

“LA UNIVERSIDAD EN TRANSFORMACIÓN”
El cambio estructural de las IES, en la reconstrucción del Estado y el tejido social
Universidad de Guadalajara

ÁREA TEMÁTICA:

VI. Académicos y Gestores: su reconfiguración al interior de la organización universitaria en el marco de los cambios mundiales

Subtema: Los retos de la formación directiva en las universidades e instituciones de educación superior

Ponencia, Título:

Contextos socioeducativos diferentes y su impacto en la práctica directiva. Investigación comparada: San Juan, Puerto Rico y Monterrey, N. L. México.

José Antonio Rodríguez Arroyo¹
DEEDUC-CUCSH, Universidad de Guadalajara
Ave. Hidalgo 935, Col. Centro
Guadalajara, Jalisco CP 44100
virgoantonio@yahoo.com

Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez²
DEEDUC-CUCSH, Universidad de Guadalajara
Ave. Hidalgo 935, Col. Centro.
Guadalajara, Jal. México. CP 44100
margabis@cencar.udg.mx

Resumen:

La presente investigación consideró como sujetos de estudios a directivos de las escuelas integradoras con presencia de alumnos autistas, en dos contextos socioeducativos diferentes: uno, en Monterrey, N. L. en México; el otro, en San Juan, de Puerto Rico. Comenzó por explorar la existencia y vigencia de normas, disposiciones oficiales, manuales, etc., para los directivos de ambos países. Se analizaron los textos y registraron las similitudes y las diferencias. Luego, con apoyo en la voz autorizada de académicos y expertos en la formación de directivos y administradores educativos, se trazó el plan para averiguar en una investigación de campo si los contextos socioeducativo respectivos afectaban, y en qué medida, la práctica de las funciones directivas en los dos países en cuestión. Mediante un proceso de muestreo, en cada contexto, y con apego a criterios previamente definidos fueron seleccionados tres casos institucionales para su estudio, que incluye tanto observación en directo como entrevistas y cuestionarios, mesas de intercambio, con directivos, maestros/maestras, padres/madres. Para ilustrar el trabajo se citan algunas respuestas textuales transcritas en forma de viñetas.

¹ Candidato al Doctorado en Educación.

² Doctor en Educación. Profesor en el Doctorado en Educación.

Entre los hallazgos producto de esta investigación el escrito identifica directivos que ante la realidad de su escasa formación y capacitación para las funciones propias de su cargo como director, responsable, o máxima autoridad, de una institución educativa de características tan peculiares se ven obligados a desarrollar sus propias prácticas y estrategias. Con las aportaciones de los resultados, los datos recuperados, la observación directa en las instituciones educativas y las entrevistas ad-hoc, se concluye que hay suficiente información para sostener que los contextos socioeducativos pesan fuertemente en los estilos y prácticas de los directivos.

Palabras claves

Directivo, Normatividad, Contexto socioeducativo, Formación directiva

I. Introducción

El presente trabajo presenta los resultados obtenidos en una investigación que ausculta cómo las diferencias propias de cada contexto educativo en donde el director desarrolla su práctica, así como la diferencia en los requisitos de formación y selección, influyen e impactan la práctica directiva de este funcionario. A través del análisis de los datos obtenidos en los dos contextos estudiados - San Juan, Puerto Rico y Monterrey, Nuevo León – se ha podido obtener valiosa información sobre el impacto e influencia que tiene el contexto educativo en la práctica de la función directiva. Para efectos de este trabajo, el *contexto educativo* hace referencia a un lugar delimitado geográficamente y el cual cuenta con sus propia normatividad educativa y sus propias características culturales, sociales y económicas.

La formación universitaria que han recibido los directores escolares y las lagunas que aun presenta esta formación, es uno de los ejes centrales de los resultados aquí obtenidos y por lo que se ha estimado pertinente incluir la necesidad de formar directivos altamente calificados, como uno de los Retos y Expectativas de la Universidad,

Un primer acercamiento al estudio de las características propias de cada contexto educativo incluyó el estudio de la normatividad. El análisis de los documentos que rigen la educación en cada uno de los contextos evidenció que la administración escolar, representada por la figura del director escolar, puede ser tan variada como tan similar entre sí; esto según el elemento que se investigue. Por ejemplo, la formación académica que reciben quienes son nombrados como directores escolares, así como los procesos de selección para ocupar dicho puesto son dos de los elementos que más diferencia exhiben entre los contextos. Sin embargo, pudiera decirse que este proceso de administración de la educación y su ejecutor, el director escolar,

presentan problemáticas y necesidades comunes: disyuntiva entre lo administrativo y pedagógico, falta de recursos, falta de capacitación para cumplir con responsabilidades impuestas, entre otras.

