



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

TESIS
LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO.
IMPLICACIONES PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA

PRESENTA

Patricia Langford de la Rosa

PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

TUTORA

Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar

COMITÉ TUTORAL

Dra. Margarita Zorrilla Fierro

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Dra. Graciela Cordero Arroyo

Dr. Joseph Flessa

Aguascalientes, Ags., 06 de junio de 2014

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Estimado Señor Decano:

Hacemos de su conocimiento que la alumna del DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES, **PATRICIA LANGFORD DE LA ROSA** ha presentado la integración final de su tesis titulada: **“LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO. IMPLICACIONES PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA”**.

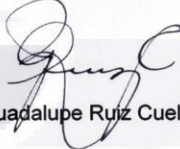
La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.

ATENTAMENTE

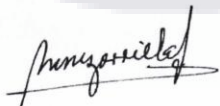
“SE LUMEN PROFERRE”

Aguascalientes, Ags., 06 de junio de 2014.

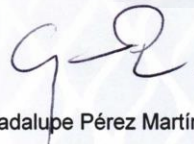
Por el Comité Tutorial



Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar



Dra. Margarita María Zorrilla Fierro



Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

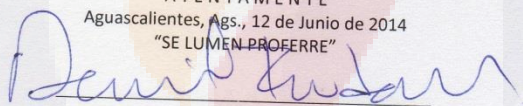
c.c.p. Archivo.

MTRA. PATRICIA LANGFORD DE LA ROSA,
ALUMNA DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES,
P R E S E N T E .

Con base en lo que establece el Reglamento General de Docencia en el artículo 173, le informo que se autoriza para su Tesis el Tema de: **"LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO. IMPLICACIONES PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA"**. Así mismo se le designa como asesora a la **DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR**. A fin de asignarle fecha para la verificación del Examen de Grado para la obtención del título de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, deberá cumplir con lo establecido en los artículos 161, 162, 174 y 175 del citado reglamento.

Con el objeto de dar cumplimiento a este reglamento el paso siguiente será autorizar la impresión de su tesis, toda vez que presente la carta de liberación y/o acuerdo señalado en la Fracc. II del artículo 175.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 12 de Junio de 2014
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
c.c.p.- DR. GENARO ZALPA RAMÍREZ.- Srta. Técnico del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades
c.c.p.- Archivo

ggf

AGRADECIMIENTOS

Es importante hacer patente un sincero agradecimiento a las instituciones y a las personas que contribuyeron en la realización de este esfuerzo: al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) sin cuyo apoyo económico este estudio no se hubiera logrado, a la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes que facilitó el acceso a los directores de Escuelas de Tiempo Completo de la entidad, a la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Tiempo Completo del estado de Zacatecas que apoyó la aplicación de una prueba piloto durante el proceso de construcción del instrumento definitivo y de manera especial a la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través de su Departamento de Sociología y la coordinación del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades.

Agradezco a la Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar, quien apoyó la idea de que se hiciera un estudio sobre la función directiva en el contexto del Programa Escuelas de Tiempo Completo y me acompañó y orientó siempre en el proceso de construcción de este trabajo.

De manera particular expreso una sincera gratitud a las generosas contribuciones del comité tutorial por sus comentarios y sugerencias siempre acertadas: la Dra. Margarita Zorrilla Fierro y la Dra. María Guadalupe Pérez Martínez.

Agradezco también a la Dra. Graciela Cordero Arroyo y al Dr. Joseph Flessa por haber aceptado fungir como sinodales y lectores para hacer una revisión completa del informe de investigación de la tesis.

Gracias a Adán Moisés García Medina quien me brindó asesoría metodológica y a Lucía Magdalena Rodríguez Ponce por su diligencia y apoyo en las actividades del trabajo de campo.

Estoy en deuda y expreso un agradecimiento de manera especial a los directores de Escuelas de Tiempo Completo que participaron en este estudio y de manera particular a los participantes en el grupo de enfoque que de manera generosa compartieron su tiempo y experiencias para el logro de esta investigación.



A Carlos, Gaby, Carla y Rodrigo

Mis amados hijos

Índice General

Índice de Tablas.....	5
Índice de Gráficos.....	7
Resumen	9
Abstract.....	11
Introducción.....	13
CAPÍTULO 1. EL ESTUDIO DE LA ACTUACIÓN DIRECTIVA EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO	17
1.1. <i>La ampliación de la jornada escolar: recomendaciones internacionales y marco normativo.....</i>	<i>18</i>
1.2. <i>El Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo: inicio, problemática a la que responde y alcance.....</i>	<i>21</i>
1.2.1. <i>Problemáticas que busca atender el Programa Escuelas de Tiempo Completo ..</i>	<i>22</i>
1.2.2. <i>Población y matrícula</i>	<i>26</i>
1.2.3. <i>Las oportunidades de aprendizaje y líneas de trabajo del PETC.....</i>	<i>27</i>
1.3. <i>Las Escuelas de Tiempo Completo de organización Multigrado.....</i>	<i>36</i>
1.4. <i>La función directiva en el contexto de un programa de innovación educativa.....</i>	<i>41</i>
1.5. <i>Justificación y propósitos de la Investigación</i>	<i>46</i>
CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: ENFOQUES Y ORIENTACIONES DE POLÍTICA.....	53
2.1 <i>Los esfuerzos orientadores de la dirección escolar y sus funciones.....</i>	<i>54</i>
2.1.1. <i>El Acuerdo Secretarial No. 96</i>	<i>54</i>
2.1.2. <i>El proyecto de innovación e investigación La Gestión en la Escuela Primaria.....</i>	<i>56</i>
2.1.3. <i>El Modelo de Gestión Educativa Estratégica</i>	<i>58</i>
2.1.4. <i>Las orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas</i>	<i>60</i>
2.2. <i>Conceptualizaciones de la dirección escolar.....</i>	<i>61</i>
2.3. <i>El liderazgo escolar</i>	<i>69</i>
2.4. <i>La gestión escolar</i>	<i>73</i>

2.5. Hallazgos sobre liderazgo, gestión y eficacia escolar en relación con la función directiva	83
2.6. Nociones personales sobre la dirección, gestión y liderazgo escolar	91
CAPÍTULO 3. EL DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	95
3.1. El antecedente cercano: El estudio de caracterización de los directores de las Escuelas de Tiempo Completo 2009-2010	96
3.2. El estudio en Aguascalientes: participantes, instrumentos y procedimiento	98
3.2.1. Grupo de enfoque con directores de ETC	99
3.2.3. Preguntas detonadores del grupo de enfoque	101
3.3. Instrumento para prueba piloto	104
3.4. El cuestionario para la obtención de información	108
3.5. Muestra participante	115
3.6. Trabajo de campo	119
3.7. Definición de las unidades de investigación	120
3.8. Preparación de la información en forma de texto	122
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	125
4.1 Grupo de enfoque: la experiencia de cinco directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes	125
4.1.1. El proceso de adscripción al Programa Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes	127
4.2. Caracterización de la muestra de directores de Escuelas de Tiempo Completo	131
4.3. Análisis de las dimensiones del cuestionario	146
4.3.1. Las opiniones de los directores sobre el Programa en sus escuelas	147
4.3.2. Condiciones en que se ejerce la función directiva, problemas y resolución	163
4.3.3. Implementación de la propuesta pedagógica del PETC	174
4.3.4. Apoyos de las autoridades y de la CEPETC de Aguascalientes	178
4.3.5. Autovaloración del director sobre su desempeño	183
4.3.6. Necesidades de formación	189
4.3.6.1. Necesidades de formación de los directores	191
4.3.6.2. Necesidades de formación de los maestros de grupo	194
4.3.6.3. Necesidades de formación de los docentes especialistas	195
4.3.6.4. Necesidades de formación del personal de intendencia	198
4.3.6.5. Necesidades que tiene el director de la comunidad escolar	200

4.4. *Comparación de las respuestas de los directores de las Escuelas de Tiempo Completo de organización multigrado vs Escuelas de Tiempo Completo de organización completa*206

4.5. *Buenas prácticas*.....218

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS221

Conclusiones Generales y Reflexiones231

Alcances y limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación235

Bibliografía.....237

Anexos.....247





ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Participantes en el grupo de enfoque 101

Tabla 2. Dimensiones del cuestionario piloto para directores de ETC de Zacatecas..... 105

Tabla 3. Cuestionario: objetivos y dimensiones..... 108

Tabla 4. Información del cuestionario..... 111

Tabla 5. Total de alumnos en Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes en relación con la matrícula de educación básica (2012)..... 116

Tabla 6. Cobertura de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes y sus municipios 117

Tabla 7. Número de escuelas por nivel incorporadas al PETC por municipio..... 118

Tabla 8. Universo poblacional, cantidad de muestra y factores de expansión de directores de ETC en Aguascalientes, por estrato..... 121

Tabla 9. Distribución de directores de ETC en Aguascalientes 134

Tabla 10. Estimaciones de directores de ETC que poseen plaza..... 138

Tabla 11. Docentes de ETC que tienen función directiva..... 140

Tabla 12. Nivel de Carrera Magisterial por estratos 142

Tabla 13. Hasta 5 años de experiencia como director por Nivel de Carrera Magisterial..... 143

Tabla 14. Total de años en servicio de directores con hasta 5 años de experiencia como directores por Nivel de CM “E” 144

Tabla 15. Más de cinco años de experiencia como director por Nivel de Carrera Magisterial 144

Tabla 16. Categorías y técnicas de indagación..... 147

Tabla 17. Porcentaje de escuelas por tipo de sostenimiento (nacional) 150

Tabla 18. Formas de organización de los contenidos de enseñanza 177

Tabla 19. Autovaloración del trabajo directivo en ETC en Aguascalientes (comparación de porcentajes de medias). 188

Tabla 20. Necesidades de formación del director (estimación por estratos) 192

Tabla 21. Necesidades de formación para los docentes (estimación por estratos) 194

Tabla 22. Necesidades de formación para los especialistas (estimaciones por estratos). 195

Tabla 23. Necesidades de formación indispensable para el personal de intendencia. Opinión de los directores (estimaciones por estratos) 198

Tabla 24. Qué se necesita de la CEPETC para cumplir con los objetivos del Programa..... 200

Tabla 25. ¿Qué necesita el director de ETC de la supervisión escolar para cumplir con los objetivos del Programa? 201

Tabla 26. ¿Qué necesita el director de ETC de los maestros de grupo para cumplir con los objetivos del Programa? 203

Tabla 27. ¿Qué necesita el director de ETC de los maestros especialistas para lograr los objetivos del Programa? 204

Tabla 28. ¿Qué necesita el director de ETC de Aguascalientes de los padres de familia para el logro de los objetivos del Programa? 205

Tabla 26. Ausencia de maestros de grupo 208

Tabla 29. Solicitud de cambio de horario de un maestro especialista..... 213



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de escuelas de organización multigrado/Nivel educativo (Aguascalientes) 40
 Esquema 2. Trabajo de campo 99
 Gráfico 3. Cobertura y crecimiento del PETC en Aguascalientes 2010-2012..... 116
 Gráfico 4. Número y porcentaje de escuelas adscritas al PETC por municipios Aguascalentenses 117
 Esquema 5. Proceso de análisis de información en forma de texto 122
 Gráfico 6. Hasta 5 años de experiencia como director por Nivel de Carrera Magisterial..... 143
 Gráfico 7. Más de cinco años de experiencia por Nivel de Carrera Magisterial 144
 Gráfico 8. Total de docentes de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes (2011-2012) .. 145
 Gráfico 9. Matrícula alumnos de ETC 2011-2012 (Aguascalientes) 146
 Gráfico 10. La Escuela de Tiempo Completo es igual o mejor que una escuela privada (por estratos) 149
 Gráfico 11. La Escuela de Tiempo Completo contribuirá a la mejora en los resultados de ENLACE (% por estratos)..... 152
 Gráfico 12. La experiencia en una Escuela de Tiempo Completo ayuda a los alumnos a adaptarse al ingreso a la escuela secundaria (% por estratos) 154
 Gráfico 13. El PETC contribuye a la mejora de la convivencia de los alumnos (% por estratos) 156
 Gráfico 14. El PETC apoya a que las madres de familia puedan salir a trabajar fuera de casa (estimaciones por estratos) 158
 Gráfico 15. La Escuela de Tiempo Completo cumple las funciones de una guardería 160
 Gráfico 16. En las ETC los padres de familia se desentienden de sus hijos 161
 Gráfico 17. El trabajo directivo en una escuela de horario regular es igual que en una ETC 163
 Gráfico 18. Rendición de cuentas. Estimaciones por estratos 170
 Gráfico 19. Orden de dificultad de las distintas funciones directivas de ETC (estimación global %) 173
 Gráfico 20. Orden de dificultad de las distintas funciones directivas de ETC (estimación por estratos %). 174
 Gráfico 21. Apoyo de la CEPETC en el proceso de incorporación e implementación del Programa (estimaciones por estratos) 181
 Gráfico 22. Apoyos de la CEPETC (estimaciones globales)..... 183
 Gráfico 23. Los maestros de la jornada regular piensan que dirijo la Escuela de Tiempo Completo de manera acertada (estimaciones por estratos) 185
 Gráfico 24. Los maestros especialistas piensan que dirijo la Escuela de Tiempo Completo de manera acertada (estimaciones por estratos)..... 185
 Gráfico 25. Los maestros piensan que tengo pleno conocimiento del funcionamiento de la Escuela de Tiempo Completo (estimaciones por estratos)..... 186
 Gráfico 26. Los maestros a mi cargo confían en mi capacidad de liderazgo (estimaciones por estratos) 186
 Gráfico 27. Los alumnos tienen la confianza de acercarse a mí cuando tienen problemas escolares (estimaciones por estratos) 186
 Gráfico 28. Los padres de familia aprecian mi trabajo dirigiendo la escuela de sus hijos (estimaciones por estratos) 187

Gráfico 29. Necesidad de formación indispensable para las madres de familia preparación de alimentos (opinión de directores-Incorporación antes de 2011) 197

Gráfico 30. Necesidad de formación indispensable para las madres de familia preparación de alimentos (opinión de directores incorporación 2011) 197

Gráfico 31. Orden de dificultad de las distintas funciones directivas de ETC (estimación global %) 215

Gráfico 32. Orden de dificultad de las distintas funciones directivas de ETC (estimación por estratos %). 216



RESUMEN

El logro de los objetivos de los sistemas educativos y sus diversos componentes, entre ellos, los distintos programas educativos que llegan a las escuelas, requiere de la acción concertada de los actores de la comunidad escolar, y entre éstos una figura central es el director de la escuela.

El propósito de este estudio fue identificar las características de la función directiva en escuelas adscritas al Programa Nacional Escuela de Tiempo Completo (PETC): explorar el ejercicio de su función y las condiciones para cumplir los objetivos de este tipo de escuela, identificar necesidades de formación, documentar el proceso de adscripción al programa y sus implicaciones, y documentar buenas prácticas de la función directiva en las Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes, México.

Se realizó una indagación a la misma unidad de análisis –los directores de Escuelas de Tiempo Completo– a través de un enfoque de metodología mixta para la obtención y el análisis de la información. Los resultados mostraron que los problemas que los directores enfrentan incluyen los de gestión, administrativos, organizativos y pedagógicos.

Se reporta el proceso de incorporación del Programa en las escuelas a partir de los propios directores y se identificó que existe un proceso de cambio que conlleva la adscripción al PETC que es regido por el director, en el que él enfrenta primero el reto de cambiar su propia concepción de escuela y de los procesos de enseñanza y después debe lograr lo propio en la comunidad educativa.

Los resultados mostraron que los directores tienen claridad sobre los objetivos del PETC y los lineamientos que lo rigen, sin embargo, reportaron como necesidad de formación recibir orientaciones en la implementación del Programa en sus escuelas. Los resultados mostraron también que existe una autopercepción y una autovaloración positiva del director dentro de su función en el Programa. Se reportan opciones de resolución a problemas que enfrenta el director de Escuela de Tiempo Completo en Aguascalientes, y se documentan buenas prácticas a partir de dichas opciones. Se reportan también buenas prácticas identificadas a partir de la coordinación estatal del Programa.

La revisión documental permitió identificar un perfil deseable del director de Escuelas de Tiempo Completo que es congruente con la información obtenida a partir de los propios directores que describen al director en términos de las necesidades dentro de su función y lo definen con rasgos de distintos tipos de liderazgo escolar.



ABSTRACT

School Management in Extended Schooldays in Mexico: Implications for the Principalship

In Mexico, the achievement of the objectives of the educational system, including the different educational programs that reach schools, requires the combined action of the school community and from there, a central actor is the school principal.

The purpose of this study was to identify the characteristics of the principals role in the Extended Schooldays Program. The objectives included exploring the functions of the school's principal and the conditions in which they have to comply with the objectives of this type of school, to identify needs for each member of the school community, to document the process a traditional school follows to get included in the Program, and to report good practices performed by the school principal in this type of schools in Aguascalientes, Mexico.

An inquiry to the same unit of analysis (school principals of extended schooldays program) was made through a mixed methodology approach. The results showed that the problems the school principals cope within the extended schooldays program include those of management, administrative, organizational and pedagogical order.

Among other results, it was found that there is need of change on school conception involved in this type of schools and that the process of change has to be carried out by the school principal. He first faces the challenge of changing his own conception of school and of teaching, and then, he has to achieve the same from the educational community.

There is evidence that school principals know the Program objectives and the guidelines that rule it, however, the results showed they need to be instructed in the implementation of the program in their schools.

The results also showed that there is a positive self-perception and a positive self-assessment of the school principal regarding their performance in the Program. In addition, resolution options to problems faced by the school principal of this type of schools in Aguascalientes and feasible practices are reported.

The literature review identified a desirable profile of the school principal which is consistent with the information gathered from the school principals themselves: the school principal in the context of the Extended Schools Program is described in terms of the Program itself and it is defined through a variety of different types of school leadership.



INTRODUCCIÓN

En México, al igual que en otros países del mundo, es patente la preocupación por la mejora de la calidad de la educación derivada en buena medida de los insatisfactorios resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos en distintas evaluaciones nacionales e internacionales que tienen lugar en la actualidad: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, (Enlace); Exámenes de Calidad y Logro Educativo, (Excale), y Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, (Pisa). Conforme se ha ido avanzando en términos de cobertura, -el porcentaje de alumnos atendidos en un nivel educativo con respecto a la población que tiene la edad para cursar dicho nivel-, se ha ido enfocando la atención a la calidad de la educación. Dado que la cobertura de la educación básica es cercana al cien por ciento en el caso de la educación primaria, en México se reconoce hoy en día, que los esfuerzos de política pública deben orientarse a la mejora de la calidad, junto con la ampliación de la cobertura en aquellos niveles educativos donde aún no se logra concretar para todos los habitantes del país el derecho a la educación.

Una muestra de las acciones realizadas por el gobierno federal y los estatales son los distintos programas educativos que tienen como fin contribuir a la mejora del logro educativo y en algunos casos, el desarrollo y bienestar de la población en su conjunto, es el caso -entre otros- de los programas Escuelas de Calidad (PEC), Escuela Siempre Abierta (ProESA), Programa Nacional de Lectura (PNL) y de particular interés para este estudio, el Programa Nacional Escuela de Tiempo Completo (PETC).

La idea subyacente a este último Programa es, a través de la ampliación del tiempo de la jornada escolar, aumentar las oportunidades de aprendizaje de los educandos, sobre todo en aquellas escuelas públicas de educación básica que atienden a poblaciones en situación de desventaja social y económica. El Programa pretende contribuir a una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, al ofrecer experiencias formativas que compensen las desventajas asociadas a condiciones de vida críticas.

El logro de los objetivos de los programas educativos, requiere de la acción concertada de los distintos actores de la comunidad escolar. En el caso del PETC, el director de la escuela es una figura central; de él depende en primera instancia “organizar, coordinar y participar en las actividades para la elaboración, ejecución y seguimiento del

Documentos de Planeación Escolar (Plan Estratégico de Transformación Escolar-Plan Anual de Trabajo o equivalente), donde se considere lo necesario para la participación de la escuela pública en el PETC” (SEP, 2010: 14), asimismo la ejecución de actividades que van desde las que corresponden a la implementación de propuestas pedagógicas y del uso efectivo del tiempo escolar hasta las que tienen que ver con el ámbito administrativo, el logístico y la provisión del servicio de alimentación.

En adición al currículo nacional, el Programa cuenta con una propuesta pedagógica acompañada de esfuerzos por mejorar las competencias de gestión y de planeación de los directores de escuelas de este tipo que favorezcan la ampliación de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y un mejor desempeño de los profesores. La ampliación de la jornada escolar demanda esfuerzos estructurales al interior de las escuelas y de acciones en la gestión escolar que incorpora nuevos retos a la función directiva.

El foco de interés de este estudio se centra en el director escolar que se desempeña en un contexto particular de un programa educativo. El propósito que orientó este estudio fue lograr una comprensión de aspectos sustantivos de la actuación del director de la escuela en ese contexto particular y explorar el ejercicio de la función directiva y de las condiciones para cumplir los objetivos del PETC, así como identificar necesidades de formación y documentar buenas prácticas de la función directiva en las Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes.

Este documento se organiza en cinco capítulos: el primero, *El Estudio de la Actuación Directiva en Escuelas de Tiempo Completo*, está conformado por cinco apartados: en el primero se presentan las recomendaciones de política internacional para la ampliación del horario escolar. El segundo apartado trata del Programa Escuelas de Tiempo Completo, sus inicios, marco normativo, sus alcances, problemática a la que responde, población objetivo y matrícula y, su propuesta pedagógica que tiene que ver con las líneas de trabajo del Programa y la ampliación de las oportunidades de aprendizaje. En un tercer apartado del capítulo se describe de manera general el tipo de escuela en la que se había venido implementando el Programa en la entidad: la organización escolar multigrado. El cuarto apartado aborda la función directiva en los términos en que se concibe dentro del Programa; obligaciones y desafíos particulares del director de las Escuelas de Tiempo Completo. Finalmente, en un quinto apartado se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

elabora sobre la pertinencia del estudio desde un enfoque de política educativa y social y se presentan los objetivos de la investigación.

El segundo capítulo *El Estudio de la Dirección Escolar: Enfoques y Hallazgos*, trata del marco teórico y contextual cuyo encuadre versa sobre conceptualizaciones de la dirección, liderazgo y gestión escolar. Además, se hace un recuento de la normatividad y esfuerzos orientadores que han regido la función directiva en México, y la microteoría referente a investigaciones relacionadas con el director desde la perspectiva de liderazgo y de la gestión directiva, y relativas al movimiento de escuelas eficaces. Se describe de manera somera cómo se ha ido conformando el perfil del director de primaria en el país y se concluye con una noción conceptual propia de la dirección escolar.

En el tercer capítulo: *El Diseño Metodológico del Estudio* se presentan los enfoques metodológicos que se utilizaron y su justificación. Se incluye los resultados del estudio de caracterización de los directores de Escuelas de Tiempo Completo 2009-2010 como el antecedente más cercano a los estudios sobre el director de Escuelas de Tiempo Completo en México. Se explica en detalle la selección de la muestra, se definen las unidades de investigación y se señalan las técnicas que se siguieron para la obtención de la información. Sobre esto, se describe el proceso seguido con un grupo de enfoque con directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes, el diseño de un instrumento para prueba piloto y el diseño del cuestionario definitivo a partir de la información obtenida en el grupo de enfoque, de los resultados de la prueba piloto y de información tanto documental como de reuniones informativas de la Coordinación Estatal del PETC con directores de educación básica en Aguascalientes. Se presenta el esquema seguido para el trabajo de campo a través de la aplicación en línea del cuestionario en nueve Centros de Desarrollo Educativo de Aguascalientes y por último, se presenta el proceso seguido para la preparación de la información en forma de texto para su posterior análisis.

El cuarto capítulo que es el más amplio, trata sobre el análisis e interpretación de los resultados a la luz de la teoría y la síntesis personal. Este capítulo se divide en cinco apartados: en el primero se presenta el análisis de la información recuperada a través de un grupo de enfoque con cinco directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes. En el segundo apartado se presenta la caracterización del director de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) para el ciclo escolar 2011-2012. El tercer apartado presenta los resultados del análisis de la información obtenida a través del cuestionario

para directores de ETC de Aguascalientes, y se presentan resultados globales y por estratos. En el cuarto apartado se presenta un análisis comparativo de los comentarios de los directores de Escuelas de Tiempo Completo por estratos: directores con y sin experiencia en el Programa. La información utilizada derivó de los comentarios recuperados a través de un cuestionario para algunas variables dentro de la categoría de las condiciones en que se ejerce la función directiva. Este capítulo se cierra con un breve apartado sobre buenas prácticas de la función directiva que fueron identificadas durante el proceso del análisis de la información.

En el quinto capítulo se presenta la discusión de resultados, conclusiones generales y reflexiones. Este capítulo trata de una recapitulación de lo encontrado en función de los objetivos del estudio y se presentan también las posibles opciones de investigación que se pudieran seguir derivadas de los hallazgos. Finalmente, se presenta la bibliografía utilizada y los anexos.

CAPÍTULO 1. EL ESTUDIO DE LA ACTUACIÓN DIRECTIVA EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

El interés de este estudio fue lograr una comprensión detallada de aspectos sustantivos de la actuación del director de una Escuela de Tiempo Completo y explorar el ejercicio de la función y de las condiciones de este actor educativo para cumplir los objetivos del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Pero, ¿Qué es el Programa Escuela de Tiempo Completo? ¿Cómo surge? ¿A qué responde? ¿Cuál es su población objetivo? ¿Cuál es su alcance?

