interpersonales. Con relación a esta variable, en las entrevistas se señala de manera clara la falta de trabajo colegiado, y en contraparte, una visión de que el

directivo priorizaba el diálogo por encima de la oposición u opiniones diferentes. Algunas de las habilidades o competencias identificadas en el director era el manejo de situaciones en caso de presentarse oposición u opiniones diferentes, así como la escucha y negociación, entonces, de manera general se interpreta que la escuela 3 presenta una valoración **alta** de la variable (citas textuales 3.12)

El indicador que valora la **efectividad** es si el líder cuenta con una opinión favorable por parte de los distintos cuerpos colegiados, posee capital humano y habilidades comunicativas. Al respecto únicamente se encontró una opinión favorable que percibe al equipo de dirección “muy fortalecido” y que “siempre llegan a un acuerdo” (cita textual 3.13). Al no existir suficiente evidencia, se considera que la escuela 3 no logra un nivel **efectivo** de la variable.

En conclusión, en la escuela 1 las entrevistas permiten cualificar que el director posee **una legitimidad media** (situado principalmente en la figura del subdirector pedagógico).

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
L2 SE LEGITIMA	Directivos son líderes pedagógicos	Conocen contexto interno y externo	Promueven relaciones interpersonales	Se reconoce su liderazgo y posee habilidades de comunicación

### 5.3.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

#### 5.3.2.1 CONFIANZA (L3)

En la variable de confianza de la dimensión del liderazgo en su relación con el aprendizaje organizacional se identificaron únicamente dos comentarios favorables que hacen referencia a la “imagen” del directivo frente al alumnado y sobre un “ambiente muy armónico” y de amabilidad. También existe una respuesta en la que se identifica que el ambiente en la escuela no era cordial, pero que, ante la presencia de padres de familia había más “cordialidad” (citas textuales 3.14). Estas pocas respuestas señalan a un clima laboral de tensión por lo cual la valoración de la escuela 3 es de un nivel **básico** de confianza.

Un indicador de nivel **medio** implica que existen participaciones voluntarias y continuas de los actores, algo que se ha señalado que no existió en la observación de la junta de CTE, sin embargo, en las respuestas de los docentes se identifica una postura radical con relación a la forma en la que se inhibía la participación, 2 comentarios más señalan que había consenso y una respuesta en la que se busca resaltar las habilidades comunicativas por parte del director escolar (citas textuales 3.15). En comparación a las otras escuelas se identifica un menor número de respuestas, sin embargo, estas podrían señalar que la escuela 3 presenta un nivel **medio** de confianza.

El nivel **alto** de la variable de confianza se logra cuando existen participaciones y propuestas pedagógicas y organizacionales por parte de los docentes y miembros de otros colegiados de manera espontánea, sin embargo no existe evidencia en las respuestas de los entrevistados y tampoco en la observación de la junta de CTE. Finalmente, el nivel **efectivo** de liderazgo se alcanza cuando se han sistematizado mecanismos que garantizan la comunicación fluida entre los distintos cuerpos colegiados (docentes, APF y CEPS), pero tampoco hay evidencia al respecto.

Como resultados de entrevistas y observaciones se cualifica que **la variable de confianza presenta un nivel medio** y no alcanza un nivel de **efectividad** pues en la escuela 3 no existen espacios de interacción entre el CTE y los otros cuerpos colegiados (APF y CEPS).

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
L3 CONFIANZA	Genera clima de respeto	Hay participación voluntaria	Participación y propuestas espontáneas	Hay mecanismos que garantizan comunicación sistemática

#### 5.3.2.2 COMUNICACIÓN (L4)

En la variable de comunicación, al igual que con la variable de confianza (L2), a partir de la observación en la junta del CTE (cita textual 3.11) se determina que el subdirector pedagógico comunica los objetivos y resultados de manera puntual, algo

que es ratificado por un docente (cita textual 3.16), sin embargo no sucede así en la figura del director.

Una práctica de gestión de nivel **medio** corresponde a si el director favorece tiempos para la escucha y el diálogo. Las respuestas en las entrevistas aluden principalmente a prácticas de votación, esto permite considerar que hay un nivel **medio** en la variable de comunicación (citas textuales 3.17)

Cuando el liderazgo favorece la comunicación, da a conocer a los miembros de la organización de manera abierta los problemas organizacionales para que se encuentren soluciones colegiadas se considera se considera un nivel **alto** de la variable. En las respuestas de los entrevistados hay ideas contrapuestas pues tres docentes señalan que los asuntos se trataban en privado con el apoyo de UDEEI, mientras que uno más indica que se comunicaban los problemas con transparencia para recibir el apoyo del colegiado (citas textuales 3.18), por lo anterior y derivado de las escasas respuestas y a través de la observación del CTE se establece que la escuela 3 no hay presencia de un nivel de **efectividad** sino un nivel **medio** en la **variable de comunicación**.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L4 COMUNICACIÓN	Se comunican objetivos y resultados	Se favorece el diálogo	Comunicación para encontrar soluciones colegiadas	Diferentes opiniones y se generan consensos

#### 5.3.2.3 MEMORIA ORGANIZACIONAL (AO3)

En esta variable el nivel **básico** señala que los docentes reconocen con claridad sus experiencias (positivas o negativas). Al igual que los otros casos analizados, las observaciones y entrevistas evidencian que no existe una idea unificada sobre las problemáticas pues algunos refieren las problemáticas en infraestructura derivadas del sismo del 2017, otras respuestas señalan problemas por acoso escolar, otra más sobre la demanda de un padre de familia, y otros entrevistados no recuerdan haber tenido algún problema, es decir, no existe un diálogo al respecto (citas textuales 3.19). De esta manera, si bien los actores



identifican experiencias negativas, estas no están unificadas. Se considera que el nivel es **básico** en esta variable.

Un indicador valorado en el nivel **medio** es si los docentes identifican con claridad y de manera unificada las experiencias y los ajustes organizacionales que derivaron a partir de esas experiencias. Respecto a esto, en las respuestas proporcionadas por los entrevistados no se identifica que tengan claridad sobre los ajustes salvo en dos respuestas y una de ellas, la más completa, corresponde a la respuesta del subdirector pedagógico. Esta claridad en las respuestas sobre las problemáticas, así como en los resultados educativos se dan por el subdirector, no así por otros miembros del colegiado (citas textuales 3.20). Es así como la escuela 3 no presenta un nivel **medio** en esta variable.

Si la organización identifica los valores de gobierno (normas, reglamentos) que no son pertinentes para las necesidades del contexto y realizan adecuaciones o ajustes pertinentes logran una valoración **alta**. En este sentido se indagó si los miembros de la organización escolar identifican normas y si reflexionan sobre ellas para realizar adecuaciones. Las respuestas, de manera similar a los otros casos analizados, identifican que la principal inconformidad expresada es la carga administrativa y, también de manera igualitaria a las respuestas en las otras escuelas, se considera que no hay posibilidad de ajustes, es decir, se asumen como reglas inamovibles (citas textuales 3.21). En síntesis, la escuela 3 no presenta un indicador **alto** de la variable.

Finalmente, un nivel de **efectividad** en las prácticas de gestión se presenta cuando la organización identifica las experiencias organizacionales positivas o negativas, así como los conocimientos individuales, colectivos y sistémicos que de ellas derivaron y los registran en una memoria organizacional a fin de generar nuevos conocimientos y estrategias para corregir sus errores. Sin embargo no existe evidencia que la escuela 3 logre este nivel de **efectividad** de la variable. En conclusión las evidencias permiten determinar que sólo hay un nivel **básico** de la memoria organizacional.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
A03 MEMORIA ORGANIZACIONAL	Se reconocen experiencias	Se reconocen los ajustes derivados de las experiencias	Se identifican valores de gobierno	Se reconocen experiencias organizacionales

#### 5.3.2.4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA (A04)

En la variable sobre la relación reflexiva y dialógica del aprendizaje organizacional, en las entrevistas se identifica una autopercepción de una buena escuela, mejor que otras (cita textual 3.22). Al constatar respuestas de los entrevistados más coherentes entre sí, se infiere que la escuela identifica la teoría en uso (visión, misión, creencias) de la organización. Esto señala un nivel **básico** de la variable en la escuela 3.

Un indicador evaluado como **medio** se asigna cuando el tiempo se destina principalmente para reflexionar sobre los avances del PEMC y, al igual que el resto de los casos revisados, esta escuela prioriza sus tiempos en realizar las actividades propuestas en la guía de la AEL así, se considera que la escuela 3 no tiene un nivel **medio** de la variable.

Los dos últimos niveles, **alto** y **efectivo**, corresponden a los siguientes enunciados respectivamente: Si la organización escolar revisa sus resultados a partir de la valoración de las estrategias que funcionaron para atender las problemáticas del contexto, y a partir de ello, realizan ajustes al PEMC y el último cuando de manera autónoma se organiza la junta de consejo técnico escolar y se destinan espacios de reflexión y diálogo para contrastar la teoría adoptada (sus creencias y valores personales), la teoría en uso (las normas, reglas y códigos institucionales) y se someten a escrutinio público los valores de gobierno y que, a partir de ello se realicen cambios adecuados a las necesidades organizacionales.

Las respuestas de los entrevistados no brindan evidencia de espacios de reflexión colegiada que los lleven a asumir la idea de una cultura escolar propia (teoría adoptada). Asimismo, en la observación de la junta del CTE se identificó que no existe autonomía en la organización de los tiempos sino que se prioriza la atención a la guía de la AEL y, aunque si fueron referidos con precisión aspectos pedagógicos por parte del subdirector pedagógico, el PEMC y los resultados

educativos no fueron prioritarios en la junta del CTE. Esta reducción de tiempo de organización autónoma del colegiado inhibe generar espacios de reflexión sobre teoría adoptada (sus creencias y valores personales), la teoría en uso (las normas, reglas y códigos institucionales) para someter a escrutinio público los valores de gobierno o para realizar cambios adecuados a las necesidades organizacionales. Por lo anterior, se considera que **la escuela 3 tiene un nivel *básico* en la variable de relación reflexiva y dialógica.**

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
AO4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA	Identifican teoría en uso	Reuniones son reflexivas	Se valoran estrategias y resultados	Reflexión sobre teorías en uso y adoptadas

### 5.3.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

#### 5.3.3.1 IDENTIFICA EL DIAGNÓSTICO (G1)

El que la organización escolar cuente con un diagnóstico de los problemas educativos corresponde al nivel ***básico*** de la GEE. En las respuestas de los docentes entrevistados se resalta que realizan el “diagnóstico inicial” (3-26DOC2b) durante espacios de reflexión en las juntas de CTE (cita textual 3.23), a partir de los diagnósticos por grupo, es decir, partieron de lo particular de cada grupo para luego compartirlo con el colegiado para la construcción del PEMC. Así la escuela 3 sí cumple con este nivel ***básico***.

El nivel ***medio*** de la variable de diagnóstico se determina si para la realización del diagnóstico escolar se utilizaron distintas fuentes de información (pruebas estandarizadas, evaluaciones bimestrales o trimestrales, evaluaciones de zona escolar, rúbricas de observación). En las respuestas de los docentes entrevistados se identifican instrumentos como el diagnóstico de aula, los exámenes de zona, pero algo que no fue mencionado por los otros casos investigados es el estudio socioeconómico lo cual requiere identificar el contexto externo del alumnado (cita textual 3.24). Es así como se considera que la Escuela 3 presenta un nivel ***medio*** de la variable.

La valoración de la variable es **alta** cuando todos los actores educativos identifican con claridad y de manera unificada, los problemas de resultados educativos y del contexto externo de los alumnos. En las respuestas de los entrevistados se encuentra cierta uniformidad pues se señalan dos problemas principalmente: la ocupación laboral de los padres de familia y los asuntos económicos. Quizá hay claridad en esto por la participación del subdirector pedagógico quien sistematiza ese tipo de datos, así, quizá no fue que el diagnóstico partiera de un espacio dialógico, sino de un análisis a cargo del subdirector pedagógico (cita textual 3.25). Es así que se considera que la escuela 3 presenta un nivel **alto** de la variable.

Por último, la valoración es **efectiva** si en la elaboración del diagnóstico escolar participaron los cuerpos colegiados (CTE, CEPS y APF), se utilizaron distintas fuentes de información y si a partir del diagnóstico se planifica de manera autónoma para superar los problemas y desafíos del contexto. Al respecto, en las entrevistas no se identifican que el colectivo docente tenga de manera clara y unificada la visión de la problemática contextual de manera que las acciones colegiadas podrían estar desarticuladas en relación con las problemáticas de contexto – diseño colegiado de acciones necesarias para la mejora educativa. Por otra parte, en las decisiones colegiadas de la escuela 3 participa de manera específica con el CTE y no se extienden con los otros cuerpos colegiados (CEPS y APF) y los comentarios indican que más que de un trabajo colegiado, se trata de un esfuerzo individual para el logro de los aprendizajes (citas textuales 2.26).

En las entrevistas se obtuvieron algunas respuestas que dan cuenta que se centraliza el proceso del diagnóstico escolar en las juntas del CTE de manera exclusiva, y que no participaban los distintos cuerpos colegiados. Por ello, se considera que **la escuela 1 cualifica con un nivel alto** en el diagnóstico de sus problemas, pero no hay evidencia de un nivel de efectividad.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G1 Diagnóstico	La escuela tiene un diagnóstico	Se consultaron diversas fuentes	Todos los actores identifican problemas y resultados	Participaron CTE y CEPS

### 5.3.3.2 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA (G2)

Para la variable de planeación estratégica en el que se incluye la elaboración del PEMC, de manera implícita, las respuestas de los docentes entrevistados hacen referencia al plan (cita textual 3.27), pero en la observación de la junta del CTE se pudo constatar la existencia del mismo y la forma en la que se va dando seguimiento a las estrategias ahí definidas, así, se considera que la escuela 3 presenta un nivel **básico** de la variable.

Cuando el diseño de las estrategias incluidas en el PEMC se elabora con base en las necesidades identificadas en el contexto de manera organizacional se considera como un nivel **medio** de la variable. Al indagar en las entrevistas sobre las acciones concretas que la organización escolar emprendió para el logro de los aprendizajes que les permitieran superar las problemáticas de sus contextos social, económico y familiar, se identifica una acción relacionada con los problemas económicos referidos en el diagnóstico, y otras dos respuestas de entrevistados no señalan acciones con relación a los problemas identificados previamente (cita textual 3.28), es así como se considera que la escuela 3 no presenta un nivel **medio** en esta variable.

Un nivel **alto** de la variable se considera cuando el diseño del PEMC se realiza con la participación y propuestas de los cuerpos colegiados del CTE, la APF y el CEPS en el que se incluyó la participación de un actor externo. Los docentes entrevistados se identifican como los actores principales de las decisiones escolares en el CTE (cita textual 3.29), pero no consideran participación de otros colegiados. Por ello, se considera que la escuela 3 no presenta un nivel **alto** de la variable.

Cuando en el PEMC participan todos los cuerpos colegiados y diseñan de manera autónoma ajustes curriculares y estrategias que permitan que los alumnos logren aprendizajes más allá de las problemáticas educativas y del contexto externo

se logra un nivel **efectivo** de la variable, sin embargo, si no se cuenta con la participación de la APF o del CEPS en la construcción del PEMC, tampoco sería factible que realicen un diseño o ajuste de estrategias para el logro de aprendizajes de los alumnos. Así, se valora que la escuela 3 presenta un nivel **básico** de los cuatro niveles valorados para esta variable de planeación, lo que lo posiciona alejado de un nivel de efectividad.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G2 Planeación	Hay un RME o PEMC	Estrategias identificadas de manera organizacional	Participación de cuerpos colegiados	Cuerpos colegiados realizan ajustes curriculares y estrategias

#### 5.3.3.3 PENSAMIENTO CONJUNTO (AO1)

Una de las variables del Aprendizaje Organizacional es el pensamiento conjunto. El nivel **básico** de la variables se presenta cuando el liderazgo identifica las habilidades de los integrantes del CTE. Al indagar si estas habilidades eran reconocidas por el liderazgo escolar y la forma en la que esto se había llevado a cabo, las respuestas aparecen cuestiones diversas como la implementación de un cuestionario, la observación y las actividades las que permitían que se identificaran las habilidades docentes (citas textuales 3.30), de esta manera, la escuela 3 presenta un nivel **básico** de la variable.

Si el liderazgo identifica e integra las habilidades de los actores organizacionales que conforman los distintos cuerpos colegiados (CTE, CEPS y APF) para la mejora escolar se considera una variable de nivel **medio**. En las respuestas se evidencia que son aprovechadas las habilidades de los integrantes del CTE (citas textuales 3.31), pero no se identifica la integración de las habilidades del CEPS o de la APF, en síntesis, esta escuela 3 no presenta un nivel **medio** de la variable.

Una característica del Aprendizaje Organizacional con un nivel **alto** se valora por la creación de espacios donde los actores compartan sus conocimientos a través del trabajo en colegiado o en equipos e impulsa el compromiso individual

para el logro de las metas organizacionales comunes. Por otro lado, un nivel **efectivo** se alcanza cuando la organización escolar reconoce, intercambia y aprovecha los conocimientos individuales, de actores externos, así como de otras organizaciones o instituciones y genera espacios durante la JCTE para que puedan compartir estrategias exitosas (pedagógicas, didácticas y organizacionales) para la mejora educativa. Al respecto, en el análisis de respuestas de las entrevistas de la escuela 3 no se logran identificar estrategias que integren al resto de los cuerpos colegiados, tampoco se generan espacios de aprendizaje entre el mismo colegiado; por lo anterior, se considera que **la escuela 3 presenta un nivel básico en la variable de pensamiento conjunto**, lo que la mantiene alejada del nivel de efectividad.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO1 PENSAMIENTO CONJUNTO	Identifica habilidades	Identifica habilidades y se integran a la mejora	Espacios para compartir conocimientos	Se integran conocimientos individuales

#### 5.3.3.4 RELACIONES NO DEFENSIVAS (AO2)

La variable de relaciones no defensivas del Aprendizaje Organizacional presenta un nivel **básico** cuando el liderazgo y la organización reconocen con facilidad las dificultades organizacionales y/o normativas enfrentadas. Al respecto, en las entrevistas se indagó sobre las funciones más difíciles en la labor docente se obtuvo que de manera individual los miembros de la organización identifican sus problemáticas (citas textuales 3.32), pero quizá existen prácticas defensivas pues no hay evidencia que se dialogue de manera colegiada sobre las dificultades organizacionales y o normativas, motivo por el cual algunas respuestas señalan la carga administrativa, otros la planeación, otros señalan el interés de los padres y esta desarticulación de perspectivas no permite que la organización aprenda a partir de la reflexión de sus problemáticas del contexto interno. Por ello, se considera que la escuela 3 presenta un nivel **básico** de la variable.

Otra práctica que es evidencia de prácticas no defensivas es cuando la organización escolar mantiene espacios que favorecen la escucha de las opiniones de padres de familia y alumnos y estos se atienden de manera organizacional para generar cambios. En las respuestas del personal docente entrevistado se identifica como principal estrategia la aplicación de encuestas de satisfacción seguido por las reuniones con padres de familia y también se menciona la comunicación con la presidenta de los padres de familia para conocer las inquietudes de los padres de familia ( citas textuales 3.33). Esto permite identificar que el caso 3 presenta un nivel **medio** de la variable de relaciones no defensivas.

Un indicador que existe comunicación abierta es cuando los cuerpos colegiados de la APF y CEPS junto con miembros de la comunidad externa y el CTE, comentan sobre las principales problemáticas organizacionales y comparten el liderazgo. La evidencia en la observación de la junta del CTE, así como en las respuestas recibidas por parte de los entrevistados es que las decisiones fueron tomadas u orientadas principalmente por el director, o bien, por los docentes frente a grupo y que aunque se generaron espacios de ‘comunicación’, estos acuerdos eran tomados previamente por parte del CTE ( citas textuales 3.34); lo anterior permite establecer que no hay una presencia de prácticas de gestión con un nivel **alto**.

Un indicador de **efectividad** en las relaciones no defensivas es cuando la organización, de manera autónoma, favorecen espacios para compartir sus conocimientos para la mejora escolar y reflexionan de los resultados escolares y organizacionales, aunque ello implique que sean vistos como incompetentes. A partir de la reflexión planean para el logro de los objetivos de aprendizaje y proponen estrategias distintas a las preconcebidas para atender las necesidades de la organización. Al respecto, se encuentra que, si bien existen ciertas modificaciones, la realidad es que no se propician espacios de reflexión respecto a su pertinencia, tal como se encuentra en las opiniones de los entrevistados ( citas textuales 3.35) Por lo anterior, no existe ningún comentario que brinde indicios de que se propició algún espacio de reflexión en relación con las normas, sino que estas se asumen,



aunque no sean apropiadas para las necesidades del contexto escolar, y así se considera que la escuela 3 no presenta un nivel de **efectividad**.

En síntesis, se identifica que **el caso 3 presenta un nivel medio en la variable de relaciones no defensivas**. La evidencia de autonomía de gestión en la organización escolar se observa en los tiempos para brindar oportunidades de aprendizaje organizacional al compartir sus conocimientos para la mejora escolar, así como para reflexionar los resultados escolares y organizacionales, aunque ello implique que sean vistos como incompetentes, sin embargo, la mayor parte de tiempo del CTE se destina a las actividades solicitadas por la SEP y la AEL aunque, para la optimización de tiempos durante la JCTE, de manera previa a la sesión, los docentes habían entregado formatos de seguimiento de las problemáticas escolares al subdirector pedagógico lo que favoreció contar con láminas que indicaban los principales problemas organizacionales, las estrategias que permitieron una mejora, así como la reducción en los porcentajes de rezago educativo, no obstante, el protagonista en la lectura de estos resultados fue el subdirector pedagógico y funcionó más como un buen análisis personal y no como una reflexión colegiada. De esta manera, esta situación reafirma que la escuela 3 no presenta niveles **alto** ni **efectivo** de la variable.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO2 RELACIONES NO DEFENSIVAS	Se reconocen dificultades	Espacios para escuchar	comunicación entre cuerpos colegiados	Espacios para compartir conocimientos

#### 5.3.4 CONCLUSIONES: CASO DE ESTUDIO EN ESCUELA 3

La cualificación realizada en la escuela 3 en las dimensiones de Gestión Escolar Efectiva, Liderazgo y Aprendizaje organizacional se presenta a manera de resumen en la Tabla 16.

Por las dimensiones de GEE, AO y Liderazgo, las prácticas desarrolladas en la escuela 3 indican un nivel menor al nivel **medio**;

- la dimensión de GEE muestra un valor menor a una práctica de gestión de nivel **medio**, con 6 puntos de los 16 posibles, lo que da un valor de 37.5%;
- la dimensión de AO muestra un valor menor a las prácticas de gestión de nivel **medio**, con 5 puntos de los 16 posibles que representa un valor de 31.3% y finalmente,
- para Liderazgo las prácticas de gestión presentan un valor cercano a su nivel **medio**, con 43.8% (7 puntos sobre 16 posibles).

Estos resultados se derivan de la escasa participación de los cuerpos colegiados y de prácticas defensivas que inhiben la participación del colegiado y la opinión del personal docente sobre las habilidades que despliega el directivo. En cada dimensión los resultados quedan lejos de las prácticas **efectivas**.

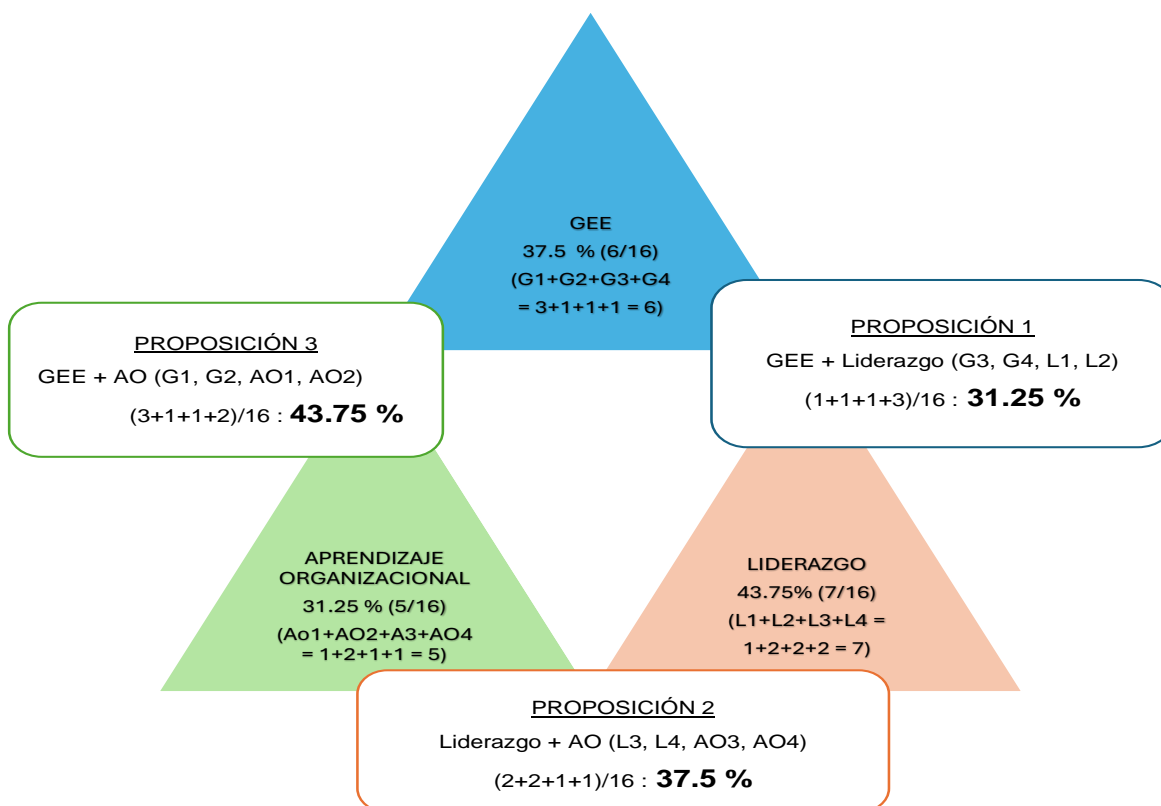
Tabla 16. Resumen de la valoración del caso de la Escuela 3

Variable	Valoración	GEE-L	GEE-AO	AO-L
G1 Diagnóstico	3.-Alto		3	
G2 Planeación	1.-Nivel Básico		1	
G3 Articulación	1.-Nivel Básico	1		
G4 Decisiones Colegiadas	1.-Nivel Básico	1		
GEE – valoración	6/16 ->37.5%			
L1 Liderazgo compartido	1.-Nivel Básico	1		
L2 Se legitima	2.-Medio	2		
L3 Confianza	2.-Medio			2
L4 Comunicación	2.-Medio			2
Liderazgo – valoración	7/16 -> 43.8%			
AO1 Pensamiento conjunto	1.-Nivel Básico		1	
AO2 Relaciones no defensivas	2.-Medio		2	
AO3 Memoria organizacional	1.-Nivel Básico			1
AO4 Relación reflexiva y dialógica	1.-Nivel Básico			1
Aprendizaje Organizacional – valoración	5/16-> 31.3%			
Relaciones – valoración		5/16-> 31.3%	7/16 -> 43.8%	6/16 -> 37.5%

Fuente: Elaboración propia

La valoración de las relaciones entre dimensiones de la Gestión de la Escuela 3 se presenta en el triángulo descrito en el Diagrama 17.