La problemática inicial que sustenta esta investigación surge específicamente por las funciones y tareas asignadas al director a través de la normatividad de integración educativa, que asigna a los directores de escuelas integradoras funciones que requieren de conocimientos y habilidades específicas no tomadas en cuenta en el proceso de formación y selección de estos profesionales. Sin embargo, se puede señalar que esta falta de conocimientos y habilidades puede expandirse a muchas otras áreas adheridas al cargo directivo. En términos generales, estamos entonces ante un funcionario de la educación, que debe ejercer unas funciones administrativas y pedagógicas, para las que no está formado ni capacitado en su totalidad.

Pregunta de investigación

Ante la falta de una formación que capacite totalmente al director escolar para cumplir con varias de sus funciones, ¿cómo influyen e impactan la práctica directiva de este funcionario las diferencias propias de cada contexto educativo en donde el director desarrolla su práctica, así como la diferencia en los requisitos previos de formación y selección?

Objetivo general

Identificar, comparar y valorar cómo elementos propios del contexto socioeducativo, y del proceso de formación y selección para el cargo, influyen e impactan la práctica real del director de centros educativos integradores, en dos contextos diferentes.

II. Antecedentes

Para poder entender los resultados que se presentan más adelante en este documento, conviene precisar algunos antecedentes sociales, culturales y de normatividad de los dos contextos aquí tratados.

México, considerado como un país hispanoamericano con doscientos (200) años de soberanía presenta un contexto educativo directamente impactado por su inmensa extensión

geográfica, variedad cultural y procesos políticos. También se resalta que México ha tenido inmersión en los procesos de globalización hace poco más de dos décadas. Estos factores han desembocado en reformas educativas de gran impacto en todos sus niveles educativos. En el caso particular de México, Zorrilla y Pérez (2006) indican que los directores mexicanos acceden a sus puestos a través de un sistema escalafonario vertical, basado fundamentalmente en la antigüedad. Por su parte, Calvo y Arnault (citados en Valencia, 2008) afirman que la Secretaría de Educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación han legitimado el cargo de director como una forma de control político sobre los docentes. Un ejemplo de los procesos de selección del cargo de director que se dan en este contexto, es compartido por Villegas (2008: 3-4):

“Como la mayoría de los directores que arribamos a esta función, llegamos a través de un concurso escalafonario que la Secretaría de Educación y Cultura del Estado publica en una convocatoria, llevándose al cabo en una reunión de aspirantes, todos maestros frente a grupo o docentes que se dedican a actividades técnico pedagógicas que en carrera magisterial nos ubican dentro de la primera y tercera vertiente respectivamente para obtener la plaza de Director de Educación Primaria Foránea (aunque algunos tantos lo logran por influencia política o por atraco).”

A pesar de los esfuerzos que se han hecho en el país, aún no ha sido posible instalar criterios profesionales y mecanismos distintos a los descritos en el párrafo anterior para acceder al puesto de director escolar. Por otro lado, “los directores de las escuelas no suelen recibir ningún tipo de formación específica que los capacite para enfrentar las exigencias de la función directiva, más bien aprenden en la práctica” (Zorrilla y Pérez, 2006: 124). Este último señalamiento lo identifica también el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) donde se afirma que los directores muchas veces desconocen las estrategias para llevar a cabo su trabajo de formación y seguimiento al trabajo docente y al funcionamiento de la escuela en su conjunto.