En este capítulo se busca dar respuesta a estas preguntas a través de la descripción de este programa educativo y sus líneas de trabajo para tener un panorama del contexto de actuación del director escolar, objeto de estudio de esta investigación. Este primer capítulo está conformado por cinco apartados y se busca a través de ellos tener una comprensión del PETC desde sus inicios, conocer los tipos de escuelas en los que se ha incorporado el Programa en Aguascalientes, conocer el ejercicio de la función directiva en este contexto de innovación educativa, reflexionar sobre la importancia de estudiar a este actor en dicho contexto y presentar los objetivos de esta investigación. Es importante destacar que el foco de atención de esta investigación no es el PETC en sí mismo, el interés de esta investigación –la función directiva en la Escuela de Tiempo Completo en Aguascalientes-, se enmarca en este programa educativo, por lo tanto es necesario conocer el contexto en el que se ejerce dicha función.

En el primer apartado de este primer capítulo se presentan las recomendaciones de política internacional para la ampliación de la jornada escolar en las escuelas de educación pública y el marco normativo que rige al Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y su alineación al Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica que busca un modelo de escuela que amplíe las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos. El segundo apartado trata sobre el inicio, problemática a la que responde y alcance del Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo.

Tener una comprensión del contexto en el que se desenvuelve el director de la Escuela de Tiempo Completo (ETC) no se limita a la presencia del PETC en la escuela de organización completa. Significa también conocer las características de las escuelas de organización multigrado toda vez que para finales del ciclo escolar 2010-2011, 90% (47

de 50) de las Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes eran de este tipo de organización (este porcentaje se redujo a 33% -65 de 200- a partir del ciclo escolar 2011-2012 en el que se incorporaron 150 escuelas de educación básica más al PETC)¹. El tercer apartado trata sobre este tipo de escuelas. Una vez que se tiene un panorama general del PETC, en un cuarto apartado se describen las funciones y actividades que de acuerdo a la normativa de este programa educativo un director de este tipo de escuela debe cumplir. Finalmente, en el quinto apartado se resalta la importancia de estudiar al director de Escuelas de Tiempo Completo y se plantean los objetivos de este estudio.

1.1. La ampliación de la jornada escolar: recomendaciones internacionales y marco normativo

La mejora de la calidad de la educación se puede buscar a través de la intervención en diversos ámbitos de la operación de los sistemas educativos y las instituciones escolares. Por ejemplo, existen recomendaciones formuladas por organismos internacionales para la mejora de la calidad educativa, de las cuales se destacan las relativas al incremento del tiempo escolar: el documento “Proyecto de Recomendación Sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI”, suscrito en 2001 por los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO, señala en la Recomendación 7: “Aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje teniendo como horizonte la ampliación progresiva del calendario para alcanzar una jornada de al menos 200 días y al menos 1.000 horas anuales. La ampliación del tiempo ha de acompañarse de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo, por lo que es necesario utilizar métodos de enseñanza flexibles y diversificados” (UNESCO, 2001: 13).

Otras recomendaciones en esta misma línea son las formuladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009, 2010) que se sustentan en la premisa de que el tiempo de instrucción escolar afecta al aprendizaje efectivo:

El tiempo de instrucción escolar disponible para los estudiantes puede determinar la cantidad de horas de enseñanza que reciben y, por lo mismo, sus oportunidades para un aprendizaje efectivo. Para la OCDE, el tiempo de instrucción escolar es un

¹En el ciclo escolar 2011-2012 los criterios de selección de las escuelas para ser incorporadas al Programa dieron preferencia a las escuelas de organización completa (ROP, 2011: 5). Para el ciclo escolar 2013-2014 los criterios de selección incluyen a las escuelas primarias de educación indígena, unitarias, multigrado y de organización completa (SEP/SEB/DGDGIE 2013: 5).

factor central en la toma de decisiones en materia de política educativa, así como asegurar que se haga un uso efectivo del tiempo para el aprendizaje, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las necesidades de los alumnos (OCDE, 2009, en SEP/SEB, 2012: 12).

En la misma línea se encuentran las propuestas del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010). Por otro lado, la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en la Declaración de Buenos Aires (2010), propone que para 2021, al menos 25% de las primarias sean Escuelas de Tiempo Completo. El proyecto “Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, promovido por la OEI, se enmarca en la celebración de los bicentenarios de las independencias de los países latinoamericanos. Ante el compromiso de mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar se establece como meta específica que en 2015 al menos 10% de las escuelas públicas de educación primaria sean de tiempo completo, y que entre 20% y 50% lo sean en 2021 (SEP/SEB, 2012).

En el marco de estas recomendaciones, y considerando el calendario escolar de 200 días establecido por los planes y programas de estudio de la educación básica, el Programa Nacional Escuela de Tiempo Completo (PETC) se propone ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de educación básica, tanto las dedicadas al logro de los propósitos y el estudio de los contenidos establecidos por el currículo, como las destinadas al desarrollo de las líneas de trabajo que el Programa impulsa expresamente, a través del incremento del horario escolar para alcanzar 1200 horas de clase al año, en consonancia con las encomiendas de política promovidas por la UNESCO mencionadas arriba.

El PETC se creó en nuestro país a partir de una iniciativa presidencial incluida en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Alianza por la Calidad de la Educación. El Programa inició su operación en el ciclo escolar 2007-2008 en 15 estados y en la actualidad cubre las 32 entidades federativas del país.

Como ya se mencionó, el PETC atiende a recomendaciones de organismos internacionales (UNESCO, OCDE, OEI) para el mejoramiento de la calidad educativa al tiempo que responde a necesidades sociales relacionadas con cambios en la estructura familiar. El marco normativo que lo rige incluye el artículo quinto transitorio del decreto de reforma al artículo tercero constitucional publicado en 2013 en el que se lee:

ESTESIS ESTESIS ESTESIS ESTESIS ESTESIS

Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal Escuelas de Tiempo Completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos a partir de microempresas locales (SEP/SEB/DGDGIE, 2013: 6).

El marco normativo también incluye los ordenamientos del artículo 7º de la Ley General de Educación y el artículo 32 de la Ley General de Educación que establece:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7º y 8º de esta ley (SEP/SEB/DGDGIE, 2013: 16).

En este mismo orden de ideas el Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo (PETC) se encuentra alineado al Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica que busca un modelo de escuela que amplíe las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

En el Acuerdo Secretarial 592 se hace una analogía entre las razones por las que se conformó una escuela alfabetizadora de medio tiempo en la década de 1970 que buscó ampliar la cobertura debido a los factores demográficos en ese momento, y la necesidad actual de reorientar el proceso, redireccionar la inversión hacia un modelo de escuela que aumente las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos a través de la ampliación de la jornada escolar:

En este momento se hace necesario reorganizar el tiempo y avanzar en la ampliación de la jornada escolar a partir de diversas modalidades de operación. El incremento de tiempo de la jornada escolar es urgente, porque el currículo exige poner en práctica formas de trabajo didáctico distintas, que implican que el niño permanezca más tiempo en la escuela; por ejemplo, se espera que los alumnos

utilicen el inglés como una herramienta de comunicación y desarrollen habilidades digitales (SEP/SEB, 2011, Acuerdo Secretarial 592: 64).

El propósito del PETC es contribuir a la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de escuelas públicas de educación básica a través de la ampliación de la jornada escolar para diversificar las actividades escolares y profundizar en el estudio del currículo. La población objetivo del Programa para 2012 estaba constituida por las escuelas públicas de educación básica, de manera preferente las de organización completa, que operaban en un solo turno, que estuvieran ubicadas en zonas urbanas, así como las que presentaron bajos resultados educativos (SEP, 2012). A partir del ciclo escolar 2013-2014, los criterios para la selección prioritaria de los centros educativos que se incorporan al Programa son: “I. Escuelas ubicadas en municipios y localidades donde opera el Sistema Nacional de la Cruzada contra el Hambre y el Programa Nacional para la Prevención del Delito, II. Escuelas primarias sin turno vespertino, y III. Escuelas primarias de educación indígena, unitarias, multigrado y de organización completa” (SEP/SEB/DGDGIE, 2013: 5).

1.2. El Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo: inicio, problemática a la que responde y alcance

El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) forma parte de una política del gobierno federal y es congruente con las recomendaciones internacionales sobre la ampliación del tiempo que los niños deben pasar en las escuelas. Los resultados de logro educativo en las distintas evaluaciones realizadas en los últimos años junto con las necesidades sociales de las familias conducen a la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación en nuestro país. A continuación se detallan algunos aspectos que han caracterizado al PETC desde su inicio: factores que impulsaron el surgimiento del Programa, en qué consiste la intervención del Programa, los rasgos que lo distinguen y los cambios que han experimentado los objetivos descritos en las Reglas de Operación (ROP) en sus distintas emisiones, la cobertura, población objetivo, propuesta pedagógica, modalidad de escuelas adscritas al Programa, y retos y responsabilidades del director de Escuela de Tiempo Completo, objeto de estudio de esta investigación.

1.2.1. Problemáticas que busca atender el Programa Escuelas de Tiempo Completo

Unas de las preocupaciones primordiales en el ámbito educativo en México se refieren a la búsqueda de la calidad y de la equidad de la educación. Dicha búsqueda tiene como propósito la formación y el desarrollo integral de todos los alumnos así como su transformación para que sean capaces de continuar su educación y logren desenvolverse y convivir en cualquier ambiente de manera responsable, digna y honesta, premisas enunciadas en el artículo 3º Constitucional que destaca el derecho a la educación tendiente a desarrollar las facultades del ser humano, y cuyo logro requiere de distintas acciones que a su vez demandan cambios al interior de las escuelas.

De igual manera, en el ámbito social se han dado cambios que demandan innovaciones en los planteles escolares. Estos cambios están relacionados con la inserción cada vez mayor de la mujer en el mercado laboral, lo que ha provocado reestructuración en la dinámica familiar.

Todavía en 1995, el papel que desempeñaban los hombres y las mujeres en la estructura familiar seguía siendo tradicional; los hombres eran jefes de familia y las mujeres se dedicaban al hogar. Desde una perspectiva histórica, los datos de los Censos Económicos 2004 muestran el aumento paulatino de la importancia relativa de la mujer en la economía. En el caso de las actividades manufactureras, comerciales y de servicios, la participación femenina pasó de 34.8% en 1988 a 41.2% en 2003; es en este período en el que se observó una destacada incorporación de mujeres a la planta laboral, logrando una tasa de crecimiento media anual de 3.15%, cantidad superior a la registrada por la plantilla laboral masculina que fue de 1.09 %. Por otro lado, la proporción de familias uniparentales femeninas pasó de 17.4% en 1970 a 24.6% en 2010 y para 2011, 41.8% de las mujeres en el país formaban parte de la población económicamente activa (INEGI, 2011).

Este aumento en la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado fuera del hogar ha traído consigo cambios en la dinámica familiar. En la actualidad, además de las familias nucleares, compuestas por padre, madre e hijos, en las que sólo el padre es el proveedor, y el rol de la madre es de cuidado y atención a los miembros de la familia de manera exclusiva, existen también, familias en las que ambos padres trabajan, y familias uniparentales, en las que el o la jefe de familia además de la responsabilidad de proporcionar educación y cuidado a sus hijos, tiene que proveer el sustento. En estos últimos casos, esta dinámica ha traído como consecuencia que con frecuencia los niños

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tengan que pasar tiempo solos, sin supervisión de los padres o de algún adulto una vez que regresan a casa de la escuela después de una jornada corta en ella. Si se piensa en una familia nuclear o en una familia uniparental en la que los padres trabajan en una jornada de trabajo de tiempo completo, y se contrasta con una jornada escolar tradicional de educación básica, es fácil concluir en el número de horas que los niños están solos después de la escuela sin cuidado de adultos y que, en muchos casos permanecen a su libre albedrío después de concluir clases, expuestos a accidentes, violencia, y adicciones. Es así que en estos casos, la extensión de la jornada escolar puede traer beneficios a los niños y a sus familias en el corto plazo toda vez que los niños estarán en un ambiente escolar que les provee mayores oportunidades de aprendizaje mientras los padres de familia salen a trabajar con la tranquilidad de saber en dónde están sus hijos.

Resumiendo, las circunstancias particulares de cambios en la organización familiar mencionadas, aunadas a los pobres resultados de logro educativo reportados por las evaluaciones nacionales e internacionales, son motivo de preocupación de diversos sectores de la sociedad que han tomado acciones para atenuar esas problemáticas. Algunas de esas acciones se refieren a los diversos programas educativos de carácter nacional impulsados por la administración federal, de entre los que destaca por su intención pedagógica y social el Programa Nacional Escuela de Tiempo Completo (PETC). Este programa de innovación educativa es una política del gobierno federal mexicano cuyo objetivo sigue la premisa de las políticas sociales, esto es, se centra en promover el desarrollo y bienestar de la población en su conjunto en adición al objetivo primordial de la mejora del logro educativo.

El PETC ofrece dos tipos de apoyos: técnicos y financieros. Entre los apoyos técnicos destacan la asesoría para el desarrollo de estrategias pedagógicas para la mejora de la eficiencia de la jornada escolar, orientación y acompañamiento para la implementación de acciones para la mejora del logro académico de los alumnos con énfasis en el desarrollo de competencias lectoras y matemáticas, capacitación para las autoridades de la ETC y asesoría para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y de Participación Social. Los recursos financieros incluyen apoyos económicos para ser aplicados en el desarrollo de los apoyos técnicos, para adquisición de material didáctico e informático, acondicionamiento y equipamiento de espacios escolares, pago de incentivos económicos a directivos y docentes que participan en el Programa entre otros (SEP, 2013).

Las Escuelas de Tiempo Completo pueden tener un horario continuo o discontinuo, esto en función de las necesidades y condiciones de las escuelas y en consenso con la comunidad escolar. En las escuelas con horario continuo, se ofrece el servicio de alimentación a los alumnos con apoyo de los padres de familia, con los objetivos de brindar un mayor aprovechamiento del tiempo y una oportunidad de convivencia para los estudiantes, maestros y directivos.

Existe una modalidad adicional de tiempo completo que se implementa en la Ciudad de México. En esta modalidad se amplía la jornada de diversos centros de educación preescolar y primaria sin considerar el servicio de ingesta el cual se ha denominado como “Jornada Ampliada” (SEP/Administración Federal de Servicios Educativos en el DF, 2010: 2)

La organización y el uso del tiempo en una Escuela de Tiempo Completo propone 45 horas a la semana para el trabajo escolar: 40 corresponden al tiempo dedicado a los alumnos, -este período de tiempo incluye el tiempo para tomar los alimentos-, y cinco para que los maestros y directivos dediquen a la planeación y evaluación. De acuerdo a esto, el tiempo destinado al trabajo en el aula es de 400 horas más al año, lo que representa incrementar, por lo menos, 50% el número de horas que se laboran en un ciclo escolar en los planteles de educación básica. Así, se logra un total de mil 200 horas al año en las Escuelas de Tiempo Completo (SEP/SEB/SNTE 2010).

En el Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo (PETC) se advierte el interés marcado por la mejora del aspecto pedagógico en las escuelas de educación básica a través de la implementación de líneas de acción y el principio de sentido social que lo rige. Además de enriquecer las condiciones para el aprendizaje de los alumnos mediante la ampliación del horario escolar, el PETC es “una política del gobierno mexicano que busca apoyar a las familias, y responder a necesidades sociales surgidas durante las dos últimas décadas, relacionadas con los cambios en la estructura familiar por la incorporación de las mujeres al mercado laboral” (SEP, 2009:3). Las Reglas de Operación 2013 definen al PETC como “un medio para el desarrollo de estrategias de gestión y organización escolar para lograr la ampliación del horario escolar de atención educativa en escuelas públicas de educación básica. La ampliación del tiempo para el aprendizaje se opera en modalidades de tiempo completo y de jornada ampliada” (SEP, 2013: 3).

El logro de los objetivos de los programas educativos requiere de la acción concertada de los distintos actores de la comunidad escolar. En el caso del PETC, el director de la escuela es una figura central; de él depende en primera instancia “organizar, coordinar y participar en las actividades para la elaboración, ejecución y seguimiento del Documento de Planeación Escolar (Plan Estratégico de Transformación Escolar- Plan Anual de Trabajo o equivalente), donde se considere lo necesario para la participación de la escuela pública en el PETC” (SEP, 2013: 12), asimismo la ejecución de actividades que van desde las que corresponden al ámbito administrativo y logístico, hasta las referentes a la implementación de propuestas pedagógicas y del uso efectivo del tiempo escolar. La ampliación de la jornada escolar demanda de acciones que incorpora nuevos retos a la función directiva.

Las Reglas de Operación (ROP) de los programas federales son documentos administrativos que contienen información sustantiva sobre los objetivos. La actualización o redefinición de estos documentos permiten entender el camino que siguen los programas, por ejemplo el objetivo general y el específico del Programa descritos en esos documentos han sufrido cambios en su expresión desde 2008, pero conservan el mismo sentido de contribuir al ofrecimiento de una educación integral a través de actividades regulares del aula orientadas a través de líneas de trabajo definidas por el mismo PETC; en este sentido, el Programa comparte, como es lógico, las aspiraciones formativas generales de la educación básica.

Según se describe en esos documentos administrativos (SEP, 2010: 3), es en el objetivo específico en el que se precisa la singularidad del Programa, tanto en términos de la población a la que está fundamentalmente dirigido, como en lo que respecta a su dimensión pedagógica principal: “Contribuir a ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de escuelas ubicadas preferentemente en contextos desfavorables, a través de la ampliación de la jornada escolar”. Para el ciclo escolar 2013-2014, los objetivos específicos se refieren de manera más concreta a la operación del Programa, a la promoción de las condiciones para la operación y supervisión de las ETC y para fomentar el uso efectivo del tiempo en actividades educativas orientadas al desarrollo de aprendizajes.

1.2.2. Población y matrícula

La población a la que va dirigida el Programa está definida en los documentos que rigen la operación de este programa educativo, la focalización del PETC en sus inicios remitía a las escuelas públicas en contextos desfavorables; con bajos resultados educativos, medido éste a través de la prueba ENLACE, y escuelas en contextos urbanos, urbano marginales, indígenas o migrantes. Para el caso de Aguascalientes, las primeras Escuelas de Tiempo Completo eran en su mayoría de organización multigrado y exhibían esas características: deficiente logro educativo e índices altos de marginación. A partir de 2013 se define a la población objetivo en un sentido más amplio: escuelas públicas de educación básica en todos sus niveles y modalidades que preferentemente: i) Impartan todos los grados del nivel educativo correspondiente, ii) Dispongan de planteles y condiciones adecuadas para la extensión de horario, iii) Atiendan a población vulnerable o contextos de riesgo social, y iv) Atiendan a las políticas y planes de desarrollo educativo de las Autoridades Educativas Estatales (SEP, 2013).

La adscripción de las escuelas de educación básica públicas al PETC a nivel nacional está planeada de acuerdo a las metas anuales acordadas con las entidades, aunque tales metas no se han alcanzado en todos los casos. El PETC define su universo potencial como las escuelas públicas de educación básica que cumplen con ciertos criterios de factibilidad para la ampliación de la jornada escolar, a decir: que sean “escuelas públicas de educación básica en todos sus niveles y modalidades, que preferentemente impartan todos los grados del nivel educativo correspondiente, que dispongan de planteles y condiciones adecuadas para la extensión de horario, que atiendan a población vulnerable o contextos de riesgo social y, que atiendan a las políticas y planes de desarrollo educativo de las AEE” (SEP, 2013: 4).

Estos cambios en la población objetivo han ido obedeciendo a modificaciones en los criterios de inclusión con el argumento de beneficiar a un mayor número de estudiantes. Aquí vale la pena hacer una reflexión: los criterios de factibilidad descritos en la normativa precisan condiciones que excluyen a escuelas que cumplen con algunas de esas condiciones pero no con todas, y que justamente la ausencia de esas condiciones pueden significar circunstancias más desfavorables en relación con aquellas escuelas que exhiben esos ambientes. Por ejemplo, se puede dar el caso de escuelas en las que se impartan todos los grados del nivel educativo correspondiente, que los alumnos pertenezcan al estrato de población vulnerable o contextos de riesgo social, y que la

escuelas atiendan a las políticas y planes de desarrollo educativo estatales, pero que no dispongan de planteles y condiciones adecuadas para la extensión de horario precisamente por estar dentro de un estrato de población que sufre de un alto índice de marginación. En este sentido, estas escuelas que requieren de un mayor apoyo, quedan desfavorecidas de los beneficios que puede significar su incorporación al PETC.

En 2007 a nivel nacional había 500 escuelas incorporadas al PETC y para 2011 existía un universo potencial de 62,470 escuelas públicas de educación básica atendiendo a un total de 9'568,053 alumnos. La población objetivo se definió a partir de las metas establecidas en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU 2007-2012) donde se señalan: 3,250 Escuelas de Tiempo Completo (ETC) para el ciclo escolar 2010-2011; 4,250 ETC para el ciclo 2011-2012, y 5,500 ETC al término de la administración federal 2012. El PETC tenía planeado un valor estimado de meta sectorial de incorporación de 5500 escuelas para 2012 que fue menor de lo planeado: 4,783 escuelas de educación básica (SEP, DGDGIE, 2012).

Para el caso de la entidad de Aguascalientes, durante el ciclo escolar 2010-2011 existían 50 Escuelas de Tiempo Completo atendiendo a una población de 3032 alumnos y 127 docentes. A partir del 19 de septiembre de 2011 se incorporaron 150 Escuelas de Tiempo Completo para completar la meta global de la entidad de 200 Escuelas de Tiempo Completo para el ciclo escolar 2011-2012.

1.2.3. Las oportunidades de aprendizaje y líneas de trabajo del PETC

¿Qué significa que los alumnos permanezcan más tiempo en las escuelas? ¿Más tiempo en la escuela garantiza mayor aprendizaje escolar? Desde una perspectiva simplista se podría argumentar que más tiempo en la escuela se traduciría directamente en mayor aprendizaje y mejora del logro educativo. Sin embargo aumentar el número de horas que los alumnos deben permanecer en la escuela sólo por aumentarlas no tiene justificación de no existir orientaciones para el mejor aprovechamiento del tiempo, es decir la utilización efectiva del tiempo que se invierte en la escuela en actividades con sentido educativo. Respecto a la formación de los alumnos, uno de los principios que subyacen a la propuesta pedagógica es el concepto de oportunidad de aprendizaje que tiene que ver con el uso efectivo del tiempo que se invierte en la escuela en actividades con sentido educativo. Carroll (1963) definió ése concepto como: “la cantidad de tiempo que se le dedica a un niño en atención pedagógica con objeto de que alcance un determinado

aprendizaje” (Carroll 1963, en SEP/SEB 2009: 31). En este sentido, la recomendación del autor es no sólo poner atención a los contenidos de un programa escolar, es decir, lo que el niño debe aprender, sino también, tratar de dar respuesta a una pregunta crucial: “¿Cuánto tiempo le toma a un niño en edad escolar aprender “X” contenido?” (Carroll, 1963 en SEP/SEB, 2009: 31).

Para Carroll (1963, 1989), el aprendizaje es igual al tiempo que se emplea en él, entre el tiempo que se necesita para lograr ese aprendizaje. El autor introdujo la idea de la existencia de una tasa de aprendizaje individual representada en la siguiente fórmula:

$$TA= f(\text{tiempo que se emplea en el aprendizaje}/\text{tiempo necesario para aprender})^2$$

La fórmula describe que el aprendizaje es función del tiempo que un estudiante utiliza sobre el que realmente necesita para lograr un aprendizaje dado. Carroll planteó que si las aptitudes de los estudiantes para aprender ciertas materias muestran una distribución normal, y si se les proporciona la misma enseñanza en términos de tiempo, calidad y de tiempo de aprendizaje, los resultados mostrarían una distribución normal. Bajo estas condiciones, la relación o coeficiente de correlación entre la medida de aptitud al principio de la enseñanza y el logro al final será relativamente alto (+.70). En contraste, si los estudiantes muestran una distribución normal en términos de aptitudes pero el tipo y calidad de la enseñanza y la cantidad de tiempo permitida para el estudio son ajustadas de manera apropiada a las características y necesidades de cada estudiante, la mayoría de los estudiantes alcanzarán dominio del tema. En este caso, el coeficiente de correlación entre la aptitud medida al principio de la enseñanza y el logro medido al final de la enseñanza se aproximará a cero (Carroll en Havighurst, 1977: 503).

Este paradigma propone que la enseñanza se enfoque en el tiempo que requieren los distintos estudiantes para aprender el mismo material. Esto quiere decir que todos los alumnos tienen el potencial para aprender cualquier enseñanza, pero les puede tomar diferente tiempo. De acuerdo a esto, no se puede hablar de malos o buenos estudiantes, sino de estudiantes más y menos rápidos. Carroll (1963, 1983 en Seel, 2012) identificó dos factores que afectan la tasa de aprendizaje de un alumno. El primero depende del propio estudiante: la perseverancia, es decir cuánto tiempo dedica el alumno al estudio; el segundo factor se refiere a las oportunidades de aprendizaje en las que la escuela, autoridades y los maestros tienen mayor control, por ejemplo: tiempo dedicado al

² School Learning = f(time spent/time needed) Traducción libre.

aprendizaje en el salón de clases, calidad de la enseñanza, acceso a materiales y, claridad de las instrucciones entre otros. No obstante que este modelo no explicaba el proceso de aprendizaje del estudiante, sí llamó la atención sobre las variables escolares para el logro de los aprendizajes.

Bloom (1968) retomó estos principios y desarrolló el concepto *dominio del aprendizaje* (Mastery Learning). El autor planteó que si la aptitud puede predecir la tasa de aprendizaje, entonces se puede establecer un grado de dominio de desempeño considerando las variables controladas por el maestro, tales como las oportunidades de aprendizaje y la calidad de la enseñanza. El maestro entonces debería asegurar que cada estudiante alcanzara el objetivo planeado.