Diagrama 17. Marco de Análisis de las proposiciones, dimensiones y variables del Caso de la escuela 3.



Fuente: Elaboración propia

Por las proposiciones que relacionan las tres dimensiones de GEE, AO y Liderazgo se muestran las siguientes cualificaciones:

- La relación entre las variables usadas para analizar esta relación GEE y Liderazgo se cualifica en un nivel de prácticas de gestión menor al **medio** con un bajo valor de 31.25 %. Este porcentaje es el menor de las 3 proposiciones teóricas.
- La relación entre el liderazgo y el AO también presenta un nivel de prácticas de gestión menor al **medio** un resultado bajo (37.75 %) y, de acuerdo a las variables, esto se debe a la incipiente participación de los actores educativos y la falta de sistematización de mecanismos de comunicación que impulsen

decisiones innovadoras. Respecto a las variables del aprendizaje organizacional, también se identifica que no se generan espacios para la reflexión o escrutinio las creencias organizacionales, ni se sistematizan las experiencias organizacionales, la teoría en uso y teoría adoptada para realizar ajustes pertinentes a las necesidades escolares.

- c) La relación entre los procesos de GEE y AO, es decir de gestión escolar efectiva y el aprendizaje organizacional presentas prácticas de gestión con un nivel menor al **medio** con una valoración de 43.75%. y en el análisis se identifica la necesidad de diagnósticos colegiados y no solo individuales superar los desafíos educativos. Asimismo, se observa la necesidad autonomía en la participación y compartir el liderazgo con todos los cuerpos colegiados, así como generar espacios que favorezcan el aprendizaje organizacional.

En conclusión las prácticas desarrolladas en la escuela 3 se encuentran por debajo de las prácticas **efectivas** definidas en esta tesis, para la integración de la Gestión Escolar, el Liderazgo y el Aprendizaje Organizacional.

#### 5.4 CASO ESCUELA 4

Esta cuarta escuela pertenece a la misma zona escolar que los otros casos, por esta razón las entrevistas se llevaron a cabo entre febrero y marzo del 2022. La directora escolar de la escuela 4 mostró disposición y apertura para la realización de las entrevistas y también se contó con la disposición por parte del personal docente entrevistado. La directora de la escuela 4 permitió que el personal fuera entrevistado dentro de las aulas de clase, de manera que se contó con la libertad para que los docentes pudieran otorgar sus respuestas en un clima de confianza. En algunos casos las entrevistas se realizaron de manera virtual en virtud que, una vez controlada la contingencia de la Pandemia por COVID, los alumnos regresaron a clases lo que limitó que las entrevistas se dieran en las instalaciones y dentro del

horario escolar. Se aplicaron un total de 11 entrevistas que fluctuaron entre 25 y 90 minutos.

En un sentido similar al de la escuela 3, la directora recién había ingresado para ocupar la vacante de un director que se jubiló y que fue referido por la mayoría de los docentes. Esto genera que en las respuestas se haga referencia a ambos liderazgos anterior.

#### 5.4.1 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + LIDERAZGO

Con base en las proposiciones teóricas realizadas por ítem de GEE – Liderazgo, y valoradas con las rúbricas de las tablas 11 y 12 (véase sección 4.3), se discuten los resultados del caso de la Escuela 4 a partir del análisis derivado de las respuestas de las entrevistas y la observación del CTE.

##### 5.4.1.1 ARTICULACIÓN E INTERACCIÓN ENTRE ÁMBITOS INTERNO Y EXTERNO (G3)

En la dimensión de la GGE se definió una variable que identifica los niveles de articulación e interacción entre actores y colegiados. En su nivel más elemental o **básico**, se considera a los espacios de interacción entre los integrantes del CTE. Al respecto, en la junta del CTE se observó que la directora propició también un clima de confianza a través de preguntas y tiempos para la escucha en los que se aseguró que todos participaran. El clima organizacional también fue **efectivo** pues en la junta de CTE existió en todo momento cordialidad y se dio el espacio para múltiples interacciones y participaciones voluntarias; además, existió apertura por parte de la directora y la disposición del personal para realizar propuestas y para expresar con libertad sus opiniones, aún y cuando estas disintieran de las propuestas iniciales o las propuestas directivas. En un momento había tanta participación e interacción entre los docentes, que no se entendía lo que la directora decía, por lo que ella retomó el control dando muestras de liderazgo. De esta manera se considera que la escuela 5 presenta un nivel **básico** de la variable. (citas textuales 4.1)

Un nivel **medio** considera si el CEPS integra algún miembro de la comunidad externa, si este cuerpo colegiado es distinto de la APF y si es identificado por el CTE. Tomando en cuenta que la escuela forma parte de una comunidad es importante que la gestión escolar se realice con actores externos miembros de la comunidad u organizaciones, sin embargo, en la investigación se identifica que no ha existido esta participación (entrevistados: 4-44SPED, 4-43PROM, 4-35DOC4, 4-36DOC2a, 4-37ESP, 4-38PROM, 4-40DOC3, 4-39DOC2B, 4-41DOC5a) y algunas respuestas aclaran más esta opinión al mostrar cierto recelo en favorecer la participación por parte de los padres de familia. Dentro de las prácticas de los cuerpos colegiados compuestos por padres de familia se les asignan tareas de mantenimiento y quedan relegados de los procesos de gestión escolar, se resalta un comentario que podría indicar una opinión que los docentes mantienen para limitar esta intervención ( citas textuales 4.2), así se evidencia que la escuela no presenta un nivel **medio** de la variable.

Un nivel **alto** de la variable señala si se establecen espacios y tiempos específicos que garanticen la interacción entre los distintos cuerpos colegiados (CTE, APF y CEPS). Al respecto, y, a pesar de identificar un ambiente de respeto en la interacción entre los integrantes del CTE, en la observación de la junta de CTE no se contó con la presencia o aportaciones del CEPS, de la APF o de algún miembro de la comunidad externa. La entrevista contenía una pregunta directa sobre la participación de los cuerpos colegiados del CEPS y la APF en la gestión escolar y las respuestas no giran sobre toma de decisiones sino que permiten identificar al igual que en los otros casos analizados, que no participan en la gestión escolar, sino únicamente en acciones de limpieza, mantenimiento y gestión ante la alcaldía para la mejora de la infraestructura, o bien, como apoyo a actividades pedagógicas propuestas por el CTE tal y como se muestra en las respuestas ( citas textuales 4.3), así, la escuela 4 no presenta un nivel **alto** de la variable.

Si la organización identifica habilidades en los actores educativos internos y externos, en los cuerpos colegiados y en organizaciones y establece mecanismos sistemáticos de comunicación y participación para la mejora, la variable presenta un

nivel **efectivo**, sin embargo, los actores si bien identifican con claridad organizaciones del contexto externo que colaboraron con sus habilidades en la escuela para la mejora educativa, no existen evidencias de que se hayan aprovechado los conocimientos de los actores educativos internos o de los cuerpos colegiados (citas textuales 4.4), así, con base en la observación de la junta del CTE y las respuestas de las entrevistas se valora que la **articulación e interacción** entre actores y colegiados está funcionando es su nivel más elemental, o **básico**, en virtud que esta interacción solo existe entre miembros del CTE, no así con algún miembro de la comunidad externa (nivel **medio**), por ello la variable G3 se cualifica con un nivel **básico** (la menor de 4 posibles cualificaciones).

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G3 Articulación	Hay interacción	CEPS integra a miembro de comunidad externa	Hay espacios y tiempos para interacción	Hay mecanismos sistemáticos de comunicación y participación

#### 5.4.1.2 DECISIONES COLEGIADAS (G4)

La variable de decisiones colegiadas (Tabla 11, variable G3, Sección 4.3) se cualifica en su nivel **básico** cuando existan espacios de trabajo colegiado entre los integrantes del CTE. Al respecto, a partir de la observación de la junta del CTE se determina que si existen espacios de trabajo colegiado, por ejemplo, durante la junta del CTE la directora les solicitó que trabajaran con sus compañeros de grado escolar para analizar las estadísticas, y que reflexionaran sobre los avances o retrocesos. Los docentes se agruparon e intercambiaron opiniones de manera muy activa. Se observó también que un docente de educación física dio lectura a un proyecto conjunto (diseñado por 3 promotores de educación física) en el que motivarán a los alumnos a la asistencia y al aprendizaje de las matemáticas “a partir de estrategias didácticas que derivan en juego motor y deporte educativo” y detalla las actividades que se realizarán en viernes y en las que se requerirá el apoyo de los docentes. Con base en lo anterior se considera que la escuela 4 presenta un nivel **básico** de la variable.

Un nivel **medio** se presenta si existen mecanismos que garanticen el trabajo en equipo y/o colegiado para el diseño de estrategias y/o para la resolución de problemas educativos. Al respecto, derivado de la observación de la junta de CTE se mencionan las siguientes actividades que dan cuenta que la escuela 4 presenta este nivel **medio**.

- La subdirectora pedagógica entregó copias del PEMC con espacios en los cuales los docentes responderían qué les ha funcionado y qué actividades proponen (4 páginas), también, entregaron copias de los resultados educativos en español y matemáticas de toda la escuela y se observa el seguimiento de cada grupo respecto a asistencias, mejora de los aprendizajes y evaluaciones bimestrales.
- La directora señala la necesidad de “identificar los avances que se tienen en la atención de las prioridades” del PEMC y señala que “la intención de la junta es hacer ajustes” y “valorar sobre todo” lo que proyectaron como colectivo al inicio del ciclo escolar” y les invita a reflexionar sobre los alumnos que presentan mayor rezago a partir de la pandemia. Varios docentes participan para comentar los casos de alumnos que enfrentan problemas educativos, de problemáticas familiares de los alumnos, de la inclusión y otros temas.
- Los docentes analizan los resultados por tema y la directora solicita a los docentes plasmar en el formato los “ajustes [que] se pueden realizar para avanzar y que sea real, porque a lo mejor las acciones que están no están funcionando, no permitan avanzar [...], qué ajustes [proponen]” y, si es necesario, “cambiar la meta [porque] a lo mejor esa meta está muy elevada”. También solicita registrar si existe alguna otra problemática.
- Los docentes explican problemas con la actitud de los padres de familia por su desinterés hacia la asistencia y el aprendizaje del alumnado.
- El enfoque y los justes que se solicitan son más un análisis individual o por equipos (entre docentes del mismo grado) que organizacional sobre el PEMC.



- La directora solicitó a los tres profesores de educación física que diseñaran estrategias para motivar que los niños vayan a la escuela por el elevado ausentismo.

A partir de la descripción anterior se considera que la escuela 4 presenta un nivel **medio** de la variable.

Otro indicador de la GEE es si se mantiene el funcionamiento de al menos 4 comités del CEPS que realicen propuestas para la mejora educativa. Las respuestas de los entrevistados dan cuenta que los docentes no logran diferenciar entre el CTE y el CEPS pues señalan que los padres “apoyaban” las actividades cuando en realidad estas tendrían que estar dirigidas por los integrantes del CEPS. En distintas respuestas se señala que no recuerdan sobre los comités, y en los que sí se mencionan no hay claridad en que sean dirigidas por el CEPS (citas textuales 4.5). Se puede establecer que la escuela 4 no logra un nivel **alto** de la variable.

Las decisiones colegiadas también pueden valorarse como **efectivas** cuando existen mecanismos que favorecen que distintos actores educativos y cuerpos colegiados, así como la comunidad externa participen en proponer estrategias de organización escolar o proyectos que favorezcan la mejora de la infraestructura y el logro educativo. En el caso de la escuela 4 se identifica a partir de la observación del CTE y con base en las respuestas de los docentes entrevistados que la gestión escolar no se realiza entre los distintos actores y cuerpos colegiados, sino que se evidencia que esta corre a cargo de los integrantes del CTE (docentes y personal directivo) de manera exclusiva, y tampoco existen proyectos en los que participen distintos actores educativos. La participación social comunitaria no se identifica en los procesos de gestión escolar como son diseño del diagnóstico escolar, propuestas en el PEMC o en la mejora de aprendizajes y el trabajo colegiado se limita al cuerpo del CTE, así, la escuela 4 no presenta un nivel de **efectividad**.

En síntesis, las evidencias derivadas de la observación de la junta del CTE y de las respuestas en las entrevistas indican que en la escuela 4 únicamente presenta un nivel **medio en la variable de decisiones colegiadas**.

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
G4 decisiones colegiadas	Hay espacios de trabajo colegiado	Hay mecanismos que garantizan trabajo colegiado	El CEPS mantiene al menos 4 de sus comités	Hay mecanismos para la participación de actores y cuerpos colegiados

#### 5.4.1.3 LIDERAZGO COMPARTIDO (L1)

Una de las variables del liderazgo es el liderazgo compartido. En su nivel **básico**, la variable define que el personal administrativo (director y subdirectores) vigilen el cumplimiento de las estrategias y supervisen las actividades y resultados educativos. Al respecto, la mayoría de las respuestas de los entrevistados señalan al personal de dirección en especial y algunas respuestas señalan a la subdirectora pedagógica como responsable del seguimiento de las decisiones colegiadas, aunque también se cuenta la participación de los docentes (citas textuales 4.6), así se determina que la escuela 4 presenta un nivel **básico** de la variable.

Un nivel **medio** se presenta si se favorece la participación de los subdirectores, docentes y equipos de trabajo durante el CTE. Al respecto, como se estableció en la observación de la junta del CTE, la escuela 4 si presenta esta condición y, en contraste con los otros casos analizados, es la que más evidencia este trabajo por equipos del mismo grado escolar, así como un trabajo colegiado. A continuación se enlistan actividades que fueron realizadas durante el tiempo de la junta del CTE:

- En la activación física y participaron la directora, ambas subdirectoras y personal docente. Cabe señalar que es la única escuela en la que siempre estuvieron presentes las subdirectoras y que participaron activamente en la junta de CTE.
- En la actividad que fue organizada por las docentes de UDEEI de la zona escolar así como en la activación física y en la actividad socioemocional, la

directora participa como una docente más, así como el personal de la subdirección.

- La subdirectora pedagógica proyecta los resultados de los avances educativos en gráficas que surgieron de pruebas del SiSat.

De esta manera se corrobora que la escuela 4 presenta un nivel **medio** de la variable.

El nivel **alto** de la variable corresponde a la generación de espacios para la escucha de las propuestas de los cuerpos colegiados (CTE, CEPS y APF) y las integra al plan escolar. En la observación de la junta de CTE se reconoce que la participación del es activa y presentan diversas propuestas, sin embargo, existe una desvinculación o interacción con el CEPS y la APF pues estos no participan en la toma de decisiones y tampoco en el diseño de proyectos escolares. Asimismo, en las respuestas de los entrevistados se identifica que la toma de decisiones se centra entonces en los docentes y personal directivo, es decir, de quienes conforman el CTE y no participa el resto de los actores educativos, ni miembros de la comunidad externa, de hecho se identifica en el comentario de dos docentes entrevistadas que se limitaba la participación de los padres en la gestión escolar aunque existía con ellos un trato amable, lo que refleja que sobre estos cuerpos colegiados prevalece la idea de que su participación se centre en las necesidades escolares de limpieza o infraestructura (citas textuales 4.7)

Lo señalado permite establecer que no existían espacios de liderazgo compartido con la APF o el CEPS, por lo que la escuela 4 no presenta un nivel **alto** de la variable.

Un nivel **efectivo** de la variable de liderazgo compartido se presenta cuando se logra implicar a los actores educativos en metas colectivas y se comparte con los cuerpos colegiados (CTE, APF y CEPS) el liderazgo y la responsabilidad del seguimiento de las estrategias establecidas en el PEMC. Al igual que en la variable anterior, no existe evidencia alguna de que se implique a todos los cuerpos

colegiados en las metas, motivo por el cual se establece que la escuela 4 no presenta un nivel **efectivo**, así, **la valoración de esta variable es un nivel medio**.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L1 LIDERAZGO COMPARTIDO	Personal supervisa cumplimiento de estrategias y actividades	Se promueve participación en CTE	Hay espacios y tiempos para escuchar propuestas	Los actores se implican en metas colectivas y estrategias

#### 5.4.1.4 LEGITIMIDAD (L2)

En los siguientes indicadores se pueden encontrar diversas respuestas, unas que aluden al director jubilado y otras con relación a comentarios y observaciones directas sobre el liderazgo de la directora de la escuela 4.

Cuando el directivo es un líder pedagógico se valora la legitimidad de su liderazgo en un nivel **básico**. Durante la junta del CTE se constató que la directora escolar la directora muestra liderazgo pedagógico al sugerir a los docentes no avanzar en los conocimientos del grado si no se han retomado los conocimientos base, también enfatizó la importancia de una planeación real y adecuada a las necesidades del grupo (citas textuales 4.8) Durante la misma junta, antes de cerrar con la parte pedagógica, los docentes insistieron en iniciar con el trabajo de la biblioteca escolar a cargo del promotor de lectura, programa que no se había aplicado porque el promotor deseaba únicamente un trabajo individual (con niños en rezago), y no grupal. Aunque existió resistencia por parte del promotor de lectura, la directora escolar forzó el compromiso del promotor y le giró la instrucción para iniciar con el trabajo de manera inmediata. Este es el nivel **básico** de las prácticas de gestión en la escuela 4.

Con relación al conocimiento sobre lo que sucede dentro y fuera del contexto escolar (valoración de nivel **medio**). En la entrevista, la directora da muestra de un amplio conocimiento sobre el contexto económico, social y familiar del alumnado, además de que logra identificar las problemáticas escolares, algo que se evidenció

durante la junta del CTE pues explicó las principales problemáticas educativas (citas textuales 4.9). De esta manera, la escuela 4 presenta un nivel **medio** de la variable.

Si el liderazgo tiene una cultura democrática e impulsa las relaciones interpersonales, el nivel de la variable se considera **alto**. Al respecto, algunas opiniones de las y los entrevistados indican que la participación para la toma de decisiones consistía en la escucha de las propuestas del CTE y, a partir de ellas, se elegían las propuestas que atendieran las necesidades escolares (citas textuales 4.10), así se identifica que se favorecía la participación de los integrantes de la organización escolar, de manera que se presenta un nivel **alto** de la variable.

Finalmente, un liderazgo que se legitima, en su mayor valoración, con un nivel **efectivo**, se refiere a que éste cuente con una opinión favorable por parte de los distintos cuerpos colegiados, si posee capital humano y habilidades comunicativas. En referencia al director jubilado, en comparación a todos los casos de estudio, es él de quien mejor opinión tienen todos los entrevistados y a quien, de manera recurrente, se refieren como un líder con habilidades de escucha, negociación, habilidades sociales y de liderazgo (citas textuales 4.11) y así, el liderazgo presenta un nivel de **efectividad** en esta variable.

En conclusión, en la escuela 4 la observación y las respuestas en las entrevistas permiten cualificar la **legitimidad en un nivel efectivo**.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L2 SE LEGITIMA	Directivos son líderes pedagógicos	Conocen contexto interno y externo	Promueven relaciones interpersonales	Se reconoce su liderazgo y posee habilidades de comunicación

#### 5.4.2 LIDERAZGO + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

##### 5.4.2.1 CONFIANZA (L3)

La variable de confianza de la dimensión de liderazgo presenta un nivel **básico** cuando un director genera un clima cordial y de respeto. En la opinión de los entrevistados, el director contaba con habilidades sociales que favorecerían una idea de confianza hacia el director y sus decisiones. Además de lo anterior, una

docente señala a la figura directiva como quien “defendía” a los docentes de la supervisión escolar (citas textuales 4.12). El colectivo docente también reconoce la importancia del tipo de liderazgo para el trabajo conjunto de la organización escolar y el ambiente de confianza que el líder favorezca tal y como refiere una docente entrevistada (cita textual 4.13). Esta es la situación que corresponde al nivel **básico** en la escuela 4.

En un clima de confianza existen participaciones voluntarias y continuas por los actores educativos, y el logro de este indicador lo sitúa en un nivel **medio**. Durante la observación de la junta de CTE se identificó mucha participación y mayor interacción por parte de los docentes. El ambiente durante la junta es amigable (lo que incluyó risas continuas), de respeto y atención. Al inicio de la junta se proyectó el video de la SEP y de inmediato distintas docentes buscaron participar para comentar respecto a la participación del Dr. Díaz Barriga y el nuevo programa de estudios. Varios docentes quieren participar y la directora se asegura dar oportunidad a todos. Esto permite constatar que el liderazgo de la escuela 4 presenta un nivel **medio**.

Un nivel **alto** de la variable se presenta cuando se desarrollan las participaciones espontáneas de propuestas pedagógicas y organizacionales por parte de docentes y miembros de otros cuerpos colegiados. Durante la junta del CTE se observan las siguientes participaciones:

- Una docente propone acciones para mejorar el proceso en una siguiente celebración.
- Una docente considera que esta actividad del día del niño genera sentido de pertenencia.
- La directora propone mencionar durante la ceremonia “el valor de la semana”. Una docente acepta la propuesta a la que añade la idea de “manejar una frase motivacional por semana”, misma que será elegida por la persona que tenga la guardia.
- El colectivo docente expone los problemas existentes en limpieza por la falta de personal, así como por falta de botes de basura.

- A partir de la propuesta de una docente, se estableció incluir temáticas en el periódico mural.
- Varios integrantes del CTE, así como ambas subdirectoras participaron para hacer propuestas de la organización para la celebración del día del niño y la niña.

La directora de la escuela 4 mostró liderazgo directivo y pedagógico, mismo que se evidenció tanto al dirigir la junta del CTE como cuando, entre la gran afluencia de participaciones e intercambios, en todo momento logró recuperar la atención y mantuvo el liderazgo. Estas acciones permiten considerar que en la escuela 4 si existen participaciones espontáneas y propuestas, sin embargo estas prácticas se desarrollan de manera exclusiva entre el colegiado del CTE y no de otros cuerpos colegiados.

El nivel de **efectividad** de la variable se presenta cuando el liderazgo genera mecanismos sistemáticos que garanticen la comunicación fluida entre los distintos cuerpos colegiados (docentes, APF y CEPS) y, como se ha señalado, no existe evidencia alguna de que este indicador se logre. Por lo anteriormente descrito, se considera que en **esta variable de confianza la escuela 4 presenta sólo un nivel alto.**

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L3 CONFIANZA	Genera clima de respeto	Hay participación voluntaria	Participación y propuestas espontáneas	Hay mecanismos que garantizan comunicación sistemática

#### 5.4.2.2 COMUNICACIÓN (L4)

En la variable de comunicación correspondiente a la dimensión de liderazgo, se indica que el directivo o subdirector debe comunicar los objetivos y resultados educativos, lo que constituye una ponderación de nivel mínimo o **básico**.

En la observación de la junta de CTE se identificaron las siguientes acciones:

- La subdirectora menciona que la “Zona escolar” señaló que el mayor rezago es en sumas.
- La directora reflexiona sobre los rezagos que enfrentan los alumnos que no cursaron el Preescolar con motivo de la pandemia y reflexiona sobre la necesidad de formación de hábitos en los niños.
- La directora propone una “Campaña de los sanitarios” para el uso adecuado de los mismos.

Esta situación describe el nivel **básico** de las prácticas de gestión de la escuela 4 en la variable de comunicación.

Otro indicador de la comunicación es si el director favorece tiempos para la escucha y el diálogo. Al respecto, existen diversas opiniones sobre el director escolar con relación a su temperamento y su disposición para la escucha y el diálogo (citas textuales 4.14) y estas respuestas durante la entrevista, permiten asegurar que la escuela 4 presenta un nivel **medio** de la variable de comunicación.

Cuando el liderazgo favorece que se comuniquen de manera transparente los problemas organizacionales para que se encuentren soluciones colegiadas se considera un nivel **alto** en la variable de la comunicación. En las respuestas de los entrevistados se identifica con claridad que el director era cuidadoso al otorgar tiempos para la escucha y diálogo, y es un indicador de que el liderazgo favorecía una buena comunicación (citas textuales 4.15), de esta manera, la escuela 4 presenta un nivel **alto** de la variable.

El último indicador de la variable de comunicación de nivel **efectivo** es aquel que favorece la existencia de opiniones que disienten de las propuestas iniciales expuestas y el clima de confianza que incentive consensos y decisiones innovadoras. No existe evidencia que permita constatar que la escuela 4 logró tal indicador, por lo tanto, **el la variable de comunicación presenta únicamente un nivel alto.**



Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
L4 COMUNICACIÓN	Se comunican objetivos y resultados	Se favorece el diálogo	Comunicación para encontrar soluciones colegiadas	Diferentes opiniones y se generan consensos

#### 5.4.2.3 MEMORIA ORGANIZACIONAL (AO3)

En esta variable se analiza, en primer lugar, la claridad con la que los docentes identificaban sus experiencias positivas o negativas. Las respuestas de los entrevistados permiten contrastar con los otros casos revisados y se establece que en la escuela 4 esas respuestas tienen más similitud, aunque algunos refieren otro tipo de problemática (citas textuales 4.16) lo que podría dar cuenta de un proceso dialógico sobre la experiencia (de las visitas de la UAMASI por un supuesto maltrato escolar). Esto es lo que favorece la construcción de una memoria organizacional que establece el nivel básico de la escuela 4.