Por su parte, Puerto Rico, con raíces hispanoamericanas, pero con un perfil colonial que se extiende hasta el presente, distingue su contexto educativo por su asociación y dependencia de las leyes y disposiciones de Estados Unidos. Aunque en la isla se posee la autoridad para adaptar las reformas educativas y curriculares impuestas por la nación estadounidense, lo cierto es que no hay mucho margen para hacer grandes cambios a la normatividad. Los márgenes en que está constituida: con poca extensión geográfica, limitaciones políticas y una definición cultural caracterizada por raíces hispanas y adaptaciones norteamericanas, la educación puertorriqueña está resolviendo un reto mayor por ahora: velar por que se dé el

cumplimiento de las disposiciones federales que aseguren la entrada de recursos económicos suficientes para garantizar la prestación de los servicios. Los otros retos son los comunes de cualquier sociedad en desarrollo.

Las demandas de cualquier director de una institución educativa en Estados Unidos, y por consiguiente en Puerto Rico – cuyas funciones y responsabilidades están establecidas en la Ley Pública 107-110 No Child Left Behind -, giran alrededor de rendir cuentas -*accountability*- y medición del logro de los estudiantes; “esto ha puesto al director de escuela al frente y en el centro como el líder más responsable para asegurar que ningún niño se quede atrás”. (Le Tendre y Roberts, 2005: 3).

Volcándonos al caso concreto de Puerto Rico, los aspectos de formación requerida para el puesto de director escolar, proceso de nombramiento de este funcionario y sus funciones están descritas en la Ley Núm. 149 – Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico (Gobierno de Puerto Rico, 1999). Los requisitos para obtener un puesto de director escolar en Puerto Rico incluyen: Maestría en Administración y Supervisión Escolar, mínimo de 5 años de experiencia como maestro y un Examen de Ascenso, entre otros requisitos. La Ley Núm. 149 también establece cuáles son las funciones del director escolar. Aunque el Artículo 2.13 de dicha Ley detalla en 24 puntos las funciones y deberes del director, éstas no se limitan a las allí establecidas. A lo largo de la misma ley y de otros reglamentos, son otros los deberes que el funcionario deberá cumplir. Según se describe:

“El director será responsable ante el Secretario y el Consejo Escolar del desenvolvimiento académico y administrativo de la escuela y será también el representante de ésta ante la comunidad. En el desempeño de su tarea recabará y fomentará la participación de maestros, padres, estudiantes y miembros de la comunidad...”,”Además de las obligaciones que se le asignan en este Artículo y de las que se le imponen mediante reglamento y/o cartas circulares, el director de escuela tendrá las siguientes funciones y deberes...” (Gobierno de Puerto Rico, 1999: 10).

En los dos contextos educativos de México y Puerto Rico, por lo general, los estudios hechos sobre la administración escolar y su figura principal – el director - tratan sobre el sentir de estos sobre ciertos programas educativos, sus experiencias, aspectos de su formación y profesionalización, entre otros temas. Sin embargo, poca atención se ha prestado a las influencias que marcan su práctica diaria o sobre las maniobras a que tienen que recurrir para poder cumplir con un cargo para el cual existe poca o nula preparación formal. En los casos

en donde sí existe el requisito de contar con la Maestría en Administración y Supervisión Escolar, la misma no está en armonía con las exigencias propias del cargo.

III. Síntesis de marco conceptual

Según Lemus (1975) la administración “es esencialmente teórica, mas como disciplina aplicada es esencialmente práctica, técnica, dinámica, y compleja” (p. 26), mientras especifica que:

“la administración escolar es la acción encargada de ejecutar y llevar a la práctica las disposiciones organizativas y legales de la educación. Administrar es controlar y dirigir la acción educativa. Es la dirección, el control, y el gobierno de las actividades relacionadas con el proceso de la enseñanza y aprendizaje.” (p. 41)

García y Medina (1986) nos indican que la administración educativa tiene por lo general un carácter jurídico –político conectado a las políticas educativas y referido principalmente a las acciones que las mismas políticas le atañen: previsión de necesidades educativas, distribución de los recursos, la concreción de los objetivos definidos por la política educativa, coordinación y control de las acciones de los sujetos, la planificación de grados, contenidos y niveles de enseñanza , la promoción de acciones que puedan contribuir a mejorar la calidad del sistema, entre otras tareas. Para estos autores, la dirección es entonces, la realización funcional de una institución, que aunque pudiera conservar un carácter técnico, están involucrado los factores humanos. Por otro lado, hemos podido ver que en los modelos de administración, incluyendo el de Fayol, la dirección es uno de los esenciales procesos incluidos dentro de la administración.