La perspectiva de este autor sobre lo que de manera típica se ha manejado en relación con la evaluación y descripción de los logros académicos de los alumnos -una distribución normal seguida de una comparación de desempeño entre los estudiantes donde aquellos pocos alumnos con pocos errores obtienen las calificaciones más altas, la gran mayoría obtiene calificaciones regulares, y otros pocos no alcanzan calificaciones aprobatorias-, se orientó a resaltar la importancia de apoyar a los alumnos hacia el logro de objetivos del curriculum, y no a la comparación de resultados. La enseñanza entonces debería reorientarse al diseño de tareas y actividades que de manera progresiva condujeran al logro de los objetivos de aprendizaje. La variable a ser considerada es el tiempo. De acuerdo a Bloom (Bloom en Eisner, 2000: 3), “no tiene sentido pedagógico esperar que todos los alumnos utilicen el mismo tiempo para lograr los mismos objetivos”. El autor agrega que la educación no es una carrera. Existen diferencias individuales entre los alumnos, y lo procedente sería ajustar o adaptar esas diferencias para promover el aprendizaje en lugar de mantener constante el tiempo y esperar que algunos alumnos reprobren.

Bloom (1968) concluyó que si se proporciona suficiente tiempo para el aprendizaje y una enseñanza de calidad, prácticamente todos los estudiantes pueden aprender. Esta manera de ver el aprendizaje de los estudiantes apuntó a un cambio de responsabilidades sobre los resultados de logro: el resultado insuficiente de los alumnos descansa en la calidad de la enseñanza. El reto sería proveer de tiempo suficiente y emplear estrategias de enseñanza para que todos los alumnos alcanzaran el mismo nivel de aprendizaje.

Es bien sabido que el logro de los aprendizajes en las escuelas es un tema en el que intervienen múltiples factores y que es un asunto más bien complejo tratar de aislar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las variables intervinientes, sin embargo las premisas arriba señaladas, junto a la expectativa de que la aptitud de un alumno dado es suficiente para alcanzar el nivel máximo de competencias requeridas por la escuela y, vinculado lo anterior con un programa educativo que proporcione al docente las herramientas necesarias para acrecentar esas oportunidades, son argumentos teóricos y empíricos que dan apoyo a la ampliación de la jornada escolar.

Lo anterior tiene implicaciones profundas que a su vez tienen que ver con la concepción misma que se tenga de enseñanza, de aprendizaje, de las necesidades de los alumnos y alumnas, de educación y de la escuela misma. Es así que, toda vez que la escuela constituye un paso obligado de todos los mexicanos y que es un espacio que acoge a nuestros niños y niñas al menos 200 días al año, la escuela es una ventana de oportunidad que debe optimizarse para formar a los ciudadanos de mañana.

Como ya se dijo al inicio de este apartado, ampliar el horario escolar se justifica si se tienen claros los objetivos de dicha acción y si se tiene planificado cómo se aprovechará el tiempo en la escuela. Sobre esto, el PETC propone seis líneas de trabajo alrededor de las cuales se espera se pretenda que estén organizadas las actividades de aprendizaje en la Escuela de Tiempo Completo. La incorporación a las escuelas de las líneas de trabajo que conforman la propuesta pedagógica del Programa es responsabilidad del director y se realiza mediante un proceso gradual. La definición de cuál o cuáles líneas de trabajo se irán trabajando implica que se conozca tanto el programa educativo vigente como la misma propuesta pedagógica y su concepción. Cada escuela participante en el PETC a través de la dirección escolar en conjunto con la comunidad escolar define cuáles líneas pondrá en práctica de acuerdo con las principales necesidades de los niños y jóvenes que están matriculados en ella y de las condiciones de su propio entorno.

Según la normatividad que orienta la operación del Programa, las oportunidades de aprendizaje que se busca ampliar en una Escuela de Tiempo Completo incluyen, “tanto las dedicadas al logro de los propósitos y el estudio de los contenidos, como al impulso del desarrollo de las Líneas de Trabajo” (SEP, 2009: 3). “Una vez que se deciden las líneas de trabajo, se deben organizar y articular con las actividades escolares a partir de un proyecto escolar: Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), o el proyecto educativo” (SEP, ROP, 2013: 6).

Las líneas de trabajo y actividades para su operación que propone el PETC son:

1) Fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares

Esta línea de trabajo consiste en el acompañamiento y apoyo al proceso de aprendizaje de los alumnos para mejorar su rendimiento escolar, atender los problemas que enfrentan en las asignaturas de español, matemáticas y ciencias, desarrollar el gusto por aprender, despertar su interés y su capacidad para la convivencia social. Esta línea debe atender a todos los alumnos, reconociendo que todos son diferentes y proponiendo estrategias de trabajo diversificadas para todos los niños. Algunas estrategias de apoyo para el desarrollo de esta línea son:

- a) Clubes (ciencias, matemáticas, lectura)
- b) Talleres por asignatura
- c) Tutorías o trabajos por grupos
- d) Estrategias de estudio y para la administración del tiempo
- e) Uso de Enciclopedia para los grados del 1º al 4º
- f) Trabajo por proyectos (SEP/SEB, 2009: 58)

2) Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Esta línea de trabajo pone énfasis en aquellos recursos que comunican y amplían el acceso a la información (revistas, periódicos, tv, cine, video, audio, computadora, software, internet, buzón electrónico y chats). Se reconocen a las TIC como un recurso con grandes posibilidades didácticas en el aula y de un enorme atractivo para los alumnos de educación básica. En relación con la computadora, el diseño de actividades no se centra en el aprendizaje del manejo de los programas y herramientas informáticas, sino en la utilización de este recurso en situaciones de aprendizaje de los contenidos curriculares, por ejemplo en la organización y sistematización de información a través de los procesadores de texto que señalan los problemas de ortografía y gramática que presentan los alumnos en la producción de textos.

Entre las estrategias que se pueden desarrollar se sugieren las siguientes:

- a) Periódico escolar o de la comunidad
- b) Programa de radio en tu escuela
- c) Cine-foros, cine-debate
- d) Análisis de textos (SEP/SEB 2009: 60)

3) Vida saludable

Los temas de la salud y la alimentación de los niños de manera tradicional han sido una responsabilidad de las familias y no de la escuela. Sin embargo, en las últimas décadas los estilos de vida se han modificado debido a diversos factores, entre los que se identifican: flujo migratorio nacional (que concentra población en zonas urbanas y fronterizas) e internacional (que ha derivado otras condiciones socio-económicas y culturales fuera y dentro del país); nuevas formas de composición familiar (padres y madres trabajadores), aumento del uso de tecnologías en los procesos productivos y de servicios, y modificación en las formas del trabajo y por tanto de vida (zonas rurales que de la agricultura han cambiado a la maquila, zonas urbanas que priorizan las actividades comerciales por medios virtuales, por ejemplo). Estos factores, entre otros, han desencadenado impactos en la población como sedentarismo y poca actividad física, reducción del tiempo para preparar e ingerir alimentos en casa y por tanto mayor consumo de comida con poco contenido nutrimental o con poca higiene (comida “chatarra”, comida “rápida”, comida “de la calle”), sobre-estimulación en el consumo de alimentos y bebidas altos en azúcares y grasas y sustitución de alimentos regionales por productos procesados. Esto ha provocado, en conjunto con otros factores, un incremento en el porcentaje de la población con sobrepeso y obesidad, así como con enfermedades crónicas no transmisibles como la diabetes y las enfermedades cardiovasculares.

El otro extremo, derivado de la pobreza de condiciones socio-económicas en las que aún vive un porcentaje importante de la población, tenemos alumnos en las escuelas que padecen anemia o desnutrición, así como enfermedades infecciosas transmisibles, principalmente las gastrointestinales y las respiratorias.

Impactos de otro orden que también trastocan diversos aspectos de la salud en los miembros de la comunidad escolar, son los relacionados con la salud mental (el estrés y los desequilibrios emocionales por ejemplo): las adicciones; embarazos en adolescentes y enfermedades de transmisión sexual, así como los derivados de contextos con determinados niveles de violencia dentro o fuera de las escuelas, entre otros.

A continuación se presentan algunas estrategias para abordar esta Línea de Trabajo:

- a) Profundizar en contenidos: proyectos, investigaciones, debates, elaboración de manuales y/o artículos para la comunidad escolar, casa o localidad

- b) Analizar en grupo experiencias con temas actuales o problemáticas del contexto social y de interés para los alumnos: socio-dramas, videos, cine-foros, lecturas
- c) Autorreflexión y compromisos personales: técnicas individuales y grupales, juegos dirigidos, juegos de mesa, diario de mi cuerpo, seguimiento personal de la cartilla de salud, entre otras
- d) Formación de hábitos a través de experiencias: cambio de roles y esquemas de participación en la escuela (los niños responsables de usar y proveer el jabón y pasta dental, decisión del número de panes o tortillas durante su comida, elaboración de menús propios de su almuerzo, elaboración de mensajes para su comunidad escolar respecto del cuidado de espacios como el baño o el comedor), clubes de cocina, clubes de limpieza y ecología, involucramiento de actividades con la familia, otras
- e) Actividades apoyadas con otras Líneas de Trabajo, particularmente con Recreación y Desarrollo Físico y Arte y cultura. (SEP/SEB 2009: 66)

4) Aprendizaje de lenguas adicionales

Esta Línea de Trabajo se vincula con los enfoques que propone el Plan y Programas de Estudio vigentes, de manera que se concibe a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua adicional como la oportunidad para estimular competencias comunicativas y el protagonismo y fortalecimiento de la identidad del estudiante, con base en el uso de los conocimientos y de habilidades que posee, en el trabajo colectivo e individual. Esta Línea promueve el enfoque intercultural de la educación básica, a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y étnicas en los alumnos de una misma escuela y comunidad, así como en otros contextos del país y del mundo.

Con el objetivo de obtener información válida para una potencial extensión a otros programas o ámbitos de acción, se propone la incorporación de la enseñanza de lenguas adicionales en las Escuelas de Tiempo Completo, bajo el siguiente esquema:

- a) En función de una valoración de las estrategias y modalidades que se maneja en cada entidad federativa para la enseñanza de una nueva lengua. Particularmente en el caso de la enseñanza del inglés, varias

entidades han desarrollado programas, además que se diseña actualmente el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)

- b) Aprovechamiento de la plataforma *Enciclomedia. Versión 2.0* para la enseñanza del inglés; en los horarios extendidos, el trabajo de enseñanza no tendría que ser exclusivo para quinto y sexto grados
- c) Ofrecer apoyo técnico, asesoría y actualización docente en dos ámbitos: dominio de la lengua y estrategias didácticas
- d) Dar seguimiento y evaluar los resultados de esa intervención (SEP/SEB 2009: 63)

5) Arte y cultura

Con esta Línea se propone el desarrollo de actividades que se sustenten en la exploración y fomento de las potencialidades de los niños, para que tengan la posibilidad de conocerse, de descubrir sus gustos e intereses personales y contribuir al fortalecimiento de su identidad. Algunas estrategias que podrían implementarse son las que siguen:

- a) Apreciación de la imagen y la plástica
- b) Participación en actividades artísticas: música, danza, pintura, teatro, entre otras expresiones
- c) Clubes: fotografía, lectura, cine, cocina, artes plásticas
- d) Muestras, exposiciones y ferias
- e) Visitas culturales: explorar y conocer sitios, como zonas arqueológicas, iglesias, conventos, palacios municipales, mercados, casas de la cultura, museos comunitarios
- f) Rescate de tradiciones e historia locales (SEP/SEB 2009: 65)

6) Recreación y desarrollo físico

Se trata de actividades que responden a las necesidades de convivencia y recreación, en las que la intervención del maestro sucede desde la exploración de intereses, hasta la construcción colectiva de las actividades personales y/o de grupo con

las que se propicie el reconocimiento del valor y las cualidades que tiene cada quien, lo que favorece su desarrollo y el del colectivo en el que se desenvuelven.

Se pretende que los niños se diviertan, pasen un tiempo agradable, sean felices en la convivencia con sus compañeros y maestros, estrechen lazos de amistad, fomenten la solidaridad y aprendan a convivir y a resolver conflictos y diferencias de opinión.

Las acciones que pueden aplicarse en esta Línea son múltiples y diversas: de corta o larga duración, individuales o en grupo. Además, pueden organizarse independientemente de la edad o grado escolar (si se propone su organización por intereses, preferencias o habilidades).

Con esta Línea también se busca fortalecer el enfoque de educación física que se propone en el Plan y Programas de Estudio vigentes, por medio del cual se busca el desarrollo del sentido cooperativo, el cuidado de la salud –mediante las actividades motrices–, la aplicación de reglas para la convivencia en el juego y la formación deportiva básica, entre otros elementos.

No es posible determinar un tipo de actividad específica, pero es importante apuntar en este espacio que es necesario desarrollar actividades que permitan:

- a) La activación física en un contexto significativo. Prácticas físicas organizadas que conduzcan a la interiorización o autoconocimiento del alumno o a la interacción con los otros, no sólo la repetición de ejercicios físicos desarticulados
- b) La activación mental mediante juegos que impulsen el desarrollo del pensamiento estratégico, solución de problemas, retos, negociación, trabajo en equipo
- c) El desarrollo de la creatividad mediante prácticas que promuevan la intervención activa del alumno, la imaginación y la ficción, la experimentación y la inventiva
- d) El autocuidado

En el diseño y puesta en práctica de las actividades de esta línea, es fundamental el uso de la creatividad. Algunas sugerencias son las que siguen:

- a) Ludoteca
- b) Juegos: simbólicos o por roles, de cambio de reglas, de mesa, libres o dirigidos, rescate de juegos tradicionales

- c) Deportes (miniolimpiadas, torneos)
- d) Competencias con estaciones: por equipos o individuales, que incluyan secuencias de actividades, retos, preguntas u obstáculos (rallies) (SEP/SEB 2009: 69)

1.3. Las Escuelas de Tiempo Completo de organización Multigrado

En México, la educación básica comprende distintas modalidades que responden a las necesidades de la población a la que atiende. Una de estas modalidades es la escuela multigrado que no obstante que la matrícula que la conforma es inferior a la que cubre la escuela de organización completa, la proporción de escuelas a nivel nacional es significativa: Por lo general, las escuelas primarias multigrado unitarias, bidocentes y tridocentes ofrecen el servicio educativo a localidades rurales pequeñas y se encuentran dispersas en el territorio nacional, donde la población escolar es muy reducida, lo cual hace poco rentable instalar una escuela con un maestro para cada grupo. De acuerdo a datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la presencia de estas escuelas en el ciclo escolar 2005-2006 registró que 44 de cada cien escuelas primarias eran multigrado. Los porcentajes por modalidad educativa para ese ciclo escolar mostraron que 33% de las primarias generales eran multigrado, y en la modalidad indígena 65 de cada cien eran escuelas de este tipo (INEE, 2006). Para el ciclo escolar 2009/2010 los datos se mantuvieron, es así que los datos a nivel nacional respecto a los ciclos escolares 2007/2008, 2008/2009, y 2009/2010 la cantidad de escuelas primarias multigrado disminuyen poco (INEE, 2010).

De acuerdo a datos del INEE, la revisión del panorama nacional para 2005 registró que 44 de cada 100 escuelas primarias eran multigrado; Chiapas con el mayor porcentaje de escuelas bajo este modelo (69%), y el DF con el menor (1%). De las escuelas primarias generales, 33 de cada 100 eran multigrado (Tabasco, Durango, San Luis Potosí, Chiapas y Veracruz más de 45% de las escuelas de esta modalidad educativa son multigrado). De la modalidad indígena, 65 de cada cien primarias, pertenecían a este modelo (INEE, 2010).

Para 2009-2010, los estados que concentraban mayores porcentajes de escuelas multigrado en primaria, respecto del promedio nacional eran: Chiapas (69.7%), Durango (63.6%), San Luis Potosí (61%), Zacatecas (57.4%), Tabasco (54.9%), Oaxaca (53.9%) y Veracruz (53.8%). La distribución presentada muestra que en las entidades donde

prevalecen este tipo de escuelas sobre las primarias que funcionan regularmente con un docente para cada grado, las autoridades educativas estatales deben establecer entre sus prioridades el mejorar la oferta y la calidad de la educación multigrado. De acuerdo a los datos nacionales, los últimos tres ciclos escolares muestran que “Las proporciones en los diferentes tipos de servicios se mantienen año con año, lo cual puede ser una señal de que el Sistema Educativo Nacional sólo responde reactivamente a la estructura y dinámica demográfica de la población, especialmente de aquella ubicada en regiones aisladas y marginadas en el territorio nacional” (INEE, 2010: 277). La función directiva en el contexto del PETC realiza su labor no sólo en las escuelas de organización completa, también afronta el reto de ejercer su función en las escuelas de educación básica de organización multigrado en alrededor de la tercera parte de este tipo de escuelas hasta el ciclo escolar 2011-2012 en Aguascalientes.

Las escuelas primarias multigrado son aquellas en las que un profesor atiende más de dos grados simultáneamente (SEB/SEP, 2011). Estas escuelas de este tipo de organización pueden presentar cualquiera de las siguientes variantes: un docente a cargo de dos a seis grados (unitarias), dos docentes al frente de cuatro, cinco y seis grados (bidocente), o tres docentes impartiendo los seis grados educativos (tridocentes), todos de manera simultánea en una misma jornada.

Para el caso de las escuelas preescolares, éstas se definen como unitarias en los casos en que cuentan con un solo docente a cargo de los tres grados educativos. Las escuelas preescolares multigrado constituyen una respuesta del sistema educativo mexicano para brindar servicios de educación básica a aquellos alumnos que, por lo general, constituyen grupos reducidos, residen en localidades con gran rezago social; pertenecen a familias de indígenas de diferentes etnias, así como de migrantes y jornaleros a los cuales no es factible brindarles centros escolares con un maestro por cada grado escolar (INEE, 2010: 268).

Finalmente, las escuelas telesecundarias multigrado son parte estructural del Sistema Educativo Nacional, por medio de ellas se otorga el servicio educativo a escolares que habitan en localidades aisladas, rurales e indígenas donde resulta incosteable establecer otras modalidades de secundaria. En dichas escuelas se ofrece el mismo plan de estudios que en las secundarias generales y técnicas, sin embargo, los programas son adaptados para transmitirse a través de medios electrónicos y material impreso, y los docentes se organizan de tal manera que uno o dos atienden a alumnos de

dos o más grados. Una escuela telesecundaria es de “organización completa si en ella se imparten los tres grados del nivel educativo. La escuela telesecundaria es unitaria cuando un docente está al frente de los tres grados y es bidocente cuando dos profesores se encargan de todos los grados” (INEE, 2010: 282).

De acuerdo a Ezpeleta (1997), las escuelas multigrado son producto de una circunstancia histórica. Fueron la respuesta a la expansión del nivel primario a partir de la postrevolución que pretendía “asegurar el servicio escolar sin que la calidad fuera objeto de preocupación”; “El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos” Ezpeleta (1997: 4). En relación con los planes y programas de estudio, la autora añade que al igual que los colegas de las escuelas de organización completa, los maestros de las escuelas multigrado, trabajan con el plan y programa nacional para cada uno de los grados de la escuela primaria así como con los materiales acompañantes.

En este contexto escolar, se espera que los maestros seleccionen los contenidos a enseñar dada la imposibilidad de cubrir el currículum completo para cada grado. El maestro también tendría que tomar decisiones en cuanto a la articulación temática de los contenidos necesarios para facilitar la articulación didáctica. Las exigencias derivadas de esta forma de trabajo han constituido un reto para el docente, dado que la formación inicial representa atención a alumnos por grados separados como se advierte en la siguiente cita:

En la observación del trabajo en los salones no es difícil advertir las distintas concepciones de organización de la enseñanza subyacentes en el currículum de cada modalidad, las cuales, a la vez, corresponden a los distintos modelos aprendidos para resolver su desarrollo. Formados en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, los maestros en la situación de multigrado parecen tendencialmente más inclinados a percibir los grados por separado, mientras libran una ardua batalla, pocas veces exitosa, por coordinar las actividades del conjunto (Ezpeleta, 1997: 5).

Otro problema que identifica la autora y que enfrenta la escuela multigrado, -de manera independiente a lo relativo a cuestiones de origen social de los alumnos-, es la aguda rotación docente dentro de un año lectivo; en este sentido es difícil darle

continuidad a la enseñanza cuando existen cambios de maestros con frecuencia dentro del ciclo escolar.

En cuanto a la figura del director y dadas las características particulares de la escuela multigrado y el contexto mismo en el que se encuentra, las dificultades más comunes que enfrenta difieren de las que enfrentan las escuelas de organización completa; por ejemplo, una de las líneas de acción descritas en la Propuesta Educativa Multigrado 2005 SEP, es concerniente a la gestión escolar, cuyo propósito es: "Crear las condiciones y los mecanismos para la reducción de la irregularidad del servicio educativo, a través de la figura del director o enlace administrativo itinerante, y otras acciones" (Propuesta Pedagógica Multigrado 2005 SEP: 16).

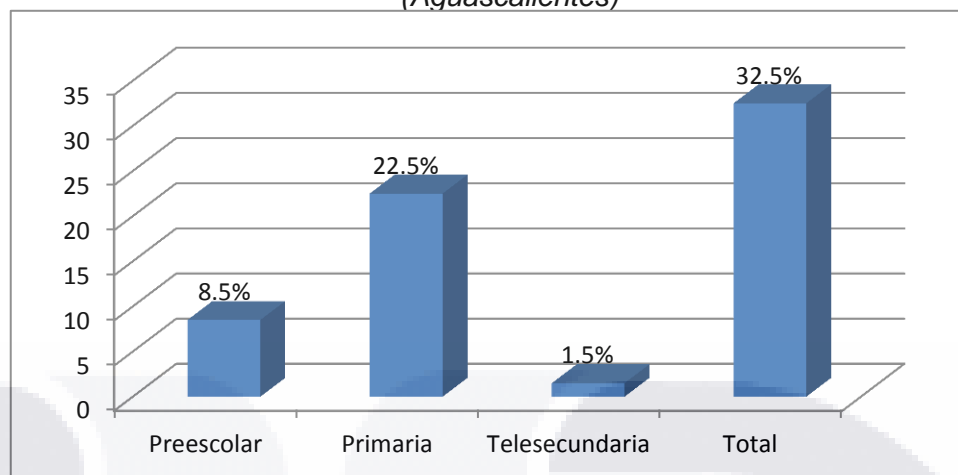
Esta situación en particular se debe a que una gran mayoría de los maestros que trabajan en escuelas multigrado no viven en los lugares en los que prestan sus servicios y se trasladan a diario a sus centros de trabajo, lo que afecta el horario de trabajo en el aula, y aumenta las posibilidades de inasistencia: "Los acuerdos sobre justificación de inasistencias, la práctica de la supervisión de convocar a los maestros en días hábiles para resolver problemas administrativos, y los escasos controles sobre las faltas injustificadas, afectan significativamente el calendario escolar de doscientos días" (Ezpeleta, 1997:9).

1.3.1 Las escuelas multigrado en Aguascalientes

Para septiembre de 2012, 32.5% (n=65) de las Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes eran de organización multigrado. El gráfico 1 muestra la distribución de las ETC de este tipo de organización:

Esta representación muestra que del total de las escuelas multigrado, la proporción menor corresponde a las escuelas telesecundaria multigrado, seguida de las escuelas de nivel preescolar. Finalmente, poco más de 22% (n=45) de las escuelas multigrado está constituido por escuelas de nivel primaria.

Gráfico 1. Distribución de escuelas de organización multigrado/Nivel educativo (Aguascalientes)



Es importante señalar que hasta antes del ciclo escolar 2011/2012, del total de las Escuelas de Tiempo Completo, la gran mayoría (93%) estaba constituida por escuelas primarias de organización multigrado. Este porcentaje se redujo en relación a la incorporación de nuevas escuelas al Programa que incluyeron en su vasta mayoría escuelas de educación básica de organización completa (de acuerdo a los criterios de inclusión de las Reglas de Operación 2011), sin embargo se conservaron aquellas escuelas multigrado que ya estaban incorporadas al Programa.

Los datos presentados sirven para tener una idea más bien general de la presencia de las Escuelas de Tiempo Completo bajo este tipo de organización en Aguascalientes. En esta investigación no se pretendió estudiar a las escuelas multigrado *per se*. Lo que se buscó más bien fue conocer el contexto en el que los directores de Escuelas de Tiempo Completo de este tipo de organización escolar se desenvuelven y buscan el logro de los propósitos del PETC y, tener una idea de los desafíos a los que se enfrentan en el ejercicio de su función y de los retos y problemas que enfrentan en su cotidianeidad. Para el caso de los directores de ETC hasta antes de septiembre 2011, 93.8% (63 de 65 directores de Escuelas de Tiempo Completo multigrado) realizaban funciones directivas en adición a la función docente. Esto representó 31.5% de la totalidad de los directores de Escuelas de Tiempo Completo al inicio del ciclo escolar 2011/2012.

De manera similar a las labores que deben realizar los directores de las escuelas de organización completa, y que incluyen las tareas extraenseñanza –tales como la presentación a la supervisión escolar de documentación administrativa, tareas relacionadas con la disciplina y el orden, inscripciones de alumnos, búsqueda de recursos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

económicos para mejorar el aula y los recursos didácticos, demostraciones educativas, festivales y clausura, limpieza diaria del edificio escolar, baños, salón y patio, participación en concursos, intercambios, reuniones con la sociedad de padres de familia; distintas campañas, por ejemplo de vacunación, y servir de vínculo entre la comunidad, entre otras-, están las tareas de los procesos áulicos. Lo anterior significa para el director de escuela multigrado el reto de organizar tiempo, espacio y recursos didácticos y en algunos casos el desafío particular de “legitimar la escuela ante la comunidad” a través de las tareas extraenseñanza ya mencionadas (Aguilar 1996 en SEP, SEB 2008: 16). En este contexto, para el caso de los directores de escuelas de este tipo adscritas al PETC, la organización del tiempo parece plantear retos más allá en función de la ampliación de la jornada escolar.