El segundo nivel, de carácter **medio**, describe una organización que identifica con claridad y de manera unificada las experiencias organizacionales y los ajustes que derivaron de estas experiencias. En el mismo sentido que el indicador anterior, se logra establecer que en las respuestas de los entrevistados aparece como idea recurrente la experiencia organizacional en la que, derivado de una queja de una madre de familia, la escuela recibió la visita de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) que incentivó como aprendizaje organizacional un ajuste en el que el personal mantiene una mayor atención en la bitácora escolar en la que se registran las situaciones del grupo de manera sistemática (citas textuales 4.17). La similitud en algunas respuestas puede indicar que existió un proceso de aprendizaje organizacional que resultó en cierta unificación de ideas a partir de la experiencia. Así se puede corroborar que la escuela 4 presenta un nivel **medio** de la variable de memoria organizacional.

Cuando la organización logra identificar los valores de gobierno (normas o reglamentos) que no son pertinentes para las necesidades del contexto y realizan adecuaciones o ajustes pertinentes, se valora que la organización presenta un nivel **alto** de la variable. Al respecto no existe evidencia alguna sobre la existencia de

espacios de reflexión que favorezcan los procesos de gestión, o el diálogo sobre los valores de gobierno o teorías adoptadas, por lo anterior se considera que la escuela 4 no presente ese nivel **alto**.

Si la organización identifica las experiencias positivas o negativas, los conocimientos individuales, colectivos y sistémicos que de ellas derivaron y los registran en una memoria organizacional a fin de generar nuevos conocimientos y estrategias para corregir sus errores, se considera que la escuela presenta un nivel de efectividad de la variable. Sin embargo, al igual que en los otros casos analizados, no existe evidencia alguna del desarrollo de una memoria organizacional, así, se considera que **la escuela 2 presenta un nivel medio de la variable**.

Variable	Nivel Básica	Medio	Alto	Efectivo
AO3 MEMORIA ORGANIZACIONAL	Se reconocen experiencias	Se reconocen los ajustes derivados de las experiencias	Se identifican valores de gobierno	Se reconocen experiencias organizacionales

#### 5.4.2.4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA (AO4)

En esta variable se buscó indagar si los docentes reconocían sus teorías en uso (visión, misión o creencias). En las respuestas existen similitudes entre las que se señala la idea de ser un grupo bien cohesionado, con un ambiente de compromiso organizacional y que de manera importante es atribuido a la figura del director escolar. Únicamente dos de las respuestas no logran identificar las teorías en uso (citas textuales 4.18) Es así como existe evidencia de una relación reflexiva y dialógica en un nivel elemental o **básico** de la variable.

El nivel **medio** se presenta si los tiempos destinados en la junta del CTE se ocupan en reflexionar sobre los avances del PEMC, sin embargo, durante la observación de la junta del CTE se identificó que, al igual que en los otros casos analizados, la escuela se apegó a la guía de la AEL aún y cuando en la escuela 4 quedó de manifiesto que no existe disposición de los docentes para ver los videos

de la SEP, no obstante dieron muestras de respeto y lo asumen como parte de la junta de CTE. En la distribución de tiempos se dedicaron 120 minutos a asuntos de la guía de la AEL y 92 minutos a asuntos pedagógicos, sin embargo, a pesar de que no se priorizó el tiempo acorde a este indicador, la realidad es que el trabajo colegiado fue eficiente por lo que se considera que la escuela presenta un nivel **medio** de la variable reflexiva y dialógica.

Si la organización escolar reflexiona sobre aquellas estrategias que funcionaron para atender sus problemáticas y, con base en ello, realizan ajustes al PEMC, la valoración de la variables es un nivel **alto**. En este indicador, aunque en la distribución de tiempos durante la junta de CTE la directora apareció en la mayoría de los momentos, los actores principales fueron los docentes quienes externaron opiniones de manera espontánea y recurrente, también las subdirectoras de gestión y pedagógica cuando se reflexionó sobre los avances del PEMC. Después del trabajo por equipos en el que analizaron los avances y planearon ajustes a las estrategias del PEMC, participó un docente de cada grado escolar para exponer en colegiado los resultados. Así, se considera que la escuela 4 presenta un nivel **alto** de la variable.

Una organización que propicia relaciones reflexivas y dialógicas se evidencia si en esta existe autonomía en la organización para destinar espacios de reflexión y diálogo en el que puedan contrastar sus teorías adoptadas (sus creencias y valores personales) y en uso (las normas, reglas y códigos institucionales), y en el que exista un clima que favorezca someter a escrutinio sus valores para adaptarlos a las necesidades del contexto. La investigación en la que se entrevistó a docentes de la escuela 4 refleja que no existieron espacios de diálogo y reflexión que permitieran revalorar los valores de gobierno, sin embargo, existen coincidencias respecto a las inconformidades, mismas que giran en dos temas concretos: Convivencia escolar y llenado de formatos.

Algunas de las opiniones de las y los entrevistados señalan que, aunque los docentes no estén de acuerdo con los requerimientos o con el protocolo de atención ante estos casos, sin que mediara el diálogo, existían mecanismos para adecuar las

acciones a las necesidades de la organización escolar, ajustes que corrían a cargo de la decisión del director y no, a la reflexión conjunta (citas textuales 4.19).

La autonomía de gestión escolar no se refleja en el grado esperado pues se identifica que la agenda de la junta de CTE de la escuela 4 se apega a los requerimientos de la AEL como son la proyección de los videos de la SEP, los temas relacionados con el desarrollo socioemocional, el llenado de formatos y no a cuestiones pedagógicas como la revisión y seguimiento del PEMC aunque en este rubro se tendría que destinar el mayor tiempo, (aunque la diferencia sea por algunos minutos). Sin autonomía en la organización de tiempos de la junta de CTE no es posible generar espacios de reflexión y diálogo para analizar las teorías adoptadas y en uso. Esto lleva a señalar que la escuela 4 no presenta un nivel de **efectividad** de la variable.

En síntesis, la escuela 4 obtiene la valoración *alta* en la variable de relación reflexiva y dialógica.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO4 RELACIÓN REFLEXIVA Y DIALÓGICA	Identifican teoría en uso	Reuniones son reflexivas	Se valoran estrategias y resultados	Reflexión sobre teorías en uso y adoptadas

#### 5.4.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA + APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

##### 5.4.3.1 IDENTIFICA EL DIAGNÓSTICO (G1)

Una característica de la GEE es que la organización cuente con un diagnóstico sobre los problemas educativos lo cual se ubica en un nivel elemental o **básico** de la variable. Al respecto, no existe una opinión unificada por parte del CTE sobre las problemáticas del contexto externo del alumnado, pero entre ellos existen coincidencias principalmente al identificar.

- Las adicciones (4-43PROM, 4-36DOC2a, 4-37ESP, 4-39DOC2b, 4-41DOC5a, 4-38PROM, 4-39DOC2B)
- La poca participación de los padres en la educación de los hijos, (4-36DOC2a, 4-37ESP, 4-41DOC5a, 4-38PROM)

- Los hogares monoparentales (4-43PROM, 4-42DOC5b, 4-36DOC2a, 4-41DOC5a)
- La violencia (4-42DOC5b, 4-37ESP, 4-38PROM)
- Las costumbres culturales (4-42DOC5b, 4-38PROM)
- La situación económica (4-42DOC5b, 4-41DOC5a)

La problemática de las adicciones es la que aparece con más frecuencia, problemática que no solo involucra a las familias sino al mismo alumnado, por ejemplo, el caso en el que un alumno tenía problemas de adicción fue referido por varios de los entrevistados, pero se retoman dos respuestas de docentes entrevistadas que permiten identificar el grado de problema que las adicciones representaron para la escuela (citas textuales 2.20). También se visualiza a la población educativa como una comunidad flotante (4-39DOC2B, 4-35DOC4, 4-34DIR) (cita textual 2.21). Las problemáticas del contexto externo pueden convertirse en las razones multifactoriales que dificultan que la escuela cumpla con el logro de los aprendizajes, por ejemplo, en la poca atención por parte de los padres de familia (cita textual 2.22). Así la gestión de la escuela 4 cuenta con un diagnóstico que corresponde al nivel **básico** de la variable, no obstante este no está unificado lo que da cuenta de la falta de tiempos de reflexión colegiada y diseño de estrategias acordes a las necesidades del contexto.

Respecto a las fuentes de información que dieron como resultado el diagnóstico escolar (valoración de nivel **medio**) se identifica que no existe diversidad de instrumentos, lo que haría más objetivo el diagnóstico, sino que se aparece principalmente el concepto de la observación (el trabajo diario) y esto podría ser más subjetivo y, por ende, no considerarse como prioritario el diagnóstico para conocer las problemáticas de aprendizaje del alumnado (Citas textuales 4.23). Es así que la escuela 4 no presenta un nivel **medio** al no considerar distintos instrumentos de diagnóstico.

Un indicador de una GEE no se limita a que se cuente con un diagnóstico escolar, sino que este esté unificado y que todos los actores educativos logren

identificar problemas y las condiciones del contexto interno y externo. Al respecto y como se observó en la primera parte de este apartado 5.4.3.1, no existe un diagnóstico de manera unificada sobre los problemas de los contextos del alumnado.

La realización del diagnóstico con distintas fuentes de información en el que participen distintos ámbitos de gestión (CTE y CEPS) y en el que planifiquen de manera colegiada para superar los problemas y desafíos del contexto presenta un nivel **efectivo** de la variable, así, se considera que **la escuela 2 presenta sólo una valoración básica** de la variable de diagnóstico.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
G1 Diagnóstico	La escuela tiene un diagnóstico	Se consultaron diversas fuentes	Todos los actores identifican problemas y resultados	Participaron CTE y CEPS

#### 5.4.3.2 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA (G2)

La planeación estratégica de la escuela es un elemento de la GEE. La valoración mínima, o **básica**, se presenta cuando la organización escolar cuenta con un plan escolar o PEMC. En el caso de la escuela 4 al igual que las otras escuelas, al ser esto un requerimiento educativo, si se presenta esta condición lo que se evidencia en las entrevistas y a partir de la observación de la junta de CTE en la que presentaron las estrategias del PEMC (Cita textual 4.24).

La valoración **media** de la variable de planeación estratégica se presenta si el diseño de las estrategias incluidas en el PEMC parte de las necesidades identificadas en el contexto de manera organizacional. El conocimiento concreto sobre las problemáticas del contexto escolar externo debe incentivar acciones estratégicas que permitan que el alumnado logre los aprendizajes más allá de lo que el contexto podría permitirles. En el caso de la escuela 4, al preguntar a los docentes sobre estrategias implementadas en el PEMC que permitió que los alumnos logran los aprendizajes de su grado escolar a pesar de las condiciones de sus contextos social, económico y familiar o sobre los ajustes curriculares que

más favorecieron el aprendizaje en los alumnos, las dos estrategias que se identificaron en las entrevistas fueron dirigidas a motivar la asistencia y al desaliento de las adicciones, sin embargo, las estrategias mencionadas por los entrevistados no son coincidentes entre sí, lo que refleja la falta de unificación en las estrategias escolares para atender las problemáticas del contexto (citas textuales 4.25).

En la variable de planeación estratégica se logra un nivel **alto** cuando participan los cuerpos colegiados (CTE, la APF y el CEPS) en el diseño de la planeación escolar (RME o PEMC). Aunque la directora de la escuela 4 no estuvo en el periodo sobre el cuál se indagó (los ciclos 2017-2018, 2018-2019), desde su perspectiva, el diagnóstico en todas las escuelas surge del seguimiento de los docentes frente a grupo (cita textual 4.26), y si el liderazgo escolar como los docentes no consideran importante e incluso inhiben la participación de los otros cuerpos colegiados.

En palabras de la subdirectora de gestión, (docente que tiene la mayor antigüedad en el servicio en el mismo centro escolar), los docentes identifican las problemáticas a través de la aplicación de encuestas “para conocer la parte del contexto escolar con los padres de familia” así como la observación que se realizaba “día a día con el trabajo, con los profesores, con los alumnos y con los padres de familia”. Otras entrevistas permiten clarificar que, quienes intervienen en el diagnóstico es el colectivo del CTE sin que medie la intervención u opinión del CEPS o de la APF (citas textuales 4.27), de hecho, durante la entrevista una docente preguntó cómo se componía el CEPS evidenciando que, al igual que en los otros casos analizados, no se tiene claridad sobre este cuerpo colegiado porque no funcionan como deberían y porque, al no estar conformados estos colegiados, tampoco se favorece la interacción entre cuerpos colegiados de la escuela.

En la escuela 4 se identifica que la APF y CEPS únicamente participan en la colaboración sobre el mantenimiento de la infraestructura o el apoyo a las actividades de los docentes, a la creación de materiales o al seguimiento de las sugerencias del personal directivo, no así en propuestas que pudieran ser

integradas en la RME o PEMC (citas textuales 4.28). Así se verifica que la escuela 4 no presenta una valoración **alta** de la variable.

Una valoración **efectiva** en la planeación estratégica se presenta cuando participan los cuerpos colegiados de manera autónoma en el diseño y ajustes curriculares y estrategias en la RME o PEMC que permitan que los alumnos logren aprendizajes más allá de las problemáticas educativas y del contexto externo, sin embargo, se observa que, en coincidencia con los otros casos analizados, los docentes entrevistados no identifican propuestas por parte de los cuerpos colegiados del CEPS o de la APF, y de manera más directa, el colectivo docente reconoce que son actividades incentivadas de manera directa por la dirección escolar con base en las necesidades escolares de infraestructura (citas textuales 4.29) así, se considera que la escuela 4 no presenta un nivel **efectivo** de esta variable.

Durante la observación de la junta de CTE de la escuela 4 no participaron otros cuerpos colegiados distintos al CTE lo que impide que los cuerpos colegiados como la APF o los CEPS participen en el diseño o ajuste de estrategias de la planeación escolar (RME o PEMC) para la mejora educativa. Así, se valora que **la escuela 2 presenta un nivel básico** de la variable.

Variable	Nivel básico	Medio	Alto	Efectivo
G2 Planeación	Hay un RME o PEMC	Estrategias identificadas de manera organizacional	Participación de cuerpos colegiados	Cuerpos colegiados realizan ajustes curriculares y estrategias

#### 5.4.3.3 PENSAMIENTO CONJUNTO (AO1)

La variable de pensamiento conjunto presenta el nivel básico del liderazgo cuando se identifican las habilidades de los integrantes del CTE. En el caso de la escuela 4, las respuestas de las entrevistas reflejan como principal referencia que la forma en la que el liderazgo identifica las habilidades de los integrantes de la organización escolar son a través de la observación directa, (entrevistas: 4-42DOC5b, 4-40DOC3, 4-39DOC2B, 4-37ESP, E3P36, 4-35DOC4, E4P34, citas



textuales 4.30) de manera que la escuela 4 presenta un nivel **básico** de la variable del pensamiento conjunto.

Si el liderazgo identifica habilidades, no solo de los integrantes del CTE, sino de los distintos cuerpos colegiados y los integra para la mejora escolar, se define un nivel **medio** de la variable, sin embargo, en la opinión de algunos docentes entrevistados, el director escolar impulsaba para que los docentes compartieran sus estrategias, habilidades o conocimientos pero esto se limitaba a los trabajos al interior del CTE (citas textuales 4.31). No aparece de manera clara que esta fuera una práctica que favoreciera la generación de conocimiento o aprendizaje organizacional pues estas habilidades eran aprovechadas para realizar actividades, pero no reflejan que existiera un intercambio que favoreciera el aprendizaje organizacional, no solo al interior del CTE sino al compartir con los otros cuerpos colegiados (CEPS y APF), de manera que se considera que la escuela 2 presenta un nivel **medio** de esta variable.

Una variable del pensamiento conjunto que se valora con un nivel **alto** se presenta cuando el liderazgo favorece espacios para que los actores compartan sus conocimientos a través del trabajo en colegiado o en equipos e impulsa el compromiso individual para el logro de las metas organizacionales comunes. Con base en las respuestas de los docentes entrevistados se identifica que aunque es evidente que existía escucha y un clima de confianza para que las y los docentes externaran sus opiniones, también se identifican algunos comentarios que dan cuenta de que las habilidades sociales con las que contaba el director, favorecía el que los docentes accedieran ante las propuestas dirigidas por la AE o por el director mismo (citas textuales 4.32), así se determina que, aunque no se integran a otros cuerpos colegiados, la escuela 4 presenta un nivel **alto** en la variable.

Para que el indicador del pensamiento conjunto logre una valoración de nivel **efectivo**, como característica debe intercambiar y aprovechar los conocimientos individuales de actores externos, así como de otras organizaciones o instituciones y generar espacios para que compartan estrategias exitosas. En las respuestas, distintos docentes señalar no recordar este intercambio (4-35DOC4, 4-40DOC3a,

4-36DOC2a, 4-44SACA) y otros más señalan actividades con otras instancias, entre ellas, la supervisión escolar (citas textuales 4.33) de manera que se considera que la escuela 4 presenta un valoración de nivel *efectivo* en esta variable.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO1 PENSAMIENTO CONJUNTO	Identifica habilidades	Identifica habilidades y se integran a la mejora	Espacios para compartir conocimientos	Se integran conocimientos individuales

#### 5.4.3.4 RELACIONES NO DEFENSIVAS (AO2)

La variable de relaciones no defensivas del Aprendizaje Organizacional presenta un nivel **básico** si el liderazgo y la organización reconocen con facilidad las dificultades organizacionales y/o normativas enfrentadas. Al indagar sobre esto con los docentes de la escuela 4, en las respuestas de las entrevistas se obtiene una diversidad de ideas que aluden a la carga administrativa, a trato con los padres de familia, e incluso a la planeación, pero predomina el comentario hacia lo administrativo (citas textuales 4.34)., lo cierto es que se evidencia que no se han favorecido espacios dialógicos en los que logren definir sus principales dificultades. En síntesis, esta situación define un nivel básico en las prácticas de gestión de la escuela 4.

Otro nivel de las relaciones no defensivas se presenta cuando la organización escolar mantiene espacios que favorecen la escucha de las opiniones de padres de familia y alumnos y estos se atienden de manera organizacional para generar cambios. En las respuestas de los docentes entrevistados aparece de manera reiterada, a diferencia de los otros casos analizados, la referencia de las juntas de padres de familia como el espacio y son solo dos comentarios sobre un cuestionario o encuesta de satisfacción de padres de familia como medio para escuchar sus opiniones (citas textuales 4.35) lo cual da cuenta que las encuestas no eran tomadas como importantes. Así, la escuela presenta prácticas de gestión con una valoración de nivel **medio** en esta variable.

La junta de CTE es un espacio en el cual podría alcanzarse un nivel **efectivo** si de manera autónoma se favorecieran espacios para compartir sus conocimientos para la mejora escolar y reflexionar sobre los resultados escolares y organizacionales, aunque ello implique que sean vistos como incompetentes y si, a partir de la reflexión planean para el logro de los objetivos de aprendizaje y proponen estrategias distintas a las preconcebidas para atender las necesidades de la organización, pero ello requiere que este espacio sea visto como una oportunidad. Al respecto, en la observación de la junta del CTE se refleja, en una constante participación de parte del colegiado que supera por mucho a los otros casos analizados, sin embargo, el espacio no es abierto y no se encuentra la participación los otros cuerpos colegiados pues esta se limita al colegiado de docentes.

Desde la perspectiva de las y los entrevistados, las opiniones del colegiado del CTE eran externadas, tomadas en cuenta y elegidas a través procesos de discriminación de acuerdo con la importancia de cada una de las necesidades y/o propuestas. La subdirectora pedagógica considera que era más como debatir, opinión que coincide con las prácticas que se realizan durante la gestión de la directora actual de la escuela 4 quien señaló que la participación surge con base en las necesidades y por consenso (citas textuales 4.36). Así, si bien la escuela 4 mantiene espacios de comunicación abierta, esto es solo con el cuerpo colegiado del CTE, pero no con los otros cuerpos colegiados. De esta manera la escuela no presenta un nivel **alto** en esta variable.

Finalmente, en la variable de relaciones no defensivas, a fin de que la organización presente un nivel **efectivo** se requiere que la organización favorezca espacios para compartir sus conocimientos para la mejora escolar y reflexionar en los resultados escolares y organizacionales, aunque ello implique que sean vistos como incompetentes. También, esto implica que propongan estrategias distintas a las preconcebidas para atender las necesidades de la organización, sin embargo, no hay evidencia de que esto suceda en la escuela 4, por lo tanto, no se presenta un nivel de **efectividad** sino que, la **variable de relaciones no defensivas presenta únicamente un nivel medio**.

El aspecto que ocupa mayor tiempo durante la junta de CTE es el dependiente de la organización de la Guía de la AEL. En relación con los asuntos pedagógicos y de seguimiento al PEMC se identifica un trabajo por equipos conformados por grado escolar. Esto no corresponde a una visión organizacional puesto que se atienden las necesidades grupales y no escolares, o las problemáticas comunes. Se rescata que el trabajo entre pares es activo y existe reflexión, no así con el colegiado en su conjunto.

Si la escuela no tiene autonomía para organizar sus tiempos y no reflexionan de manera dialógica sobre las sus teorías en uso o teorías adoptadas, los avances, los desafíos y las experiencias exitosas, difícilmente podrán tener una gestión escolar **efectiva**.

Variable	Nivel Básico	Medio	Alto	Efectivo
AO2 RELACIONES NO DEFENSIVAS	Se reconocen dificultades	Espacios para escuchar	comunicación entre cuerpos colegiados	Espacios para compartir conocimientos

#### 5.4.3.5 CONCLUSIONES: ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA 4

La cualificación realizada en la escuela 4 en las dimensiones de Gestión Escolar Efectiva, Liderazgo y Aprendizaje organizacional se presenta a manera de resumen en la Tabla 17.

Por las dimensiones de GEE, AO y Liderazgo, las prácticas desarrolladas en la escuela 4 indican para la dimensión de GEE un porcentaje de 31.25% (5 puntos sobre 16 posibles), para AO un porcentaje de 68.75% (11 puntos de 16 posibles) y para Liderazgo un valor de 75% (12 puntos sobre 16 posibles). Este se deriva principalmente de la opinión favorable del personal docente sobre las habilidades que despliega el directivo. Cabe recordar que las prácticas efectivas serían valoradas con 16 puntos. Es decir, las practicas desarrolladas en la escuela 4 en las tres dimensiones analizadas se alejan de prácticas efectivas.

*Tabla 17. Resumen de la valoración del caso de la Escuela 4.*

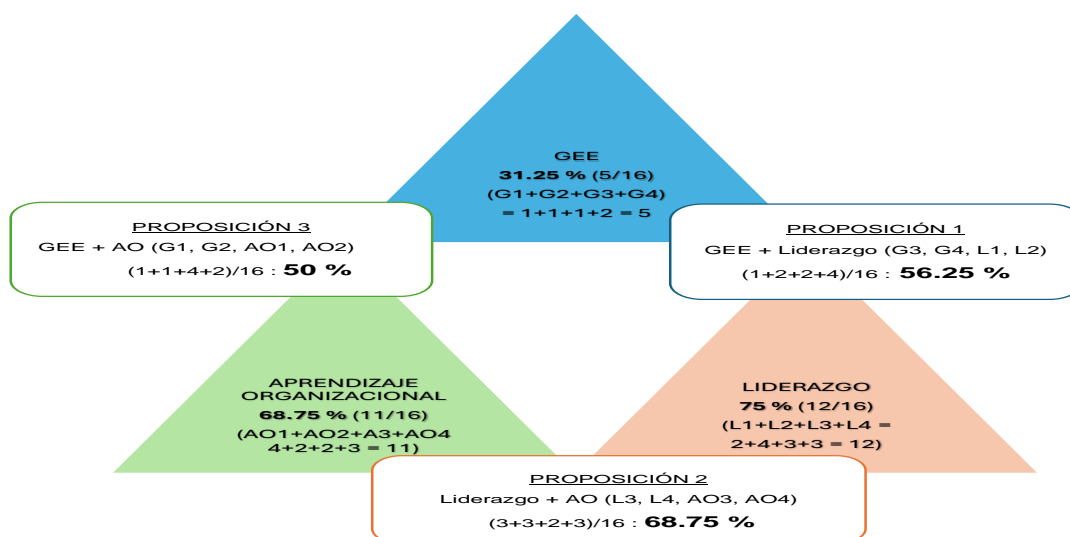
Variable	Valoración	GEE-L	GEE-AO	AO-L
G1 Diagnóstico	1.-Nivel básico		1	

G2 Planeación	1.-Nivel básico		1	
G3 Articulación	1.-Nivel básico	1		
G4 Decisiones Colegiadas	2.-Medio	2		
GEE – valoración	5/16			
L1 Liderazgo compartido	2.-Medio	2		
L2 Se legitima	4.-Efectivo	4		
L3 Confianza	3.-Alto			3
L4 Comunicación	3.-Alto			3
Liderazgo – valoración	12/16			
AO1 Pensamiento conjunto	4.-Efectivo		4	
AO2 Relaciones no defensivas	2.-Medio		2	
AO3 Memoria organizacional	2.-Medio			2
AO4 Relación reflexiva y dialógica	3.-Alto			3
Aprendizaje Organizacional – valoración	11/16			
Relaciones – valoración		9/16	8/16	11/16

*Fuente: Elaboración propia*

Las relaciones entre las dimensiones de la Gestión se representan en el triángulo descrito en el Diagrama 18. Este triángulo muestra las relaciones entre esas tres dimensiones (GEE, L y AO) y las proposiciones teóricas que relacionan esas tres dimensiones. La valoración es realizada con base en 4 variables por dimensión, un total de 16 variables.