Al verse mayormente como un asunto técnico, la dirección escolar no escapa de la lista de tareas que son asignadas a quien ocupe el cargo de dirigir una institución educativa: comúnmente llamado director escolar, o *principal* en contextos anglosajones. A continuación se hace un resumen de algunas de las posturas de diferentes autores en relación a lo que identifican ellos como funciones de la dirección escolar.

Cuadro 1 Funciones del director escolar

Burr (en Lemus, 1975)	García y Medina (1986)	Ramírez Cavassa (2008)
Orientación académica y mejoramiento del currículo Administración del personal Trabajo de oficina Control del edificio Relaciones de la escuela con la comunidad Trabajos de rutina Mejoramiento profesional	Toma de decisiones Programación Comunicación Motivación Evaluación Establecer relaciones con mundo exterior al centro	Planificación Negociación Toma de decisiones Control Prever

A través de la comparación de las tres columnas, se puede observar cómo se “reducen” en cantidad las funciones generales de un director escolar según nos acercamos al tiempo presente; pero a la misma vez cómo van incluyendo nuevos enfoques que no están presentes en la columna de 1975. Elementos como la motivación, comunicación, prever y negociación se asemejan más a la llamada nueva administración. Un rápido vistazo a la primera columna nos puede dar claridad en entender porqué se veía la dirección – y aun se ve – como un asunto meramente técnico.

IV. Método

Las peculiaridades y diferencias de los procesos relacionados a la administración escolar en los contextos educativos aquí tratados fundamentan la elección del método de estudio de caso colectivo, con enfoque cualitativo como forma de acercamiento al objeto de estudio. Se asume que al conocer a este funcionario, llamado director escolar, a través de diferentes técnicas e instrumentos, se obtenga un cuerpo analítico para la comprensión del impacto que tiene el contexto educativo como tal en el desarrollo de su práctica directiva.

Robert Stake (2005) define el caso como una estructura compleja que existe en el contexto de la vida real, se toma como objeto de investigación y se estudia de forma analítica u holísticamente, repetitiva o hermenéuticamente, de manera orgánica o cultural y por métodos mixtos. A esto, Neiman & Quaranta (2007) añaden que el caso es un sistema que “está delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de complejidad” (p. 220).

Sujetos de estudio

Los sujetos de esta investigación fueron directores escolares de escuelas integradoras de sujetos autistas en dos contextos educativos diferentes: Monterrey, Nuevo León y San Juan, Puerto Rico. Los maestros y padres son sujetos secundarios de referencia a la labor del director escolar. Como estudio de caso colectivo, se hizo una selección de tres (3) casos a través del criterio de significatividad en cada contexto educativo. La selección se hizo luego de haber aplicado y analizado un cuestionario de muestreo a la totalidad de directores integradores de autismo en cada contexto educativo.

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos aplicados son medios idóneos para llevar a cabo esta investigación ya que facilitan el responder a la pregunta y al cumplimiento del objetivo general. Según Mercado (2007), el *cuestionario* - como instrumento de muestreo - es importante ya que ofrece “velocidad y precisión en el registro de los datos” (p. 238), además de constituir un instrumento de medición en el que los datos obtenidos pueden cuantificarse individual o grupalmente. En cuanto a la *entrevista*, Rosado (2003: 195), señala que es un elemento clave en una investigación, teniendo como fin principal el ser un “instrumento explorador para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y guiar otras fases de investigación”, ya que permite, entre otras cosas, profundizar en las motivaciones y en las razones por las cuales los entrevistados responden de la forma en que lo hacen. En adición, la entrevista da la oportunidad al participante de proveer información histórica que enriquezca la colección de datos, además de permitir al investigador “controlar” la línea de cuestionamientos (Shaughnessy et al, 2007; Creswell, 2002). Por su parte, la *observación* posee como ventaja dar paso a que eventos poco o no usuales puedan ser notados en el proceso, a la vez que el investigador obtiene directamente y en vivo la información que busca (Creswell, 2002). El medir la conducta tal y como sucede en el ambiente ordinario permite investigar las relaciones entre las variables presentes en el estudio (Shaughnessy et al, 2007).