1.4. La función directiva en el contexto de un programa de innovación educativa³

La adscripción de un plantel de primaria a un programa de innovación como el PETC busca la transformación de esa escuela. El proceso de cambio de la institución es regido por la figura de autoridad y sus funciones: el director. Esta figura enfrenta primero el reto de cambiar su propia concepción de la escuela y los procesos de enseñanza y después debe lograr lo propio en la comunidad educativa. En este orden de ideas, Ezpeleta (2004) llama la atención sobre las demandas que acompañan las innovaciones en las escuelas: la actualización de contenidos de la enseñanza cae en el orden de lo cognitivo; no solo habrá que aprender nuevos contenidos para actualizar o reemplazar los que se han venido manejando, se tiene que acceder a una concepción sobre las disciplinas y, dado que ese cambio no se genera a partir de los actores mismos, es decir es un cambio impuesto, algo sucede cuando se somete a una escuela a un programa de intervención como es el caso del PETC.

Sobre este mismo tema, Miles (1989 en Muñoz-Repiso, et al) y Fullan (1991 en Muñoz-Repiso, et al) plantean que el cambio en las escuelas consta de tres fases dentro de un modelo circular: iniciación, desarrollo e institucionalización. La primera fase es de

³ Las acciones descritas para la implementación del PETC en relación con las funciones de los directores son consistentes a través de las distintas versiones de las Reglas de Operación. Los cambios incorporados a estos documentos normativos son de forma, no de contenido, con excepción de las actividades que corresponden a la promoción y participación en la difusión del Programa entre la comunidad escolar y la sociedad que aparecen solamente en las Bases de Operación de 2008. La ausencia de este rubro en las versiones subsiguientes de las Reglas de Operación puede ser que haya respondido a que estas actividades se trasladaron a las autoridades educativas estatales.

iniciación y consiste en la decisión de realizar el cambio a través del diagnóstico del estado actual de la escuela, la exploración de opciones y la selección de área de mejora (Miles en Muñoz-Repiso, et al, 2000:26).

La segunda fase es la de desarrollo o puesta en práctica y la tercera es la institucionalización. Es en esta última fase en las que la innovación y el cambio en las escuelas se espera que deje de ser considerada como algo nuevo y se convierta en la forma habitual de hacer las cosas. De acuerdo a Miles (1986 en Muñoz-Repiso, et al 2000), las actividades clave de esta fase son asegurar que la innovación se incorpore a las estructuras, organización y recursos de la escuela, el currículo y la enseñanza en el aula y contar con una planta docente adecuada que facilite el cambio. Muñoz-repiso et al, (2000) reconocen que entre los factores que influyen en la marcha de la escuela y que determinan la posibilidad de cambio recae en la capacidad de los líderes escolares. Sobre esto, se advierte una veta de exploración sobre lo que le representa a un director trabajar en una escuela de jornada ampliada: ciertamente, parece ser que no es lo mismo que las actividades en la escuela se sucedan en un espacio de 4-5 horas a que se den en un período de 7-8 horas de jornada.

La participación de las escuelas de educación básica en el PETC implica compromisos para diversos actores educativos. Para las escuelas mismas, es decir, para el conjunto de su comunidad escolar, aunque seguramente con un importante papel por parte del director, los compromisos incluyen, entre otros:

- Incorporar la propuesta pedagógica del PETC a través del uso y aprovechamiento de los materiales educativos.
- Ser corresponsables, desde su ámbito de competencia, en la mejora de los resultados educativos de los alumnos que participen en las ETC.
- Elaborar un informe a la CEPETC con los resultados del trabajo realizado en la ampliación de la jornada escolar.
- Colaborar con las evaluaciones internas y externas que se realicen en el marco del PETC.

En el caso específico de los directores de las escuelas, sus obligaciones –establecidas en las Reglas de Operación del Programa (ROP)– incluyen:

- Organizar, coordinar y participar en las actividades para la elaboración, ejecución y seguimiento de la Planeación Escolar, donde se considere lo necesario para la participación de la escuela en el PETC.
- Considerar la propuesta de Orientaciones para la Organización del Trabajo en las Escuelas del PETC para la puesta en práctica en su escuela.
- Facilitar la aplicación de los instrumentos de evaluación.
- Gestionar el abastecimiento de recursos materiales para la operación del PETC en la escuela pública.
- Facilitar los espacios y tiempos necesarios para que el trabajo colegiado se desarrolle en la escuela pública en torno al PETC, y asegurar que las reuniones colegiadas se realicen.
- Promover y participar en la difusión del PETC entre la comunidad escolar, los padres de familia y la sociedad.
- Colaborar con la CEPETC, en la supervisión de las escuelas públicas en las medidas de seguridad y funcionamiento que se adoptan en las instalaciones para la aplicación del horario escolar de tiempo completo.
- Promover la participación de los padres de familia en la operación y desarrollo del PETC.
- Rendir cuentas ante sus autoridades educativas y su comunidad escolar sobre los logros educativos obtenidos (SEP, 2010: 10, 2011, 2012, 2013: 12).

Las responsabilidades arriba descritas obedecen a la normatividad institucional, (Acuerdos Secretariales y sus Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo 2010, 2011, 2012 y 2013), es así que las gestiones directivas se ven constreñidas a ella. Es posible apreciar, dados los compromisos que asumen las escuelas y sus directivos, que la gestión de una escuela, y de manera particular la Escuela de Tiempo Completo incluye desafíos en varios ámbitos: planeación, organización del trabajo pedagógico, impulso al trabajo colegiado entre los miembros de la comunidad escolar, relación con padres de familia, seguimiento y evaluación, entre los fundamentales. Por ejemplo, en la guía metodológica para directivos de la propuesta pedagógica del PETC se presentan algunos de los retos que enfrentan los directores:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dadas las demandas que se plantean a la escuela pública mexicana en la actualidad, ser director de un plantel implica un importante reto profesional, y aún más en el caso de una escuela de jornada ampliada, ya que en ésta se depositan fuertes expectativas sociales: promover una educación de carácter más integral, con calidad, equidad y pertinencia.

Ciertamente, estas expectativas se depositan también en las escuelas de horario regular, pero se exige más de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), porque, normativamente, cuentan con más tiempo y recursos para lograr los propósitos de la educación básica, particularmente con alumnos que asisten a escuelas que se ubican en contextos vulnerables y las que presentan bajos resultados de aprovechamiento escolar (SEP/SEB 2011: 7).

Es claro que el reto para el director de ETC no es menor, la transformación de la escuela en función de la ampliación de oportunidades de aprendizaje; la ampliación del horario de la jornada escolar y de recursos es exigente, como se muestra en el siguiente texto tomado de la guía metodológica del PETC:

En efecto, la Escuela de Tiempo Completo cuenta con una jornada más amplia y con recursos diversos (técnico-pedagógicos, materiales, didácticos, humanos, de infraestructura y equipamiento) para lograr los propósitos educativos. Esto también compromete a optimizar su aprovechamiento en condiciones organizativas más complejas: una jornada escolar ampliada; dirección y coordinación de más profesores y personal externo que apoya la tarea educativa en la escuela; personal que participa en diferentes horarios; alimentación de alumnos y docentes; diversidad de espacios de convivencia entre maestros y alumnos, entre otros aspectos (SEP/SEB 2011: 12).

Como se puede advertir, la extensión del tiempo de la jornada escolar implica para los maestros la programación de actividades educativas adicionales teniendo como marco el currículo nacional y propiciar una educación integral, para lograr que una jornada escolar más amplia se traduzca a su vez en una ampliación de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos atendidos; de igual manera, incluir atención a la alimentación de los educandos, lo que significa trabajo de participación y organización con la comunidad para proveer este servicio, ya sea con madres de familia, o a través de instituciones, todo ello concertado desde la dirección escolar.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los directores de las Escuelas de Tiempo Completo son fundamentales para la organización de las actividades pedagógicas que se realicen en ella y en la gestión de la planta docente que atenderá la jornada ampliada. Sobre esto, de manera ideal se sugiere que sean los docentes que atienden la jornada regular quienes se queden a la jornada ampliada. En los casos en los que esto no sea posible, los directores deberán hacer las gestiones pertinentes para conformar la planta de los maestros de apoyo.

A este respecto, se obliga una reflexión; la adscripción al Programa le confiere responsabilidades de manera automática al director; éste deberá poseer ciertas características en su función para asumir y lograr los compromisos que acompañan la incorporación al Programa, es decir, le queda al director realizar acciones que le permitan apropiarse de las responsabilidades, obligaciones y compromisos que significan pertenecer al Programa: Para obtener el mayor provecho del tiempo adicional, “las Escuelas de Tiempo Completo requieren de un trabajo de gestión cuidadosamente planificado, organizado y monitoreado, que supone la participación comprometida de un colectivo docente bajo el liderazgo del director, y con el acompañamiento de los equipos de supervisión escolar y jefaturas de sector” (SEP/SEB, 2009: 8).

El director de la ETC debe articular las actividades de aprendizaje descritas en los planes y programas de educación básica y las que se seleccionen para la implementación de las líneas de trabajo propuestas en el PETC; es decir

...debe desarrollar un trabajo de gestión en sus dimensiones pedagógica, organizativa, administrativa y comunitaria, cuidadosamente planificado, organizado y monitoreado, el cual se espera que sea realizado con base en colaboración de la comunidad escolar, incluyendo a sus distintos integrantes: docentes, alumnos, padres de familia, directivos escolares y miembros de la comunidad en donde se localiza la escuela (SEP/SEB, 2009: 45).

En México, el director de la escuela primaria tiene una carga de trabajo para la que no ha tenido una formación específica, al parecer, se alude al sentido común para desempeñar las funciones que le confiere el puesto y en general, aprende sobre la marcha. Entre las muchas responsabilidades propias de la función directiva destaca la de liderar y trabajar con la comunidad educativa para atender la diversidad de situaciones en función de diversos programas educativos, utilizando los recursos de manera eficaz y eficiente, con equidad y cuidando que los aprendizajes sean relevantes. Para el caso de las escuelas dentro del PETC esta adscripción le confiere a la función del director retos

particulares como ya se dijo, uno de los cuáles que requiere atención especial se refiere a atender las obligaciones que le confiere el puesto directivo al tiempo que está frente a grupo como sucede en muchas escuelas adscritas al Programa, y de manera particular en aquellas de organización multigrado.

De acuerdo a la propuesta del Programa, se puede prever cambios que las escuelas asumen a la adscripción al PETC, por un lado un cambio de concepción de la escuela misma y por otro lado cambios que representan un gasto que no es menor (construcción de comedores, honorarios a maestros especialistas, apoyos a directores, alimentos, capacitación a directivos y personal docente...); asimismo, las consecuencias de dichos cambios tienen repercusiones en el ámbito educativo, económico y social, es así que no se puede concebir a este Programa como “temporal” toda vez que revertir los cambios que se están generando constituiría un gasto financiero y social mayor al ya generado. Dicho en otras palabras, los cambios que implican la adscripción al PETC precisan de un compromiso político que trascienda los períodos sexenales del gobierno federal.

1.5. Justificación y propósitos de la Investigación

¿Por qué es importante estudiar la función directiva de una Escuela de Tiempo Completo? El Programa es por sí mismo un objeto de estudio valioso ya que busca mejorar la calidad y equidad de la educación que se ofrece a poblaciones vulnerables⁴, sin embargo, el interés por conocer el papel de la función directiva en el contexto particular de un programa educativo como lo es el PETC derivó de lo que se preveía significarían los retos que debería afrontar el ejecutor del Programa en las escuelas de este tipo. En sus inicios, previamente a la formulación de las Reglas de Operación del PETC, en las Bases de Operación (2008) se aludía a la voluntariedad de los directores para incorporar sus

⁴Como ya se dijo, el PETC tiene como población objetivo aquellas escuelas públicas de educación básica que operan en contextos urbanos y urbano marginales y que presentan bajos resultados educativos, y aquellas ubicadas en contextos indígenas o migrantes (SEP, 2010): La ampliación del horario escolar busca apoyar a las familias, y fortalecer su participación en la tarea educativa de las escuelas, lo que implica para las escuelas y las familias una participación corresponsable, desde sus ámbitos de competencia y funciones, en favor de la calidad educativa. Por otra parte, esta alternativa escolar ofrece la posibilidad de atender necesidades sociales surgidas en los últimos 25 años relacionadas con los cambios en la estructura familiar por la incorporación de las mujeres al mercado laboral (SEP, 2008). El Programa busca fomentar la colaboración de la comunidad escolar y apoyar a las familias en las que ambos conyugues trabajan o a aquellas familias uniparentales en las que la madre es el principal sostén para el gasto familiar y por lo tanto tiene que salir durante el día a trabajar fuera de casa.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escuelas al Programa (BO PNETC 2008: 5), se alcanzaba a ver también que los recursos para brindar el servicio de alimentación eran insuficientes y apenas se delineaban las orientaciones pedagógicas y talleres de las líneas de trabajo.

El principio de la voluntariedad de las escuelas por participar en el PETC se percibió desde dos posturas y como un reto en términos de equidad: por un lado, parecía positivo abonarle a la autonomía de las escuelas liderada por el director en cuanto a la toma de decisión de adscripción al Programa y sus implicaciones (provisión de servicios de alimentación, implementación de la propuesta pedagógica, diseño de horario, etcétera), y por otro, se reconocía que en algunos casos parecía conveniente inducir o promover esa voluntariedad a fin de que cualquier escuela pública de educación básica tuviera la posibilidad de participar en el Programa. Es decir, se podría pensar que un director de escuela que ya conoce el camino para allegarse apoyos para su plantel a través de los distintos programas educativos, se le facilitaría conseguir la incorporación de su escuela al Programa. En contraste, se podría considerar que existen mayores posibilidades de que aquellos directores que no buscaran estos beneficios para sus escuelas, tampoco se incorporarían al PETC. Conforme los Acuerdos Secretariales y sus Reglas de Operación han ido evolucionando a través de los años de vida del Programa, el tema de la voluntariedad tanto de las escuelas así como de las entidades federativas se ha ido diluyendo y se tienen comprometidas metas anuales de cobertura en los estados, definidas por las autoridades educativas estatales (CEPETC) y la Coordinación Nacional del Programa (CNPETC). Una vez que la CEPETC ha acordado la meta de incorporación de escuelas al Programa, los directores de las escuelas seleccionadas son informados de su adscripción y ellos se comprometen a realizar lo que procede para este fin.

Ya sea que la incorporación al Programa sea o no a partir de una iniciativa de la propia escuela, el trabajo directivo en este esquema de ampliación de la jornada escolar crea expectativas y presiones entre la comunidad escolar y en la sociedad en general sobre los resultados educativos ya que, desde una lógica simple se podría asumir que una mayor disponibilidad de tiempo tendría repercusiones positivas en los resultados educativos. Este tipo de expectativas y de presiones recaen de manera directa en la autoridad escolar representada por la figura del director y su función, es así que importa saber cómo percibe el director el proceso de adscripción de su centro de trabajo al PETC, cómo entiende los propósitos de este tipo de organización escolar, y cómo promueve el

logro de los propósitos educativos dentro de una organización escolar de tiempo completo.

Sobre esto, lo descrito de manera consistente en las distintas versiones de las Reglas de Operación del Programa apuntan fundamentalmente a un tipo de liderazgo que combina lo pedagógico y lo administrativo: en la parte pedagógica se espera que el director organice, coordine y participe en la planeación escolar y que incluya la propuesta pedagógica, líneas de trabajo y materiales educativos en la organización del trabajo educativo. El aspecto administrativo incluye la gestión de apoyos para la operación del Programa, promover y favorecer el buen desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares y participación de los padres de familia y la rendición de cuentas sobre logro educativo y sobre los recursos ejercidos.

Es importante considerar que de manera histórica en nuestro país, la formación de los directores de educación básica se ha constituido de cursos y de iniciativas que han buscado apoyar a la función directiva, sin embargo no se aprecian cambios sistémicos en la práctica. Al parecer lo que ha permanecido ha sido una concepción de dirección escolar con una visión predominantemente administrativa. Como ya se mencionó, para el caso de los directores de Escuelas de Tiempo Completo, se plantea una dirección escolar que enfatiza dos aspectos: lo pedagógico y lo administrativo. Es así que el director tiene que comunicar y guiar a un equipo de profesionales de la educación al logro de los propósitos del Programa Escuelas de Tiempo Completo. El director tiene que informar al personal del plantel lo que se espera de ellos y cómo lograrlo, de tal suerte que los directores no pueden limitar su funciones (no obstante su importancia) a la sola gestión estructural. El director tiene que liderar sobre lo que significa ser educador en función del cambio con sentido pedagógico en la escuela y sobre el sentido de la educación.

Con respecto al resto de la comunidad escolar, el director, una vez que ha realizado el proceso de información y sensibilización sobre las innovaciones que señala el PETC, tiene que tener la capacidad de organizar y dirigir a los padres de familia, alumnos y al personal de la escuela. Sobre esto, interesa saber cuáles son los desafíos que los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes identifican en el ejercicio de su función en este contexto escolar, qué problemas y demandas asociados a su labor percibe el director y cómo enfrenta esos desafíos y qué acciones desarrollan para implementar la gestión de la Escuela de Tiempo Completo. A partir de esto, es también

fundamental conocer cuáles son las necesidades de formación de cada uno de los actores de la implementación del PETC para el logro de los objetivos del Programa.

Por otro lado dado que las acciones y actividades que exige la función directiva están planteadas y pautadas, es decir, existe un acompañamiento de la función directiva – al menos en papel- es importante contrastar con el hacer del director de Escuela de Tiempo Completo en la vida escolar cotidiana.

Dado que interesa describir en el contexto de una escuela de jornada ampliada el ejercicio de la función directiva y las características y desafíos que enfrenta, es importante tener en cuenta que una vez que la escuela es considerada dentro del PETC, el director se compromete y asume responsabilidades inherentes a la filosofía del Programa, - situación que para el caso del estado de Aguascalientes constituye un doble reto ya que en muchos casos el director cumple también funciones docentes, toda vez que se estima que alrededor de la tercera parte de las Escuelas de Tiempo Completo de la entidad son de organización multigrado-.

Otro aspecto a considerar sobre los retos que asume el director de educación básica es que en muchos de los casos, se implementan más de un programa educativo en las escuelas. El estudio de caracterización de directores de Escuelas de Tiempo Completo (Tenti, 2010) reportó que a nivel nacional en las Escuelas de Tiempo Completo, ...los Programas Enciclomedia y Nacional de Lectura tienen una alta presencia (casi en 90%), seguidos por el Programa Escuelas de Calidad (65%), el Programa Escuela Segura (63%) y el Programa Nacional de Inglés (61%). En la región Sur del país, sin embargo, el programa que ocupa un primer lugar, es el Apoyo para la Gestión Escolar (78), el cual consiste en un fondo económico de carácter compensatorio para apoyar a las escuelas en la adquisición de material escolar de consumo cotidiano y de mantenimiento de los espacios educativos y de mobiliario. En casi el 60% de las escuelas de esta región, también operan el Programa Nacional de Lectura y el de Enciclomedia (Tenti, 2010: 29).

Es así que en adición a ajustarse al tipo de organización de escuela en la que se desempeñan y al programa de interés de este estudio –PETC-, si la tendencia nacional se presenta de manera similar en el estado de Aguascalientes, en dos terceras partes de las escuelas de educación básica se estará implementando al menos un programa más en adición al PETC lo que significa por un lado la posibilidad de contar con insumos y recursos, y por el otro, trabajo de organización y de gestión para el director.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otro aspecto a indagar fue sobre la percepción que los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes tienen sobre su propio desempeño por un lado, y por otro, contrastar con lo que ellos reportan sobre la opinión que la comunidad escolar pueda tener sobre su trabajo al frente de la escuela. De acuerdo a Antúnez (1993), el director necesita tener la capacidad de influir en la comunidad escolar y gozar del respeto del colectivo docente para movilizarlos a que realicen ciertas acciones. No obstante que no se indagó entre la planta docente la opinión que tienen del director, una autopercepción positiva puede dar pistas en cuanto a cómo es visto el director por la comunidad escolar, y desde una perspectiva optimista, puede ser que abra puertas para reflexión sobre la propia práctica.

Es a partir de las inquietudes presentadas que se buscó generar conocimiento del hacer del director de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes. Como ya se ha dicho, el propósito que animó este estudio fue lograr una comprensión detallada de aspectos sustantivos de la actuación del director y explorar el ejercicio de la función y de las condiciones para cumplir los objetivos del PETC. Si bien, de acuerdo a los paradigmas más recientes en materia de gestión escolar, el gobierno de una escuela debe recaer tanto en órganos unipersonales como en órganos colegiados, en el marco de esta investigación interesó enfocar la atención en la actuación del director al frente de la escuela primaria en el contexto peculiar que supone la participación en el PETC, el cual implica, entre las principales tareas que debe asumir o liderar el director, dirigir un equipo más amplio de profesores, coordinar la organización del tiempo, también más amplio que el de una escuela de jornada normal, e incorporar una serie de líneas de trabajo que en una escuela regular no se contemplan, es decir las acciones que suponen la implementación del Programa y la provisión del servicio de alimentación.

El estudio también se justifica por la pretensión de ofrecer elementos que retroalimenten al Programa, en la medida en que el estudio contribuya a identificar, desde la perspectiva de los propios directores, las demandas y retos que supone dirigir una escuela de jornada ampliada así como evidenciar buenas prácticas. Esto puede llevar, a su vez a identificar las condiciones institucionales necesarias para el mejor ejercicio de esta función al igual que las necesidades de formación y apoyo del directivo de una ETC.

Los retos presentados arriba derivaron en preguntas de investigación asociadas a cómo el director de una escuela de educación básica percibe y vive su experiencia dentro de la Escuela de Tiempo Completo. El planteamiento fue investigar qué significa dirigir

una Escuela de Tiempo Completo desde la perspectiva de los propios directores. El objetivo central de la investigación buscó identificar las características del ejercicio de la función directiva en escuelas adscritas al PETC en el estado de Aguascalientes. Los objetivos particulares de la investigación buscaron responder a las preguntas de investigación que se fueron perfilando en este apartado. Dichos objetivos se enlistan a continuación:

Objetivos Particulares

- Documentar el proceso de adscripción de las escuelas al Programa Escuelas de Tiempo Completo
- Explorar las condiciones en que se ejerce la función directiva en Escuelas de jornada de Tiempo Completo en Aguascalientes
- Identificar los propósitos de una Escuela de Tiempo Completo desde la perspectiva del director de ETC en Aguascalientes
- Indagar cómo se entiende la implementación de la propuesta pedagógica del Programa
- Documentar la apreciación que tiene el director sobre su trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo en Aguascalientes
- Identificar las necesidades de formación de los actores de la implementación del PETC en Aguascalientes
- Identificar problemas propios de la función directiva de las Escuelas de Tiempo Completo y documentar las opciones de resolución
- Identificar buenas prácticas en el ejercicio de la función del director de Escuela de Tiempo Completo.



CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: ENFOQUES Y ORIENTACIONES DE POLÍTICA

El tema central de esta tesis es el de la dirección escolar, su definición alude al liderazgo representada por la figura del director de la escuela como responsable de organizar y movilizar al personal a su cargo hacia una dirección común, y de optimizar los recursos humanos, de infraestructura y financieros para contribuir a la calidad de la educación. Estos aspectos se encuentran estrechamente interrelacionados, de tal suerte que es difícil hablar de dirección escolar sin relacionarlo con el tema de liderazgo, de la gestión escolar y de la eficacia escolar.

Sobre el asunto de la dirección escolar existen al menos tres niveles de información esenciales; uno más abstracto que trata sobre asuntos conceptuales y otro que se refiere a la información reportada de los hallazgos de estudios sobre dirección escolar delimitada en el marco de esos conceptos: la revisión de literatura muestra que los temas de la gestión y de la eficacia escolar y de liderazgo han sido tratados por varios autores en las últimas décadas y que sus concepciones con frecuencia enmarcan la figura del director escolar como engrane vital del funcionamiento de la escuela.

Existe otro nivel más de información que trata sobre los esfuerzos que se han realizado para normar y orientar la función directiva. En este capítulo se abordan esos tres niveles de información y se cierra con una noción de la práctica directiva que incorpora ideas centrales de esos niveles de información.

2.1 Los esfuerzos orientadores de la dirección escolar y sus funciones

Para hablar de la dirección escolar en México es necesario estar al tanto de las políticas y esfuerzos que el sistema educativo mexicano ha implementado para normar u orientar el ejercicio de la función directiva en la educación primaria y conocer los aspectos que permiten que un docente se convierta en un director de escuela y, dado que el tema central de esta tesis es el de la dirección escolar, es imprescindible definir qué es dirección escolar y lo que subyace a esa concepción. Para alcanzar una comprensión de la dirección escolar en este contexto, se realizó un recorrido documental en torno a algunas políticas y propuestas educativas en México que han tratado de influir en la definición de un estilo de dirección, se presentan aportaciones de definiciones de acuerdo a diversos autores sobre liderazgo y gestión escolar y se describe quién es el director de educación básica en relación al acceso al puesto de dirección escolar.