Diagrama 18. Marco de Análisis de las proposiciones, dimensiones y variables del Caso de la escuela 4.



Fuente: Elaboración propia

Por las proposiciones que relacionan las tres dimensiones de GEE, AO y Liderazgo se muestran las siguientes cualificaciones:

- La relación entre las variables de GEE y Liderazgo se cualifica como prácticas de gestión de un nivel cercano al **medio**, con el porcentaje más bajo de las tres proposiciones teóricas, siendo esta de 56.25% (9 puntos de 16 posibles) al analizar esta relación. Este resultado se debe a la falta de interacción entre distintos ámbitos de gestión y a la falta de mecanismos para que participen distintos cuerpos colegiados.
- La relación entre el liderazgo y el AO presenta prácticas de gestión con un nivel **alto** con un resultado de 68.75 % (11 puntos de 16 posibles) y, de acuerdo con las variables, esto se debe a falta de mecanismos sistemáticos de comunicación entre los cuerpos colegiados y porque tampoco se desarrolla una sistematización de la memoria organizacional. Además, se identifica que no existen espacios de reflexión sobre la teoría en uso y adoptada y las prácticas defensivas impiden someter a escrutinio las creencias organizacionales o realizar ajustes en la organización.

c) La relación entre los procesos de GEE y AO, es decir de gestión escolar efectiva y el aprendizaje organizacional presenta prácticas de gestión de un nivel **medio** con una valoración de 50% (8 puntos de 16 posibles). Las respuestas de los entrevistados permiten corroborar que el diagnóstico escolar no es un proceso de análisis colegiado en el que participen otros cuerpos colegiados. Respecto al indicador de Pensamiento conjunto, no existen espacios de intercambio de conocimientos individuales entre todos los cuerpos colegiados, sino este se centra en los actores del CTE. Por otra parte, aunque existen espacios de escucha con padres de familia, las problemáticas escolares se abren de manera única con el CTE y no con otros cuerpos colegiados.

Aunque la escuela 4 es la que obtiene mejores resultados en la dimensión del liderazgo con prácticas de gestión en un nivel **alto**, las prácticas de gestión escolar efectiva desarrolladas en esta escuela 4 se encuentran en un nivel **medio** respecto a los prácticas efectivas definidas en la presente tesis.

#### CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS DE CASO

Al analizar cada caso de manera individual y contrastar los hallazgos con los marcos conceptuales y teóricos se logra identificar que existen prácticas en la gestión escolar que son comunes, una de ellas es el hecho de que el diagnóstico del contexto externo escolar se realiza principalmente a partir de percepciones subjetivas pues no existe referencia que de sustento del análisis de algún estudio socioeconómico y en este diagnóstico también podrían colaborar los otros cuerpos colegiados en virtud que se analiza también el entorno escolar.

El diagnóstico del contexto interno debe ser de la suma de las problemáticas de aprendizaje generalizadas, es decir, las pruebas que se aplican en cada grupo, por ejemplo en las distintas asignaturas (o campos formativos de la NEM) también permitirían identificar los aprendizajes que requieren mayor atención y, con base en

ello, desarrollar estrategias que podrían estar con gradualidad distinta, dirigidas al reforzamiento del aprendizaje.

Algo más sobre el contexto interno es la forma de socialización, análisis que requiere de identificar las principales problemáticas dentro del aula como convivencia sana, participación, inasistencias, entre otras y que, en el mismo sentido que las problemáticas descritas en párrafos anteriores, pueden llevar a identificar la problemática que se presenta en la suma de los grupos para poder implementar estrategias a través de distintos ámbitos para intentar mejorar el contexto.

En el sexenio 2012 – 2018 se planteaba elegir de entre todas las problemáticas escolares, únicamente cuatro prioridades educativas siendo estas: Normalidad mínima que se refería a la asistencia, puntualidad y personal docente completo; Mejora de los aprendizajes enfocada al logro de los aprendizajes escolares; Abandono y rezago escolar que se dirigía a inhibir la deserción y, finalmente, la Convivencia sana y pacífica que se enfocaba a estrategias de socialización al interior de las aulas y la escuela. Estas cuatro prioridades eran ponderadas acorde al diagnóstico colegiado y la principal problemática debía incluir un mayor número de estrategias, sin embargo, de forma paralela a enunciar y jerarquizar las problemáticas, se utilizaba la herramienta denominada “Estrategias globales” que incluían distintos ámbitos en los que se atendía cada problemática, estos eran: En el salón de clases, en la escuela, entre maestros y con los padres de familia.

Por citar un ejemplo de la forma en la que se operacionalizaban las estrategias globales, en el caso que una escuela tuviera como prioridad educativa (principal problemática escolar) la **convivencia sana y pacífica**, se tenían que diseñar estrategias en cada ámbito lo que implicaba que, en cada **salón de clases** se implementaran estrategias que podían ser el uso del Programa Nacional de Convivencia Escolar (cuadernillos), pláticas de la Secretaría de Seguridad Pública, o talleres de alguna otra organización social que incentivara dinámicas para inhibir



la violencia o que incentivara las relaciones asertivas. Respecto al ámbito de **la escuela**, se podían implementar estrategias como recreo activo que incluía dinámicas de actividades por equipo para mejorar la socialización, o la organización de guardias durante el receso para mantener el orden. En relación al ámbito de intervención **entre maestros** se favorecían los talleres de la AEL, o de la Secretaría de seguridad pública, o de algún otro organismo como México Unido Contra la Delincuencia, o la Comisión Nacional de los Derechos Humanos para que impartieran cursos a los docentes sobre el manejo de grupo, la promoción de ambientes libres de violencia, etc. Finalmente, esta misma prioridad también debería diseñar estrategias **con los padres de familia** quienes podrían recibir una vez por mes alguna plática u orientación por parte de especialistas para coadyuvar en la mejora de la convivencia en la escuela.

Para brindar solución a las prioridades educativas, cada estrategia planeada implicaba una vinculación con los distintos ámbitos escolares como APF, CEPS, la participación social, organizaciones externas además del cuerpo colegiado del CTE, no obstante, otra coincidencia es que en los casos no se logró identificar la participación de los cuerpos colegiados o de la participación de un miembro de la comunidad en el diseño de estrategias y, en algunos casos, ni en la colaboración para la atención de las problemáticas organizacionales.

En relación al seguimiento del plan escolar (RME o PEMC), se identifica que en algunos casos se revisan los avances de cada grupo, en otros casos se revisan por pares, es decir, grupos del mismo grado escolar, pero en ninguno de los cuatro casos se realiza un análisis de la organización escolar en su conjunto respecto a las mejoras o rezagos educativos que enfrentan.

La autonomía de gestión escolar (concepto que ha desaparecido en el sexenio 2019-2024) no se evidencia pues en cada uno de los casos se observó que existe una organización directamente dependiente de la Guía de CTE emitida por la AEL. Esto repercute en los tiempos de análisis de las problemáticas escolares pues esta guía solicita estrategias generales como la activación física, o actividades

relativas a la socialización y convivencia principalmente, lo que inhibe el tiempo para analizar los resultados educativos.

Se observó también que solo en un caso la cultura escolar es claramente identificada por algunos docentes, en otras no hay una idea colegiada respecto a la teoría adoptada, lo que refleja la falta de visión conjunta. La NEM incentivó el Plan de trabajo individual (PTI), lo que podría incitar más a esta visión autónoma en vez de organizacional.

En los cuatro casos analizados se identifica también que no existe claridad respecto a la diferencias entre los cuerpos colegiados de APF y CEPS lo que impide el funcionamiento adecuado para coadyuvar en la mejora educativa. También, se identifica que la toma de decisiones depende de manera directa de las decisiones del CTE, o en su defecto, del directivo escolar.

Finalmente, en relación al liderazgo en las escuelas se observa que, si bien en dos escuelas existe un mejor reconocimiento en el personal directivo, esto no se relaciona de manera directa con los resultados educativos pues el caso en el que existió una mayor aceptación a la figura directiva y una mayor participación de parte del cuerpo colegiado, los resultados educativos son los más bajos en contraste con los otros casos.

En síntesis, se determina que se requieren estrategias que garanticen la participación de los otros cuerpos colegiados, pero quizá también es necesario que exista un proceso de formación en los cuerpos colegiados sobre la importancia de la reflexión de las condiciones organizacionales generales, así como la necesidad de sensibilizar respecto a la oportunidad de mejora que implica vincularse con otros cuerpos colegiados y con la participación social para favorecer el aprendizaje organizacional.

En el siguiente capítulo se realiza un análisis comparado del modelo de análisis para los 4 estudios de caso.

## CAPÍTULO VI. ANÁLISIS COMPARADO

### INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de investigación analizó cuatro casos de escuelas primarias públicas de la Alcaldía de Iztapalapa a fin de definir y analizar un modelo de relaciones entre dimensiones de la Gestión. Las dimensiones individuales (GEE, L, AO) se integran en el modelo de relaciones (GEE-L, GEE-AO, L-AO). Para dar continuidad a este análisis se necesita hacer la comparación entre los modelos de relaciones de los 4 casos de estudio. Si bien es importante un análisis comparado entre las dimensiones individuales al hacerlo se pierde la integración del modelo de relaciones al que se ha llegado en el Capítulo anterior.

Los datos a la luz de las categorías generadas por los enunciados teóricos y el análisis comparativo de estos cuatro casos puede contribuir a la conceptualización de ideas que pueden orientar a interpretar las diferencias con base en un marco de interpretación, e identificar lo que origina el fenómeno de las diferencias en los resultados educativos entre estas escuelas a pesar de las similitudes que tienen entre sí como son: población estudiantil, número de grupos, espacio geográfico, prácticas pedagógicas y zona escolar.

El análisis se basa en los resultados del modelo de relaciones utilizado en los casos de estudio y hay dos propósitos del análisis comparado: Primero, establecer las diferencias entre los modelos de relaciones de los casos de estudio y, segundo, señalar la capacidad de explicación del modelo de relaciones propuesto en la tesis y este ejercicio puede resultar útil para que las organizaciones educativas reflexionen sobre los procesos de gestión que favorecerían la mejora educativa.

Cada categoría general tendrá categorías secundarias subordinadas que se presentan en categorías que son indicadores de la categoría general. Este análisis sirve como marco para la valoración de los procesos de gestión escolar que tienen, o no, lugar en los cuatro estudios (Collier & Mahon, 1993, págs. 845-848). De esta manera las secciones de este capítulo serían:

### 6.1. Gestión Escolar Estratégica - Liderazgo

### 6.2 Gestión Escolar Estratégica - Aprendizaje Organizacional

### 6.3 Aprendizaje Organizacional – Liderazgo

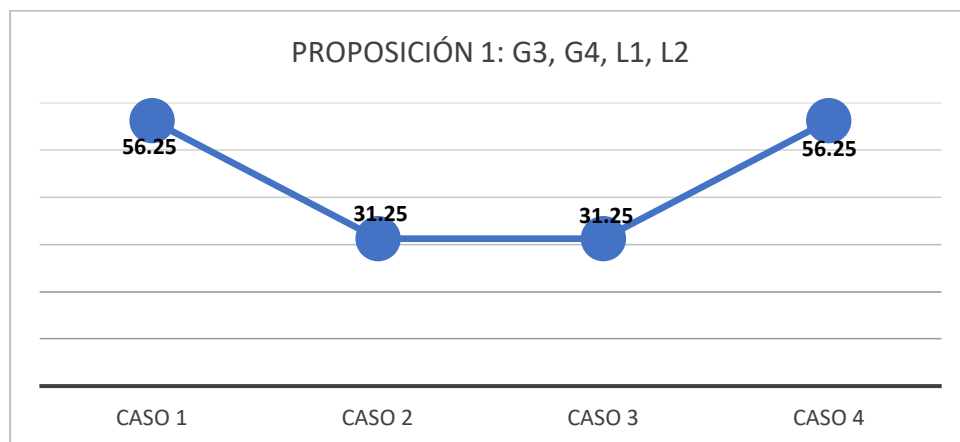
### 6.4 Análisis comparativo de las Proposiciones 1, 2 y 3

#### 6.1 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PROPOSICIÓN 1: GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA - LIDERAZGO

La relación GEE-Liderazgo se valora con las variables G3, G4 y L1, L2 y se refiere a que la gestión efectiva identifica las habilidades de sus miembros, favorece el trabajo colegiado y en equipo entre los distintos ámbitos escolares, interno y externo, además de contar con un liderazgo que implica a los miembros en metas colectivas, comparte el liderazgo y se legitima por las habilidades y competencias que despliega.

Como se observa en la siguiente Gráfica 3, en los cuatro casos las prácticas de gestión de la relación GEE-L se encuentran entre un nivel **básico** y **medio**, con una valoración menor a 60 %, siendo las escuelas 2 y 3 las que tienen el puntaje más bajo en esta relación.

Gráfica 3. Análisis comparativo de la Proposición 1 sobre GEE - Liderazgo



Fuente: Elaboración propia

Una de las características de las escuelas efectivas según Schmelkes, 2000; López, 2005; Murillo, 2008; Jaafar, 2014 y Santizo y Ortega, 2018, es que la GE involucre diversos ámbitos como como el áulico, de participación social en el contexto interno y externo, etc., no obstante, existe una idea generalizada que la gestión escolar es exclusiva del CTE pero, lo que queda fuera de esta investigación es conocer a profundidad si esto es más por resistencia por parte de los docentes, o si los lineamientos sobre el funcionamiento de la gestión escolar no aclaran el asunto de manera pertinente pues en los lineamientos del CEPS ya se plantea su intervención, aún en asuntos pedagógicos; así, en todos los casos se evidenció que la función de los padres de familia en los órganos colegiados del CEPS y la APF se limita a la realización de actividades de apoyo a la infraestructura y mantenimiento del entorno escolar, no así, a la gestión escolar conjunta entre todos los cuerpos colegiados. En síntesis, la gestión se desarrolla de manera exclusiva con el CTE, de ahí el bajo resultado en este rubro.

En los vínculos de la GE con el ámbito externo, el rubro de la participación social y comunitaria ubica a las escuelas con un nivel **básico**. Las escuelas tienen en común que no integran al CEPS o a la APF en el diseño del diagnóstico o propuestas del PEMC. Por otra parte, aunque se requiere de un integrante de la comunidad externa que integre el CEPS, la realidad es que en 3 de ellas no se cumple con esta figura.

En la GEE se sugiere que las escuelas mantengan una relación de colaboración con otras asociaciones u organizaciones del contexto externo para apoyar el logro de los aprendizajes, sin embargo, únicamente la escuela 1 tuvo acciones intencionadas para la mejora educativa; en el caso 2 existieron algunos beneficios, pero las escuelas 3 y 4 no tuvieron la misma perspectiva. La escuela 4 fue la única en la que el colectivo docente no identificó ninguna vinculación con otras organizaciones para favorecer la mejora de los aprendizajes, mientras que las escuelas 1, 2 y 3 llegaban a solicitar la intervención de terceros externos para

campañas que trabajaran en los campos formativos (español o matemáticas), o en estrategias que favorecieran la convivencia escolar.

La JCTE es un espacio en el que se requiere de la interacción y el diálogo entre los integrantes del colegiado en una relación menos vertical por lo que, la organización no debe estar centralizada en la figura directiva, sino que debe favorecer espacios de reflexión sobre problemáticas o las estrategias organizacionales, o bien, en realizar ajustes al plan escolar y contar con la participación activa de sus integrantes.

Las escuelas 1, 3 y 4 recuperaron la reflexión por equipos de cada grado escolar respecto a las estrategias pedagógicas, sin embargo, en la escuela 2 no se propició en la misma medida la interacción entre pares, interacción que fue sobresaliente en la escuela 4 en la que se contó con la participación activa del colegiado y en la que se brindó un espacio para el trabajo colegiado de reflexión sobre las estrategias y los ajustes al PEMC entre equipos del mismo grado.

Respecto a las dimensiones de liderazgo, en las características de las escuelas efectivas se resalta la importancia del liderazgo, pero no para dirigir, sino para incentivar que los intereses particulares se conjunten en pro de los intereses organizacionales y los indicadores del liderazgo permiten identificar características en cada director escolar y valorar si es un liderazgo **básico** o **efectivo**. Las diferencias consideran el capital humano, la cultura democrática, por contar con una opinión favorable por parte del colegiado y con habilidades que lo legitiman.

El director de la escuela 1 cuenta con un gran carisma ante el colegiado así como ante los padres de familia y, aunque existen referencias de aprecio hacia el director de la escuela 4 (quien ya se jubiló) que superan por mucho al director de la escuela 1, no es la misma percepción por parte de los padres de familia.

En el caso de la escuela 2 se refleja un área de mejora en la cultura democrática y, a diferencia de las escuelas 1 y 4, en la escuela 2 tampoco hay referencias de un vínculo personal directivo – docentes, sino más bien, centrado en lo laboral.

La dimensión de liderazgo valora que el director sea un líder pedagógico que supervise los resultados educativos, que conozca el contexto escolar interno y externo, así como que sea capaz de promover equipos de trabajo o el desarrollo en los docentes. En este rubro, la escuela 4 tiene una valoración baja pues, aunque el director era un líder pedagógico y experimentado, no hay referencias respecto a que supervisara las actividades escolares o los resultados educativos, tampoco que promoviera el trabajo por equipos de grado, o que incentivara el reconocimiento del contexto escolar interno o externo.

Las escuelas 2 y 3 cuentan con una valoración **alta** en su prácticas de liderazgo, en especial por la supervisión y seguimiento de las actividades aunque, es pertinente aclarar que en la escuela 3, la valoración de esta dimensión no recae en el director actual sino en el director también jubilado y en la figura del supervisor pedagógico quien ha permanecido durante la gestión anterior y la actual. En el caso de la escuela 2, como se mencionó, no existen evidencias del trabajo por equipos. La escuela 4 tiene un liderazgo **efectivo** porque se evidencia en su ejercicio cada uno de los indicadores de esta dimensión.

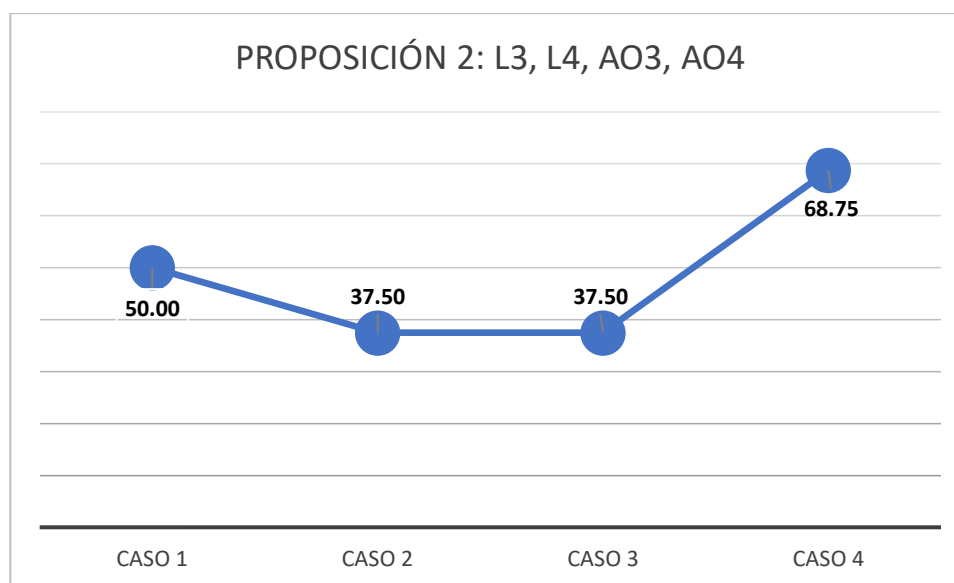
## 6.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PROPOSICIÓN 2: LIDERAZGO – APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Esta proposición se refiere al clima de confianza que genera el liderazgo y que abre de forma sistemática los canales de comunicación fluida y efectiva (Gardner, 1993; Ahumada, 2010; Moreno, 2018). También, la manera en la que el liderazgo favorece la toma de decisiones innovadoras (Levine, 1990; Wenger 2011). Respecto al AO, valora que la organización sistematice las experiencias en una memoria organizacional, así como que promueva un diálogo reflexivo sobre las rutinas organizacionales, teorías en uso (normas, reglas y códigos institucionales) y teorías adoptadas (creencias y valores personales) así como sobre los resultados educativos no deseados (Smith, 2013).

Como puede observarse en la Gráfica 4, las prácticas de gestión de la escuela 4 presentan un nivel **alto** en la relación de Liderazgo - Aprendizaje

Organizacional, con una valoración de 68.75%. Esta valoración se basa en el clima de confianza mayor al 60 % solo en la escuela 4. La escuela 1 como la escuela 4 mantienen un liderazgo **efectivo** pues ambos directores favorecen la participación, el diálogo y un clima de confianza. sin embargo, en la escuela 4 parece existir una mayor relación clima de confianza – participación docente.

Gráfica 4. Análisis comparativo de la Proposición 2: Liderazgo-Aprendizaje Organizacional.



Fuente: Elaboración propia

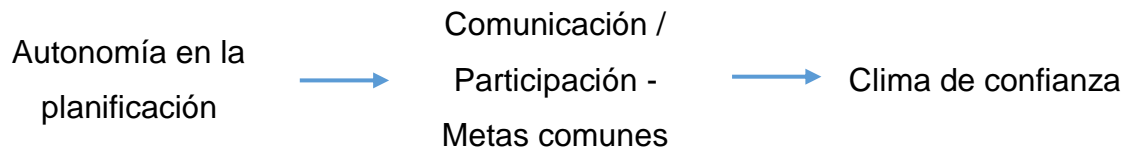
El liderazgo, más que ser un liderazgo pedagógico, requiere favorecer el pensamiento conjunto a través de las interacciones del colegiado, pero de manera previa, debe existir comunicación y un clima de confianza.

En la escuela 2 y 3 se identifica que existen dificultades en la interacción y comunicación directivo – docentes (escuela 2), director / subdirector – docentes (escuela 3) de manera que se identifica la necesidad de fortalecer la comunicación de los objetivos para favorecer el pensamiento conjunto y esto se puede lograr a través de la interacción y la participación entre los cuerpos colegiados, es decir, existe una dependencia comunicación – interacción.



La escuela 4 presenta una mayor interacción, participación activa y comunicación abierta por parte del colectivo docente, sin embargo, en similitud con las escuelas 1, 2 y 3, es un área de mejora común que exista la comunicación abierta con el resto de los cuerpos colegiados, obviamente, tampoco se comparte con ellos el liderazgo.

La escuela 1 presenta metas que son más del conocimiento del colectivo escolar y que se proponen a partir de las necesidades expresadas por el colectivo. En este rubro se observa la posible relación entre el clima de confianza, la comunicación y participación que, en un sentido negativo, afecta la autonomía organizacional (como es el caso) y en un sentido positivo, lo favorecería.



En relación a la toma de decisiones innovadoras, durante la observación de las interacciones en la junta del CTE, así como en las respuestas de las entrevistas se identifica principalmente que existe una sujeción a las reglas normativas vigentes que impiden decisiones autónomas, algo que también se identificó en la junta de CTE pues la distribución de tiempos se encuentran en dependencia directa, no de las necesidades propias de la escuela, sino a partir de los requerimientos de la guía de CT que proporciona la AEL, así, de manera casi paralela a las instrucciones otorgadas, las escuelas relegan a un segundo plano la reflexión sobre los avances en el plan escolar o la planeación de las estrategias para el logro de objetivos de aprendizaje y priorizan lo solicitado en las guías.

Con relación a la identificación plena de las creencias organizacionales, o teoría en uso, la escuela 1 es la única en la que la mayoría de las y los docentes entrevistados refieren un slogan que guía sus acciones pedagógicas y, con menor claridad, también la escuela 4 considera como fortaleza organizacional el trabajo colegiado. La baja valoración de las escuelas 2 y 3 es porque en ellas no se propicia

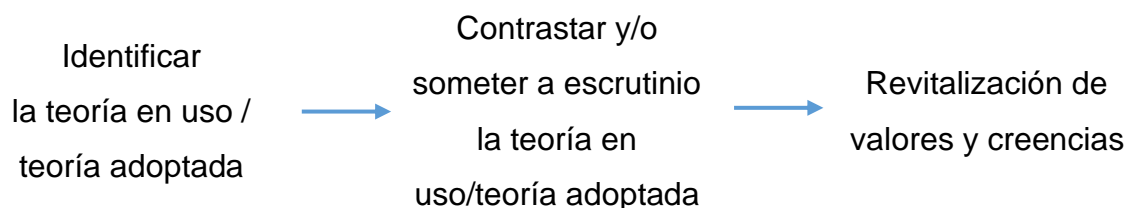
la discusión o participación colegiada, ni la reflexión que genere cambios organizacionales.

En el análisis de cada caso que valora si la organización identifica su teoría adoptada, la escuela 3 es la que obtuvo el indicador de nivel **básico** en la rúbrica de la Tabla 13 referente al AO (Apartado 4.3), sin embargo, de manera general, el problema principal que presentan las escuelas es la falta de reflexión sobre sus creencias y valores y, por supuesto, al no identificarlos, es imposible realizar contrastar la teoría adoptada (creencias y valores) con la teoría en uso (normas y reglas). De esta manera, si no reconocen sus propias creencias, estos tampoco pueden ser revitalizados. Como se mencionó, la única escuela que identifica de manera un poco más generalizada sus valores y creencias es la escuela 1, sin embargo, no se propicia la reflexión sobre las teorías existentes.

Las escuelas analizadas no solo no reflexionan sobre las creencias o teorías organizacionales, tampoco sobre los resultados organizacionales pues, en general, las escuelas tienen una mayor tendencia a monitorear las estrategias o resultados educativos aunque esto no necesariamente implique que han servido para corregir errores, es decir, en lugar de ser un aprendizaje organizacional se convierte en una experiencia organizacional (Culebro ,2008, p.39)

No se identificó que existieran tiempos sistemáticos para reflexionar o someter a escrutinio los valores de gobierno, aún y cuando en todos los colegiados se manifestaron inconformidades sobre prácticas como la carga administrativa.