V. Resultados

Los resultados obtenidos se dieron a través de las técnicas e instrumentos descritos en el apartado anterior. Como se explicara en la introducción, el trabajo investigativo gira en torno al cumplimiento de las funciones impuestas al director escolar a través de la normatividad que

rige la integración educativa de estudiantes con autismo. La entrevista a directoras, maestros y maestras y madres, giró en torno a la discusión de ejemplos de prácticas que demostraran el cumplimiento de las tareas y funciones asignadas a los directores, así como a la discusión de aspectos relacionados a la formación y capacitación del director escolar. Cabe señalar que las tareas discutidas son descritas por la normatividad como tareas inherentes al cargo directivo, especificando claramente que el director es quien debe llevarlas a cabo. A través de la observación se pudo tener un acercamiento a la práctica en vivo que el directivo desempeña en su rutina profesional diaria. Aunque las tareas discutidas estaban relacionadas específicamente a la integración educativa, los datos obtenidos pueden directamente aplicarse a la función directiva en general.

Monterrey

Por lo general estamos acostumbrados a escuchar preocupaciones – por no decir quejas – sobre el funcionamiento o no funcionamiento de las autoridades locales, incluyendo las educativas. Sin embargo, en 2009, a través del cuestionario de muestreo se pudo comenzar a rescatar que, para efectos de las directoras integradoras de autismo, en Monterrey, el Programa de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Nuevo León parece ser una excepción. Once (85%) directoras indican que el personal profesional del Programa de Educación Especial se *involucra constantemente* y que el apoyo que reciben de esta autoridad escolar es clave. El restante 15% también da una evaluación favorable indicando que se *involucra con frecuencia o según es solicitado*.

Pasando al análisis de los tres casos seleccionados, se pudo obtener que en el cumplimiento de sus funciones, las directoras escolares se han ido acomodando en un continuo de prácticas que van desde la práctica independiente y autónoma hasta una práctica mayormente dependiente. Cuando se habla de una práctica mayormente dependiente, se hace referencia específica a depender de la autoridad escolar local, del equipo de apoyo de la USAER. Un ejemplo de estas prácticas dependientes de la autoridad escolar tiene que ver con aquellas tareas que requieren de prácticas pedagógicas y conductuales, como se puede evidenciar en los siguientes puntos:

- “...yo lo dejo todo eso sí, en sus manos verdad, no me involucro...sino que simplemente se me informa, por ejemplo, en los exámenes me dice, *maestra el niño de sexto le estamos poniendo de segundo.*” (D3M09)³. Esto al cuestionar cómo participaba conjuntamente en el seguimiento educativo de los alumnos.
- En referencia a la supervisión que se debe llevar sobre los avances en la propuesta curricular adaptada la directora D3M09 señala: “...si me toca supervisar, este, pero con la confianza nada más. Es llevar un seguimiento de ver cómo van y vienen y me informan porque realmente aquí las maestras tiene su director”.

Las tres directoras coinciden en que los requisitos previos para ser nombradas a dichos puestos son insuficientes y “no confiables” (D1M09). Con el sistema actual de escalafón en donde se van acumulado puntos por la experiencia magisterial, por cursos y preparación, “las transas que se hacen” (D2M09) “al tener gente que va y consigue esos puntos por aquí, puntos por acá, papelitos falsos por allá” (D1M09) hacen que este proceso sea poco fiable, además de estancar el movimiento de personas a puestos superiores.

Existe un reconocimiento de que no se cuenta con una base firme para ocupar el cargo (D2M09). Para lidiar con esto, las informantes, entre otras cosas sugieren que:

- “debiera de existir un examen que se te haga, que si vas a ser director debes de saber lo básico de tu función y ahorita no existe...” “...debe de ser por examen de posición para concursar para tener este puesto”.(D1M09)
- También deben solicitar “ ...ciertos años de experiencia para que puedas concursar, que hayas pasado por ser asistente...(D1M09)

Llama la atención que una de las recomendaciones dadas por las directoras entrevistadas – en especial las que han desarrollado una práctica dependiente – es que se ofrezcan cursos de capacitación sobre estos temas como requisito para ocupar el puesto de dirección escolar. Sin embargo se ha podido constatar que la Secretaria de Educación de Nuevo León se distingue por su amplia gama de ofrecimientos de capacitación dirigida a todo su personal. Se podría inferir entonces que, mientras estos cursos sean de carácter voluntario se continuará descansando en los conocimientos, prácticas y habilidades del personal de apoyo de la USAER, aun cuando la normatividad continúe asignando a los directores escolares de funciones indelegables.