2.1.1. El Acuerdo Secretarial No. 96

El Acuerdo Secretarial No. 96 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1982) que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, en su capítulo IV, artículo 14, da sustento normativo a la función directiva, y no obstante su antigüedad - 1982- sigue vigente en un sentido de observancia, y no necesariamente en un sentido que responda a necesidades actuales.

En ese documento se precisa la figura de autoridad de un plantel escolar de educación primaria y se le define como sigue: “El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos” (SEP: 1982: 6).

En dicho Acuerdo se advierte una descripción amplia de las funciones del puesto de la dirección escolar en materia administrativa. La dimensión pedagógica está ausente, o apenas se delinea como se lee en el inciso V del artículo 16 el cual describe las funciones que le corresponden al director de escuela de manera general sobre este tópico: “Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela” (SEP, 1982: 7); sin embargo no se mencionan aportes específicos de la función directiva a la mejora del logro escolar o su contribución a la calidad educativa.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Llama la atención el amplio listado de las acciones que le corresponde realizar al director (SEP, 1982), que van desde actividades de índole burocrática, organizativas, de figura representativa del plantel, y de gestión, hasta algunas otras de vigilancia de la escuela; es así que la figura del director se entiende en ese contexto, como una figura de autoridad a la que se le confiere la responsabilidad de cuidar, administrar y operar un plantel escolar, sin mayor detalle en asuntos de índole pedagógico: el director debe definir, organizar, dirigir, disciplinar, coordinar, representar, elaborar, revisar, aprobar, tramitar, autorizar, cuidar, informar, supervisar, entre otras, y llama la atención que en el recuento de esas obligaciones no se aprecian acciones que involucren a los otros, es decir, la comprensión que se tenía de la dirección era concebida en una acepción de cumplir y hacer cumplir algo, sin mayor involucramiento de la comunidad o del colectivo en un sentido de colaboración o de cooperación o de trabajo en equipo. Los verbos utilizados describen los procesos que realizan unas entidades sobre las otras -los directores sobre la comunidad escolar-. No se identifican términos como, motivar, promover, comprender, valorar... es así que dado que la figura debe cumplir y hacer cumplir disposiciones, el director se erige como la máxima autoridad y el único tomador de decisiones.

Esta imagen se encuadra en el estilo del líder autoritario en el que se observa un alto grado de intervención en el grupo; intervención que puede llegar a ser percibida como una imposición entendida en este contexto como la sujeción de los subordinados a las decisiones del director. La autoridad puede entonces ser entendida como autoritarismo que es dado por el hecho de sustentar un nombramiento, no como la autoridad que se gana a partir de una trayectoria que redunde en un reconocimiento natural, y que no solamente obedece a un acuerdo oficial de legalidad. En este caso, la toma de decisiones y el poder se encuentran concentrados en el director tal y como lo plantea Murillo (2006: 12): “Es un ejercicio de liderazgo unidireccional en el que la comunidad escolar deberá obedecer las directrices del líder”.

El deber ser de la actuación del director descrito en el Acuerdo 96 proporciona un marco de referencia de lo que se espera que él realice, es decir, de alguna manera le da a esta figura elementos de donde asirse en su desempeño como tal, sin embargo limita su papel a la aplicación de reglas y lineamientos y no le abona al trabajo pedagógico y de la educación de calidad, y por ende, de la mejora escolar y, pareciera que el director se tiene

que ajustar a una exigencia de rendición de cuentas en un contexto de poco margen de autoridad con respecto de la normatividad.

2.1.2. El proyecto de innovación e investigación La Gestión en la Escuela Primaria

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, reconoció la necesidad de una transformación de la organización y del funcionamiento cotidiano de la escuela y de nuevas formas de la función de los directivos y supervisores en la búsqueda del mejoramiento de los resultados educativos.

Es así que se estableció una serie de orientaciones que buscaban la transformación de la gestión escolar a través de la reorientación de las funciones de directores y supervisores, la evaluación diagnóstica y la promoción de la elaboración de proyectos escolares. Se realizó así un proyecto de investigación aplicada a fin de someter a prueba una estrategia para la innovación en la gestión escolar y avanzar en el conocimiento de la realidad escolar (Ramírez, 2000: 7).

Los retos para las escuelas, entre otros que fueron identificados, se enlistan a continuación (Ramírez, 2000: 8):

- a) la transformación de las prácticas arraigadas de enseñanza y las tareas desempeñadas de manera tradicional por directores y supervisores. Se buscaba un papel más activo en la dirección de orientación y asesoría pedagógica de los profesores;
- b) la necesidad de que los directores y supervisores adquirieran una mayor oportunidad y responsabilidad en los resultados de la tarea educativa;
- c) que los directores escucharan, atendieran e involucraran a los padres de familia en la tarea educativa, entendido lo anterior como “rendición de cuentas”;
- d) que se utilizaran de forma efectiva los recursos de enseñanza; y
- e) que se le diera prioridad a la enseñanza y al trabajo frente a grupo.

Las características propuestas, de acuerdo a Ramírez (2000) implicaban una transformación de las formas de funcionamiento de las escuelas y todavía más allá, un cambio estructural del sistema. El autor enuncia los rasgos de las escuelas que se tenían presentes en ese momento. Estos rasgos incluían no sólo aquellos que trataban sobre aspectos pedagógicos y administrativos, sino de manera particular sobre las relaciones político-sindicales (Ramírez, 2000: 10):

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- i) las escuelas con frecuencia no funcionaban con metas y tareas comunes, el “plan de trabajo anual” no pasaba de ser un requisito administrativo;
 - ii) cuestiones político-sindicales, condiciones laborales, y actitudes frente a normas de la escuela no eran atendidas de manera adecuada e interferían en la operación de la escuela;
 - iii) el Consejo Técnico Escolar no funcionaba de manera adecuada: el tiempo destinado al mes (dos horas) para estas reuniones era insuficiente;
 - iv) distracciones de la tarea pedagógica derivadas de las mismas instancias administrativas de la SEP, reuniones sindicales, convocatorias con otros organismos estatales y federales que le abonaban a la suspensión de labores tales como programas, concursos, campañas, cursos de actualización, etcétera, provocaban ausentismo y no se alcanzaba a cumplir los 200 días efectivos de instrucción;
 - v) los directores y supervisores concentraban su trabajo en asuntos de orden administrativo, la relación con los docentes con frecuencia se limitaba a la transmisión de información proveniente de instancias superiores; los mecanismos de promoción laboral atendían con frecuencia a asuntos que no tenían relación con el trabajo académico y los resultados educativos;
 - vi) el rendimiento de cuentas se reducía al informe de resultados de los alumnos. En este contexto, se consideraba a la función directiva como un mecanismo de control para mantener la paz entre el personal docente y los padres de familia, y el de los supervisores, de vigilantes, dejando así de lado el cumplimiento del trabajo educativo. El autor agrega que esta práctica ejercida por varios años definió las prácticas actuales; y,
 - vii) las características del sistema de jubilación del sistema federal habían provocado que una gran parte del personal de supervisión y de dirección no se renovara. Ramírez (2000, 13), agrega que existían casos en los que el personal de supervisión ya había perdido sus capacidades físicas y seguían en funciones como autoridades formales sin embargo el trabajo era realizado por docentes comisionados lo que constituyó un costo extra al sistema educativo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Todo lo anterior contribuyó a la formalización de una cultura escolar que privilegió el cumplimiento formal sobre los resultados. Se valoraba más la obediencia y subordinación que el trabajo académico. El director y profesores no se responsabilizaban por los resultados; estos eran responsabilidad exclusiva de los alumnos y de los padres de familia. En este contexto, la estrategia para la transformación de la gestión escolar consideró la integración y capacitación de un equipo estatal para asesorar a los directores y supervisores para desarrollar las funciones de gestión centradas en las tareas educativas. También se planteó un proceso formativo que incluyera cursos y talleres, capacitación en la acción al personal que decidiera su participación de manera voluntaria y apoyo permanente al personal en los distintos momentos del proceso: cursos de capacitación, materiales impresos, reuniones de intercambio de experiencias y asesoría directa.

La experiencia que se obtuvo a través de este proyecto puso en evidencia que la concreción de las acciones de la reforma educativa en cada salón de clases y en cada escuela demanda de cambios en el sistema educativo, tanto en los aspectos político-laborales y administrativos como en el conjunto de las actividades académicas. Sin su transformación, las propuestas de cambios y tareas asociadas carecen de valor ya que si no se cuenta con el soporte institucional se visualizan como contribuciones individuales y no como exigencias institucionales (Ramírez, 2000).

2.1.3. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Otro esfuerzo cuya concepción incluye un estilo de dirección escolar para transformar la gestión, es el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE, 2009) elaborado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (DGDGIE), como parte de la política educativa de impulso al modelo de gestión desarrollado por el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Es a partir de esta experiencia que el Sistema Educativo Mexicano adoptó el modelo del PEC para promover en las escuelas el MGEE a partir de 2001. La implementación de este modelo se realizó a partir de la necesidad de superar el modelo del sistema educativo centrado en una administración escolar rígida, formal y rutinaria y cambiarlo por otro en el que la escuela fuera la unidad de organización clave del sistema educativo.

El MGEE centra su atención en el director y los maestros y en la discusión de políticas institucionales, filosofía, patrones de intervención en función del perfil de egreso, aseguramiento de resultados y abatimiento del rezago, entre otros. De acuerdo a esto, la Gestión Educativa Estratégica cobra sentido en tanto se siga su operación regular y a partir de planteamiento de retos y planeación de largo alcance (SEP, 2009). Este modelo de gestión escolar busca el fortalecimiento de la dirección escolar en conjunto con la comunidad escolar para la toma de decisiones colectiva a través de la planeación. “Para pasar de un ejercicio directivo meramente administrativo o individualista a uno colectivo o colegiado, es necesario que el directivo asuma las funciones de dirección y coordinación de esfuerzo como un verdadero líder” (SEP-MGEE, 2010: 6). En esta búsqueda de la mejora de la gestión escolar en asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos y de participación social, la transformación de las prácticas permite entender a la función directiva como una entidad dinámica en continuo proceso de evolución. Este modelo de gestión educativa está basado en la capacidad para la toma de decisiones de manera corresponsable y de autogestión.

Es así que lo que se advierte en el Acuerdo 96 (verticalismo de las disposiciones y su observancia, trabajo aislado de los docentes, desvinculación de la escuela y su comunidad, etcétera) cambia en este contexto para transformar las características de la gestión, las formas de organización y funcionamiento de la escuela y de interacción entre sus integrantes.

Para poder lograr estas formas de organización, se diseñaron líneas de acción en la política educativa (Programa Nacional de Educación PRONAE 2001), que incluyeron el instaurar las condiciones para lograr el cumplimiento efectivo del calendario escolar y el aprovechamiento óptimo del tiempo a través de la modificación de la normativa, el fortalecimiento de las facultades de decisión de directivos para que tuvieran la capacidad de decidir su participación en programas o acciones extracurriculares, entre otras. En adición, se diseñaron materiales de apoyo para la práctica directiva y para el ejercicio del liderazgo para enfrentar los retos de la gestión escolar. Uno de estos documentos es el de apoyo para fortalecer el liderazgo directivo. En él, el director es definido como un agente de apoyo a la escuela y su principal función es colaborar en el mejoramiento de los procesos y resultados educativos. Su reto es “tratar de dirigir al mayor número de personas del colectivo escolar, para que consigan determinados objetivos educativos en un esfuerzo conjunto y de colaboración” (Tapia, 2003: 8).

2.1.4. Las orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas

En 2006, un esfuerzo consonante con una nueva visión de la escuela y de la búsqueda de la mejora de la calidad educativa fue la propuesta de las *Orientaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad en las Entidades Federativas del Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica*, (SEP, 2006). Estas orientaciones fueron elaboradas durante el proceso de reforma de la educación preescolar y secundaria y a partir de la experiencia de la reforma de la escuela primaria se reconoció la necesidad de acompañar esos procesos de transformación curricular y pedagógica con un cambio estructural en las escuelas. Es así que en ese documento se proponen las bases generales a partir de las cuales cada entidad federativa pueda definir e instaurar una nueva normativa de las escuelas de educación básica y es en la sección que corresponde a las orientaciones generales del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación primaria donde se define la autoridad escolar: el director.

En ese apartado se definen actividades esperadas por parte de los directores, y se sugiere cómo realizar esas acciones. En adición a la concepción de máxima autoridad del director, se le confiere la de líder y se considera que la comunidad escolar en su conjunto es responsable del funcionamiento de la escuela y de garantizar que se logren los propósitos de la educación.

En oposición a una mera descripción de actividades a partir de un liderazgo autoritario o autocrático, se promueve el liderazgo académico del director. Se considera que el “gobierno de la escuela recae tanto en ámbitos de responsabilidad unipersonales y en órganos colegiados” (SEP, 2006: 102), se define al director como la máxima autoridad en la escuela y se espera un estricto apego a la normatividad y lineamientos aplicables; un aporte importante estriba en el cómo llevar a cabo lo que se describe le corresponde realizar a esa figura. Para cada una de las tareas del director se promueve de manera explícita el involucramiento de la comunidad y la búsqueda de consenso, tolerancia y responsabilidad compartida con el fin último del buen funcionamiento de la escuela; la concepción que se tiene de escuela, de educación y de enseñanza es diferente a la que se tiene en el Acuerdo 96. Al parecer se busca que el director como máxima autoridad de la escuela, ejerza un estilo de liderazgo ya sea pedagógico, o distribuido en el que dicha figura “...utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la

supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo” (Murillo 2006: 3).

Como se puede apreciar, se requiere de un paralelismo del desarrollo teórico y de las políticas educativas sobre las reconceptualizaciones de la función directiva y que tienen que ver con el concepto que se tiene de escuela. Para el caso de las orientaciones arriba descritas, proporcionaron un marco normativo en una noción de descentralización del sistema educativo, bajo la premisa de que cada entidad tendría la prerrogativa de plantear su modelo de escuela y de dirección escolar. No obstante los esfuerzos de las distintas políticas educativas, al parecer no han habido cambios sustanciales de la función directiva, aunque es importante reconocer que sí se advierten avances en el tema de la gestión escolar con la participación del director, sobre todo en la formación de los directivos escolares en servicio. Por otro lado, parece ser que no existe un modo único de dirigir una escuela, cada director tendría que definir su estilo personal y ajustarse al contexto en el que se encuentra. Partiendo de esta premisa, a continuación se presentan conceptualizaciones sobre la dirección escolar de acuerdo a diversos autores.

2.2. Conceptualizaciones de la dirección escolar

De acuerdo a Bazarra (et al, 2007), la dirección escolar puede ser entendida desde dos modelos: el primer modelo más extendido es el que tiene un referente administrativo con poca interacción con los profesores a los que dirige y con poca presencia activa en la práctica pedagógica. Los autores agregan que detrás de esta concepción, se desprende el doble uso del concepto “delegar”: un primer significado es “dirigir con” y “a través de otros”, el segundo es “un mecanismo de defensa que trata de enmascarar la incapacidad para dirigir y que coexiste con el miedo a perder una posición de privilegio” (Bazarra, et al, 2007: 82). Este modelo parece alejado de las necesidades del colectivo docente y de los estudiantes y no contribuye a un sentido de unidad, de equipo.

El segundo modelo de dirección escolar de acuerdo a esta autora, “realiza la misión de dirigir a un equipo de educadores desde el respeto a la riqueza de la diversidad y de la individualidad” (Ibíd.), es así que la misión de los directores es convertir al colectivo docente en “una fuerza arrolladora de creatividad”, que pueda seguir mejorando y construyendo en un mundo dinámico, y para lograr esto, es necesario un total

involucramiento de los actores educativos. Los autores señalan algunos puntos clave de implicación de la dirección de una escuela desde este enfoque:

i. *Liderar el cambio*

Es necesaria la presencia de un líder que sea capaz de movilizar a un grupo de personas en una dirección común. El director, de acuerdo a los autores (Bazarra, et al, 2007), tiene el compromiso ineludible de implicarse en la planificación y conducción consensuada de los procesos de cambio, y no solamente de solucionar los problemas cotidianos, sino de tener la capacidad de ver dónde está su escuela y dónde deberá estar al mediano y al largo plazo.

De acuerdo a esto, el modelo de gestión administrativa y económica de dirección escolar no es suficiente para atender las necesidades presentes y futuras de las escuelas.

ii. *Apoyo y motivación del profesorado*

Sobre este punto, Bazarra, et al (2007: 85) consideran que los recursos humanos de un centro educativo son de gran valor, y la mejor manera de saber de un plantel es ver cómo se trabaja en él; “el éxito en el logro de objetivos es proporcional al grado de implicación de los educadores en su trabajo. Un profesional motivado se involucra más profundamente en el desarrollo de su labor”. El apoyo al docente, el favorecer su desarrollo, de los equipos de trabajo, el respaldar sus decisiones, son algunos ejemplos de los que un director tiene que realizar en el ejercicio de su función para motivar al personal a su cargo.

iii. *Planes de formación*

Bazarra (et al, 2007) plantean que la dirección escolar debe implicarse en la selección y planificación de programas de formación para el colectivo docente, facilitando aspectos que van desde los medios económicos, tiempos de dedicación, e interés mostrado; los autores agregan que los programas de formación deben abarcar los ámbitos académicos, éticos y sociales, y directivos: La formación tendrá que ver con la capacitación en nuevas metodologías pedagógicas, en nuevas estrategias para transmisión de valores y competencias sociales y desarrollo de capacidades directivas para aquellos docentes que quieran asumir ese puesto.

iv. *Evaluación de procesos*

La dirección debe fomentar y poner en marcha programas de autoevaluación del colectivo docente para mejorar la calidad de los profesionales.

Sobre esto, los autores señalan que en general existe miedo a la autoevaluación, debida posiblemente a una pobre capacidad de autocrítica, dificultad para dar una crítica constructiva, y miedo a perder la falsa seguridad, de la costumbre, de la inercia.

El primero de los modelos descritos por Bazarra y colaboradores (2007), se refiere a un trabajo meramente administrativo que tiene su grado de complejidad y que con seguridad consume una buena parte del tiempo del director, sin embargo, es importante no perder de vista que el fin último de la escuela es favorecer la cultura general de los niños, desarrollar sus aptitudes y habilidades individuales y su sentido de responsabilidad para que lleguen a ser miembros útiles para la sociedad y que les permita mejorar sus condiciones de vida, -en adición a un buen funcionamiento de la institución-, se advierte la necesidad de implicar de manera más cercana a los actores educativos en estrecha atención tanto a su propio crecimiento como a los de los niños a su cargo.

El segundo modelo requiere necesariamente un compromiso tanto del director para movilizar a la comunidad escolar en pro del bien y mejora de la calidad educativa, así como de la participación con ese mismo sentido de compromiso del colectivo escolar, además del componente de administración del plantel educativo.

Por su parte, Fullan y Hargreaves (2000: 151), definen como “esencial el rol del director en la escuela para dar sustento al profesionalismo interactivo y promoverlo entre el colectivo docente, lo que incluye ayudar a los docentes a comprender su propia situación y adquirir los conocimientos y medios para mejorar”.

Estos autores sugieren ocho lineamientos que los directores escolares pueden seguir de acuerdo a las circunstancias en las que se encuentren. Aunque el trabajo presentado en este apartado de Fullan y Hargreaves (2000) es anterior al de Bazarra et al (2007), las orientaciones sobre la dirección escolar se pueden enmarcar en el segundo modelo descrito por Bazarra, de tal suerte que se advierten en esos lineamientos u orientaciones una implicación del director en las tareas de motivación entre el colectivo docente:

1. *Comprender la cultura*

Sobre esto, los autores recomiendan informarse y tratar de entender la cultura de la escuela, de sus valores, creencias y formas de actuar antes de intentar realizar cambios que pudieran contravenir o infringir elementos importantes de ésa cultura escolar. La idea será tomarse el tiempo para comprender y observar antes de pretender hacer cambios a la escuela. Se trata de privilegiar el sentido sobre la gestión, y agregan: “La mejora vale más que el cambio y supone conservar lo bueno. Para conservar lo bueno, hace falta una profunda comprensión” (Fullan y Hargreaves, 2000:152).

2. *Valorar a sus docentes*

Buscar el crecimiento profesional de los maestros; de acuerdo a los autores, un director tiene la tarea y el desafío de valorar algo en todos los docentes de su escuela, aún en aquellos maestros deficientes. El director debe buscar a través de la observación, la conversación, la evaluación y la supervisión elementos para el crecimiento profesional del colectivo docente. La idea es conocer las necesidades de los profesores y buscar formas de apoyo para su mejora y crecimiento profesional en lugar de buscar soluciones administrativas fáciles como lo serían transferir o retirar a ese docente. Sobre los docentes con mayor experiencia en la profesión, los autores agregan que de no valorar su sabiduría y pericia, y si se mira con desdén los estilos y estrategias de enseñanza de los profesores por no estar vigentes, los docentes se desilusionarán y ofrecerán resistencia al cambio. Los autores agregan que “una escuela puede tener uno o dos maestros malos, pero si los malos son muchos, el problema es de liderazgo” (Fullan y Hargreaves, 2000: 153).

3. *Ser amplio con lo que se valora*

La propuesta de Fullan y Hargreaves (2000) es reconocer el valor que tienen algunos enfoques educativos tradicionales y conceder que son apropiados en ciertos contextos y escenarios y propone propiciar su combinación e integración con las nuevas estrategias, de tal suerte que los docentes experimentados se interesen por la mejora y participen en ella, en contraste con defender un enfoque en particular.

Los autores agregan que esto no significa que no se tengan preferencias valorativas; “una enseñanza que haga daño sistemático a los niños o que no obtenga

mejoras es indefendible” (Fullan y Hargreaves, 2000: 153). Esta orientación o lineamiento es una estrategia importante para promover el desarrollo profesional de todos los docentes, y no solamente favorecer este crecimiento en unos pocos.

4. *Comunicar lo que se valora*

“Lo que se valora se transmite por la conducta y por el ejemplo, por lo que el director hace y por su modo de ser cotidiano. Esto se da en el momento en que se aprende a conocer la cultura de la escuela, de tal suerte que los docentes perciban lo que es importante para el director” (Fullan y Hargreaves, 2000: 154). Sobre este tema, los autores dicen que esta formulación y reformulación cultural debe ser democrática, sin embargo no se debe olvidar que el director es el líder de la escuela y tiene que comunicar en qué consiste su aporte, en otras palabras, el director no puede esperar que la escuela tenga su visión personal, pero tampoco debe ocultar sus propias ideas.

Algunas conductas y ejemplos que permiten expresar los valores que tiene un director de acuerdo a Deal y Kennedy (1982, en Fullan y Hargreaves 2000: 156) son entre otros, “reforzar y desarrollar los valores y normas básicas de la escuela con el ejemplo, la enseñanza y la atención: con la observancia de ceremonias, rituales y tradiciones, la consagración de héroes y heroínas”. Sobre esto, Nias et al y Leithwood y Jantzi (1989, 1990, en Fullan y Hargreaves 2000: 156) recomiendan “utilizar símbolos y rituales para expresar valores culturales; exaltar los aportes al éxito del personal y de los alumnos en reuniones públicas y del personal, escribir notas privadas al personal para expresar su agradecimiento por esfuerzos especiales, alentar y respaldar a los profesores para que compartan unos con otros sus experiencias, participar en celebraciones informales, pedir ayuda cuando sea apropiado, mostrar que se es vulnerable, no invencible”.

Los autores agregan que todo lo que haga el director, importa, todo exige esfuerzo, se trata de formas explícitas de los valores clave, pero que es muy importante ser auténtico: “Si el corazón está preocupado por el control estricto, no habrá trabajo intelectual, no existirán conductas y técnicas aprendidas que lo neutralicen; lo mostrarán más manipulador, no más participativo” (Fullan y Hargreaves 2000: 157).

5. *Promover la colaboración, no el reclutamiento*

Existen formas de actuar que auto limitan las posibilidades de aprender de un director porque al no permitir al colectivo escolar que se exprese con libertad se pierde la oportunidad de comparar puntos de vista, “Las afirmaciones *mi visión, mis maestros, mi escuela* refieren propiedad y actitudes que sugieren una apropiación de la escuela más personal que colectiva, más impuesta que ganada, y más jerárquica que democrática” (Fullan y Hargreaves 2000: 158). De acuerdo a los autores, con visiones como las anteriores, los maestros aprenden a acallar su voz, la administración se convierte en manipulación, la colaboración se convierte en reclutamiento; tener docentes que obedecen sin cuestionar la visión del director reduce al mínimo las posibilidades de aprendizaje del director. Cuando esto sucede, dicen los autores, no le permitirá al director ver que es posible que en algunos casos su visión tenga fallas y que las visiones de algunos maestros pueden ser tan válidas o más que las de él. Los autores agregan que esto no significa que las visiones del director carezcan de importancia, pero no se puede aseverar que poseen el monopolio de la sabiduría y de igual manera tampoco pueden ser inmunes al cuestionamiento, a la inquisición y a la reflexión profunda. Fullan y Hargreaves (2000) agregan: “Compartir el liderazgo y promover el desarrollo profesional es más profundo y complejo de lo que parece; un liderazgo compartido no se reduce a participar en un grupo escolar encargado de tomar decisiones, ni consiste en que todos los docentes compartan todas las decisiones. El desarrollo profesional no es la simple cuestión de invitar a los docentes a comprometerse en una serie de actividades de capacitación” (Fullan y Hargreaves, 2000: 159).