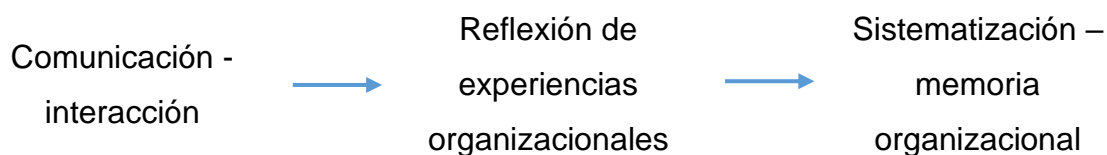
Con base en el análisis de estos dos rubros se identifica siguiente relación dependiente.



La sistematización de las experiencias en una memoria organizacional también presenta una baja valoración de manera global y, de manera específica, de las 4 escuelas entrevistadas, la única que reconoce de manera más generalizada una experiencia negativa es la escuela 4, sin embargo, es necesario que estas experiencias sean registradas como parte de la memoria en la que se identifiquen los conocimientos adquiridos a partir de dichos acontecimientos.

La escuela 2, a partir de experiencias concretas realizaron una especie de protocolo de atención, en especial, de niños en condición de vulnerabilidad por discapacidad y, en el caso de la escuela 3, se favoreció el tiempo de reflexión individual sobre las estrategias que fueron funcionales y aquellas que no. Esta reflexión les permitió modificar el PEMC. Algo más que se resalta en esta escuela 3 es la referencia que realizó el subdirector pedagógico quien señaló que, a partir de ver la utilidad de los formatos de seguimiento y la manera en la que la zona escolar y la AEL solicita de manera recurrente la información, modificó los formatos, algo que le permite un conocimiento más profundo de las condiciones organizacionales.

Es necesario entonces el diálogo sobre las experiencias organizacionales y el desarrollo de estrategias de sistematización



El liderazgo **efectivo** puede favorecer un clima de confianza en el colegiado y el clima de confianza incentivará la comunicación y las interacciones entre los distintos actores educativos. Cuando esta socialización está presente, nuevamente el liderazgo debe favorecer la reflexión colegiada sobre:

- a) Las teorías adoptadas
- b) Los valores de gobierno

- c) Las teorías en uso
- d) El diagnóstico interno - externo
- e) El seguimiento a las estrategias organizacionales
- f) Las experiencias organizacionales.

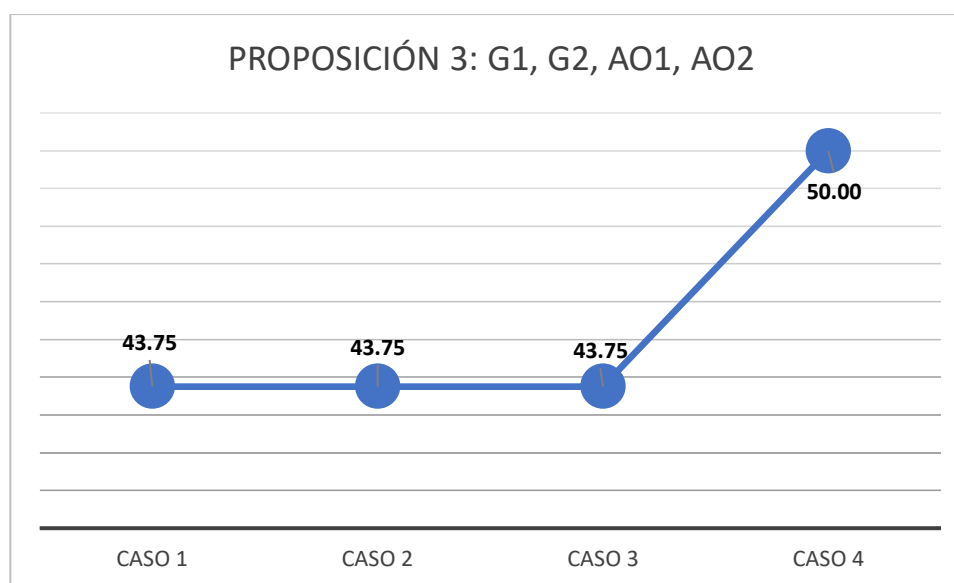
La sistematización de las experiencias organizacionales permite el aprendizaje organizacional que otorgará la madurez del colegiado para que pueda mantener un carácter autónomo que se diseñe estrategias, se centre y priorice el seguimiento del plan escolar (PEMC) y no las actividades propuestas por la AEL.

### 6.3 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PROPOSICIÓN 3: APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL – GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA

Esta proposición se refiere a la manera en la que la organización mantiene relaciones no defensivas, sino abiertas al intercambio de nuevos conocimientos, el pensamiento conjunto y el aprendizaje organizacional (Argyris y Shön, 1993; Gardner, 1993; Hardy, et al., 2003; Senge & et al., 2006 y Gómez, et al., 2011;) además, identifica, razona y comparte el control sobre el diseño e implementación de acciones. Con base en ello, la GEE identifica el diagnóstico y planifica para superar problemas y desafíos del contexto (Levine, 1990), lo que permitirá el logro de aprendizajes por edad y grado escolar más allá de lo que los contextos les podrían permitir (Sammons, et al., 1995; Santizo, 2017; Wenger 2011).

Como se observa en la Gráfica 5, las prácticas de aprendizaje organizacional en las escuelas 1, 2 y 3 tiene una valoración cercana al nivel **medio** (de 43.75%) y de nivel **medio** en la escuela 4; las razones principales son que no reconocen o intercambian los conocimientos individuales para favorecer el conocimiento interno, tampoco interactúan con sujetos u organizaciones del contexto externo para compartir conocimientos.

Gráfica 5 Análisis comparativo de la Proposición 3: Aprendizaje Organizacional-GEE.



Fuente: Elaboración propia

La falta de interacción interna con el contexto externo y las prácticas defensivas que impiden el diálogo abierto dispuesto a someter a escrutinio las creencias, impide revitalizarlas, además de ello, la falta de interacción trabajo entre los actores escolares o por equipos escolares para compartir conocimientos, inhibe el aprendizaje organizacional.

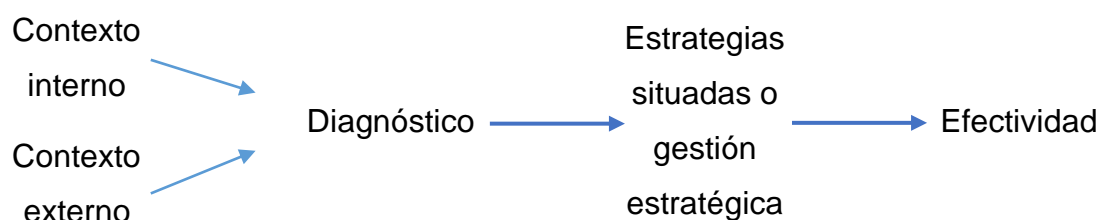
Con relación a compartir el control de acciones, se encuentra como un área de mejora en los cuatro casos pues el común denominador es que, normalmente, se asigna al personal directivo (director y subdirectores) el seguimiento y supervisión de las estrategias organizacionales, además, la falta de la acción y pensamiento conjuntos se deriva de no existe una visión unificada del diagnóstico escolar, ni de las estrategias organizacionales para atender las necesidades específicas.

Respecto al diseño de acciones se identifica que se impulsó el desarrollo de proyectos de mejora en infraestructura, no solo de manera dirigida, sino a través de una planificación que en algunos casos fue unilateral (directivo – docentes), lo que

dejó fuera de la toma de decisiones al colegiado del CEPS y/o APF pues solo se limitó su participación como ejecutores, y en otros casos, la toma de decisiones fue directivo – APF, dejando al colectivo del CTE fuera de la toma de decisiones.

En cuanto a la forma en que cada escuela obtiene el diagnóstico sobre el cual se fundamentaría el diseño de estrategias de acción en el PEMC, de manera general se identifica que, básicamente, que las escuelas utilizan como fuente principal de información el seguimiento que los docentes hacen del grupo, en algunos casos se recuperó la información del SiSat pero se dejaron fuera instrumentos como los resultados de las pruebas PLANEA, olimpiadas del conocimiento o pruebas que aplica la supervisión escolar. En el mismo sentido, en ninguna de las escuelas participaron los cuerpos colegiados del CEPS o APF para el diagnóstico, sino que esto se cerró al CTE. Además, como se identificó en las entrevistas, el diagnóstico no se encuentra unificado por las organizaciones escolares, y, debido a que el diagnóstico se toma como individual (acorde al grupo que se atiende) y no organizacional, los actores del CTE perciben distintas problemáticas, aunque en algunos casos, entre ellos puede haber coincidencias.

Se identifica que los resultados educativos mantienen una relación estrecha de dependencia entre diagnóstico – estrategias – efectividad escolar.



Cuando la organización no cuenta con un diagnóstico unificado, por supuesto que las metas también están desarticuladas entre si pues no se identifican ni atienden de manera pertinente las problemáticas específicas.

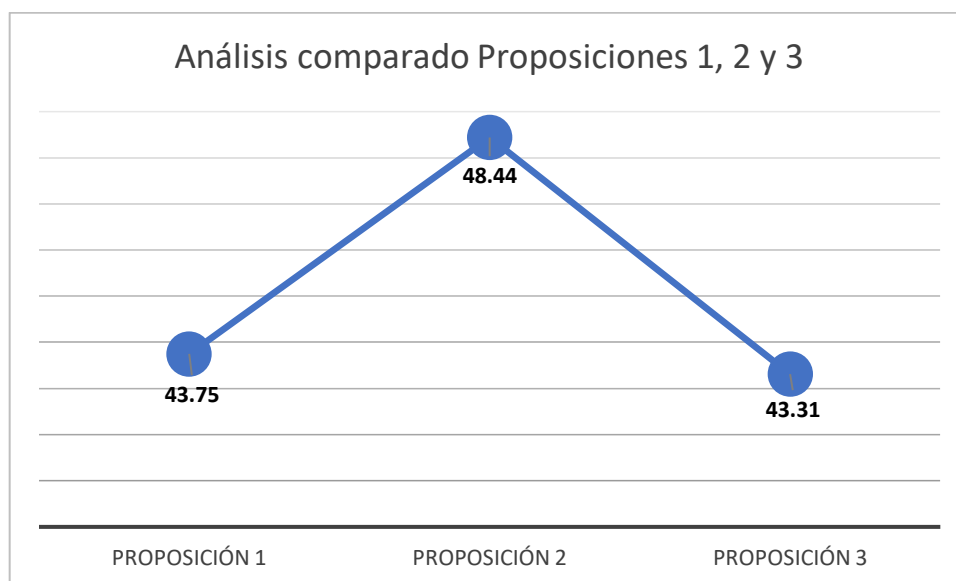
Es importante que las escuelas logren identificar de manera colegiada las problemáticas a fin de que no exista desarticulación con las estrategias, sin

embargo, no en todos los casos se realiza de manera apropiada el análisis, cuando la relación debería ser indisoluble.

#### 6.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PROPOSICIONES 1, 2 Y 3

La valoración de las distintas dimensiones de la gestión (GEE, L y AO) y en cada una de sus variables (1, 2, 3 y 4) se puede visualizar que las prácticas de gestión son menores un nivel **medio**, como se observa en la Gráfica 6, con porcentajes menores a un 50%. La mayor valoración se observa en la relación de Liderazgo y Aprendizaje Organizacional, proposición 2. Estas valoraciones permiten inferir que no existen prácticas **efectivas** en las valoraciones del modelo de gestión de las escuelas analizadas.

Gráfica 6. Análisis comparativo de las proposiciones: 1 (GEE-L); 2 (L-AO) y 3 (AO-GEE)



Fuente: Elaboración propia

Esto incentiva la reflexión sobre la necesidad de que, respecto a la GEE, las organizaciones favorezcan el trabajo colegiado para obtener el diagnóstico y diseñar estrategias específicas que atiendan las problemáticas del contexto, así

como para que se sistematice la forma de trabajo colegiado y en equipo con los distintos ámbitos de gestión, incluidos internos y externos, así como establecer mecanismos que permitan identificar las habilidades en los miembros de la organización.

Con relación al liderazgo, se requiere que este logre legitimarse al desplegar distintas habilidades que logren implicar a los miembros en metas colectivas, así como que genere un ambiente de confianza que favorezca la comunicación sistemática y la participación de otros en el liderazgo. Esto podría propiciar la toma de decisiones innovadoras.

El aprendizaje organizacional también es un área de mejora en todos los casos, pero para que este pueda tener lugar, se requiere apertura para favorecer nuevos conocimientos, para compartir el diseño y seguimiento de acciones, así como de reflexionar sobre las rutinas organizacionales y sistematizar las experiencias para que conformen una memoria y no solo una experiencia.

De manera general puede señalarse que tanto los diagnósticos, metas y acciones están desarticuladas entre sí pues prevalece una visión individual que inhibe la toma de decisiones conjunta. También, impera una visión en la que se considera únicamente la participación activa del cuerpo colegiado del CTE, no así los otros cuerpos colegiados (CEPS y APF).

Se requiere además una investigación más profunda que permita determinar si los bajos resultados son incentivados por los lineamientos preestablecidos por la AEL y relacionados con la GEE (revisar Capítulo I), o por las múltiples agendas emitidas por la AEL, lo que impide la autonomía en el desarrollo y aprendizaje de la organización escolar para atender sus necesidades.



## CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Uno de los retos que las escuelas como organizaciones complejas enfrentan es el de una gestión que les permita cumplir con los objetivos de su planeación. Esta investigación tuvo como **objetivo general** analizar si en los **procesos de toma de decisiones en los ámbitos de gestión** de las escuelas (GE), el liderazgo (L) favorece el aprendizaje organizacional (AO) resultando así en la Gestión escolar efectiva (GEE).

El objetivo general de la tesis fue logrado a partir de diferentes fases en la cual, la primera consistió en identificar el marco normativo desarrollado en la educación pública con respecto a la gestión escolar y el propósito de esta. También, la forma en la que se desarrolla el sistema educativo en México y los ámbitos que involucra la GE.

En un segundo momento se buscó establecer un marco teórico que sirviera como sustento a los distintos conceptos en esta tesis abordados, para ello se estudiaron las dimensiones de: i) Gestión Escolar Efectiva (GEE), ii) Liderazgo (L), y iii) Aprendizaje Organizacional (AO) en cada una de las cuales se definen cuatro variables para analizar cada dimensión. Además, se definen relaciones entre las dimensiones a través de tres proposiciones teóricas sobre la relación: GEE-L, GEE-AO y L-AO .

Estas dimensiones, variables y relaciones constituyen un modelo de relaciones utilizado para analizar y contrastar las prácticas de gestión desarrolladas en los cuatro estudio de caso y que son de interés para el análisis de la gestión escolar. Estos temas se señalan en la Tabla 18 y serán discutidos en las secciones de estas Conclusiones.

Tabla 18 Dimensiones de la Gestión Escolar Efectiva

DIMENSIÓN	TEMAS
Gestión Escolar Efectiva	Gestión entre ámbitos interno y externo
	Participación colegiada en diagnóstico y seguimiento de estrategias
	Autonomía de gestión
Liderazgo	Estilos de liderazgo
	Fase docente
	Clima de confianza
Aprendizaje Organizacional	Cultura y prácticas
	Memoria organizacional

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de búsqueda en la revisión documental no se restringieron por ningún criterio (temporalidad o idioma), sin embargo se identificó que abundan los trabajos hermenéuticos, pero no abundan las investigaciones con corpus de datos.

Durante la revisión documental de la GEE se estableció la importancia del diagnóstico, diseño de planeación escolar y toma de decisiones colegiada en la que participaran cuerpos colegiados del contexto interno y externo; así, el **primer objetivo específico** de esta tesis fue **identificar los participantes en los procesos de toma de decisiones en cada uno de los ámbitos de la gestión escolar (GE)**. Para el alcance de esta tesis, los ámbitos analizados se limitaron a los cuerpos colegiados del CTE, el CEPS, la APF y la comunidad externa.

El **segundo objetivo específico** fue **conocer el estilo de liderazgo (L) en los procesos de toma de decisiones en la gestión escolar (GE)**. Este concepto de liderazgo fue incluido una vez que había iniciado la investigación debido a que durante la revisión documental se identificó que, tanto en el tema de la GEE como en el del AO, existían referencias directas al estilo de liderazgo y su influencia para favorecer o inhibir la efectividad en la gestión, o el aprendizaje. Así se identificaron las proposiciones centrales derivadas de esta dimensión de liderazgo en su relación con la GE.

La revisión teórica que sustenta este trabajo también permitió establecer que existen ciertas características en el liderazgo que sirven como indicadores para que

las organizaciones logren el aprendizaje organizacional, así, como **tercer objetivo específico** se buscó **identificar si el liderazgo (L) favorece el reconocimiento de teorías en uso (creencias y valores) y el aprendizaje organizacional (AO) en el proceso de toma de decisiones en la gestión escolar**. Las ideas conformaron las proposiciones teóricas sobre esta relación dependiente liderazgo – AO – GE.

Finalmente, al identificar que el propósito de la GE es la mejora de los aprendizajes y resultados educativos, era importante **como cuarto y último objetivo, establecer si los procesos de toma de decisiones que involucran el aprendizaje organizacional (AO), derivan en escuelas con gestión escolar efectiva (GEE)**.

#### 7.1 MODELO DE RELACIONES, SU UTILIDAD Y LIMITACIONES

A fin de clarificar las proposiciones teóricas de cada una de las dimensiones (GEE, L y AO) fue necesario identificar cuatro variables principales de cada ítem y, de manera independiente, establecerlas en tres rúbricas (revisar Tablas 11, 12 y 13 del apartado 4.3), no obstante, una vez que tanto en la dimensión de la GEE como del AO se vincula el Liderazgo, era necesario realizar un análisis acorde a estas relaciones lo que derivó en tres proposiciones teóricas que vinculan la relación GEE – L, L – AO y finalmente, AO – GEE.

La **utilidad de este modelo** para analizar los estudios de caso y su contribución al estudio de la gestión en las escuelas permite identificar plenamente las dimensiones de manera separada (GEE, L y AO), así como las relaciones dependientes entre ellas.

Al contrastar con la rúbrica con cada uno de los casos, también se favorece el análisis comparado entre ellas, lo que, a su vez, derivará en identificar las áreas de mejora en cada caso, o bien, el área de mejora en cada dimensión de las escuelas de manera general.

A fin de visualizar estas diferencias entre cada caso y que resultan del modelo de análisis o el marco analítico establecidos en las rúbricas por dimensiones y variables, la síntesis sería como a continuación se observa en la Tabla 19:

Tabla 19 Resultados por modelo de análisis "Dimensiones" y "Proposiciones"

	ESC 1	ESC 2	ESC 3	ESC 4
GEE	37.5 %	25 %	37.5 %	31.25 %
LIDERAZGO	68.75 %	43.75 %	50 %	75 %
AO	50 %	43.75 %	31.25 %	68.75 %
PROP 1: GEE-L	56.2 %	31.25 %	31.25 %	56.25 %
PROP 2: L-AO	50 %	37.5 %	37.5 %	68.75 %
PROP 3: AO-GEE	43.75 %	43.75 %	43.75 %	50 %

Fuente: Elaboración propia

Uno de los obstáculos durante el diseño de la rúbrica es que las variables no fueron fáciles de determinar en virtud que estas no se derivan de un proceso gradual, sino que son indicadores diversos que se articulan entre sí, lo que hace complejo establecer cuál de ellos será el que tendrá la valoración **básica** (o mínima esperada) y cuál sería la valoración más elevada. Otra dificultad es que, normalmente, en el tema del liderazgo se considera principalmente a la figura del directivo, sin embargo, en el caso de la escuela 3, este recae principalmente en la figura del subdirector, lo que no permitió clarificar en las rúbricas esta participación e invisibilización del director escolar.

Otra limitación es que no pudo establecerse de manera clara en los modelos de análisis es que, en el caso de las escuelas 3 y 4, durante las entrevistas, debido a que ambos directivos eran recién llegados a la función, en muchos casos las referencias se dirigieron hacia los directores jubilados, lo que tampoco permitió establecer con claridad algunos elementos, aunque estos tuvieron en cierto sentido, continuidad con las prácticas de liderazgo.

En la presente investigación quedaron pendientes de análisis otros ámbitos de gestión escolar como son el áulico y el del contexto externo, o también denominado en el apartado teórico como Modelo cuádruple (Apartado 2.3.4)

Además, se definen relaciones entre las dimensiones y para indagar sobre estas relaciones se establecieron 3 proposiciones sobre el vínculo entre las 3 dimensiones de la gestión. Estas dimensiones, variables y relaciones constituyen un modelo de relaciones utilizado para analizar y contrastar las prácticas de gestión desarrolladas en los cuatro estudio de caso.

En esta introducción de las conclusiones puedes señalar que del análisis del modelo de relaciones y sus variables se identificaron temas que son de interés para la gestión escolar. Estos temas se señalan en la Tabla 20 y serán discutidos en las secciones de estas Conclusiones.

*Tabla 20. Dimensiones de la Gestión escolar efectiva.*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>TEMAS</b>
Gestión Escolar Efectiva	Gestión entre ámbitos interno y externo
	Participación colegiada en diagnóstico y seguimiento de estrategias
	Autonomía de gestión
Liderazgo	Estilos de liderazgo
	Fase docente
	Clima de confianza
Aprendizaje Organizacional	Cultura y prácticas
	Memoria organizacional

*Fuente: elaboración propia.*

## 7.2 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA (GEE)

Con base en Casassus (1999), Schmelkes (2000) y Pozner (2012) se definió a la GE como la interacción entre ámbitos interno y externo de la escuela para el logro de los objetivos educativos, esto es, el logro de aprendizajes. Este concepto de GE se diferencia de la Gestión Escolar Efectiva, con relación a que este último implica que los alumnos logren conocimientos acordes a su edad y grado escolar, y a pesar del contexto externo (Sammons, et al., 1995 y Santizo, 2017).

Dentro de las características o indicadores de la Gestión Escolar Efectiva se encuentran algunas prácticas como:

- a) **Gestión entre ámbitos interno y externo.** Para ello se requiere de un liderazgo distributivo (Ahumada, 2010) que incentive la organización, articulación y el trabajo colaborativo entre los actores, cuerpos colegiados o ámbitos de gestión, incluidos los padres de familia y el contexto externo en la figura de la participación social, comunitaria o de vinculación con el contexto (López, 2005; Schmelkes, 2000 y SEP, 2013).
  
- b) **Participación colegiada en el diagnóstico y seguimiento de estrategias.** La Gestión Escolar Efectiva se favorece si, con base en el diagnóstico se implementan estrategias adecuados al contexto y para ello se requiere de un liderazgo directivo y pedagógico que genere relaciones de confianza (Ahumada, 2010; Moreno, 2018), , las prácticas reflexivas, el asumir riesgos para innovar en la toma de decisiones.
  
- c) **Autonomía de gestión.** La descentralización buscó la autonomía en la gestión para eficientar la prestación de servicios (Coraggio, 1997; FAO, 2004 y SEP, 2019), sin embargo, cuando se habla de servicios públicos que dependen de instancias de gobierno, se requiere la articulación entre el sistema (Ornelas, 2003) o en niveles de concreción de la gestión escolar siendo estos: gestión pedagógica, gestión escolar, gestión institucional (la estructura) y la gestión educativa que involucra al sistema (SEP, 2009), sin embargo, el sistema gubernamental influye en la organización escolar a través de los lineamientos y agendas de la AEL, lo que representa un riesgo en el que el liderazgo (y la organización) puede ponderar las prioridades y agenda gubernamental por encima de las necesidades organizacionales (Sims, et al., 2005) y así, el liderazgo dentro de la burocracia depende de las

estructuras superiores (Lumby, 2017) pudiendo obstaculizar un liderazgo distributivo y mantenerse como uno centralizado en la figura directiva. Esta dinámica entre las relaciones autoridad vertical existentes en los distintos niveles de gestión escolar (sistema – escuela) favorece que existan simulaciones de liderazgo distribuido.

#### *CONCLUSIONES SOBRE GEE*

En esta investigación se determina que en los **casos de estudio** analizados no existe articulación entre los ámbitos interno y externo de la gestión escolar, sino que los procesos de realización de diagnóstico, seguimiento a las estrategias planteadas en el PEMC y toma de decisiones se limitan a la gestión con el cuerpo colegiado del CTE, sin que se articule la gestión con el ámbito de la participación social, interna o externa aún y cuando se ha considerado desde la implementación del PETE (SEP, 2006) el derecho de los padres de familia, así como a los vecinos de la comunidad escolar, a ser informados y a expresar sus opiniones con relación a los temas vinculados en el ámbito educativo pues, como se reconoce en el paradigma ecológico del Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial (MASEE), existe una influencia que del contexto externo sobre el ámbito interno escolar (SEP, 2011).

Pozner (2012) y Schmelkes (2000) señalan la importancia de la comunicación con la participación social como parte de la gestión estratégica y como una *buena práctica* en la gestión escolar, y aunque este trabajo se limitó a analizar el ámbito de la participación social con el contexto interno en los cuerpos colegiados del CEPS y la APF, se identificó que no existe vinculación o participación del contexto externo, ni siquiera en la composición del CEPS, pues en este solo participan padres de familia, aunque, por lineamientos, deberían participar el representante sindical de los docentes, un ex alumno y algún miembro de la comunidad externa. De esta manera, este cuerpo colegiado no cumple con la

atribución que se les ha otorgado para opinar en asuntos pedagógicos (SEP, 2014) o portar ideas en favor de los propósitos educativos.