³ Ésta y las que siguen en el texto son clasificaciones propias de la investigación

San Juan

Un aspecto que está muy afincado en la propia normatividad y en el desarrollo de la práctica directiva en este contexto, es el rendimiento de cuentas ante lo que se hace y lo que se deja de hacer (*accountability*). Esto último, tiene unas implicaciones personales y profesionales que se evitan de diferentes maneras, ya que el no cumplir con los procedimientos establecidos, puede dar paso a procedimientos legales en contra del director – procesos que van desde una mediación, una querrela y hasta una demanda civil. Es el temor a ser demandadas al no cumplir con la norma, una de las razones que más peso tiene al momento de cumplir con las exigencias del cargo.

Esto se ve reflejado directamente, cuando al preguntársele a la directora D2S10 si el temor a incumplir con la norma iba por encima a la convicción de hacerlo porque es lo correcto, esta indicara:

- “Yo entiendo que sí. Lo tengo que hacer porque no me cuesta otro remedio, esa es la visión, si no, no la haría.”

El miedo a estar involucrados en querellas no sale de la nada. Son las mismas madres entrevistadas las que señalan que muchas veces es el único recurso para que se le resuelvan sus reclamos. Veamos:

- Md3bS10 – “Hasta que no le puse una querrela a educación porque no me daban las terapias para el niño, era como un juego de bola, aquí y allá, por varios meses. No hicieron nada hasta que le puse la querrela. En menos de 10 días laborables, me llamó un mediador para buscar los servicios, rapidito.”
- Md2bS10 – “Hubo que hacer querrela para ubicarlo en la escuela”.

En segundo lugar, hay un reconocimiento que la norma “está escrita para uno seguirla” (D1S10) y que por lo tanto hay que evitar “incumplir con lo que dice el Manual (de procedimientos)” (D1S10). Para poder cumplir, la directora D2S10 recomienda: “Lo primero que tienes que hacer es leer ese Manual de Procedimientos; que cada paso que des esté sustentado y no tengas ningún tipo de equivocación que te pueda causar una querrela.” Se recalca el cumplimiento para evitar querellas; cumplimiento que muchas veces depende de una cadena de prácticas que involucran a otros funcionarios y en donde el director tiene que enfatizar los procedimientos establecidos. Esto se ve reflejado a continuación:

- “...no voy a darle seguimiento al proceso si no están todas las garantías procesales en tiempo. Porque eso lo que haces es que invalida los procesos cuando no se hacen bien.” Refiriéndose a los formularios y pasos que tienen que tomar los maestros para hacer un referido disciplinario, la directora D1S10 reafirma

la necesidad de llevar todo según está establecido en el Manual de Procedimientos, incluyendo formularios y pasos específicos.

A través del siguiente ejemplo, que atañe a la investigación original, se puede apreciar como el miedo a las querellas, falta de conocimientos sobre la normatividad y varios de los programas educativos incluyendo la educación especial y la falta de apoyo de la autoridad del Programa de Educación Especial, son factores determinantes en las decisiones y en las propias prácticas que desarrollan el conjunto de directores.

- “Al principio cuando me reuní con mis compañeros me decían: “no lo hagas, vas a estar en querellas, es horrible, no lo intentes”. Al principio como que lo dudé, pero después dije “no, voy a abrir, lo voy a abrir, y lo abrí”. Refiriéndose al momento cuando la Supervisora de Zona de Educación Especial, solicitó a la Directora D3S10 que abriera su escuela a la integración de niños con autismo.

Al igual que en el contexto anterior, las directoras entrevistadas en San Juan, señalan que los requisitos de formación no apoyan en gran medida su práctica directiva diaria. Aunque reconocen que el requerir una Maestría en Administración y Supervisión Escolar, les ayuda y apoya en los quehaceres puramente administrativos, reconocen que es la misma experiencia diaria en el puesto directivo lo que las lleva a desarrollar una práctica facilitadora en el cumplimiento de sus funciones.