6. *Proponer alternativas, no dar órdenes*

Los autores parten de la premisa de que el trabajo en equipo no es la forma de trabajo que los docentes estarían obligados a adoptar; “la capacitación obligatoria entre pares, la enseñanza en equipo compulsiva, y la planificación conjunta son medidas inflexibles y se deben evitar”. De acuerdo a los autores, el trabajo en equipo adopta diversas formas, y cuando se imponen ciertas formas, no se obtienen resultados y desaniman a los participantes. La sugerencia de los autores es “proponer alternativas, y no dar órdenes, desarrollar el principio general del trabajo en equipo, el compromiso con él y la experiencia de él; documentar, mostrar ejemplos, organizar talleres sobre el conjunto de trabajos disponibles, comprometerse con el principio pero facultar a los

docentes para seleccionar de un amplio conjunto de prácticas las que más les convengan” (Fullan y Hargreaves 2000: 163).

Siguiendo con Fullan y Hargreaves (2000), estos autores agregan que aunque el compromiso con el trabajo en equipo es importante, el apego extremo a esta forma de trabajo puede ser nocivo, ya que no se puede buscar un porcentaje de adopción de cien por ciento. Valorar al colectivo docente significa que algunos maestros planificarán o enseñarán algunas cosas mejor solos que en grupo.

7. *Utilizar los recursos burocráticos para facilitar, no obstaculizar*

La burocracia no entendida en un sentido peyorativo, sino como una estructura organizativa caracterizada por procedimientos explícitos y regularizados puede ser utilizada en beneficio de las instituciones: “La burocracia suele verse como un obstáculo para el cambio, y no sólo como obstáculo para el éxito sino como un retroceso en los Centros Docentes como se constató cuando se cambió la estafeta de los docentes al control burocrático” (Fullan y Hargreaves 2000:165), según ejemplifican los autores. No obstante, continúan Fullan y Hargreaves (2000), “los recursos burocráticos no son necesariamente dañinos; se pueden utilizar para facilitar y apoyar los esfuerzos de mejora. Los directores pueden incorporar por ejemplo, los recursos administrativos a una estrategia general, de tal suerte que los directores más eficaces orientados al trabajo en equipo los utilizan y construyen sobre la base de los procedimientos burocráticos existentes” (Fullan y Hargreaves, 2000: 165).

8. *Conectarse con el medio externo*

Fullan y Hargreaves (2000) señalan que para que las escuelas prosperen, deben insertarse activamente en su medio, lo que significa para el director, comprometerse con actividades de aprendizaje fuera de la escuela, por ejemplo, participar con otros directores en proyectos de capacitación entre pares, trabajar con ellos y con administradores del sistema escolar para mejorar el propio desarrollo profesional, visitar otras escuelas, invertir tiempo en la comunidad, enterarse de las prácticas más recientes reportadas en la bibliografía especializada, entre otras.

Estos lineamientos presentados arriba parecen asequibles y orientadores sobre lo que se espera de la dirección escolar, y en función de esas premisas, se advierte que la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

figura del director se concibe como alguien que debe conocer ampliamente la escuela, su contexto y a la comunidad escolar y que debe ser sensible a las necesidades del plantel a su cargo, hacer expeditos los procesos administrativos en la búsqueda del crecimiento personal del colectivo docente, apreciar lo que los docentes hacen pero también hacerles saber lo se espera de ellos, al tiempo que debe tener un sentido autocrítico y una disposición para el cambio y la mejora, todo lo anterior deberá ser congruente con el hacer y actuar del director, es decir, el director deberá predicar con el ejemplo.

De acuerdo a Antúnez (2000), el propósito esencial de la acción directiva consiste en obtener resultados a través del trabajo de otras personas, y es así que

...la acción directiva no es ni debería consistir en el simple ejercicio de la autoridad, no se basa en la servidumbre de las personas dirigidas, no tiene como fundamento la falta de sensibilidad respecto a las necesidades personales ni la desconsideración de los derechos democráticos de las personas. La existencia de una dirección unipersonal o en equipo es perfectamente compatible con los procesos democráticos y la toma de decisiones participativa (Antúnez, 2000: 18).

Por su parte Pozner (1997) le apuesta a un equilibrio de los espacios de injerencia de la dirección escolar y menciona que la consecución de los objetivos de una institución se atribuye de manera general a la función del director, dado que él representa la cara de la escuela hacia la sociedad, sin embargo esa no es la única área de influencia de la figura directiva; "...Muchas veces, en la rutina escolar, se confunde ser director de una escuela con la tarea de crear condiciones para la consecución de objetivos estrictamente didácticos o la preocupación por obedecer a mandatos burocráticos. En ambas situaciones se llega a descuidar objetivos no menos relevantes" (Pozner, 1997: 38).

Ezpeleta (1996) señala que la dirección escolar es la que define de manera local los objetivos de la escuela, más allá del sistema educativo. La autora agrega que el director incide en la definición de qué debe hacerse, cómo debe hacerse, qué es lo postergable, y señala que la dirección es la primera y única autoridad de la escuela. No obstante, ubica su lugar en la cadena jerárquica como superior y subordinado:

A pesar de su importancia local, la autoridad directiva no es autónoma. Su calidad de jefe de la escuela no se contrapone a su posición de último eslabón en el ordenamiento administrativo del nivel. Su simultánea condición de superior y subordinado está presente en la formulación de sus obligaciones y derechos y circunscribe las posibilidades y límites de su práctica (Ezpeleta, 1996: 5).

Como ya se ha esbozado, a la dirección escolar subyace un poder de convocatoria que supone la capacidad del director para influir y movilizar a la comunidad escolar con propósitos de mejora en la escuela. Hablar de dirección escolar significa hablar de liderazgo y de gestión escolar, aspectos que en este contexto se superponen unos a otros. A continuación se presentan conceptualizaciones para ambos.

2.3. El liderazgo escolar

En la literatura sobre este tema existen diversas definiciones, estilos y tipologías del liderazgo. A continuación se presenta definiciones de algunos de los tipos y estilos de liderazgo más característicos y que responden a visiones particulares y que van desde un liderazgo centrado en lo individual hacia uno compartido por una comunidad en su conjunto.

A este último tipo de liderazgo algunos investigadores como Murillo (2006) lo denominan distribuido. Murillo señala que esta no es una tipología suficientemente desarrollada e implementada, y lo describe como un nuevo marco teórico conceptual para analizar y enfrentar los liderazgos predominantes con el fin de detonar prácticas concretas donde, por un lado, se redefina el papel del director y, por otro, se generen las condiciones para que los demás miembros de la comunidad se involucren en torno a una misión común.

De acuerdo a Antúnez (1993), “dirigir supone influir en la conducta de otras personas para que hagan unas determinadas acciones, que sin esa influencia, seguramente no harían. Para influir en la conducta de otros se necesita un poder en qué apoyarse”. El autor explica que el director no tiene garantizado ese poder a menos que sea un líder. Además de tener esa capacidad de liderazgo, es condición que los directores gocen del respeto del colectivo docente en función de su trayectoria personal. De acuerdo a este mismo autor, también se puede entender al liderazgo como un “conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras; diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los actores educativos” (Antúnez, 1993: 29).

El autor precisa que para desarrollar un liderazgo, se necesita tener amplio conocimiento del sistema, una visión compartida con sus colaboradores, honestidad,

compromiso con los intereses colectivos y capacidad para relacionarse con las personas, algo que es importante destacar, es que “el liderazgo es una particularidad personal que se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos” (Antúnez, 1993: 60).

Kotter (1988: 164) define al liderazgo como: “el proceso de llevar a un grupo (o grupos) en una determinada dirección, fundamentalmente por medios no coercitivos. Un liderazgo eficiente lo definimos como aquel que produce un movimiento hacia el logro de lo que es mejor, a largo plazo, para el grupo”, en este sentido, el papel que juega el directivo, va más allá del desempeño del puesto en función del nombramiento, y se preocupa y ocupa del desarrollo de los procesos al igual que de las personas. Así, predomina un interés por lograr los objetivos y cumplir las metas, que son compartidas por el equipo de docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos.

Casares (2003) señala que los directores escolares y administradores de escuelas deben ser verdaderos líderes, “no sólo administradores”, sino “ejecutivos emprendedores orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar” (Casares, 2003 en SEP/SEB MGEE, 2010: 91), es decir, un líder no puede conformarse con asegurar que las cosas marchen bien en el plantel escolar, sino estar de manera continua buscando que las cosas siempre mejoren, incluyendo y motivando a su equipo de colaboradores en esa búsqueda, en la formulación de propuestas y alternativas de solución. Hampton (1983) identifica este tipo de liderazgo como participativo y lo describe como aquel que le da importancia tanto a la tarea como a la persona.

Para Bolívar (2001), el liderazgo participativo le da voz al colectivo docente y permite la responsabilidad y el compromiso de las decisiones y acciones que se lleven a cabo, al establecer en las escuelas una cultura orientada al logro del bien común como cualidad del grupo. Esto no quiere decir que el director pierde su liderazgo, simplemente éste se vuelve más efectivo cuando logra que todos participen en igual medida. Esto significa un cambio en las relaciones de poder y en el control social a la hora de la toma de decisiones, lo que refuerza la autonomía y el autoaprendizaje, y el aprendizaje orientado hacia la mejora.

Sobre este mismo estilo de liderazgo, Murillo (2008: 38), lo describe como aquel que “se caracteriza por la preocupación del directivo por fomentar la participación de

docentes, familias y alumnos no sólo en las actividades escolares, sino también en la toma de decisiones organizativas de la escuela”.

Murillo (2008) describe al liderazgo pedagógico al ejercido por “los directivos que se preocupan por los temas pedagógicos, y no sólo organizativos, que están implicados en el desarrollo del currículo en la escuela y las aulas. Personas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores, que atienden a todos y cada uno de los docentes y les prestan ayuda en las dificultades que pueden tener” (Murillo, 2008: 37). En este mismo orden de ideas se encuentra el liderazgo instructivo. Murillo (2006), enlista las características de los directores que se ubican en este tipo de liderazgo: “contribuyen al establecimiento de la misión y las metas escolares, ayudan a generar un clima positivo de aprendizaje; ayudan y apoyan el desarrollo profesional de los profesores, desarrollan, coordinan y supervisan el currículum del centro, fomentan el trabajo en equipo de los docentes, favorecen la participación de la comunidad escolar, tiene altas expectativas hacia los docentes y las comunican, contribuyen a generar una cultura de evaluación para la mejora entre los docentes y el centro” (Murillo, 2006: 6). De acuerdo al autor, esta propuesta ha tenido una fuerte influencia en el mundo educativo y sus aportaciones son innegables: y agrega que así cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza.

Maurerira (2004) señala diversas tipologías del liderazgo; de entre ellas destaca el liderazgo transformacional, y lo define como aquel que retoma las condiciones individuales y estimula el desarrollo intelectual, y la habilidad para motivar a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen superar sus propios interés inmediatos en beneficio de la misión y visión de la organización.

Murillo (2006), señala un nuevo concepto de liderazgo que se puede visualizar como una transición del liderazgo transformacional: el liderazgo distribuido. El autor dice que éste se trata de un nuevo marco conceptual para analizar el liderazgo escolar y añade que esta nueva concepción requiere de un cambio en la cultura directiva. Implica una redefinición del rol del director escolar que se convierte en un agente de cambio que aprovecha las competencias de la comunidad escolar en torno a un objetivo común. “Esta forma de dirigir visualiza al liderazgo como una práctica distribuida, más democrática, entre el conjunto de la organización en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales” (Murillo, 2006:10).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esta forma de liderazgo supone un impulso al liderazgo múltiple del colectivo docente. En esta concepción, los directores impulsan el desarrollo profesional de los profesores, rompe con el individualismo de las prácticas docentes, facilita el trabajo, y se fortalecen a individuos destacados, al tiempo que se incrementa la capacidad de resolución de problemas de la escuela. En esta redefinición del director, esta figura identifica, establece acuerdos y metas deseables, y estimula y desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza, alejada de la competitividad entre las distintas partes (Murillo, 2006). Esta concepción de liderazgo requiere de la participación de los miembros de la comunidad escolar, y se espera que el liderazgo se manifieste en todos los niveles.

La dirección de una escuela recae en una figura educativa, no obstante, es una labor compartida de toda la comunidad escolar. El director, en su papel de líder, tiene la tarea de provocar y promover el cambio en la escuela a través de impulsar a cada uno de los miembros de la comunidad escolar en pos de un bien común, de un objetivo compartido. De acuerdo a algunas de las conceptualizaciones de estilos o tipos de liderazgo arriba mostradas, parece evidente que un director que es un buen líder se apoya en las personas, en el trabajo en equipo para trabajar en el alcance de los objetivos de la escuela, no obstante parecería necesario no solo esa redefinición del director que ya se señaló, sino también una redefinición de la comunidad escolar.

En el contexto del PETC, el director es figura clave para la organización y buen funcionamiento del plantel. Lo que se espera de esta figura parece una amalgama de algunas de las tipologías sobre liderazgo descritas arriba ya que recupera aspectos de un liderazgo administrativo en el que se resaltan acciones administrativas y organizativas cuya omisión o ausencia impiden el funcionamiento de un plantel de manera óptima. La dirección escolar en la Escuela de Tiempo Completo rescata también rasgos del liderazgo distribuido (Murillo, 2006) y del participativo (Bolívar, 2001; Murillo, 2008) que buscan el involucramiento de la comunidad escolar en la participación y toma de decisiones escolares y organizativas de la escuela, así como del liderazgo de tipo pedagógico e instructivo (Murillo, 2008) que proponen que el director se preocupe por temas pedagógicos además de los organizativos y de desarrollo profesional de los profesores.

El siguiente párrafo permite reconocer algunos rasgos de las tipologías de liderazgo identificadas para los directores de Escuelas de Tiempo Completo:

“Esta figura es quien ejerce un liderazgo firme y dirigido y contribuye al cambio para la mejora escolar. Se espera que muestre una actitud de colaboración

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y comunicación con todos los integrantes de la comunidad escolar, fomente el trabajo colaborativo e involucre al personal en la toma de decisiones. En la ETC, el tiempo es una condición indispensable para favorecer el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto el director debe poner atención en lo pedagógico y en el aprovechamiento escolar” (SEP/SEB, 2009: 33).

Enfatizando lo ya dicho arriba, el Programa Escuelas de Tiempo Completo en su propuesta requiere una redefinición del director y de su hacer, pero no sólo eso, se requiere también de una comprensión y cambio de concepción de la escuela entre la comunidad escolar. Además es necesario que se den las condiciones a nivel de política educativa que permitan y apoyen este cambio en torno a un objetivo común.

2.4. La gestión escolar

Como se ha venido diciendo, existen aspectos inherentes a la dirección escolar y algunos de ellos parecen tener una relación directa con lo que sucede en la vida real, por ejemplo el término de *gestión escolar*. Una definición sencilla sería: gestionar es hacer aquello que es necesario para que lo que se busca, suceda; y al referirse a la gestión en el contexto escolar, se puede tener así una aproximación o noción de la expresión.

Desde una perspectiva empírica, se dice que el director de la escuela *gestiona*, tiene asuntos que formalizar dentro de los planteles; por ejemplo, el director gestiona recursos para la construcción de una barda y realiza gestiones para allegarse el servicio de alimentación para los alumnos, entre otras cosas.

Esta misma noción de gestión escolar desde una perspectiva teórica trata de una concepción más abstracta a la que subyacen ideas, creencias, filosofías varias y que tiene diferentes manifestaciones en la realidad empírica. Por ejemplo, de acuerdo al Modelo de Gestión Educativa Estratégica ya mencionado, el concepto *gestión*, tiene al menos tres grandes campos de significado y aplicación.

El primero, se relaciona con la acción, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de proceder para conseguir un objetivo o fin determinado por personas. Es decir, está en la acción cotidiana de los sujetos, por lo que se usan términos comunes para designar al sujeto que hace gestión, como el gestor, ya sea como rol o función, y a la acción misma de hacer la gestión: gestionar.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a investigar, lo que demanda la creación de conceptos y categorías para analizarla. Investigar sobre la gestión es reconocer las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, análisis crítico e interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos. Por efecto, se han generado términos especializados que clasifican las formas de hacer y actuar de los sujetos; de ahí surgen las nociones de gestión democrática, gestión administrativa y gestión institucional, entre otras.

El tercer campo, es el de la innovación y el desarrollo. En éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, “para enriquecer la acción y hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; eficaz, porque logra los propósitos y fines perseguidos; y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan” (SEP 2010: 41).

La gestión escolar no se refiere solamente a la mera administración de una institución educativa, no obstante la contiene; la gestión escolar necesita de alguien que funja como responsable de ella, figura representada por el director.

Por otro lado, en la búsqueda de un marco de referencia de actuación de los centros escolares, los *Estándares de Gestión para la Educación Básica*, proponen lo que es deseable realicen las figuras educativas en las dimensiones de gestión escolar, sustentado en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica al que ya se ha hecho alusión. De acuerdo con esto, la gestión escolar está organizada en cuatro dimensiones: Pedagógica Curricular; Organizativa; Administrativa y de Participación Social (SEP, 2010: 11), y se definen estándares de gestión para cada una de ellas. Los estándares son entendidos como “un parámetro que sirve para reconocer los asuntos clave necesarios de cambiar, ajustar o potenciar, para favorecer las decisiones del colectivo a formular acciones para que en el mediano o largo plazo le permita alcanzar a cada uno de ellos y estimulen su interés por seguir mejorando su hacer cotidiano y desarrollar innovaciones” (MGEE 2010: 78).

De acuerdo con Loera (2010):

“En política educativa se entiende por estándar la descripción de características básicas o deseables como ideales o metas relativas a actores, especí-

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ficamente maestros, directivos, personal de apoyo, padres de familia, estudiantes; insumos, como materiales didácticos, libros de texto, tecnología, currículo, calendario, normas y reglas; procesos, como liderazgo, trabajo en equipo, participación social, evaluación, planeación escolar y de aula, actividades del Consejo Técnico, atención de conflictos, o de resultados, como niveles de desempeño en exámenes estandarizados por los estudiantes, nivel de satisfacción de expectativas, entre otras, que se establecen formalmente como mínimo aceptable, como ejemplo de buena práctica o modelo por costumbre, normas o por autoridades. Los estándares para la gestión de escuelas de educación básica representan los parámetros del quehacer educativo a escala escolar; se establecen como guías sobre cómo y para qué la escuela se organiza para constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos. Los estándares pretenden ser orientadores en las comunidades escolares, tanto en procesos de autoevaluación como en referentes para identificar grados de avance en la mejora académica” (Loera 2010 en MGEE 2010: 78).

Del total de los veinte estándares descritos, en al menos nueve se explicita la función del director de la escuela y en el resto se advierte como necesario el trabajo del director. La idea subyacente a los criterios operativos de los estándares de gestión para la educación básica es proveer elementos para una autoevaluación de la escuela lo más precisa posible, y deben de estar orientados a la consecución de los objetivos y contenidos de los proyectos y programas federales. En adición a lo anterior, y como parte de la política educativa vigente, y a partir de la experiencia lograda con el Programa Escuelas de Calidad (PEC), se construyeron tres estándares de competencias directivas en planeación estratégica orientados a la elaboración, implementación y seguimiento y evaluación del Plan estratégico de transformación escolar y su Programa anual de trabajo (PETE/PAT) en los que se describen conocimiento requerido, desempeños y productos esperados de los directores.

Loera Varela (2010) define a la gestión escolar como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

De acuerdo con Ezpeleta (1996), la idea de gestión se entiende como: “El conocimiento y el saber hacer precisos para una conducción de las escuelas acorde con sus fines” (Ezpeleta, 1996: 3). Este manejo, gobierno o administración de los planteles tiene claros las metas, los recursos, la importancia de las condiciones locales y, es al mismo tiempo, hábil para combinar, procurar y decidir las mejores posibilidades de acción. De acuerdo a la autora, los actores principales de la gestión escolar son los directores de escuela, como lo expresa: “De ahí que se piense en los directivos, no porque ellos sean los depositarios exclusivos de la gestión, sino porque necesariamente les está reservado un papel protagónico diferencial: el de coordinadores y animadores de las nuevas maneras de abordar el trabajo” (Ibíd).

La gestión requiere necesariamente la confluencia de voluntades y de realización de tareas de manera oportuna según corresponda a la figuras dentro de una institución. Ezpeleta (2004) describe lo anterior y define a la gestión como “un medio para destrabar la burocratización del aparato que penetra la vida de la escuela. A través de este recurso se esperan decisiones oportunas y pertinentes en las distintas jerarquías de sus actores”. La autora agrega que el criterio de gestión debe estar presente y recorrer todas las escalas del sistema (Ezpeleta, 2004: 410).

Este acercamiento al concepto que interesa, permite advertir a la base cambios sustanciales en el hacer de los sujetos responsables de realizar la gestión escolar, es decir, la naturaleza del trabajo directivo se aprecia en este contexto, más dinámico, y al mismo tiempo más incierto, toda vez que el director, al conducir la escuela, debe tomar decisiones en función del bien común del plantel y esto puede significar que no se siga una línea de trabajo conocida o rutinaria en muchos casos.

Para Pozner (1997:38) la gestión escolar se entiende como “el gobierno o la dirección participativa de la escuela”, y agrega que, la toma de decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas:

Ser directivo, o integrante del equipo directivo de una escuela, es poder llevar adelante la gestión de esa institución. Es tener la capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido a la organización:

1. La dimensión pedagógico-curricular
2. La dimensión comunitaria
3. La dimensión administrativo-financiera

4. La dimensión organizacional-operativa

Antúnez (1998), por su parte plantea algunas concepciones del término gestión en función de distintos aspectos:

a) *la gestión como acción y efecto de la administración material del centro.* De acuerdo al autor, en este enfoque se conciben como tareas gestoras sólo aquellas que tienen que ver con el ámbito administrativo (economía, documentación, acciones burocráticas, registros, archivos, certificaciones, inventarios, mantenimiento de la planta física del plantel, etc.), bajo esta perspectiva, la gestión sería competencia de los administrativos profesionales, profesores que desarrollan trabajos administrativos; los secretarios del centro;

b) *la gestión como un conjunto de actuaciones propias de la función directiva.* Antúnez (1998), en este sentido considera a la gestión como un conjunto de actuaciones que se desarrollan en el plantel correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno; y

c) *la gestión como tarea que se realiza “por encargo”.* De manera tradicional, la gestión se ha entendido como un proceso que se desarrolla a partir de que alguien define unos objetivos y encarga a otro u otros que los consigan proporcionándoles unos recursos determinados. Desde esta perspectiva, quien debe gestionar puede compartir o no los propósitos que le encomiendan y habitualmente participa poco en los procesos de planificación de la tarea; es un simple ejecutor (Antúnez, 1998).

A partir de las concepciones formuladas arriba, el autor define a la gestión como el “conjunto de acciones de movilización de recursos orientados a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo” (Antúnez, 1998: 60). Es así que este conjunto de actuaciones sobrepasan el ámbito de la simple administración material de la escuela. Implican también actuaciones relativas al currículum, a la toma de decisiones en los órganos de gobierno, a la motivación del equipo de profesores, a la resolución de conflictos, etc., asuntos que no pueden quedar en manos del personal administrativo solamente; todos los miembros de la comunidad educativa deben de intervenir en la gestión del centro escolar (en función de sus capacidades y competencias); finalmente, el autor agrega que identificar “órgano de gobierno” con “órgano de gestión” o “equipo directivo” con “equipo de gestión” parece poco adecuado ya que excluye de las tareas gestoras a otros profesionales.

Para Casassus (2000), la gestión educativa es definida desde distintas perspectivas, derivadas según sea de la gestión focalizada en la movilización de recursos: “- la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada; es decir, la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea” y “la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra”-, o desde una perspectiva de la interacción de los miembros de una organización, la gestión es “la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización”; y, desde un enfoque lingüístico, la gestión es “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” (Casassus, 2000: 2), es así que a cada tipo o forma de gestión subyacen las creencias o valores de los sujetos.

Casassus (2002), describe a la gestión desde otra perspectiva con una visión centrada en los procesos, en los que se vincula la gestión al aprendizaje y entiende la gestión 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” (Casassus, 2002: 2), y cuestiona la pertinencia de utilizar los términos gestión o administración educativa y hace una reflexión sobre las implicaciones de esta última expresión en contraste con la de planificación en cuyo significado, en una visión vertical de la gestión, alguien estaría encargado de planificar y otro de administrar o de la ejecución de los planes, y concluye que la práctica de la gestión va más allá de la ejecución de instrucciones que vienen desde arriba.

De acuerdo con el autor, el concepto de gestión implica tanto las acciones de planificar como las de administrar en las que el plan trata de una orientación y no de una instrucción de ejecución. Por ejemplo, en el trabajo de traducir un plan en acciones concretas, los directores de escuelas se encuentran con la necesidad de replanificar, administrar y demostrar talento político para encauzar el plan. El autor agrega otro tema importante: “la gestión educativa no es solamente pragmática, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica”, es así que, en el período actual la “práctica está altamente influenciada por el discurso de la política educativa y por los esfuerzos en la ejecución de las políticas educativas. Por lo tanto, su contenido tiende a avanzar en medio de los cambios que se producen en las políticas educativas, las presiones para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

implementar la política en vigor y por su práctica en sí, es decir, la que resulta de los ajustes de la práctica con las presiones *desde arriba*” (Casassus 2002:2).

Weinstein (2002) habla de la gestión escolar y la aborda desde el desafío que enfrenta el logro de una gestión escolar de calidad y la ajusta a cuatro factores condicionantes de esa calidad: profesionalización y liderazgo de los directores, cultura de la evaluación, carrera docente orientada a la excelencia y sostenedores comprometidos con la calidad educativa.