Una GEE propicia la implementación de estrategias de trabajo colegiado entre los diversos ámbitos de gestión, y el trabajo en equipo entre docentes del mismo grado, directivo – CTE, o directivo – CEPS (Santizo, 2016), acción que fomenta la investigación, información y razonamientos explícitos previo a la toma de decisiones, sin embargo, respecto a la observación de la interacción y participación del cuerpo colegiado docente durante la junta del CTE se identificó que las propuestas organizacionales surgen principalmente de la figura directiva pues la participación de los docentes no es amplia, y las propuestas no son numerosas o en algunos casos casi nulas. En el mismo sentido, la participación de los cuerpos colegiados CEPS y APF en los casos estudiados, se reduce a la atención de la infraestructura con base en lo requerido por la directiva escolar sin que el CTE interactúe con este cuerpo colegiado, pues la relación se limita al liderazgo directivo – padres de familia, pero no como una relación de confianza en la que los padres de familia aporten ideas, o como resultado de la interacción dialógica de las necesidades identificadas entre el CTE y el CEPS o APF, sino como una participación dirigida.

Es importante la construcción de un diagnóstico en el que participen los ámbitos escolar, pedagógico y de participación social para identificar plenamente, mediante el análisis colegiado, las problemáticas específicas de la escuela y que, una vez identificadas, estas sirvan de base para el diseño y seguimiento de estrategias de acción contextualizadas que atiendan las necesidades particulares de las/os alumnos y de la organización para el logro de la eficiencia escolar (Cassasus, 1991; Pozner, 2003; Frigerio y Aguerro, 2004; López, 2005; Pérez-Ruiz, 2014 y Schmelkes, 2000), sin embargo, en los casos de estudio, las respuestas de los docentes entrevistados y la observación de la junta de CTE permiten identificar que no existe un consenso entre los actores de los distintos ámbitos al realizar diagnóstico escolar, sino que es un ejercicio de percepción



individual fundamentado en el análisis por grupo (de forma individual o por equipo de los docentes del mismo grado) que una reflexión organizacional

El PEMC debe diseñarse para solucionar los problemas identificados en el diagnóstico de modo que la organización escolar pueda superar sus problemas y desafíos mediante la comunicación (Levine, 1990) y las interacciones entre los distintos ámbitos de gestión (Murillo, 2008) y estos serán elementos que pueden favorecer la GEE.

En síntesis, a falta de un diagnóstico organizacional, la carente articulación entre los distintos ámbitos de gestión y la intervención de la AEL expresada ante la emisión de guías para las juntas del CTE limitan los espacios en los que se podría reflexionar y tomar decisiones pertinentes a las necesidades organizacionales y se inhibe la autonomía en la organización del tiempo para el seguimiento puntual de los avances organizacionales y diseño de estrategias contextualizadas, lo cual puede ser un factor que inhibe la GEE. Quizá las escuelas se centran en atender la guía de la autoridad educativa como prioridad, o quizá la AEL podría limitarse a compartir estrategias pedagógicas, pero permitir que las escuelas diseñen sus propios instrumentos de seguimiento escolar.

### 7.3 LIDERAZGO

Las organizaciones, en su división de trabajo tienen un liderazgo (Mintzberg, 1991, Hofman y Hofman (2011), Pont, Nusche, y Moorman, 2008). El liderazgo puede, o no, derivar en la GEE (Levine, 1990, Sammons, Hillman y Martimore, 1998, por Perrenoud, 2007 y por Murillo, 2008), pero esto dependerá de los estilos de liderazgo y del clima de confianza que logren generar. La importancia de estos temas se discute a continuación.

- a) **Estilo de liderazgo.** Se favorece la GEE cuando existe articulación entre los distintos ámbitos escolares y si hay un liderazgo distributivo (Ahumada 2010), sin embargo, delegar decisiones o impulsar la participación en la gestión escolar con ámbitos distintos al pedagógico (CTE) genera cierta resistencia

(Harris, 2014). Algunas de las características de este liderazgo distributivo son:

- ✓ Que disminuye el liderazgo centralizado en la figura directiva (Murphy, et al., 2009, en Lumby, 2019 p. 10-11; Hairon y Goh, 2015, p. 698 y Santizo y Ortega, 2018)
- ✓ Que incentiva la participación y toma de decisiones entre los distintos cuerpos colegiados y miembros que participan en una organización.
- ✓ Que establece relaciones efectivas (Jaafar, 2014) y de confianza (Ahumada, 2010 y Moreno, 2018)
- ✓ Que reconoce las capacidades y habilidades en los distintos actores de la organización (Senge, et. al., 2006)
- ✓ Que diseña estrategias para involucrar y favorecer la participación de estos sujetos y de los distintos cuerpos colegiados en la gestión, para el logro de los objetivos organizaciones (Santizo y Ortega, 2018)

b) **Dimensiones de liderazgo.** En el apartado 2.2.2, Tabla 4 se conceptualizó al liderazgo compuesto por distintas dimensiones: personal, liderazgo, relacional, organizacional y de acción.

c) **Clima de confianza.** Un clima de confianza se hace evidente cuando los distintos actores de la organización se integran en trabajo colegiado, pueden tener diálogos, realizar propuestas de mejora y mantener relaciones accesibles entre sí, lo que favorece la toma de decisiones innovadoras (Levine, 1990). Además de lo anterior, el clima de confianza no existe en la relación actores – liderazgo (relaciones verticales de arriba hacia abajo), sino en relaciones liderazgo – actores (relaciones horizontales) donde el líder también aprende a confiar en los conocimientos y habilidades del resto de los actores, lo que favorece el liderazgo distributivo.

En los estudios de caso no se identificó el liderazgo distribuido sino principalmente, el estilo de liderazgo *administrativo* (escuela 1, 2) que pondera los requerimientos de la burocracia y que se fundamenta en los valores preestablecidos (valores de gobierno) por sobre los objetivos organizacionales particulares (Ball, 1989 en Contreras, 2009). También se detectó un estilo *conciliador* (escuela 4) que pondera a sus subordinados, sus vínculos afectivos y la confianza relacional por encima de la eficacia organizacional (Goleman, 2013). Finalmente, de manera parcial se encontró un liderazgo instructivo (escuela 3) que es el que supervisa las prácticas docentes y que da seguimiento a los avances organizacionales (Slater, Silva, y Antúñez, 2014).

En algunos de los casos de estudio se identificó un fuerte desarrollo en la dimensión personal (escuelas 1 y 4), en otros se mostró la dimensión relacional y en menor medida la dimensión del liderazgo y organizacional que se refieren al liderazgo pedagógico y distributivo, así como al vincular el compromiso individual hacia lo organizacional.

En tres de los cuatro casos de estudio se evidenció la poca participación y escasa aparición de propuestas por parte del CTE, esto de manera independiente a la legitimación de los directores escolares pues, aunque algunos de ellos fueron catalogados con una elevada dimensión personal (por ser empáticos y por sus habilidades en las relaciones sociales), prevalece la figura directiva como el principal actor durante las JCTE.

#### *CONCLUSIONES SOBRE LIDERAZGO*

Tiene poco más de una década que aparecieron los lineamientos para la organización del CTE, y es posible que la organización escolar esté aún en un proceso de transición de un poder menos centralizado a uno más más horizontal y que esto derive en la escasa participación de los miembros del CTE. También es posible que haga falta clarificar o enunciar de manera precisa los mecanismos de

participación para el liderazgo distributivo que deben contemplarse con los órganos colegiados de la APF y el CEPS.

Quizá, la relación de dependencia con el sistema y estructura educativa (Ornelas, 2003) perfila más estilos de liderazgo administrativos (Ball, 1989 en Contreras, 2009), enfocados en los valores de gobierno, y que esto inhiba la aparición de liderazgos distributivos.

Finalmente, se identifica la relación clima de confianza – dimensión personal del liderazgo, sin embargo, esta relación no necesariamente derivará en la participación por parte de los actores y, una vez más, parece considerarse que el clima de confianza únicamente debe tener lugar entre liderazgo – CTE, no así con los cuerpos colegiados del CEPS o la APF.

#### 7.4 APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Todas las organizaciones diseñan estrategias para asegurar el logro de un propósito específico y, en este caso, la organización escolar debe favorecer que los alumnos logren los aprendizajes esperados. Para alcanzar estos objetivos, las organizaciones se sustentan en reglas o normas institucionales (Douglas, 1994) o normas informales de autorregulación colectiva (Navarrete, 2016). Esto implica que es necesario que la organización aprenda en distintos aspectos que a continuación se detallan:

- a) **Cultura y prácticas.** Las organizaciones se componen por sujetos que tienen modelos mentales o culturas propias que, al integrarse a una organización configurarían una *teoría en uso* que se deriva de la adaptación de la relación creencias individuales – creencias organizacionales, esto es, una cultura o código organizacional (misión, visión) que será tácita y que gobernará sus acciones. Por otra parte, la *teoría adoptada* son las normas y políticas institucionales que generan interdependencia y compromisos entre individuos – organización. La *teoría adoptada* se aprende también por los nuevos miembros a través de la instrucción o adoctrinamiento (March, 1991),

lo que les dará identidad organizacional (Ávila, 2013) y servirá para justificar las acciones de los sujetos (Argyris y Schön, 1993 y Senge, et al., 2006).

El liderazgo debe promover un diálogo reflexivo en el que los actores educativos contrasten las teorías en uso y las teorías adoptadas (Smith, 2013, p. 10)

Cuando existe una discrepancia entre los modelos mentales (individuales) / teorías en uso (de cultura organizacional) – teorías adoptadas (normas institucionales), entonces tiene lugar la *teoría en acción*, lo que constituirá la actitud final de los sujetos y la organización. (Argyris,1993; Mavárez, 2002; Senge, et al., 2006; Picón, 2006, pp. 49-50; Sánchez & Rojas, 2005, pp. 137-138). Esta negociación creativa puede derivar en el aprendizaje organizacional (Wenger 2011, p. 309) de doble vía y en una gestión escolar efectiva (Levine, 1990).

Identificar las teorías en uso durante el proceso de toma de decisiones en la gestión escolar se relaciona con el Aprendizaje Organizacional (AO) analizado por Argyris y Schön (1993).

- b) **Prácticas no defensivas.** Los líderes descubren que los grandes sistemas que presiden requieren renovación (Gardner, 1993) y ayudan a revitalizar las creencias y valores compartidos (Gardner, 1993) como las políticas, marcos normativos, objetivos, valores y metas organizacionales e institucionales (Argyris, 2002, pp. 206-219), es decir, los valores de gobierno. La teoría adoptada, que es una teoría explícita que se enuncia como respuesta y justificación de las acciones y conductas de los integrantes de la organización escolar, bajo la premisa que se llevó a cabo por obediencia (Mavárez, 2002). El liderazgo debe encontrar de forma sistemática, formas de abrir canales de comunicación (Gardner, 1993) entre los distintos actores de la comunidad escolar interna y externa en lugar de buscar mantener el control, el statu quo o evitar la desconfianza que les puede generar el verse vulnerables. Esto

ayudará a que se eviten rutinas organizacionales defensivas que impiden el aprendizaje organizacional (Argyris, 1993).

Además del diagnóstico colegiado, se requiere que la organización favorezca la existencia de metas colectivas que trasciendan las perspectivas individuales (Santizo y Ortega, 2018 y Senge, et al. 2006) en las que también se dispongan espacios de reflexión sobre los resultados educativos y organizacionales no deseados (Smith, 2013, p. 10) lo que implica asumir riesgos y aceptar nuevas ideas y no solo aquellas previamente preconcebidas, pero para ello debe ser un líder de mentalidad abierta que sea capaz de generar un ambiente de confianza para la toma de decisiones innovadoras (Levine, 1990).

La organización escolar debe lograr la eficacia en el logro de los objetivos educativos, pero si los resultados no son los deseados, puede intentar corregir estos “errores” a partir de las normas institucionales (vía simple), o bien, corregirlos de manera distinta (doble vía).

- c) **Memoria organizacional.** Para que la organización aprenda de sus experiencias, será necesario que esta reflexione, rechace o reinterpreté aquello que no les permiten ser efectivos (Levine, 1990), también que reconozca la forma en la que lo interno y externo influye en la organización (Morgan & Turnellw, 2003), y que, a partir de ese reconocimiento se adapte o aprenda de las condiciones del contexto o del ambiente (Huerta, 2019).

Los resultados no deseados pueden servir para que la organización aprenda y tenga cambios (Argyris, 2002 y Wanger, 2001; Perlo y De la Riestra, 2005; Schein, 1972; Argyris y Schön 1993 y 1997 y Carley y Harrald, 1997, p. 107)

- d) **Intercambio de conocimientos.** Es posible identificar los conocimientos de los integrantes de la organización a través de la realización del trabajo conjunto entre los distintos actores y ámbitos de gestión, o a través del trabajo en equipo entre docentes del mismo grado (Santizo, 2016), sin

embargo es el liderazgo quien debe favorecer la integración de los distintos actores de la comunidad escolar interna y externa para que participen en trabajo colegiado y compartan sus conocimientos, el talento y la habilidad (Gardner, 1993 y Gómez, et al., 2011). Esto representa el modelo II de doble vía que genera el Aprendizaje Organizacional, (Argyris, 2002)

Si el liderazgo ha identificado las habilidades de los distintos actores educativos, podrá impulsar que ellos participen con estas habilidades en beneficio de la organización, acción que involucra también el clima de confianza liderazgo – actores educativos.

#### *CONCLUSIONES SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL*

En los casos de estudio analizados, únicamente en la escuela 1 gran parte del personal entrevistado identifica la cultura organizacional, pero aún en ella como en los otros casos de estudio, en las entrevistas se identifica un dominio de las teorías adoptadas (creencias y valores) pues son reiteradas las opiniones sobre ciertas problemáticas organizacionales (como puntualidad y asistencia del alumnado así como la carga de trabajo administrativo) en el que se refieren a las soluciones previstas por la AE (o por lineamientos generales), y no con base en las necesidades de mejora organizacionales. También se observa que, aunque exista el trabajo entre docentes del mismo grado, se desarticula de una visión organizacional global, de manera que se desatiende la sistematización de estrategias que permitan atender los problemas comunes, y así, el ciclo de rezago escolar no se disminuye, sino que persiste con los bajos resultados escolares.

Se establece también que aunque el colectivo docente reflexiona de manera general si las estrategias del PEMC han sido o no funcionales, no existen espacios en los que se reflexione sobre las razones que han originado dichos resultados educativos. También se ratifica que en el proceso de análisis únicamente participa el cuerpo colegiado del CTE y que se dejan fuera las participaciones del CEPS. Este tipo de prácticas son *rutinas organizacionales defensivas* (Argyris, 1993) que

buscan evitar que la organización se sienta vulnerable o incompetente, o bien, para mantener el statu quo.

Cuando la gestión se institucionaliza en la figura del liderazgo y el líder mantiene un estilo administrativo, se estará ponderando el uso de la teoría adoptada (creencias y valores) por encima del aprendizaje organizacional lo que hace necesario que se generen espacios de reflexión en los cuales intervengan todos los actores en trabajo colegiado para compartir opiniones y el autoconocimiento sobre sus habilidades a fin de que estas se compartan para el beneficio organizacional (Argyris y Schön, 1993; Senge, et al., 2006; Ahumada, 2010, Hardy, Phillips y Lawrence, 2003; Gómez, Rosales y Gómez, 2011; Garzón y Fisher, 2008; Gómez, et al. (2011, p.21).

Quizá la falta de espacios de reflexión sobre las creencias, los valores de gobierno compartidos (Gardner, 1993), las políticas, marcos normativos, objetivos, valores y metas organizacionales e institucionales (Argyris, 2002, pp. 206-219) o intercambio de conocimientos puede ser una de las razones por las que posiblemente los casos de estudio constituidos por cuatro escuelas primarias públicas ubicadas en la alcaldía de Iztapalapa no logran la **efectividad** pues este tipo de actividades podría permitir que se genere un sentido de corresponsabilidad y toma de decisiones colegiadas, es decir, el liderazgo distribuido que favorezca el aprendizaje organizacional que les permita obtener mejores resultados educativos.

Finalmente, conviene señalar algunos de los retos identificados en la gestión escolar como:

- ✓ Disminuir la intervención de la AEL en las JCT a fin de favorecer el desarrollo de la madurez y la autonomía organizacional
- ✓ Que las JCTE se disminuyan las prácticas que ejecuten las agendas preestablecidas por la AEL y que se conviertan en verdaderos espacios de reflexión sobre sus necesidades particulares a través del diálogo y distribución de la corresponsabilidad.
- ✓ Es necesaria la orientación de los docentes respecto al impacto del contexto externo en la vida de la organización escolar,



- ✓ Es necesario sensibilizar a las organizaciones escolares sobre las ventajas que pueden resultar cuando se favorece la participación comunitaria como son el desarrollo de proyectos comunes y mayor compromiso con los temas educativos.
- ✓ Es necesario que el liderazgo logre reuniones entre todos los cuerpos colegiados de manera simultánea, así como abrir canales de comunicación y mantenerlos sistemáticamente (Gardner, 1993)
- ✓ Es necesario que la organización asuma riesgos y elimine la sobreprotección de la organización para potencializar el aprendizaje organizacional que puede derivar en una mejora de resultados educativos.

Se requiere un mayor análisis tanto en las organizaciones escolares como en los espacios de investigación sobre la escuelas como un sistema abierto que depende de la influencia del contexto, por lo cual se considera la necesidad de sensibilizar sobre el impacto negativo que resulta de ser una organización cerrada como son: una mayor resistencia y menor apoyo por parte de los padres de familia, así como un menor cuidado por la comunidad al no visualizar la escuela como parte de ella. Esto puede sintetizarse a partir de la siguiente cita:

Dentro de las instituciones que sirven como mediadores en la relación con la ciudad, está la escuela (...)

- a) La escuela como lugar de la ciudad: ¿dónde está ubicada?, ¿cómo se conecta con el contexto inmediato?, ¿**es parte** del barrio, **es del** barrio, **está en el** barrio? En esta dimensión, la escuela explica y propone sus fronteras y su localización. Por lo general, ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas con la ciudad. La escuela es una isla en medio de un territorio. (Pérgolis, Orduz, y Moreno, 1989 p. 33).  
[las letras en negrita son énfasis personal]

## GLOSARIO

<b><u>SIGLA</u></b>	<b><u>SIGNIFICADO</u></b>
AEL	Autoridad Educativa Local
AO	Aprendizaje Organizacional
APF	Asociación de padres de familia
CEPS	Consejo Escolar de participación social
CTE	Consejo técnico escolar
GEE	Gestión escolar efectiva
PEMC	Programa Escolar de mejora continua
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
RME	Ruta de mejora escolar
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

## REFERENCIAS

- Camue, A., Carballal, E., & Toscano, D. (2017). *Concepciones teóricas sobre la efectividad organizacional y su evaluación en las universidades* (Vol. 11). La Habana, Cuba: Cofin Habana. Recuperado el 18 de abril de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2073-60612017000200010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000200010)
- Carley, K., & Harrald, J. (1997). Organizational Learning under Fire: Theory and Practice. *American Behavioral Scientist*, 40(3), 310-332.
- Casassus, J. (1999). 1. Acerca de la práctica y la teoría de la gestión. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En UNESCO, *La gestión: en busca del sujeto* (pág. 189). Santiago, Chile,: UNESCO-SANTIAGO. Obtenido de <https://docplayer.es/5900449-La-gestion-en-busca-del-sujeto.html>
- Casassus, J. (1999). 1. Acerca de la práctica y la teoría de la gestión. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En UNESCO, *La gestión: en busca del sujeto* (pág. 189). Santiago, Chile,: UNESCO-SANTIAGO.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina : la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. (S. Unesco, Ed.) *Educación Chile*, 27. Recuperado el 17 de agosto de 2021, de <http://files.7o-semester.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>
- CDESC. (mayo de 1996). *Fact Sheet No. 16 (Rev.1), The Committee on Economic, Social and Cultural Rights*. doi:<https://www.refworld.org/docid/4794773cd.html>
- Lee, S., Hwang, C., & Moon, J. (2020). Policy learning and crisis policy-making. Quadruple-loop learning and COVID-19 responses in South Korea. *Policy and Society*, 39(3), 363-381. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/14494035.2020.1785195>
- Lee, S., Hwang, C., & Moon, M. (2020). Policy learning and crisis policy-making: quadruple-loop learning and COVID 19 responses in South Korea. *Policy and Society*, 39(3), 363-381. doi:10.1080/14494035.2020.1785195
- Centros de Integración Juvenil, A. C. (2013). *Estudio Básico de la Comunidad Objetivo*. Obtenido de <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/pdf/9370SD2.pdf>
- Levine, D. (1990). Update on Effective Schools: Findings and Implications from Research and Practice. *The Journal of Negro Education*, 59(4), 577 - 584. Recuperado el 20 de enero de 2021, de <https://bidi.uam.mx:3283/stable/pdf/2295314.pdf?refreqid=excelsior%3Ac8a419883c616bfee0dc2184372bfc0b>
- Chiavenato, I. (1999). *Administración de recursos humanos* (5a ed.). Mc Graw Hill.

- Collier, D., & Mahon, J. (December de 1993). Conceptual "Stretching" Revisited: Adapting Categories in Comparative Analysis. *The American Political Science Review*, 87(4), 845-855.
- Cohen, E., & Franco, R. (2007). *Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. México: CEPAL y Siglo XXI.
- CONEVAL. (2020). *Informe de Pobreza y Evaluación 2020* (1a ed.). Ciudad de México: CONEVAL. Recuperado el noviembre de 2020, de [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes\\_de\\_pobreza\\_y\\_evaluacion\\_2020\\_Documentos/Informe\\_CDMX\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_CDMX_2020.pdf)
- Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72.
- Coraggio, J. (1997). La descentralización. El día después..., las dos corrientes de Descentralización en América Latina. *Biblioteca Digital Municipal*, 9-37. Recuperado el 16 de enero de 2021
- Cornejo, R., & Redondo, J. (octubre de 2001). El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*(15), 11-52. Recuperado el 07 de abril de 2021, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- Cornejo, R., & Redondo, J. (octubre de 2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*(15), 11-52. Recuperado el 15 de enero de 2021, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- Creswell, J. W. (2009). Cap. 1 The Selection of a Research Design. En *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (págs. 3-21). Thousand Oaks, Calif.
- Cristián, B., Pérez, L., Raczynski, D., & Muñoz, G. (2003). *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de educación - UNICEF.
- Culebro, J. (2008). Aprendizaje organizacional. Perspectivas teóricas. En *Aprendizaje y reforma administrativa. La introducción de la Nueva Gestión Pública en la administración pública federal en México* (págs. 1-196). México: UAM.
- Cuenca, R., & Pont, B. (2016). *Liderazgo escolar : inversión clave para la mejora educativa*. Perú: Fundación Santillana.
- López, H., Vélez, M., & Franco, J. (2017). Percepciones acerca de la motivación docente en personal directivo de institucines de educación secundaria en la zona metropolitana de Medellín. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 23. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919100>
- López, M. (2005). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Santiago de Chile: Opreal.