VI. Conclusiones

Las problemáticas y necesidades que enfrentan los directores escolares en todos los niveles educativos se repiten en diferentes contextos educativos. Sin embargo, la manera en que estos contextos han diseñado su estrategia para lidiar con estas problemáticas es muy diferente y se ve reflejado en la normatividad y en los procesos de formación, selección y capacitación de este profesional de la educación. Muchos son los factores que influyen e impactan el desarrollo de las prácticas directivas, sin embargo se presentan conclusiones sobre el que aquí compete: el contexto educativo.

1. La autoridad escolar inmediatamente superior al cargo de director escolar, influye directamente en el desarrollo de la práctica que desarrolle el directivo. Si la autoridad escolar a través de los puestos de supervisión, oficinas centrales y unidades de apoyo se convierten en facilitadores de la dirección escolar, el director puede descansar en este apoyo para que las tareas y funciones se cumplan. Por el contrario, si la autoridad escolar no facilita los procesos y no brinda el apoyo esperado, los directores se ven

forzados a tomar las riendas de sus funciones y tareas y desarrollar por su cuenta prácticas y estrategias que le posibiliten su cumplimiento.

2. La “obligatoriedad” del cumplimiento de la normatividad es también pieza clave en el desarrollo de la práctica del director. Aunque en ambos contextos la normatividad establece funciones detalladas sobre lo que el director debe cumplir en algunas áreas, la diferencia aparece en las consecuencias que acarreará “si no se cumple lo que se estableció”. En el contexto en donde la normatividad es clara y establece consecuencias legales por incumplimiento, el director se ve obligado a cumplir con sus funciones. En aquel contexto en donde no esté establecido consecuencias legales vinculatorias por incumplimiento, el director puede descansar en el apoyo de otras personas, en especial de la autoridad escolar local.
3. Aunque la experiencia en el cargo es primordial, vuelve a surgir que es el contexto educativo quien finalmente la determinará como una práctica dependiente de la autoridad, o independiente de ésta. En ambos contextos existe el consenso de que la formación requerida y el proceso de selección para el cargo directivo no tiene mucha influencia ni impacto en el desarrollo de la práctica. Las entrevistadas urgen en la necesidad de que se establezca una formación formal, apegada a todos los procesos de los que son responsables, tanto administrativos como pedagógicos.

VII. Referencias

- Creswell, J. (2002). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- García Hoz, V & Medina, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*. España: Ediciones RIALP.
- Gobierno de Puerto Rico. (1999). *Ley Número 149 del 30 de junio de 1999 – Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico de 1999*. Recuperado el 16 de octubre de 2008, de http://www.colegiomediacion.com/ley_149.htm
- Le Tendre, B & Roberts, B. (2005, Noviembre). *A national view of certification of schools principals: Current and future trends*. University Council for Educational Administration Convention. Pennsylvania: Pittsburg State University.
- Lemus, L.A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Mercado, S. (2007). *Investigación: Metodología de la Investigación*. PAC: México.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de Investigación Cualitativa* (Irene Vasilachis, coordinadora). Buenos Aires: Editorial Gedisa
- Ramirez Cavaza, C. (2008). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México: Editores Noriega.
- Rosado, M.A. (2003). *Metodología de Investigación y Evaluación*. Trillas: México
- Secretaria de Educación Publica. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. SEP. Recuperado el 25 de marzo de 2008, de <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/>
- Shaughnessy J., Zechmeister E. & Zechmeister, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología* (7ma edición). México: McGraw Hill.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3ra ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Valencia, A.C. (2008). *La subjetividad del director de escuela secundaria desde sus imágenes e imaginarios: estudio de caso*. Tesis de Doctorado. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Villegas de Santiago, C. (2008). *La función directiva y la gestión escolar*. Simposium internacional. Campos emergentes en la formación de profesionales de la educación. Sinaloa: UPN. Recuperado el 22 de junio de 2010, de <http://www.upn25b.edu.mx/portalupn/images/pdf/Simposium/MESAA/LosPECDirectoresyeducador/esopinan/FunciondirectivagestionCuauhtemoc.pdf>
- Zorrilla, M. & Pérez G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio*, 4, 4, 113-127. Recuperado el 25 de marzo de 2008, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8.pdf>