El autor plantea las condiciones básicas conducentes a esa gestión de calidad en el sistema educacional: cobertura, ampliación de oportunidades educativas, inversión en educación, marco curricular y jornada escolar completa. Weinstein (2002), señala la necesidad de una visión amplia que incluya la interacción de la gestión de los recursos, de las personas, de los procesos, del entorno, y de los resultados en una organización; se trata de no limitar la gestión a los procesos administrativos, financieros y de recursos humanos, sino llegar hasta el núcleo de la gestión: el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor agrega que el fin último de la gestión escolar se define en el plano educativo, y no en el plano administrativo, teniendo en cuenta que no es posible aislar el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de los procesos que tienen lugar en las escuelas y en su relación con el entorno. Es así, que cuando se hace referencia a una gestión escolar de calidad, se alude a todos aquellos procesos que hacen posible que la escuela alcance buenos resultados de aprendizaje en sus alumnos (Weinstein, 2002: 55).

En esa misma línea, Lavín y Del Solar (2000, en Weinstein, 2002), entienden a la gestión como el conjunto de actividades que están implicadas en la marcha cotidiana de los establecimientos, incluyendo las actividades de enseñanza-aprendizaje; las administrativas; las que se realizan con la comunidad; las de organización para desarrollar ciertas funciones; las que se realizan con las instancias municipales, provinciales y centrales y con otras escuelas; e incluye también las normas y prácticas de convivencia entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Siguiendo la misma idea, una nueva gestión escolar, de acuerdo a Calvo et al (2002), “lejos de entenderse en su sentido tradicional como acto burocrático para administrar asuntos escolares, puede ser concebida, desde una perspectiva integral, holística y participativa, como una estrategia para impulsar el trabajo de planeación colegiada y colectiva entre los distintos sujetos sociales que forman la comunidad escolar a nivel de zonas y de escuelas, principalmente supervisores, directores y docentes, con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

objeto de lograr un adecuado desarrollo de los procesos educativos. Para ellos, esta gestión escolar debe estar sujeta a un permanente procesos de monitoreo y evaluación” (Calvo, et al, 2002: 385).

Rivera y Rivera (2006, SEP/SEB 2011:48) proponen:

...la gestión escolar es el proceso de construcción cotidiana del conjunto de actividades relacionadas con el quehacer educativo por parte de todos los agentes que participan en él: directores, maestros, alumnos, padres o madres de familia, autoridades educativas. Con, y a través de ellos se orientan los esfuerzos hacia el logro de los objetivos que la escuela se propone alcanzar. La gestión está mediada por la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y los estilos o formas de proceder de la autoridad y de los demás miembros de la institución.

En esta definición, la articulación de los procesos y de los sujetos es una de las tareas de la función directivas.

García, et al (2008:20) señalan que: “En la literatura especializada, la gestión se relaciona con el concepto de *management*, término anglosajón que significa dirección, organización o gerencia. Desde el punto de vista de la teoría organizacional, la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales en materia de educación”. Los mismos autores mencionan que en las últimas dos décadas, autores como Furlán, Landesman y Pasillas (1992), proponen distinguir tres niveles de gestión en la educación (García, et al, 2008:22):

...la gestión institucional educativa (macro), la gestión escolar (meso) y la gestión pedagógica (micro). En la gestión intervienen el conocimiento, la acción, los principios éticos, la política y la administración, orientados al mejoramiento continuo de las prácticas educativas. La gestión institucional educativa se desarrolla en el nivel más elevado de la estructura del sistema educativo; es ejercida por las más altas autoridades federales y locales de este sistema, y es ahí donde se definen las políticas globales y los programas nacionales, se norma la acción de los actores educativos, se determinan metas, y se asignan los recursos humanos y materiales para la consecución de éstas. La gestión escolar se ubica en los mandos medios del sistema educativo, y es llevada a cabo por los encargados del funcionamiento de la educación en los estados, los jefes de sector, los supervisores y los equipos de apoyo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aunque en los tres niveles de gestión propuestos arriba no se menciona de manera puntual en qué nivel de gestión actúa el director, su desempeño aparece en los tres niveles con mayor o menor injerencia, por ejemplo, en el nivel intermedio, que se refiere a la gestión escolar, el director no solo tendría que interactuar con los denominados mandos medios del sistema educativo, sino que tendría que articular las acciones y decisiones de éste nivel con la comunidad educativa. A nivel micro, la gestión pedagógica se espera se realice de manera estrecha entre el director y los docentes y alumnos y padres de familia. Sobre esto, se puede retomar la expresión de Ezpeleta (1996) que lo define como una condición simultánea de superior y de subordinado.

De acuerdo a Meza (2008: 6), se entiende como gestión escolar al proceso por el cual “el director, como líder pedagógico y gerente del centro educativo, guía, motiva, involucra y rinde cuentas a la comunidad educativa, de tal manera que todos los esfuerzos y voluntades estén en función de lograr mejores aprendizajes”.

Desde una perspectiva de políticas educativas, Hernández Baltazar (2005), sobre el tema de la planeación educativa y la gestión escolar, menciona al Modelo de Gestión Escolar, y al Modelo Emergente, que parten de la premisa de que en materia educativa-escolar no nos enfrentamos a problemas nuevos, sino a distintas lógicas de abordaje y de resolución de problemas y, reconoce cuatro dimensiones de la gestión escolar: lo político-educativo; lo académico; lo administrativo y lo social-comunitario. Este modelo emergente está orientado a logros cualitativos en educación, y es así que en este marco, la gestión se concibe como “la conducción y dirección del sistema educativo hacia el logro de procesos educativos de calidad” (Hernández Baltazar, 2005: 5).

Por su parte, y de acuerdo al autor, el modelo de gestión escolar tiene como principios la calidad, la competencia y la excelencia y como premisas la participación democrática, la autonomía de las escuelas, el liderazgo académico, nuevas formas de cultura académica desde los espacios educativos y la concreción de las opciones de cambio y mejoramiento de la vida escolar a través del análisis y la resolución de problemas con la planeación y la evaluación escolar.

En este mismo orden de ideas, el Marco para la Buena Dirección del Ministerio de Chile (2005), documento en el que se hace una propuesta Ministerial de dominios y criterios acerca del quehacer directivo, reconoce el complejo papel del director y busca hacer llegar a los directivos de escuelas los criterios para el desarrollo profesional y evaluación de su desempeño.

Estos criterios surgen de la necesidad de profesionalizar el rol del director con el propósito de incidir en el perfil de los estudiantes atendiendo a las necesidades actuales. Se reconoce la insuficiencia de la formación de quien dirige las escuelas y se busca un perfil de director que no solo sea competente para atender asuntos de naturaleza administrativa sino también educativa y pedagógica y que se conviertan en líderes del proyecto educativo. El marco para la buena dirección se organiza en cuatro áreas de desarrollo del directivo: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia, y propone estándares y descriptores para cada una de las áreas. El director es así considerado como el “llamado a liderar y dirigir el Proyecto Educativo de su establecimiento, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas, financieras y de clima organizacional que se presenten en su comunidad de aprendizaje” (MBD, 2005: 23):

- A. Liderazgo: Se considera fundamental para la gestión del establecimiento. El liderazgo es definido como el desarrollo personal y profesional de un director, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce. De manera similar a las características descritas para el Liderazgo Distribuido, se espera que todos los actores educativos asuman la responsabilidad de las diferentes tareas.
- B. Gestión Curricular: Esta área se considera central en el MBD dado que el objetivo final es el aprendizaje de los alumnos.
- C. Gestión de Recursos: Se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales para alcanzar las metas de aprendizaje.
- D. Gestión del Clima Organizacional y Convivencia: Se considera que el dominio del clima organizacional y convivencia es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de la escuela, al tiempo que es uno de los factores en los que el director puede influir de manera directa.

Los descriptores para cada una de las áreas que se refieren a la realización de gestiones muestran en algunos casos una estrecha correspondencia entre la frase y la realidad, por ejemplo “El director organiza eficientemente los tiempos para la implementación curricular del aula”. En este descriptor parece sencillo medir el cumplimiento o el no cumplimiento, sin embargo, el adjetivo *eficientemente* requiere de operacionalización. Para el caso de las ETC, la gestión escolar engloba las áreas de la

gestión curricular, de recursos, de clima organizacional y de convivencia. La idea es indagar las acciones que se desarrollan a través de la figura del director para implementar la gestión de la Escuela de Tiempo Completo.

2.5. Hallazgos sobre liderazgo, gestión y eficacia escolar en relación con la función directiva

La revisión de literatura muestra que la figura del director ha sido motivo de investigación por distintas razones. Lo que es común a los distintos estudios consultados es que se advierte que el trabajo que debe realizar el director de una escuela es complejo y demandante y le exige conocimiento tanto académico como del sistema mismo en el que se desenvuelve, no obstante que el ejercicio de su función parece ser dada a través de la experiencia. En la actualidad se reconoce que la calidad de la educación en México y a nivel internacional es un problema multifactorial, de tal suerte que se han documentado numerosas investigaciones que tratan de explicar los resultados educativos a través de distintas fotografías del fenómeno: factores escolares, áulicos, del personal docente, etcétera (Murillo, 2004). Entre esos factores destaca el trabajo del director escolar, al que se atribuye en cierta medida la calidad y el buen funcionamiento de las escuelas, es decir, la consecución y mejora en el logro de los objetivos educativos. En esta misma línea se sostiene que el mejoramiento de la calidad de la educación depende, en gran medida, de la competencia, dedicación, preparación, planeación, y estilo de trabajo de quien está al frente de la escuela (Gómez, 2005, en Patrón, 2011).

Esta sección del estudio presenta investigaciones relacionadas con el director desde la perspectiva de liderazgo y de la función directiva. Trata también sobre la microteoría relativa al movimiento de escuelas eficaces y cómo la figura del director y su gestión aparece de manera repetida como factor de peso en la eficacia escolar.

Las investigaciones localizadas relativas al director de educación primaria se refieren al efecto que su función tiene en los resultados de los alumnos; las que exploran el liderazgo del director y, las que se refieren al sujeto mismo dentro de sus funciones directivas. De entre las primeras, destacan estudios que versan sobre el movimiento de las escuelas eficaces que relacionan los mejores niveles de rendimiento de esas escuelas con diferentes aspectos, de entre las que sobresale la implicación del director en el proceso de enseñanza, más que la adopción de un rol administrativo.

En el mismo orden de ideas Murillo (2008: 37) señala:

La dirección escolar resulta un factor clave para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada. Esta investigación ha mostrado que son varias las características de la dirección que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos.

- En primer lugar, es una persona comprometida con la escuela, con los docentes y los alumnos, es un buen profesional, con una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.
- Es una dirección colegiada, compartida entre distintas personas que comparte información, decisiones y responsabilidades. El director de una escuela eficaz difícilmente ejerce la dirección en solitario. No se olvide que para que un director o directora sea de calidad, tiene que ser reconocido como tal por docentes, familias y alumnos.
- Dos estilos directivos se han mostrado más eficaces. Por un lado, los directivos que se preocupan por los temas pedagógicos, y no sólo organizativos, que están implicados en el desarrollo del currículo en la escuela y las aulas. Personas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores, que atienden a todos y cada uno de los docentes y les prestan ayuda en las dificultades que pueden tener. Es lo que se ha venido en llamar un liderazgo pedagógico.

Edmonds (1982, en Báez de la Fe: 1994: 8), describe cinco componentes de las escuelas eficaces, todos ellos relacionados en mayor o menor grado con la función directiva; el primero de ellos se refiere a un “Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza”, el segundo se refiere a “Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos de los contenidos mínimos”; el tercero se refiere a “Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza”; el cuarto, “Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas” y el quinto: “Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos” (Báez de la Fe: 1994: 9). Aunque se reconoce que es difícil ponderar el peso relativo de cada una de las características enlistadas arriba, lo que es una realidad, es que distintos investigadores, partiendo de supuestos distintos, y a través de distintas metodologías, llegan a conclusiones similares.

En los países del primer mundo se inició el desarrollo de estudios sobre la eficacia escolar, donde el director aparece como clave en promover la implementación de varios factores de eficacia. Maureira (2006) documenta en los países latinoamericanos el papel del director en relación con la eficacia escolar y muestra que tiene un papel preponderante, a saber:

En Argentina se precisan como factores clave de eficacia la cultura y la gestión escolar y se destaca como componente esencial, al liderazgo que se ejerce en el centro en relación con la construcción de visiones compartidas y orientaciones estratégicas.

En Bolivia, una de las categorías asociadas al rendimiento educativo, es la de gestión escolar, manifestada como la definición de objetivos institucionales y ambiente escolar.

En Brasil, dentro de las diferentes perspectivas con que se realizan los estudios, las asociadas a rendimiento señalan, entre otros, al liderazgo del director como una característica más de la eficacia.

El caso chileno, de manera similar al de Brasil, presenta una serie de estudios asociados al rendimiento académico, en los que se destacan tres factores vinculados a éste: La gestión de la escuela, manifestada a través del sentido de misión, sus normas, el clima, la estructura organizacional junto al sistema administrativo conforman el primer factor. En segundo término, el rol del director, expresado en su competencia para dar orientación al proceso y ejercer liderazgo constituye el segundo factor y finalmente, las características pedagógicas del profesor enmarcan el tercer factor.

En México, de entre las variables asociadas a la escuela que están relacionadas con el aprovechamiento escolar, se precisa que el liderazgo del director, el ambiente de trabajo, la responsabilidad del maestro en el proceso de aprendizaje, entre otras, constituyen elementos clave (Maureira, 2006).

Entre las investigaciones asociadas directamente al liderazgo del director, las reseñas de Purkey y Smith (1983, en Sammons, 1998) y del Departamento de Educación de los Estados Unidos de Norteamérica concluyen que el liderazgo es necesario para iniciar y mantener el mejoramiento de la escuela. De acuerdo a estos hallazgos, el liderazgo de los directores es una marcada característica de las escuelas eficaces. En segundo término, otra característica importante es que las escuelas comparten la visión y los objetivos. En tercer lugar aparece el ambiente de aprendizaje, en cuarto se encuentra

la enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, en quinto, la enseñanza con propósito; sexto, expectativas elevadas; en séptimo, reforzamiento positivo; en octavo, seguimiento de los avances, el noveno se refiere a los derechos y responsabilidades de los alumnos, en décimo lugar está la colaboración hogar-escuela y en onceavo lugar se encuentra la característica que se refiere a una organización para el aprendizaje.

Scheerens (1992, en García et al, 2010) mostró que el papel del director de la escuela tenía una influencia importante en el desempeño de la escuela; Sergiovanni (1995 en García et al, 2010) señaló que “el liderazgo transformacional ejercido por los directores está presente en las escuelas eficaces; revisiones más recientes confirman que dicho liderazgo tiene un efecto positivo en el clima escolar, pero que el pedagógico o instruccional es el que más influye en el éxito escolar” (Robinson et al, 2008 en García et al 2010: 1052).

Sammons (1998) hace una revisión de la evidencia de investigación y describe once características clave de las escuelas eficaces relacionadas con liderazgo directivo; en primer término refiere que la gran mayoría de los estudios sobre eficacia escolar muestran que el liderazgo profesional tanto en primaria como en secundaria es un factor clave, agrega que la importancia del liderazgo del director es de tal magnitud que no hay evidencia de escuelas eficaces con liderazgo débil (Gray, 1990, en Sammons, 1998).

No obstante el grueso de las investigaciones sobre las escuelas eficaces y su relación con el liderazgo del director, Flessa y Anderson (2012) sugieren cautela frente a la recomendaciones sobre las escuelas eficaces, toda vez que no se puede aseverar que si una escuela exitosa lo es gracias a un buen liderazgo, entonces una escuela menos exitosa lo será porque tiene un liderazgo mediocre. Los autores agregan que no se pueden hacer este tipo de conclusiones en tanto no exista un cuerpo de investigación comparativa que arroje información sobre aquellas variables que tengan que ver con mejora del logro en las escuelas *menos* eficaces y recomiendan llevar a cabo investigación comparativa de este tipo de escuelas que “no replique los puntos ciegos de los estudios tradicionales sobre efectividad escolar”. Los autores agregan que dichos estudios comparativos tendrán “el potencial de explicar qué tipo de liderazgo funciona en las escuelas efectivas y así también cómo se orienta hacia una mejora en la enseñanza y el aprendizaje” (Flessa y Anderson, 2010: 431).

Leithwood et al (2004, en García et al 2010) probaron que el liderazgo del director es el segundo factor más importante en el logro académico de los alumnos después de la influencia del docente en el aula. Leithwood (2010), concluye que se espera que los directores entiendan los intrínquilos de una instrucción de calidad y que tengan suficiente conocimiento de los programas para asegurar que los contenidos sean entregados a los alumnos de manera apropiada. Esto supone que el director es capaz de dar retroalimentación constructiva para la mejora de la enseñanza.

Robinson y colaboradores (2008: 665) examinaron el impacto relativo de diferentes tipos de liderazgo ejercido por directores sobre los resultados académicos de los alumnos. Los autores realizaron un meta-análisis de 27 estudios que trataban sobre las relaciones entre liderazgo y resultados académicos. Estos autores encontraron que el liderazgo pedagógico o instruccional⁵ influye más en el clima escolar que el liderazgo transformacional⁶, a razón de tres o cuatro veces a una.

Estudios de modelos multivariados realizados por el *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research* (CALDER, 2010) sobre liderazgo escolar encontraron que un buen director es capaz de proveer de los mejores profesores a sus escuelas. Otro hallazgo interesante es el que se refiere a los años de experiencia del director como predictor de liderazgo efectivo más que su educación, actividades de desarrollo profesional o entrenamiento.

Otro estudio sobre el efecto que tiene la función directiva en los resultados de los alumnos asociados al liderazgo del director, en el contexto mexicano, es el de Loera, Rangel y Contreras (2001). Estos autores realizaron un estudio cualitativo desde una perspectiva longitudinal (Loera, et al: 2001: 74): caracterizaron modelos de gestión escolar en 128 escuelas que formaron parte de la muestra, e identificaron dos modelos de gestión propios de las escuelas con tendencia incremental (con ganancias en el aprendizaje) y decremental (con pérdidas en el rendimiento). Los modelos de gestión

⁵Este tipo de liderazgo tiene su origen empírico en los estudios realizados a finales de los años 1970 y principios de los 80's en escuelas en comunidades urbanas pobres donde los estudiantes lograron buenos resultados a pesar de las altas improbabilidades de logro (Edmonds, 1979). De acuerdo a Bossert, Dwyer, Rowan, y Lee(1982), estas escuelas poseían un fuerte liderazgo instruccional, un clima de aprendizaje libre de interrupciones, un sistema de objetivos de enseñanza claro y altas expectativas de los maestros. El liderazgo educativo es responsabilidad del director (Robinson, et al 2008: 638).

⁶El liderazgo transformacional tiene su origen con James McGregor Burns (1978) a partir del análisis de la capacidad de algunos dirigentes para inspirar al personal a nuevos niveles de energía, compromiso y propósito moral (Robinson, et al 2008: 639).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escolar que se identificaron en las escuelas que mejoraron sus aprendizajes, presentaron de forma predominante alguno de los siguientes rasgos:

- a) Gestión basada en liderazgo académico, principalmente por parte de los directivos de la escuela, resultó estar presente en 40% de los casos. Las escuelas que funcionan con este modelo típicamente cuentan con Consejos Técnicos que se reúnen frecuentemente a discutir asuntos directamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, se dedica tiempo extra a alumnos con rezago y se tienen altas expectativas acerca de la capacidad de los estudiantes para aprender.
- b) La escuela de capital social positivo cuenta también con muy alta representación en la muestra (38.4%) y se refiere a escuelas en donde domina un clima de confianza entre los docentes y los directivos, que les permite colaborar en tareas y que las decisiones se alcancen con altos niveles de participación de los maestros. Los padres de familia apoyan a los maestros, existe buena comunicación, asisten a reuniones y ocasionalmente también participan en las decisiones sobre la escuela.
- c) La gestión estructurada conforme a normativa se presentó en 10.7% de los casos. En estas escuelas los directivos se caracterizan por imponer un mínimo de normas que permitan a la escuela funcionar de manera organizada. Se enfatiza la disciplina y la puntualidad de alumnos y maestros.
- d) La gestión orientada a mejoras de infraestructura emergió del 4.6% de las escuelas incrementales. En ellas los directivos se dedican de manera activa a contar con apoyos para mejorar las condiciones físicas de sus escuelas, mantenerlas equipadas y limpias.
- e) El modelo inercial positivo representa al 6.1 % de las escuelas, en el cual no se logró identificar una forma dominante de gestión escolar, pero muestran tendencias favorables para el aprendizaje (Loera, et al 2001: 4).

El trabajo de investigación de Vázquez y Angulo (2006), entre otros aspectos, buscó entender cómo se percibía la parte administrativa y directiva de una escuela desde la realidad de la vida educativa; en adición se indagó sobre las dimensiones de la organización que atiende el director de la escuela, ya sea si se trata de instituciones

grandes o pequeñas y los tipos de relación que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa. Algunas de las conclusiones se leen enseguida:

...ser director o directora o pertenecer al equipo directivo no implica desprenderse definitivamente de su origen, esto es, la docencia, que supone la primera y básica identificación y por la que, en definitiva, se accede a la enseñanza. Sin embargo, en ocasiones se produce ese desprendimiento, esa ruptura con la realidad inmediata de la vida del centro y con la práctica docente. En esos momentos los procedimientos burocráticos en los que queda atrapada la función directiva hacen que ésta se vaya apartando de esa realidad; un distanciamiento que en algunos casos es buscado por su forma de asumir el papel de la dirección, pero en otros, más mayoritarios, se produce inconscientemente al ser arrastrado por la corriente de las exigencias y requerimientos burocráticos así como de las funciones y tareas que rozan lo pedagógico (Vázquez y Angulo, 2006:3).

Por su parte, Zorrilla y Pérez (2006), a partir del trabajo de tesis doctoral de Pérez (2005), expresan que es al director de escuela al que le corresponde trabajar en el “tejido fino que permita unir la dimensión pedagógica con la de la gestión escolar” (Zorrilla y Pérez, 2006: 115). Este estudio de caso se realizó dentro del marco del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y describe motivaciones de acceso al beneficio del Programa, así como sus implicaciones como gestores y administradores de recursos desde el discurso de los directores mismos. En las nueve escuelas incluidas en el estudio se encontró que el actor principal para promover la participación en el PEC fue el director y esta figura fue la encargada de negociar con el cuerpo docente la decisión de la participación en el Programa. A pesar de ser el director el gestor de acceso al Programa, entre los hallazgos interesantes, se encontró que algunos directores manifestaron sentirse decepcionados o frustrados por las exigencias inherentes a la adscripción al PEC.

Slater et al (2011) en un estudio cualitativo realizado con directores de educación básica en México y los Estados Unidos de Norteamérica refieren los problemas descritos por los directores mexicanos participantes; destaca la sensación de frustración por falta de tiempo. La queja se refiere al consumo del tiempo para completar papeleo administrativo lo que impide poder trabajar con los docentes y con los padres de familia. Otros problemas importantes descritos son la falta de recursos y la falta de confianza en los procedimientos de acceso al puesto directivo.

Ramírez (2000), reunió experiencias en la escuela como evidencias para la mejora de la gestión escolar a partir de creencias al momento de la elaboración del proyecto:

- a) las escuelas no funcionan como colectivos con metas y tareas comunes;
- b) el plan de trabajo anual no pasa de ser un requisito administrativo;
- c) los establecimientos escolares no disponen de instancias y del clima adecuado para procesar diferencias entre la comunidad escolar;
- d) el Consejo Técnico Escolar no funciona adecuadamente, cuenta con tiempo insuficiente para tratar asuntos educativos (dos horas mensuales);
- e) existen dificultades para lograr que el personal docente colabore en equipo, discuta asuntos académicos y establezca acuerdos;
- f) el tiempo destinado efectivamente a la enseñanza es reducido;
- g) el ausentismo de los profesores es frecuente, de tal suerte que el calendario escolar real está lejos de los doscientos días efectivos de clase establecidos en la Ley General de Educación;
- h) los directores de escuela y los supervisores de zonas escolares concentran su actividad en asuntos de orden administrativo, su relación con maestros y el trabajo en el aula se limita a la transformación de información y de indicaciones de instancias superiores (Ramírez, 2000: 3, 10).

Entre las conclusiones de este trabajo destaca que la transformación de las prácticas escolares se logra si se cuenta con al menos dos condiciones: la participación decidida del director y supervisor de la zona escolar y una asesoría eficaz.

Las investigaciones sobre eficacia escolar, las reformas que apuntan hacia la mejora de la calidad de la educación y las políticas educativas más recientes enfatizan la importancia de asumir la gestión como una tarea compartida por todos los integrantes de la comunidad escolar bajo un liderazgo efectivo. Si lo fundamental es dotar de mayor autonomía a los centros educativos, promover una mayor participación de la comunidad educativa y un liderazgo efectivo, esto significa un cambio en la cultura escolar, mayor compromiso y participación de todos los miembros de la comunidad escolar en el funcionamiento y gestión de la escuela. Lo ideal sería que la totalidad de la comunidad pudiera participar en la toma de decisiones que involucran el funcionamiento y gobierno general de la escuela.

2.6. Nociones personales sobre la dirección, gestión y liderazgo escolar

En este apartado se recogen algunas ideas sobre los temas de la dirección, de gestión y de liderazgo escolar a partir de la revisión documental realizada y, a manera de resumen se llega a una conceptualización de dirección escolar.