- López, P. (01 de enero de 2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 147-158.
- López, V., Ahumada, L., Olivares, R., & González, Á. (2012). Escala de medición del aprendizaje organizacional en centros escolares. *Psicothema*, 24(2), 323-329. Recuperado el 30 de abril de 2021, de <http://www.psicothema.com/pdf/4018.pdf>
- Álvarez, I., Topete, C., & Abundes, A. (2011). El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión. *Política y Gestión*. (pág. 11). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 13. . Recuperado el 20 de enero de 2021, de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/1466.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1466.pdf)
- Ávila, A. (2013). Las organizaciones como sistemas sociales complejos. *Revista Integración Académica en Psicología*, 1(2), 81-90. Recuperado el febrero de 2021, de <http://www.integracion-academica.org/attachments/article/16/Integracion%20Academica%20V1N2%20red.pdf>
- Alcaldía Iztapalapa. (2019). *Programa provisional de gobierno*. . Recuperado el 15 de agosto de 2021, de [iztapalapa.cdmx.gob.mx](http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx): <http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/concejales/pdf/ProgPro19-20.pdf>
- Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 577-599. Recuperado el septiembre de 2020, de [https://www.academia.edu/23483161/\\_Eval%C3%BAa\\_PISA\\_la\\_Competicencia\\_Lectora](https://www.academia.edu/23483161/_Eval%C3%BAa_PISA_la_Competicencia_Lectora)
- AEFCM. (2018). Estrategia local de formación continua 2018. México. Recuperado el 2020, de [http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201810/201810-RSC-zWKRHvJT9K-CDMX\\_151018.pdf](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201810/201810-RSC-zWKRHvJT9K-CDMX_151018.pdf)
- AEFCM. (2020). *Directorio de escuelas*. Recuperado el diciembre de 2020, de [https://www2.aefcm.gob.mx/directorio\\_escuelas/index.jsp](https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/index.jsp)
- AEFCM. (s.f.). *Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México*. Recuperado el 7 de abril de 2021, de [https://www2.aefcm.gob.mx/quienes\\_somos/aefcm/que\\_es.html](https://www2.aefcm.gob.mx/quienes_somos/aefcm/que_es.html)
- AEFCM. (s.f.). *Directorio de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria para atención a escuelas Públicas y Particulares*. Recuperado el 06 de abril de 2021, de [https://www.aefcm.gob.mx/siieweb/archivos-guias/directorios/CSE\\_Secundaria.pdf](https://www.aefcm.gob.mx/siieweb/archivos-guias/directorios/CSE_Secundaria.pdf)
- Aguilar, L. (1982). II. Racionalidad Administrativa y Decisión Política. En *Política y racionalidad administrativa*. (pág. 154). México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo Distribuido y Aprendizaje Organizacional: Tensiones y Contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un Contexto Rural. *Psocpérséctovas. Individuo y sociedad*, 9(1), 111-123. Recuperado el 18 de 10 de 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/45842614\\_Liderazgo\\_Distribuido\\_y\\_Aprendizaje\\_Organizacional\\_tensiones\\_y\\_contradicciones\\_de\\_la\\_actual\\_Reforma\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/45842614_Liderazgo_Distribuido_y_Aprendizaje_Organizacional_tensiones_y_contradicciones_de_la_actual_Reforma_Educacional)

- Argyris, C. (1993). Defensive Routines That Limit Learning. En C. Argyris, *Knowledge For Action* (pág. 309). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. (2002). Doyle-Loop Learning, Teaching, and Research. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2). Obtenido de <https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=8509400&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMTo50SeprM4y9fwOLCmsEmeprBSs6u4SrKWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGqtU62rLNLuePfgex43zx>
- Argyris, C. (2002). Doyle-Loop Learning, Teaching, and Research. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2).
- Argyris, C., & Schön, D. (Enero de 1997). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. *Centro de Investigaciones Sociológicas*(77/78), 345-348. Obtenido de <https://bidi.uam.mx:3283/stable/pdf/40183951.pdf?refreqid=excelsior%3A8dc7477b0926234341412ca53f93b0f7>
- Aristizábal, B. (2017). Horizontes críticos de la gestión escolar: perspectiva latinoamericana. *Revista Aula ISSN:0214-3402* , 149-157.
- Arnold, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. (U. d. Chile, Ed.) *Cinta de Moebio*(3), 12. Recuperado el 10 de abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf>
- ASF. (2016). *Informe General Ejecutivo. Cuenta Pública 2016*. México: ASF. Recuperado el 25 de diciembre de 2020, de <https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2016ii/documentos/InformeGeneral/IG2016.pdf>
- Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). Intergovernmental Meeting of the Regional Education Project for Latin America and the Caribbean. (pág. 112). Buenos Aires: UNESCO. Recuperado el septiembre de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Backhoff E., E. (2018). Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 19, Núm. 6, 14.
- Backhoff, E. (2018). Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(1). Recuperado el 11 de 10 de 2020, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27057919003/html/index.html>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. (1a ed.). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Bernal , A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo Básico de la Gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(67), 55-70. Recuperado el Mayo 7 de 2022, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>

- BM. (12 de noviembre de 2018). *Educación*. Recuperado el 25 de febrero de 2020, de Banco Mundial. org: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria. Desarrollo personal y formación. En *Investigación sobre el profesorado*. (págs. 163-191). Madrid: J. Cerdán y M. Grañeras. Recuperado el mayo de 2022, de <https://www.researchgate.net/publication/293158331>
- Bodewig, C. (2018). El docente en la Reforma Educativa: Construcción de una representación social. *RELACSO. Revista estudiantil latinoamericana en ciencias sociales*.(13), 1-18. Recuperado el 25 de diciembre de 2020, de [https://relacso.flacso.edu.mx/sites/default/files/docs/2018-02/docente\\_en\\_la\\_reforma.pdf](https://relacso.flacso.edu.mx/sites/default/files/docs/2018-02/docente_en_la_reforma.pdf)
- Bunge, M. (2001). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Burušić, J., & Babarović, T. (2016). School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. En *School Effectiveness and Educational Management Towards a South-Eastern Europe Research and Public Policy Agenda* (págs. 5-26). New York: Cham Springer International Publishing. Recuperado el 22 de abril de 2021, de [https://www.researchgate.net/publication/303361932\\_School\\_Effectiveness\\_An\\_Overview\\_of\\_Conceptual\\_Methodological\\_and\\_Empirical\\_Foundations](https://www.researchgate.net/publication/303361932_School_Effectiveness_An_Overview_of_Conceptual_Methodological_and_Empirical_Foundations)
- Dale Bloomberg, L. y. (2008). Chapter 2 Developing and Presenting the. En *Completing your Qualitative Dissertation. A Roadmap from Beginning to End*. Los Ángeles, Sage.
- DEG. (2019). *Liderazgo escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*. (M. d. Chile, Ed.) Recuperado el 2020, de [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENDA2\\_final.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENDA2_final.pdf)
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz, Á., Cedillo, L., Mercado, L., & Martínez, L. (2017). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad. En *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 327-364). México: iisue. Recuperado el 30 de abril de 2021, de <https://n9.cl/Ogmji>
- Díaz, Á., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Ibero - Americana*(25). Recuperado el 27 de diciembre de 2020, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a01.htm>
- Díaz-Barriga, Á. (2016). Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente. *A tres años de la Reforma en materia educativa*, (págs. 1-30). Ciudad de México.

doi:<http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3174/2%20Ponencia%20Dr.%20D%C3%ADaz-Barriga.pdf?sequence=15&isAllowed=y>

Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394. Recuperado el 12 de abril de 2021

DOF. (19 de mayo de 1992). *sep.gob.mx*. Recuperado el 14 de agosto de 2021, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

DOF. (13 de 07 de 1993). *Ley General de Educación*.  
doi:[http://cgservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/r2833\\_7.htm](http://cgservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/r2833_7.htm)

DOF. (2013). *Constitución Política de los Estdos Unidos Mexicanos*. Recuperado el 2017, de [diputados.gob.mx: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm)

DOF. (19 de 01 de 2018). *Ley General de Educación*. Recuperado el 13 de 10 de 2020, de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

DOF. (7 de junio de 2018). *ACUERDO número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado el diciembre de 2020, de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018)

DOF. (30 de 09 de 2019). *Ley General de Educación*. Recuperado el 11 de 10 de 2020, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)

DOF. (2019). *ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Recuperado el 14 de abril de 2022, de <http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos-completos-ACUERDO-2019.pdf>

DOF. (08 de 05 de 2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 13 de 10 de 2020, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf)

Douglass, N. (1995). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare. , 19(2)*, 285-301.

EVALÚA. (2020). *Infancias en la Ciudad de México 2020*. Consejo de la Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México., Ciudad de México. . Recuperado el Febrero de 2021, de <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/invest/INFANCIAS%20EN%20LA%20CIUDAD%20DE%20MEXICO%202020.pdf>



- Frigerio, G., & Aguerrondo, I. (2004). Capítulo I. Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas. En G. Frigerio, , M. Poggi, M. Tiramonti, & I. Aguerrondo, *Las instituciones educativas : cara y ceca : elementos para su gestión* (pág. 174). Buenos Aires: Troquel.
- Fullan, M. (2008). Secret Two. Connect Peers With Purpose. En *The Six Secrets of Change* (págs. 51-56). John Wiley Sons.
- Galeana, R. (2016). *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática*. (1a ed.). México: INEE. Recuperado el 16 de agosto de 2021, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B105.pdf>
- García, J. (2004). Un nuevo marco de análisis para los bienes públicos: La Teoría de los Bienes Públicos Globales. *Estudios de Economía Aplicada*, 22(2), 187-212. Recuperado el 7 de abril de 2021, de <http://www.revista-eea.net/documentos/22203.pdf>
- Garay, O. a. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol. 23, Issue 2, 169-188.
- Gardner, J. (1993). *On Leadership*. The Free Press.
- Garzón, M., & Fisher, A. (julio de 2008). Modelo teórico de aprendizaje organizacional. *Pensamiento & gestión*, 195-224. Recuperado el 03 de 11 de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602408.pdf>
- GBM. (9 de Noviembre de 2018). *Education Management*. Recuperado el 25 de febrero de 2019, de World Bank Org: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-management>
- Gento, S. (1999). Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional . *Acción pedagógica*, Vol. 8, No. 2, 1-16.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. (1a ed.). Barcelona: B.S.A.
- GOB. (s/f). *AFSEDF*. Recuperado el 08 de febrero de 2022, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/administracion-federal-de-servicios-educativos-en-el-distrito-federal?idiom=es>
- Gobierno de la Ciudad de México. (30 de abril de 2020). *evalua.cdmx.gob.mx*. (C. d. México, Ed.) Recuperado el 15 de agosto de 2021, de Infancias en la Ciudad de México 2020: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/invest/INFANCIAS%20EN%20LA%20CIUDAD%20DE%20MEXICO%202020.pdf>
- Granvik, M., Brolin, S., Almquist, Y., & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 464-484.

- Granvik, M., Brodin, S., Almquist, Y., & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 464-484.
- Griffiths, T. (2011, Marzo ). World-systems analysis and comparative education for an uncertain future. (ANZCIES, Ed.) *International Education Journal: Comparative Perspectives*(10), 20-33. Retrieved marzo 9, 2020, from [https://www.academia.edu/1164890/World-systems\\_analysis\\_and\\_comparative\\_education\\_for\\_an\\_uncertain\\_future](https://www.academia.edu/1164890/World-systems_analysis_and_comparative_education_for_an_uncertain_future)
- Gómez, M., Rosales, E., & Gómez, A. (noviembre de 2011). Propuesta de un Modelo de Aprendizaje Organizacional con base en un estudio en la UAEMEX. *Revista de Estudios de Contaduría, Administración e Informática*, 1(1). Recuperado el 20 de enero de 2021, de <https://recai.uaemex.mx/article/view/8972>
- Hardy, C., Phillips, N., & Lawrence, T. (March de 2003). Resources, Knowledge and Influence: The Organizational Effects of Interorganizational Collaboration. *Journal of Management Studies*, 40(2), 321-347. Recuperado el 13 de abril de 2021
- Hermosilla, D., Amutio, A., Da Costa, S., & Páez, D. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Journal of Work and Organizational Psychology*(32), 135–143.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (2017). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí: COMIE. Recuperado el mayo de 2022, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf>
- Hofman, W., & Hofman, R. (2011). Smart Management in Effective Schools: Effective Management Configurations in General and Vocational Education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 620-645.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*(2), 139-159. Recuperado el mayo de 2022, de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2638](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638)
- Huerta, A. (2019). Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. En UNAM (Ed.), *Validación de un instrumento para la medición de la gestión del conocimiento, el aprendizaje organizacional y el capital intelectual en el sector público*. , (pág. 32). Ciudad de México. Recuperado el 17 de mayo de 2021, de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxiv/docs/14.06.pdf>

- IISUE-UNAM. (2019). *Perfiles Educativos*, XLI(165), 186-208. Recuperado el 12 de 2019, de [www.iisue.unam.mx/2019-165-186-208](http://www.iisue.unam.mx/2019-165-186-208)
- Indra, R. (2016). School-based management, Minangkabau-culture and effective schools: A case-study of high-school principal leadership. *Social Sciences (Pakistan)*, 11(14), 2440-2449.
- INEE. (2008). *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional*, . Obtenido de [http://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2009\\_Ciclo2008-2009.pdf](http://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2009_Ciclo2008-2009.pdf)
- INEE. (2015). *Resultados Nacionales 2015. Lenguaje y Comunicación*. Recuperado el marzo de 2020, de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo\\_9.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf)
- INEE. (2015). *Resultados nacionales 2015. Matemáticas*. Recuperado el marzo de 2020, de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo\\_10.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_10.pdf)
- INEE. (2016). *México en PISA 2015*. Ciudad de México, México: INEE. Recuperado el 4 de abril de 2021, de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>
- INEE. (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*. Recuperado el 06 de abril de 2021, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F209.pdf>
- INEE. (2018). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. Ciudad de México: INEE. Recuperado el 15 de 09 de 2020, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- INEE. (mayo de 2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes*. Recuperado el febrero de 2019, de [inee.edu.mx](http://inee.edu.mx): <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1E305.pdf>
- INEE. (2018). *Planea Resultados 2018. 6° Primaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas. Ciudad de México*. Recuperado el marzo de 2020, de [https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/PLANEA06\\_Resultados\\_Ciudad\\_de\\_M%C3%A9xico\\_20181130.pdf](https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/PLANEA06_Resultados_Ciudad_de_M%C3%A9xico_20181130.pdf)
- INEE. (2018). *Planea. Resultados nacionales 2018. 6° de primaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. Recuperado el Marzo de 2020, de [https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06\\_Rueda\\_de\\_prensa\\_27nov2018.pdf](https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf)
- INEE. (2019). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2019*. INEE. México: INEE. Recuperado el diciembre de 2020
- INEE. (2019). *Educación básica y media superior. Inicio del Ciclo Escolar 2017-2018*. Indicadores Educativos. Recuperado el marzo de 2020, de Indicadores educativos INEE: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2M111.pdf>

- INEE. (2019). *Personal y Organización Escolar de la Escuela Primaria Mexicana. ECEA 2014* (1a ed.). Ciudad de México, México: INEE. Recuperado el 17 de Marzo de 2021, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D252.pdf>
- INEE. (02 de 2019). *Políticas para mejorar la gestión escolar en México*". Recuperado el 10 de 2020, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento4-gestion.pdf>
- INEGI. (2015). *Panorama sociodemográfico de la Ciudad de México*. Obtenido de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082178.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082178.pdf)
- INEGI. (2020). *cuentame.inegi.org.mx Marco geoestadístico, 2020*. Recuperado el 15 de agosto de 2021, de [http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/territorio/div\\_municipal.aspx?tema=me&e=09](http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=09)
- INEGI-SEP. (2013). Censo de escuelas, maestros y alumnos de Educación Básica y especial 2013. México. Recuperado el 2020, de <https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/Reporte.aspx?i=es>
- Inza, A., & Urteaga, E. (2012). La inversión social en educación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año LVII, núm. 216*, 103-118.
- Jaafar, S. (2014). Master tesis Identification and alignment of Lebanese Teachers' and Principals. 1-269. Beirut, Líbano.
- Jaramillo, M. (2010). La descentralización: una mirada desde las políticas públicas y las relaciones intergubernamentales en Baja California. *Región y sociedad [online].*, 22(49), 177-200. Recuperado el febrero de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252010000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252010000300007&lng=es&nrm=iso)
- Jiménez, M., & Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. Coahuila: UPN, GC.
- Kantamara, P., & Vathanophas, V. (Julio de 2014). Single-loop vs Double-loop Learning: An Obstacle or a Success Factor for Organizational Learning. *International Journal of Education and Research*, 2(7).
- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2012). *Administración. Una perspectiva Global y Empresarial* (14a ed.). México: The McGraw-Hill. Recuperado el 15 de enero de 2021, de [https://frh.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/22766/mod\\_resource/content/1/Administracion\\_una\\_perspectiva\\_global\\_y\\_empresarial\\_Koontz.pdf](https://frh.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/22766/mod_resource/content/1/Administracion_una_perspectiva_global_y_empresarial_Koontz.pdf)
- March, J. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87. Recuperado el diciembre de 2020, de <https://www.jstor.org/stable/2634940>

- Mavárez, M. (2002). La teoría de acción en el programa de Formación docente de la Universidad "Lisandro Alvarado". *Educere, Investigación*.(19), 331-336. Recuperado el 10 de abril de 2021, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19714/articulo11.pdf;jsessionid=4353362F9E14EC370CA2F2D39848FA9D?sequence=1>
- MejoraTuEscuela.Org. (s/f). *MejoraTuEscuela.Org*. Recuperado el 25 de diciembre de 2020, de [http://www.mejoratuescuela.org/compara/#?entidad=9&municipio=275&p=1&sort=Sem%C3%A1foro%20de%20Resultados%20Educativos&type\\_test=planea&schoolStatus=1&niveles=12&control=1](http://www.mejoratuescuela.org/compara/#?entidad=9&municipio=275&p=1&sort=Sem%C3%A1foro%20de%20Resultados%20Educativos&type_test=planea&schoolStatus=1&niveles=12&control=1)
- Metallinou, M. (2018). Single- and double-loop Organizational Learning Through a Series of Pipeline Emergency Exercises. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 26(4), 530-543.
- Metallinow, M. (2017). Single- and double-loop Organizational Learning Through a Series of Pipeline Emergency Exercises. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 26(4), 530-543.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la educación, Indicadores de la OCDE 2019, Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado el Marzo de 2020, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe Español*. S, Madrid. Recuperado el mayo de 2020, de [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5860\\_d\\_panorama\\_educacion\\_OCDE\\_espana2019.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5860_d_panorama_educacion_OCDE_espana2019.pdf)
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. (7a ed.). Buenos Aires: El Ateneo. Recuperado el marzo de 2021, de <https://tecnoadministracionpub.files.wordpress.com/2016/08/u2-mintzberg-e28093-disec3b1o-de-organizaciones-eficientes.pdf>
- Mohammed, R., Ameen, A., Nusarl, M., & Alrajawy, I. (2018). Leadership in the organization: A Conceptual Review. *International Journal of Management and Human Science (IJMHS)*, 2(4), 52-59. Recuperado el 15 de 10 de 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/328738899\\_Leadership\\_in\\_the\\_organization\\_A\\_Conceptual\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/328738899_Leadership_in_the_organization_A_Conceptual_Review)
- Montero, A. (2012). Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor.*, 2(2), 223-242. Recuperado el 15 de enero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751486>
- Moreno, T. (2018). La Dirección Escolar. Tres claves para maximizar su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*, 23(77), 643-650. Recuperado el 15 de 10 de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-643.pdf>

- Morgan, R., & Turnellw, C. (2003). Market-based Organizational Learning and Market Performance Gains. *British Journal of Management*, 14, págs. 255-274. Recuperado el 14 de abril de 2021
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 6(1), 4-28. Recuperado el 10 de abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 06 de febrero de 2022, de [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Navarrete, C. A. (2016). Institucionalismo informal: tras las huellas de un discurso institucionalista informal. (283-306., Ed.) *Perfiles Latinoamericanos*, 24(47). doi:<https://doi.org/10.18504/pl2447-003-2016>
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo. Volumen 1: Política y práctica*. Recuperado el 15 de 10 de 2020, de <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- OECD - CERI. (2004). *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los examinadores sobre México*. OCDE. Recuperado el 27 de Dic. de 2020, de <https://www.oecd.org/mexico/32496490.pdf>
- OEI. (2010). *Sistemas Educativos Nacionales, México*.
- ONU. (21 de octubre de 2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de Septiembre de 2015*. Recuperado el 27 de julio de 2019, de un.org: [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S)
- ONU. CEPAL - UNESCO. OREALC. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Chile: CEPAL. Obtenido de [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2130/S9250755\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2130/S9250755_es.pdf)
- ONU. CEPAL - UNESCO. OREALC. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Chile: CEPAL.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2004). 2. Descentralización . *Descentralización e impuesto predial rural. Estudios sobre tenencia de la tierra 7*. Roma. Recuperado el enero 20, de <http://www.fao.org/3/y5444s/y5444s00.htm#Contents>
- Ornelas, C. (2003). Las bases del federalismo y la descentralización en educación. . *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*, 5(1), 18.
- Planea. (2015). *Planea SEP Base de datos escuelas 2015*. Recuperado el marzo de 2020, de [http://planea.sep.gob.mx/ba/base\\_de\\_datos\\_2015/](http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2015/)
- Planea. (2018). *Planea. Base de datos completa 2018*. . Recuperado el Marzo de 2020, de [http://planea.sep.gob.mx/ba/base\\_de\\_datos\\_2018/](http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2018/)

- Perlo, C., & De la Riestra, M. (2005). Enfoques y perspectivas del aprendizaje organizacional. Acerca de las posibilidades de concebir la organización como entidades que aprenden. En I. R. Educación (Ed.), *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. . Buenos Aires. Recuperado el 25 de Febrero de 2021, de <https://www.aacademica.org/000-051/18.pdf>
- Pérez , T. (2005). La perspectiva constructivista en la investigación social. *Revista Tendencias & Retos No. 10*, 39-64.
- Pérez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Tercera ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S. L. Obtenido de [http://edu.jalisco.gob.mx/ciie/sites/edu.jalisco.gob.mx/ciie/files/la%20cultura%20escolar\\_0.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/ciie/sites/edu.jalisco.gob.mx/ciie/files/la%20cultura%20escolar_0.pdf)
- Pérez-Ruiz , A. (agosto de 2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores*, 2(17), 357-369. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83432362009>
- Perrenoud, P. (2007). Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. En *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. (pág. 168). México: Graó, Colofón. Recuperado el 2021
- Picón, G. (2006). Una teoría y un método para investigar y promover el cambio en la Educación. . *Revista de Investigación*(60), 47- 64. Recuperado el 10 de abril de 2021, de [https://www.researchgate.net/publication/28202053\\_Una\\_teor%C3%ADa\\_y\\_un\\_m%C3%A9todo\\_para\\_investigary\\_promover\\_el\\_cambio\\_en\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/28202053_Una_teor%C3%ADa_y_un_m%C3%A9todo_para_investigary_promover_el_cambio_en_educacion)
- Pollitt, C. (2016). *Public Management and Administration*. (E. E. Limited., Ed.) UK. Recuperado el 17 de abril de 2021
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD. Recuperado el 16 de abril de 2021, de <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Posner, C. (2004). Enseñanza efectiva, una revisión en la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 9, NÚM. 21,, 277-318.
- Pozner, P. (2003). Taller de reflexión y construcción crítica. *Seminario-Taller de Gestión Escolar en México y Argentina: Una alternativa para responder a los Desafíos de Gestión y Descentralización del Sistema Educativo*. . Ciudad de México. Recuperado el marzo de 2020, de Organization of American States: [http://www.oas.org/udse/gestion/ges\\_rela19c.html](http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela19c.html)
- Pozner, P. (2012). OAS. *Buenas prácticas de gestión escolar: No todo cambio es mejora*. Obtenido de The Organization of American States

- Pozner, P. (2012). The Organization of American States. En OAS.org (Ed.), *El liderazgo en los procesos de gestión y su impacto en la comunidad escolar y educativa*. Obtenido de [http://www.oas.org/udse/gestion/ges\\_rela20b.html](http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20b.html)
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, ISSN: 0123-1294, 259-281.
- Ramos, G. (2012). Rasgos del aprendizaje organizacional en las teorías clásicas de la administración. . *XVI Congreso. Retos de las ciencias administrativas desde las economías emergentes: Evolución de sociedades.* , (pág. 17). Recuperado el 12 de abril de 2021, de [http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/17\\_PF523\\_Aprendizaje\\_Organizacional.pdf](http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/17_PF523_Aprendizaje_Organizacional.pdf)
- Robbins, S., & Coulter, M. (2010). *Administración*. México: Pearson Education.
- Robinson , V., Lloyd, C., & Rowe, K. (septiembre de 2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40. Recuperado el 5 de Febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688002.pdf>
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). Leading the improvement of teaching and learning. En *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why* (págs. 104-140). New Zealand: Ministry of Education. Recuperado el 19 de agosto de 2021, de [https://www.researchgate.net/publication/242493851\\_School\\_Leadership\\_and\\_Student\\_Outcomes\\_Identifying\\_What\\_Works\\_and\\_Why\\_Best\\_Evidence\\_Synthesis\\_Iteration\\_BES](https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES)
- Rodríguez, G. (Diciembre de 2004). Autonomía, descentralización y desconcentración en la Ciudad de Buenos Aires. *Cuaderno Urbano. Espacio, cultura, sociedad*.(4), 99-116. Obtenido de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/crn/article/view/1760/1515>
- Rubén, C., & Dari, N. (2007). Algunos problemas metodológicos en los estudios de eficacia escolar: una ilustración empírica. . En B. e. al, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pág. 222). Santiago de Chile: UNESCO.
- Slater, C., Silva, P., & Antúñez, S. (2014). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 5-12. Recuperado el 8 de mayo de 2022, de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2834/3051>
- Scheerens, J., & Ehren, M. (2016). Chapter 2 The Evidence Base for School Inspection Frameworks,. En J. Scheerens, & M. Ehren, *Accountability and Educational Improvement* (págs. 1-182). Reino Unido: Springer.
- Schmelkes, S. (2000). Calidad de la educación y gestión escolar. En R. S. Coord. Ramírez, *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. (pág. 208). México: SEP.



- Schriewer, J., & Keiner, E. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3), 117-148. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000308.pdf>
- Sánchez, M., & Rojas, B. (junio de 2005). La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana. *Paradigma*, 26(1), 137-168. Recuperado el 11 de abril de 2021, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512005000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Salamé, R. (1990). El programa de las 900 escuelas. *Puntos de Referencia*(66), 9. Recuperado el 2 de marzo de 2022, de [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303185231/pder\\_002\\_1990\\_10\\_n66.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303185231/pder_002_1990_10_n66.pdf)
- Sammons, P., Hillman, J., & Martimore, P. (1998). "*Características Clave de las Escuelas Efectivas*". México: Secretaría de Educación Pública".
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Crown. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2295/1/AH2009301.pdf>
- Santizo, C. (29 de diciembre de 2014). Es necesario dialogar sobre la identidad de la profesión docente. *Educación Futura*. Recuperado el 18 de 01 de 2021, de <https://www.educacionfutura.org/es-necesario-dialogar-sobre-la-identidad-de-la-profesion-docente/>
- Santizo, C. (1997). Las Perspectivas del Nuevo Federalismo: El sector educativo. Las experiencias de Aguascalientes, Guanajuato y San Luis Potosí. *Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE-DTAP 56, México*. (56).
- Santizo, C. (2012). Introducción. En *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México*. (pág. 318). México. Recuperado el 06 de abril de 2021
- Santizo, C. (10 de marzo de 2016). *La Red Nacional de Investigadores de la Participación Social en la Educación del CONAPASE*. Recuperado el 05 de marzo de 2021, de conapase: <http://participacionenlaeducacion.blogspot.com/2016/03/la-red-nacional-de-investigadores-de-la.html>
- Santizo, C. (2 de febreri de 2016). *El Trabajo colegiado y el trabajo en equipo para la gestión de los planteles de Educación Básica y Media Superior*. Recuperado el 5 de abril de 2021, de conapase: [http://participacionenlaeducacion.blogspot.com/2016/02/el-trabajo-colegiado-y-el-trabajo-en\\_2.html](http://participacionenlaeducacion.blogspot.com/2016/02/el-trabajo-colegiado-y-el-trabajo-en_2.html)
- Santizo, C. (17 de marzo de 2017). El modelo educativo de 2017: ¿qué propone para resolver el rezago escolar? *Portal de Educación Futura, Sección Opinión*. Recuperado el 7 de febrero

de 2020, de <http://www.educacionfutura.org/el-modelo-educativo-de-2017-que-propone-para-resolver-el-rezago-escolar/>

- Santizo, C., & Ortega, S. (2018). Principals' leadership in Mexican upper high schools: The paradoxes between rules and practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 301-317. Retrieved abril 21, 2021, from <https://bidi.uam.mx:2463/doi/pdf/10.1177/1741143217717276>
- Santizo, C., & Romero, C. (2018). Desempeño de escuelas públicas y primarias en México. *Gestión y política pública, Vol XXVII, Núm. 2, 20 semestre*, 341-373.
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la m*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de la Función Pública. (abril de 2010). Lineamientos Generales para la formulación de los programas de trabajo de los órganos internos de control 2010. México.
- Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes. (21 de febrero de 2020). *sepi.cdmx.gob.mx*. Recuperado el 15 de agosto de 2021, de <https://sepi.cdmx.gob.mx/storage/app/media/PDFs%20informativos%20SEPI/CENSO2020/mapas-censo-alcaldias.pdf>
- Senado de la República, LXIV Legislatura. (2018). *Cuaderno de investigación. Rezago en infraestructura educativa de nivel básico en México. Indicadores y gasto público de 2013 a 2018*. Ciudad de México: Senado de la República. Recuperado el 4 de abril de 2021, de [http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4239/Rezago\\_infraestructura\\_educativa\\_v\\_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4239/Rezago_infraestructura_educativa_v_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Senge, P., & et al. (2006). *La Quinta Disciplina en la Práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje* (1a ed.). México: Granica México.
- SEP. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. En *Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro* (págs. 1-16). México. Obtenido de <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/posgrados/acom/Primaria/CCDpri1/documentos/Caracteristicas.pdf>
- SEP. (03 de 04 de 2001). *Reglas de Operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad*. . Recuperado el 21 de 06 de 2020, de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=766732&fecha=03/04/2001](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766732&fecha=03/04/2001)
- SEP. (2006). *Plan estratégico de transformación escolar* (1a edición ed.). México. Recuperado el 10 de 10 de 2020
- SEP. (2 de diciembre de 2008). *ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los*. Recuperado el 20 de abril de 2021, de

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a449.pdf>

- SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado el 2020, de <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/9915-Modelo%20de%20Gestion%20EducativaFINAL.pdf>
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (Segunda edición ed.). México, D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010). *PETE Simplificado: Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar* (1a ed.). SEP.
- SEP. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México, D.F., México: SEP. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de [https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/modelodeatenci\\_\\_neduesp/79](https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/modelodeatenci__neduesp/79)
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011* (Primera ed.). México: SEP.
- SEP. (2013). *La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica*. México. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion\\_MiEscuelaAlCentro.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf)
- SEP. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los CTE*. México. Obtenido de [http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/DOCS/LineamientosCTE\\_ver18jul2013.pdf](http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/DOCS/LineamientosCTE_ver18jul2013.pdf)
- SEP. (07 de marzo de 2014). *ACUERDO número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. Recuperado el 2021, de Diario Oficial de la Federación: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335232&fecha=07/03/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335232&fecha=07/03/2014)
- SEP. (2014). *ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado el 2017, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- SEP. (2014). *Programa S246 Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica*. México. Recuperado el 12 de 10 de 2020
- SEP. (2015). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/10182/eglobales\\_ConsejosTecnicosEscolares.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/10182/eglobales_ConsejosTecnicosEscolares.pdf)
- SEP. (2016). *Resultados de los alumnos evaluados en mi escuela*. Recuperado el 20 de 02 de 2019, de PLANEA:

<http://143.137.111.100/Planea/Resultados2016/MediaSuperior2016/R16msCCTGeneral.aspx>

- SEP. (18 de septiembre de 2017). Lineamientos generales para el ejercicio y desarrollo de la autonomía de gestión escolar y de la autonomía curricular en las escuelas públicas de educación básica del sistema educativo nacional, . Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Localización Geográfica de Escuelas Primarias, Resultados 2018*. Recuperado el 25 de diciembre de 2020, de <https://primarias.resultadosplanea.connectit.company/map?state=9>
- SEP. (noviembre de 2018). *Planea, Resultados nacionales 2018, 6° primaria*. Recuperado el 10 de noviembre de 2018, de Planea: [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLANE\\_A2018\\_INEE.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANE_A2018_INEE.pdf)
- SEP. (29 de 03 de 2019). *Acuerdo Número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la Educación Básica*. Recuperado el 15 de enero de 2021, de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019)
- SEP. (2019). *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*. México: SEP. Obtenido de <http://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- SEP. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Recuperado el 05 de abril de 2021, de [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)
- SEP. (s/f). *SIGED*. Recuperado el 02 de 2020, de Total de escuelas a nivel NACIONAL por tipo y sostenimiento educativo: <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/estadisticas/escuelas.html#panel-806421>
- SIDESO. (2003). Recuperado el 2020, de <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=328>
- Singh, K. (22 de abril de 2016). (UNESCO, Entrevistador) Recuperado el 15 de 01 de 2021, de <https://es.unesco.org/news/semana-accion-mundial-educacion-educacion-es-bien-publico-y-obligacion-moral#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20bien%20p%C3%ABlico%20y%20un%20derecho%20humano.&text=La%20Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20Derechos,situaci>

- Smith, M. (2013). *Chris Argyris: Theories of action, double-loop learning and organizational learning*. Recuperado el diciembre de 2019, de <https://infed.org/mobi/chris-argyris-theories-of-action-double-loop-learning-and-organizational-learning/>
- SRE. (2 de 12 de 2012). *Pacto por México*. Recuperado el 11 de 10 de 2020, de [https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto\\_por\\_mexico.pdf](https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf)
- Taylor, F. (1987). *Principios de la Administración Científica* (10a ed.). Buenos Aires: El Ateneo.
- Treviño, J. (19 de octubre de 2015). La reforma educativa de 2013: ¿Qué es? ¿Qué es lo nuevo? ¿Qué es lo trascendente? *Educación Futura*. Recuperado el 25 de diciembre de 2020, de <https://www.educacionfutura.org/la-reforma-educativa-de-2013-que-es-que-es-lo-nuevo-que-es-lo-trascedente/>
- Tunde, S. A. (2016). The Threads of Organizational Theory: A Phenomenological Analysis. *Management Vol. 6, Num. 5, DOI: 10.5923/j.mm.20160605.03*, 158-184. Obtenido de Management.
- UNESCO. (1961). Records of the General Conference. Eleventh Sesión. *UNESCO. General Conference Resolutions* (pág. 248). Paris: unesco. Recuperado el 06 de febrero de 2022, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583.page=118>
- UNESCO. (marzo de 1990). *UNESCO.org*. (UNESCO, Ed.) Recuperado el 2016, de UNESDOC Biblioteca Digital: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO. (1993). *El Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado el 2019
- UNESCO. (2010). *Datos mundiales de Educación. 7a edición.* .
- UNESCO. (november de 2012). Learning Analytics. (UNESCO, Ed.) *Policy Brief*, 12. Recuperado el 10 de abril de 2021, de <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214711.pdf>
- UNESCO. (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Recuperado el 25 de febrero de 2020, de <https://gem-report-2016.unesco.org/es/chapter/los-sistemas-educativos/>
- UNICEF. (Junio de 2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 06 de Febrero de 2022, de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNODC. (2021). *Reporte Iztapalapa 2021*. (O. d. Delito, Ed.) Recuperado el 15 de agosto de 2021, de auditoriadeseguridad-cdeunodc.org: [https://auditoriadeseguridad-cdeunodc.org/wp-content/uploads/2021/05/210521\\_EGSU\\_Iztapalapa\\_Espanol.pdf](https://auditoriadeseguridad-cdeunodc.org/wp-content/uploads/2021/05/210521_EGSU_Iztapalapa_Espanol.pdf)
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework. *OECD Education Working Paper No. 162* (págs. 1-63). OECD 2017.
- Vince, R., Sutcliffe, K., & Olivera, F. (2002). Organizational Learning: New Directions. *British Journal of Management*, 13, págs. S1-S6. Recuperado el 14 de abril de 2021

- Wheeldon, J., & Åhlberg, M. (2012). "Concept Maps and Mind Maps: Theory, Definitions, and Approaches". En J. Wheeldon, & M. K. Åhlberg, *Visualizing Social Science Research: Maps, Methods, & Meaning* (págs. 21-39). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- World Bank. (9 de Noviembre de 2018). *Education Management*. Recuperado el 25 de febrero de 2019, de World Bank Org:  
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-management>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (Third Edition ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2015). Cap. 4 Choices in Designing Qualitative Research Studies. En *Research from Start to Finish* (Second, 2ª. ed., págs. 75-108.). New York: Guilford Publications.
- Zambrano, A. (mayo de 2008). Teoría para mejorar la gestión pública. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 132-149. Recuperado el 27 de 10 de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859008.pdf>

## ANEXOS

### 1. ENTREVISTA A DIRECTORES DE ESCUELA.

#### ENTREVISTA DIRECTIVOS.

Esta entrevista ha sido diseñada para recoger información sobre la gestión escolar. Para iniciar, deseo tratar el tema de la Ruta de mejora escolar en los ciclos escolares 2017-2018 Y 2018-2019. Permítame mencionar los aspectos que me interesaría conocer:

1. ¿Me podría platicar cómo identificaron sus problemáticas en las siguientes prioridades educativas que señala la Ruta de Mejora Escolar?
  - a) Mejora del aprendizaje
  - b) Alto al abandono y rezago escolar
  - c) Normalidad mínima
  - d) Convivencia escolar sana y pacífica
2. ¿Me puede platicar para qué le fueron útiles los resultados de PLANEA en su escuela?
3. ¿Me puede dar ejemplos de las principales problemáticas del contexto externo (social, económico y familiar de los alumnos) de la escuela en esos ciclos escolares?
4. ¿Podría usted mencionar una propuesta de los siguientes cuerpos colegiados que haya sido integrada en la Ruta de Mejora Escolar?
  - a) Del Consejo técnico escolar
  - b) Del Consejo Escolar de Participación Social
  - c) De la Asociación de padres de familia
5. Me gustaría saber si en los ciclos escolares 2017-2018 Y 2018-2019, ¿tuvieron algún invitado de la comunidad externa en el Consejo Escolar de Participación Social? En caso de que si ¿este invitado participó realizando sugerencias?, de ser así ¿me podría dar un ejemplo?
6. Me gustaría saber ¿cómo se pusieron de acuerdo para decidir qué acciones serían parte de la Ruta de Mejora Escolar? ¿Me podría dar un par de ejemplos de esas acciones?

7. ¿Quiénes y de qué manera llevaban a cabo el seguimiento de cada una de las acciones que mencionó?
8. Me gustaría conocer en el Consejo Escolar de Participación social ¿qué actividades realizaron los siguientes Comités?
  - I. Fomento de actividades relacionadas con la lectura y aprovechamiento de la infraestructura
  - II. Mejoramiento de la infraestructura educativa;
  - III. De protección civil y de seguridad;
  - IV. De impulso a la activación física;
  - V. De actividades recreativas, artísticas o culturales;
  - VI. De desaliento de las prácticas que generen violencia;
  - VII. De establecimientos de consumo escolar;
  - VIII. De cuidado al medioambiente y limpieza del entorno escolar;
  - IX. De alimentación saludable;
  - X. De integración educativa;
  - XI. De contraloría social.
9. Si usted tenía alguna propuesta de mejora en la Ruta de Mejora Escolar y sabía que esta podía generar resistencia en algunos miembros del Consejo Técnico ¿qué estrategia utilizaba para que su propuesta tuviera posibilidades de ser aceptada?

Deseo tratar el tema de los resultados de la gestión escolar durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019. Permítame mencionar los aspectos que me interesaría conocer.

10. ¿Me gustaría saber ¿qué orientó las decisiones para usar los recursos que administró de la Asociación de Padres de Familia?
11. ¿Podría mencionar alguna diferencia respecto a la forma de hacer las cosas en su escuela en comparación con otras escuelas de su zona?
12. ¿Podría mencionar una estrategia que le funcionó cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior del Consejo Técnico Escolar?, (por favor, mencione un ejemplo del tema)



13. ¿Podría mencionar una estrategia que le funcionó cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior del Consejo Escolar de Participación Social? (por favor, mencione un ejemplo del tema)
14. ¿Podría usted mencionar una estrategia que le funcionó cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior de la Asociación de Padres de Familia? (por favor, mencione un ejemplo del tema)
15. Cuando existía un problema inesperado, como en el caso de algún grupo focalizado (por el alto rezago escolar) o la elevada deserción escolar ¿cómo era el proceso de toma de decisiones en el Consejo Técnico Escolar para atender la situación?
16. ¿Podría mencionar un ejemplo en el que los procedimientos establecidos por la SEP no eran útiles para resolver un problema de la escuela? Y ¿cómo lo resolvían?
17. ¿Podría usted mencionar alguna forma de hacer las cosas o procesos que cambiaron durante los dos ciclos escolares porque no les funcionaba para resolver alguna necesidad de la escuela?
18. Me gustaría conocer ¿cuál de los siguientes rubros para la organización de la escuela han obstaculizado más su gestión directiva? y ¿por qué?
  - a) Reglas o normas de acceso al plantel
  - b) Evaluación del aprendizaje
  - c) Protocolos de violencia/emergencia
  - d) Educación inclusiva.
  - e) Manejo de información y documentación
  - f) Planes y programas
  - g) Administración de recursos (infraestructura, tecnológicos, materiales)
19. Me gustaría conocer ¿cuáles de sus **funciones como director son más difíciles** de llevar a cabo? y ¿por qué?
20. ¿Podría mencionar un protocolo, costumbre, regla o norma educativa de la que más se han inconformado en el Consejo Técnico Escolar?, ¿qué comentarios han realizado al respecto? y ¿cómo han solucionado dicha inquietud?
21. Desde su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes **funciones directivas representaron un mayor desafío**? y ¿por qué?
  - a) La administración de recursos (materiales, económicos, humanos)

- b) Establecer comunicación asertiva con los distintos cuerpos colegiados
- c) Lograr generar la participación y consensos
- d) Brindar acompañamiento pedagógico y curricular a los docentes
- e) Supervisar las actividades escolares / clases,
- f) Relación con la supervisión.

22. ¿Podría mencionar algún conocimiento que usted adquirió en la función directiva durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019?
23. Durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019, ¿se realizó alguna actividad conjunta con alguna organización o institución educativa que favoreciera el logro de los aprendizajes?
24. ¿Podría mencionar qué estrategias utilizaba para identificar habilidades o conocimientos de miembros del consejo técnico escolar? Y ¿cómo fueron aprovechados estos conocimientos para la mejora escolar?
25. Le pediría que recuerde alguna situación difícil que la escuela enfrentó durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019, ¿cuáles fueron los cambios que la escuela generó a partir de esas experiencias?
26. ¿Cuál fue la estrategia que la escuela implementó para escuchar las opiniones de los padres de familia y los alumnos? ¿cómo usaban esas opiniones? y ¿qué procesos cambiaron a partir de esa información?
27. ¿Qué estrategia implementada en la Ruta de Mejora Escolar permitió que los alumnos logran los aprendizajes de su grado escolar a pesar de las condiciones de sus contextos social, económico y familiar?
28. ¿Cuáles fueron los ajustes curriculares que más favorecieron el aprendizaje en los alumnos que tenían en rezago en sus aprendizajes o estaban en riesgo de reprobación?
29. Para usted, ¿cuál es la función de las reuniones del Consejo Técnico Escolar?
30. ¿Hay algo más que le gustaría agregar?



## 2. ENTREVISTA A DOCENTES DE ESCUELA

### ENTREVISTA DOCENTES.

Esta entrevista ha sido diseñada para recoger información sobre la gestión escolar. Para iniciar, deseo tratar el tema de la Ruta de mejora escolar en los ciclos escolares 2017-2018 Y 2018-2019. Permítame mencionar los aspectos que me interesaría conocer:

1. ¿Me podría platicar cómo identificaron sus problemáticas en las siguientes prioridades educativas que señala la Ruta de Mejora Escolar?
  - a) Mejora del aprendizaje
  - b) Alto al abandono y rezago escolar
  - c) Normalidad mínima
  - d) Convivencia escolar sana y pacífica
  
2. ¿Me puede platicar para qué le fueron útiles los resultados de PLANEA en su escuela?
  
3. ¿Me puede dar ejemplos de las principales problemáticas del contexto externo (social, económico y familiar de los alumnos) de la escuela en esos ciclos escolares?
  
4. ¿Podría usted mencionar una propuesta de los siguientes cuerpos colegiados que haya sido integrada en la Ruta de Mejora Escolar?
  - a) Del Consejo técnico escolar
  - b) Del Consejo Escolar de Participación Social
  - c) De la Asociación de padres de familia
  
5. Me gustaría saber si en los ciclos escolares 2017-2018 Y 2018-2019, ¿tuvieron algún invitado de la comunidad externa en el Consejo Escolar de Participación Social? En caso de que si ¿este invitado participó realizando sugerencias?, de ser así ¿me podría dar un ejemplo?
  
6. Me gustaría saber ¿cómo se pusieron de acuerdo para decidir qué acciones serían parte de la Ruta de Mejora Escolar? ¿Me podría dar un par de ejemplos de esas acciones?

7. ¿Quiénes y de qué manera llevaban a cabo el seguimiento de cada una de las acciones que mencionó?
8. Me gustaría conocer en el Consejo Escolar de Participación social ¿qué actividades realizaron los siguientes Comités?
  - I. Fomento de actividades relacionadas con la lectura y aprovechamiento de la infraestructura
  - II. Mejoramiento de la infraestructura educativa;
  - III. De protección civil y de seguridad;
  - IV. De impulso a la activación física;
  - V. De actividades recreativas, artísticas o culturales;
  - VI. De desaliento de las prácticas que generen violencia;
  - VII. De establecimientos de consumo escolar;
  - VIII. De cuidado al medioambiente y limpieza del entorno escolar;
  - IX. De alimentación saludable;
  - X. De integración educativa;
  - XI. De contraloría social.
9. Si el directivo tenía alguna propuesta de mejora en la Ruta de Mejora Escolar y sabía que esta podía generar resistencia en algunos miembros del Consejo Técnico ¿qué estrategia utilizaba el directivo para que su propuesta tuviera posibilidades de ser aceptada?

Deseo tratar el tema de los resultados de la gestión escolar durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019. Permítame mencionar los aspectos que me interesaría conocer.

10. ¿Me gustaría saber ¿qué orientó las decisiones para usar los recursos que administró de la Asociación de Padres de Familia?
11. ¿Podría mencionar alguna diferencia respecto a la forma de hacer las cosas en su escuela en comparación con otras escuelas de su zona?
12. ¿Podría mencionar una estrategia que le funcionó a su directivo cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior del Consejo Técnico Escolar?, (por favor, mencione un ejemplo del tema)

13. ¿Podría mencionar una estrategia que le funcionó al directivo cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior del Consejo Escolar de Participación Social? (por favor, mencione un ejemplo del tema)
14. ¿Podría usted mencionar una estrategia que le funcionó a su directivo cuando existían diferencias de opinión sobre algún tema al interior de la Asociación de Padres de Familia? (por favor, mencione un ejemplo del tema)
15. Cuando existía un problema inesperado, como en el caso de algún grupo focalizado (por el alto rezago escolar) o la elevada deserción escolar ¿cómo era el proceso de toma de decisiones en el Consejo Técnico Escolar para atender la situación?
16. ¿Podría mencionar un ejemplo en el que los procedimientos establecidos por la SEP no eran útiles para resolver un problema de la escuela? Y ¿cómo lo resolvían?
17. ¿Podría usted mencionar alguna forma de hacer las cosas o procesos que cambiaron durante los dos ciclos escolares porque no les funcionaba para resolver alguna necesidad de la escuela?
18. Me gustaría conocer ¿cuál de los siguientes rubros para la organización de la escuela han obstaculizado más su función docente? y ¿por qué?
  - a) Reglas o normas de acceso al plantel
  - b) Evaluación del aprendizaje
  - c) Protocolos de violencia/emergencia
  - d) Educación inclusiva.
  - e) Manejo de información y documentación
  - f) Planes y programas
  - g) Organización escolar.
19. Me gustaría conocer ¿cuáles de sus **funciones como docente son más difíciles** de llevar a cabo? y ¿por qué?
20. ¿Podría mencionar un protocolo, costumbre, regla o norma educativa de la que más se han inconformado en el Consejo Técnico Escolar?, ¿qué comentarios han realizado al respecto? y ¿cómo han solucionado dicha inquietud?
21. Desde su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes **funciones directivas representaron un mayor desafío**? y ¿por qué?
  - a) La administración de recursos (materiales, económicos, humanos)

- b) Establecer comunicación asertiva con los distintos cuerpos colegiados
- c) Lograr generar la participación y consensos
- d) Brindar acompañamiento pedagógico y curricular a los docentes
- e) Supervisar las actividades escolares / clases,
- f) Relación con la supervisión.

22. ¿Podría mencionar algún conocimiento que usted adquirió en la función docente durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019?
23. Durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019, ¿se realizó alguna actividad conjunta con alguna organización o institución educativa que favoreciera el logro de los aprendizajes?
24. ¿Podría mencionar qué estrategias utilizaba el directivo para identificar habilidades o conocimientos de miembros del consejo técnico escolar? Y ¿cómo fueron aprovechados estos conocimientos para la mejora escolar?
25. Le pediría que recuerde alguna situación difícil que la escuela enfrentó durante los ciclos 2017-2018 y 2018-2019, ¿cuáles fueron los cambios que la escuela generó a partir de esas experiencias?
26. ¿Cuál fue la estrategia que la escuela implementó para escuchar las opiniones de los padres de familia y los alumnos? ¿cómo usaban esas opiniones? y ¿qué procesos cambiaron a partir de esa información?
27. ¿Qué estrategia implementada en la Ruta de Mejora Escolar permitió que los alumnos logran los aprendizajes de su grado escolar a pesar de las condiciones de sus contextos social, económico y familiar?
28. ¿Cuáles fueron los ajustes curriculares que más favorecieron el aprendizaje en los alumnos que tenían en rezago en sus aprendizajes o estaban en riesgo de reprobación?
29. Para usted, ¿cuál es la función de las reuniones del Consejo Técnico Escolar?
30. ¿Hay algo más que le gustaría agregar?

### 3. ENCUESTA A PERSONAL DIRECTIVO Y DOCENTE. FORMULARIO.

1. Escriba su nombre completo \*

2. Género: \*

- a) Hombre
- b) Mujer

3. Rango de edad \*

- a) 23-30,
- b) 31-40
- c) 41-50
- d) 51-60
- e) Más de 60 años

4. ¿Cuántos años de servicio docente? \*

- a) Menos de 5 años
- b) De 5-20 años
- c) De 20-30 años
- d) Más de 30 años

5. ¿Cuántos años de servicio en esta escuela? \*

- a) Menos de 2 años
- b) De 5 a 10 años
- c) De 11 a 15 años
- d) De 15 a 20 años
- e) Más de 20 años.

6. ¿Cuántos años tiene en la función que ocupa? \*

- a) Menos de 2 años
- b) De 5 a 10 años
- c) De 11 a 15 años



- d) De 15 a 20 años
- e) Más de 20 años.

7. ¿En qué institución educativa realizó sus estudios como docente? \*

8. ¿Cómo se llama el programa que estudió? (por ejemplo: normal básica, Licenciatura en educación básica, Licenciatura en Pedagogía) \*

9. ¿La institución en la que se formó como docente era...? \*

- Pública
- Privada

10. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios? \*

- a) normal
- b) licenciatura
- c) maestría
- d) doctorado
- e) otro

11. Si estudió algún posgrado, ¿cómo se llama el programa que estudió?

12. Respecto al Ciclo escolar 2018-2019, ¿cuántos grupos había en su escuela? \*

- 6 grupos
- entre 7 y 11 grupos
- entre 12 y 16 grupos
- entre 17 y 21 grupos

13. ¿Qué porcentaje de su tiempo a la semana dedicaba a las siguientes actividades? SIENDO EL TOTAL DE LOS 5 DIAS LABORALES EL

100% : a) Administrativo b) Atención a padres de familia c) Diálogo con docentes (docentes- UDEEI – E.Física – inglés – computación) d) Reuniones con el director o supervisor e) Cuestiones pedagógicas (clases) o supervisión de clases \*

14. ¿Cuánto tiempo dedica a la semana para la planeación escolar ? \*

- a) 2 horas
- b) 3 horas
- c) 4 horas
- d) 5 horas

15. ¿Cuánto tiempo dedica a la semana para calificar tareas? \*

- a) 1 hora
- b) 2 horas
- c) 3 horas
- d) 4 horas
- e) 5 horas

16. ¿Cuánto tiempo dedica a la semana para hablar con padres de familia? \*

- a) 1 hora
- b) 2 horas
- c) 3 horas
- d) 4 horas
- e) 5 horas
- f) más de 6 horas

17. ¿Estaría usted dispuesto a una entrevista para brindar una mayor información sobre el tema de investigación?

- Sí
- No
- Tal vez

## CÓDIGOS DE IDENTIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Escuela	Número de entrevistado	Función	Grado
1 2 3 4	-#	Directivo = DIR	
		Subdirector Pedagógico = SPED	
		Subdirector de Gestión = SGES	
		Docente frente a grupo = DOC	1 – 6 (a/b)
		Docente clase especial = PROM	
		Docente Educación especial = ESP	
		Personal Administrativo = ADM	

## ENTREVISTADOS

Escuela	Número de entrevistado	Función	Grado
1	-1	SPED	
	-2	DIR	
	-5	DOC	2
	-6	DOC	1
	-15	DOC	6
	-18	DOC	3
	-19	DOC	5
	-22	DOC	4
	-23	PROM	
	-31	ESP	
-32	ADM		
2	-3	DIR	
	-4	SPED	
	-9	DOC	4
	-10	DOC	2
	-11	ESP	
	-12	PROM	
	-16	ADM	
	-17	DOC	3a
	-20	DOC	6
	-21	DOC	3b
-24	DOC	5	
3	-7	SPED	
	-8	DOC	4
	-13	DIR	
	-14	ESP	
	-25	DOC	2a

	-26	DOC	2b
	-27	DOC	6
	-28	DOC	3
	-29	DOC	5
	-30	PROM	
	-33	DOC	1
<b>Escuela</b>	<b>Número de entrevistado</b>	<b>Función</b>	<b>Grado</b>
4	-34	DIR	
	-35	DOC	4
	-36	DOC	2a
	-37	ESP	
	-38	PROM	
	-39	DOC	2b
	-40	DOC	3
	-41	DOC	5a
	-42	DOC	5b
	-43	PROM	
-44	SPED		