La dirección escolar es un trabajo complejo y demandante que con facilidad puede inclinar la balanza de sus actividades en un sentido en el que se privilegie lo inmediato por encima de lo importante. Es claro que en la dirección escolar existen actividades que deben ser resueltas de manera cotidiana para que permitan el buen funcionamiento de un plantel escolar, sin perder de vista el fin último de la escuela, referido al aprendizaje de los alumnos. Un buen funcionamiento de la escuela debe contemplar cuestiones que van desde la operación básica del plantel escolar, hasta aquellas que responden a las necesidades del colectivo docente y de la comunidad escolar en su conjunto. Por otro lado, los lineamientos en los que se describe el deber ser de la dirección escolar pueden servir como marco de actuación, sin embargo, circunscriben el ámbito de acción del director a asuntos de rendición de cuentas, es así que los esfuerzos por dotar al director de escuela con elementos que les confieran certezas en su actuación, empoderamiento e identidad, a través de las distintas orientaciones y normativas son loables, y parecería conveniente considerar en la formación inicial la construcción de un perfil de director de educación básica sin que se pierda su esencia de profesor.

La gestión escolar en este documento se entiende como aquellas acciones - organizadas y dirigidas por el director escolar-, que se realizan para que los procesos de gestión, pedagógicos y administrativos se desarrollen con calidad y con la participación de la comunidad educativa (maestros, alumnos, padres de familia, autoridades educativas). La sola descripción de acciones a ser cumplidas por el director puede ser insuficiente si no se plantean opciones de realización. No se trata de dar recetas, ni de que todo se tenga que resolver de una sola manera, sin embargo la operacionalización de esas acciones puede proveer pautas de ejecución ajustadas a las distintas circunstancias, necesidades y a los distintos estilos de liderazgo directivo para el cumplimiento de los propósitos educativos.

Aunque en este documento no se pretendió discernir a profundidad sobre los alcances y perfiles de un líder, la figura del director está estrechamente asociada a él, y muchas de las conceptualizaciones del director escolar comparten las de liderazgo, por

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ejemplo, González-García (2002:67), define a la dirección escolar como la “relación en la cual el director influye en los demás para conseguir lo que él desea por verdadera voluntad de quienes reciben las indicaciones o disposiciones”, en este sentido, liderazgo y dirección escolar se refieren a lo mismo. La búsqueda de la buena dirección ha sido y es una tarea en extremo compleja como se observa a través de las distintas ideas que han ido conformando las definiciones de liderazgo desde la teoría subyacente a las distintas propuestas, modelos y descripción de características de liderazgo del director de primaria.

En otro orden de ideas, no obstante que los directores de escuela primaria en nuestro país carezcan de formación para ejercer la función directiva, “-la conformación de la figura a través del tiempo y la forma de acceso al cargo de director de educación básica ilustra la manera como se conforma su perfil en nuestro contexto. Hasta el momento actual, no ha sido condición una formación específica para poder aspirar al puesto, los requisitos que se han venido considerando se refieren a méritos escalafonarios, y de manera particular la antigüedad como profesores, y en algunos casos, a una designación discrecional” (Vallejo, 2006: 2)-, se podría argumentar que las experiencias previas, el sentido común, la madurez personal, el afán de servicio suplirían esa falta.

Por otro lado, el seguimiento puntual de los deberes de los directores como los descritos en el multicitado Acuerdo 96 (SEP, 1982), o la observancia de las orientaciones para la normatividad también servirían como argumento para justificar la ausencia de formación formal específica para el desempeño del puesto.

Es claro que las anteriores son condiciones inobjetables para el desempeño de la función directiva, sin embargo faltaría incluir un ingrediente más: las cualidades de liderazgo que debe poseer un director de escuela. Sobre este tema, existen críticas sobre el hecho de que un docente sólo por acumular puntos escalafonarios, años de servicio y posiblemente relaciones dentro del centro de trabajo donde se desempeña, pueda aspirar y conseguir un puesto de director de escuela; sin embargo, valdría la pena preguntarse si justamente esa inquietud por subir en el escalafón, si la constancia en el trabajo, si el cultivar relaciones no son algunos de los rasgos deseables en un líder escolar.

Si se pudiera imaginar un sistema educativo en el que existieran semilleros de docentes por un lado y de directores por otro, es posible que se pudieran suscitar reacciones contrarias, es decir, los directores, sin haber experimentado la docencia tal vez serían insensibles a las necesidades de los maestros. Se propondría entonces, una revisión a los planes y programas para la formación inicial de maestros de educación

básica que incluyera una vertiente de formación directiva que les proveyera de elementos no sólo concernientes a los aspectos pedagógicos necesarios, sino también sobre aspectos de gestión y de desarrollo de características de liderazgo.

Como se puede apreciar, el director de la escuela desarrolla un trabajo complejo que le exige no sólo conocimiento de contenidos de programas y de cuestiones pedagógicas, y que posea rasgos de liderazgo efectivo, sino también de capacidades de organización, relacionales, entre otras y de manera particular de gestión escolar.

Las aportaciones de los distintos autores y documentos revisados permiten identificar aspectos en común; en cada uno de ellos se advierte una visión, objetivos y prácticas esperadas que pueden fungir como marcos de acción para el director de la escuela, es decir, lo que se supone debe hacer, lo que se espera que logre, el *deber ser*, y es así que se puede proponer una concepción de dirección escolar que recoja rasgos ideales derivados de la revisión de las distintas propuestas. En este estudio se entiende como dirección escolar a *las acciones ejercidas hacia el interior y al exterior de las escuelas por la máxima autoridad de un plantel escolar representada por un liderazgo que no es unipersonal, sino compartido, y que involucra la participación de las comunidades escolares y promueve el trabajo colegiado de manera respetuosa y que tiene el fin último de apoyar los procesos educativos. Se trata de la capacidad de dirigir corresponsablemente en la toma de decisiones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional y de ambiente de trabajo.*

Esta noción de práctica directiva incorpora ideas centrales de los distintos documentos revisados referentes a la dirección escolar en los que de manera implícita o explícita aparece la figura directiva con una función de liderazgo que parece inherente a la función misma, es decir, dirigir implica liderar y se reconoce al director como elemento decisivo en el funcionamiento de la escuela, como eje aglutinador de la comunidad escolar y como factor de calidad educativa.



CAPÍTULO 3. EL DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

En este capítulo se presenta el proceso seguido para la obtención de la información empírica de este estudio *La gestión escolar en las Escuelas de Tiempo Completo. Implicaciones para la función directiva.*

El capítulo está integrado por dos apartados, en el primero se presentan resultados generales de la caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo 2010 como el antecedente más cercano sobre el perfil de los directores de ETC en México. Esta revisión del estudio se incluye en este capítulo porque permitió conocer datos generales de los directores de ETC a nivel nacional, así como algunos de los problemas reportados como frecuentes en el ejercicio de la función directiva en la Escuela de Tiempo Completo que sirvieron como punto de partida para construir algunas de las viñetas que se utilizaron en el cuestionario para los directores de ETC de Aguascalientes.

El segundo apartado trata sobre las fases que se siguieron para la recolección de los datos de este estudio, a saber: un grupo de enfoque con cinco directores de ETC de Aguascalientes, que alimentó junto con otras fuentes de información la construcción del instrumento que se utilizó en una segunda etapa. Para ambas técnicas de recuperación de información, -grupo de enfoque y cuestionario-, se describen las dimensiones abordadas. Se describe también la población participante y la unidad de análisis del estudio; se presenta una descripción del trabajo de campo, y la preparación para el análisis de los dos cuerpos de información obtenidos.

Como ya se ha señalado, el interés de este estudio fue lograr una comprensión de la actuación del director de una Escuela de Tiempo Completo y explorar el ejercicio de la función directiva y de las condiciones para cumplir los objetivos del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

Se parte del supuesto de que el logro de los objetivos de los sistemas educativos y sus diversos componentes, entre ellos, los distintos programas educativos que llegan a las escuelas, requiere de la acción concertada de los actores de la comunidad escolar, y entre éstos una figura central es el director de la escuela. Él es el responsable de administrar la prestación del servicio educativo en este nivel y es la imagen de la escuela que se proyecta hacia la sociedad.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Este actor educativo es considerado líder de la comunidad educativa, y entre otras, realiza funciones en materia de planeación, asesoría técnico pedagógica, organización, control escolar, supervisión y obtención y administración de recursos materiales, financieros y humanos. Para el caso de las escuelas adscritas al PETC, la función del director debe cumplir las funciones mencionadas y las que son específicas del Programa.

3.1. El antecedente cercano: El estudio de caracterización de los directores de las Escuelas de Tiempo Completo 2009-2010

La mayoría de los estudios relacionados con el director escolar versan sobre aspectos de liderazgo, formación, su papel dentro de las escuelas eficaces y su caracterización. Sobre esta última dimensión, la Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Tiempo Completo (CNPETC) realizó entre 2009 y 2010 un estudio a nivel nacional de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) con 803 directores y 27 equipos estatales del Programa, cuyos objetivos principales fueron: caracterizar a los directores de las Escuelas de Tiempo Completo en el país; identificar la gestión pedagógica y organizativa que se desarrolla en las escuelas incorporadas al Programa; realizar un análisis sobre las condiciones de infraestructura y equipamiento de los planteles educativos, y conocer la percepción, opiniones, actitudes y demandas de los directores de las Escuelas de Tiempo Completo sobre la operación del Programa (Tenti, 2010). Este estudio no proporcionó información desagregada por entidades, sin embargo sí lo hizo por regiones; el estado de Aguascalientes quedó considerado dentro de la región Centro-Occidente (Tenti, 2010: 16).

Los resultados proporcionaron amplia información sobre el perfil de los directores; su distribución por sexo, edad, antigüedad en el servicio educativo, antigüedad como director y como director de una Escuela de Tiempo Completo, titulación, pertenencia y nivel en carrera magisterial, grado máximo de estudios, si se posee una plaza o doble plaza, entre otros aspectos. También se indagó la opinión de los directores sobre el Programa; formas de entender la misión del PETC, razones por las que debería ser obligatoria, organización de horarios, y temas sobre el servicio de alimentación, así como datos de las escuelas; personal que labora en las escuelas, etcétera.

En adición a esta información, el estudio de caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo identificó a partir de los directores, una serie de problemas que pueden afectar la operación y el desarrollo del Programa en las escuelas. De acuerdo a ese

estudio, los problemas identificados se agrupan en cuatro dimensiones: recursos, actores, alimentación y burocracia y se enlistan a continuación, por orden de importancia, según opinaron los directores encuestados:

- Falta de incentivos económicos a directores, profesores y personal de apoyo.
- Limitaciones en la infraestructura y equipamiento de la escuela.
- Escasez de recursos humanos especializados (docentes o personal de apoyo).
- Demasiado trabajo administrativo.
- Falta de maestros con doble plaza en la misma escuela.
- Dificultad de los padres para pagar los alimentos que se ofrecen en la escuela.
- Dotación de alimentos para alumnos y profesores.
- Insuficiente acompañamiento del equipo responsable y de coordinación en la entidad federativa.
- Resistencias de algunos profesores a modificar su horario de trabajo.
- Resistencia de los padres a las actividades vespertinas.
- Ausentismo de los alumnos por incorporarse a actividades laborales.

Los resultados de este estudio fueron de gran utilidad al proporcionar información al Programa sobre quiénes son los directores de Escuelas de Tiempo Completo y los problemas que enfrentan en el ejercicio de la función directiva a nivel nacional. El objetivo fue “precisar las características de los centros educativos y del ambiente en que se desarrollan las escuelas incorporadas al PETC, y conocer la percepción de los distintos actores que participan en su operación, para orientar la políticas y acciones de la exploración inicial en un momento específico, que pretende constituir la base para otros diseños no experimentales” (Tenti Fanfani, 2010: 73).

Este estudio representa un antecedente sobre los directores de ETC en nuestro país, y los resultados generales se presentan aquí porque de los problemas identificados derivaron algunas de las indagatorias de este estudio.

Una vez que ya se sabe quiénes son y qué retos enfrentan los actores participantes en el PETC, cabe indagar cómo es que resuelven los retos identificados, cómo se visualizan a ellos mismos y, a partir de su experiencia, qué necesidades de formación enfrentan.

3.2. *El estudio en Aguascalientes: participantes, instrumentos y procedimiento*

A fin de conocer las condiciones en que se ejerce la función directiva en las escuelas del estado de Aguascalientes que participan en el PETC, los propósitos de la ETC de acuerdo al director, la apreciación del director sobre su trabajo dirigiendo una Escuela de Tiempo Completo y, con una importancia especial en el contexto de este trabajo, las opciones de resolución a los problemas propios de la Escuela de Tiempo Completo, se diseñó un cuestionario para los directores de este tipo de escuelas en Aguascalientes.

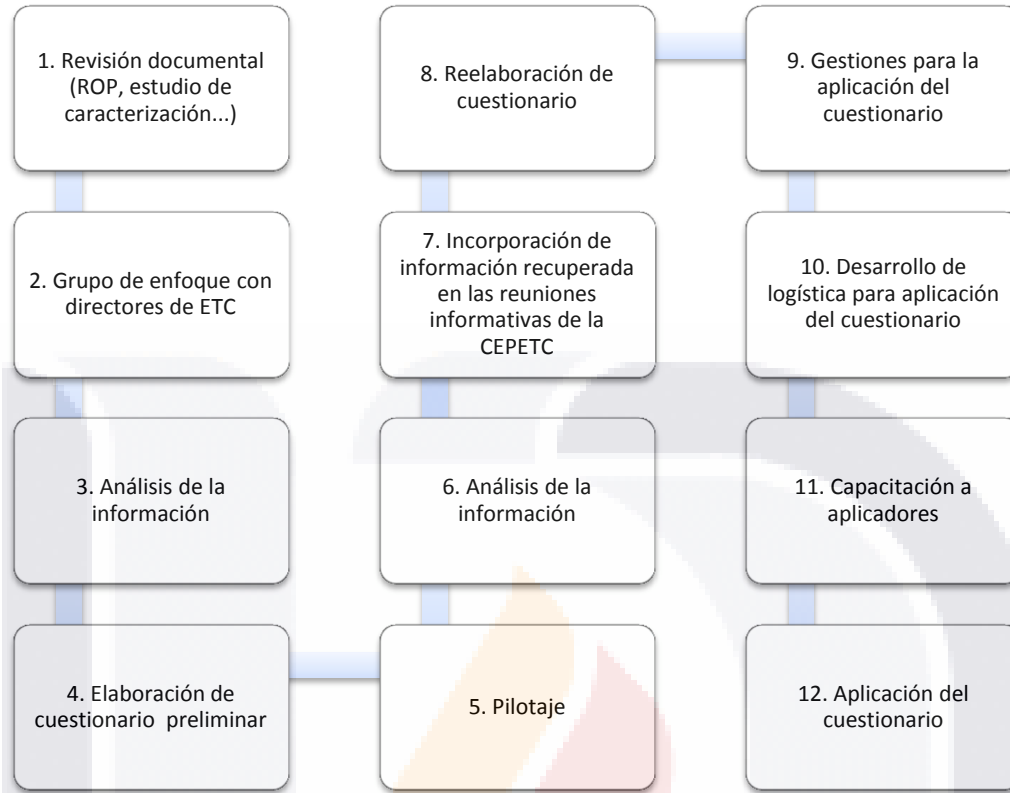
Este cuestionario se conformó a partir de la información recuperada en entrevista grupal con cinco directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes, de revisión documental del Programa, de los resultados de la aplicación de un cuestionario piloto a 15 directores de Escuelas de Tiempo Completo del estado de Zacatecas y de información recuperada de sesiones de orientación organizadas por la Coordinación Estatal del PETC de Aguascalientes para directores noveles de ETC en el período de inicio del ciclo escolar 2011-2012.

El trabajo de campo se organizó en dos fases:

- a) grupo de enfoque con cinco directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes y,
- b) aplicación de un cuestionario para caracterizar, recuperar opiniones e información de directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes.

La información inicial se obtuvo a través de un grupo de enfoque con cinco directores de Escuelas de Tiempo Completo de la entidad para explorar los retos y problemas que enfrentan a cargo de un plantel de primaria de tiempo completo y las estrategias empleadas en la solución o manejo de dichos problemas. A partir de la información recuperada, se diseñó un instrumento de indagación que fue sometido a pilotaje con directores de ETC en la entidad de Zacatecas, a fin de proceder a la siguiente fase del trabajo: reelaboración del cuestionario para recuperar información de opinión y de datos sociodemográficos y académicos de la muestra participante de la entidad de Aguascalientes. El siguiente esquema muestra los pasos que se siguieron durante la fase de trabajo de campo:

Esquema 2. Trabajo de campo



La revisión de los documentos que han regido al Programa desde su inicio y sus antecedentes así como la del estudio de caracterización nacional de los directores de Escuelas de Tiempo Completo sirvió como punto de partida para diseñar un guion con preguntas orientadoras para ser abordadas en el grupo de enfoque. A continuación se describe la experiencia de esta fase.

3.2.1. Grupo de enfoque con directores de ETC⁷

El propósito de esta estrategia fue focalizar la atención de un grupo de directores de escuelas primarias de tiempo completo del estado de Aguascalientes -a través de una sesión de conversación y discusión- en temas relacionados con su función directiva. Se buscó que el grupo fuera homogéneo en términos de su actividad dentro del Programa

⁷ Previo al inicio de la sesión del grupo de enfoque, se pidió a los directores participantes que completaran una cédula con información que se identificó como necesaria pero no pertinente de preguntar durante el curso de la sesión. La información solicitada consiste en datos personales y de la escuela que dirigen (ver anexo I).

ETC. El objetivo fundamental fue generar información sobre características y problemas de la función directiva en este contexto escolar. Entre otras, la justificación de la selección de este método de recolección de información inicial incluyó las siguientes razones descritas por Johnson (2007): permitió explorar ideas y conceptos; proporcionó un espacio de reflexión a los participantes; permitió obtener información a profundidad; favoreció la interacción y discusión y proporcionó respuestas rápidas. Entre las desventajas identificadas por Johnson es que a través de este método se puede generar mucha información irrelevante y que el análisis de la información puede consumir mucho tiempo.

La selección de los participantes en el grupo de enfoque fue decisión de la CEPETC e incluyó un muestreo por conveniencia (Patton, 1987, en Tójar, 2006: 189). Lo que se buscó fue que los directores participantes pudieran compartir y brindar información con base en la experiencia dentro del Programa.

3.2.2. *Participantes en el grupo de enfoque*

Este grupo estuvo constituido por cinco directores de ETC primaria, cuatro de organización multigrado y una de organización completa. Los directores participantes son Darío, con un año y cuatro meses de experiencia en el PETC, Daniel, con 2 años y tres meses, Dante, con un año y dos meses, David, con dos meses y Damián, cuya escuela ya estaba adscrita al Programa pero que aún no entraba en operación. Los nombres fueron sustituidos para respetar el anonimato de los participantes y después codificados para facilitar las referencias a las citas de las aportaciones.

Para identificar a los directores y sus aportaciones se asignó un código a cada uno que sustituyó el nombre del director y señala el tiempo de experiencia en el Programa, si se es director frente a grupo y los años de experiencia como director: El primer número corresponde a la cantidad de años y el segundo a los meses en ETC. Junto al segundo dígito se colocaron las letras “CG” (con grupo) para señalar que el director atiende grupo en adición a la función directiva y “SG” (sin grupo) para señalar que es de dedicación exclusiva a la función directiva. Finalmente se incluyó una cifra para señalar el número de años que los directores tienen de experiencia como directores en la escuela de jornada regular, por ejemplo, el código (1-4 CG-2) significa que este director tiene un año y cuatro meses como director de ETC, es director frente a grupo y tiene dos años de experiencia

previa como director de escuela de jornada regular. La tabla 1 presenta información de los directores y sus Escuelas de Tiempo Completo que participaron en el grupo de enfoque.

Tabla 1. Participantes en el grupo de enfoque

No.	Localidad	Número de alumnos	Número de grupos	Organización docente	Atiende grupo	Experiencia en ETC	Código
1	Urbana	269	7	Completa	SG (Daniel)	2 años y 3 meses	2-3 SG-7
2	Rural	28	1	Unitaria	CG (Darío)	1 año y 4 meses	1-4 CG-2
3	Rural	52	2	Bidocente	CG (Dante)	1 año y 2 meses	1-2 CG-0
4	Rural	51	2	Bidocente	CG (Damián)	0 años y 0 meses	0-0 CG-15
5	Urbana	30	1	Unitaria	CG (David)	0 años y 2 meses	0-2 CG-2

3.2.3. Preguntas detonadores del grupo de enfoque

La sesión del grupo de enfoque se realizó el viernes 28 de octubre de 2011 en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y tuvo una duración de alrededor de tres horas y media. Durante la reunión se llevó registro de las interacciones y se realizaron grabaciones de audio. La reunión del grupo de enfoque estuvo guiada por preguntas detonadoras con cuatro puntos de atención:

1. Propósitos de una Escuela de Tiempo Completo desde la perspectiva del director y el proceso de adscripción de la escuela al Programa.
2. Condiciones en que se ejerce la función directiva en Escuelas de Tiempo Completo.
3. Proceso de adscripción de la escuela al Programa
4. Apreciación del director sobre su trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo.

Se diseñó una guía⁸ con preguntas para cada foco de atención. Aunque las preguntas se organizaron de lo general a lo particular, y relativas a hechos y opiniones o reflexiones se previó que se pudieran suscitar cambios de giro propios de una conversación. Se buscó que las preguntas fueran respondidas por la interacción del grupo en una tónica en

⁸ Ver anexos V y VI

que los participantes se sintieran cómodos y libres de hablar y comentaran sus opiniones y experiencias.

A continuación, se describe la información que se buscó en cada una de las dimensiones. La información que se obtuvo fue utilizada para el diseño de la prueba piloto que se aplicó en Zacatecas y cuyo análisis condujo a la versión definitiva que se aplicó a directores de ETC del estado de Aguascalientes en el primer trimestre de 2012.

1. Los propósitos de una ETC desde la perspectiva del director

En relación con esta dimensión, el propósito principal fue conocer cómo conciben o explican los directores de ETC desde su experiencia los propósitos del Programa; cuál es la concepción que tienen del Programa.

Es evidente que los directores de escuela conocen o deberían conocer la normativa de los programas que benefician sus centros de trabajo, sin embargo, no se trataba de investigar si conocían a fondo la normativa que rige el Programa Escuela de Tiempo Completo. Se trató de que el director, a partir de su experiencia compartiera su creencia sobre la intención del Programa, para quién está pensado; si tiene un sentido pedagógico o social, si se alude a la dimensión de equidad, si creen que realmente se aporta algo a los niños y si se apoya a quien se supone debe apoyar.

2. Proceso de adscripción de la escuela al PETC y 3. Las condiciones en que se ejerce la función directiva en Escuelas de Tiempo Completo

Esta dimensión buscó identificar las acciones que forman parte de la actuación del director al frente de Escuelas de Tiempo Completo, al igual que los retos que enfrenta el director en el ejercicio de su función directiva. La idea primera fue indagar en qué condiciones es que se adscribió la escuela al Programa. Aunque se sabe que la selección de escuelas y la primera adscripción al Programa en Aguascalientes fue decisión de la Coordinación Estatal, lo que se buscaba era tener una idea de las facilidades, retos, obstáculos a los que se han enfrentado a partir de la participación de la escuela en el Programa e indagar cómo se percibieron los compromisos a los que han tenido que responder para cumplir con los objetivos del Programa.

Para el caso de los directores cuyas escuelas ya estaban incorporadas al PETC, se buscó investigar en general si se ha percibido apoyo u obstáculo por parte de las autoridades; y en relación con el personal que participa en este tipo de escuelas, preguntar cómo ha sido la experiencia de incorporar maestros especialistas a la jornada ampliada y explorar cuáles son las necesidades de capacitación o formación para la planta docente y cómo se resuelven.

En lo que concierne a la participación de los padres de familia, se buscó saber la percepción que se tiene sobre el apoyo que se espera ellos brinden: importancia, facilidad, participación. En adición, se les preguntó a los directores participantes en el grupo de enfoque sobre su apreciación acerca de si los padres de familia están bien informados sobre el Programa.

También se buscó averiguar de primera mano las implicaciones de llevar el servicio de alimentación a los alumnos y maestros de manera cotidiana; asimismo, investigar, a partir de la experiencia del director, las diferencias –si es que las hay- en la función del director de una Escuela de Tiempo Completo en comparación con las que no tienen esta jornada.

4. Documentar la apreciación que tiene el director sobre su trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo

En esta dimensión se buscó recabar información sobre la opinión a partir de la autovaloración sobre el desempeño de la función que se ha venido realizando, así como de las creencias -sobre el tipo de liderazgo, personalidad, competencias que debe poseer un director de Escuela de Tiempo Completo-, además se les planteó la situación hipotética en la que ellos pudieran seleccionar a los directores para las ETC y con base en su experiencia dentro del Programa, se les pidió que señalaran las características que considerarían imprescindibles para su selección; la idea detrás de esta dimensión fue que los directores de ETC, a partir de la reflexión, enlistaran aquellas características o virtudes ideales para cumplir con la función directiva en este contexto.

Finalmente, se les pidió a los directores que se pusieran en el papel del docente de una Escuela de Tiempo Completo, y se les preguntó qué características, virtudes, rasgos de personalidad,-entre otros- apreciarían de su director. En relación con este aspecto, las preguntas buscaban, a partir de la opinión y de la experiencia del director, indagar áreas

de capacitación necesarias para el buen desempeño de su función frente a la Escuela de Tiempo Completo. Estas preguntas se refirieron a las características que de acuerdo a la experiencia directiva ellos consideraban debería poseer un director de Escuela de Tiempo Completo para realizar sus funciones de manera óptima.

3.3. *Instrumento para prueba piloto*

La información que se generó mediante el grupo de enfoque, como ya se mencionó, sirvió como insumo junto con revisión documental -documentos normativos, bases de datos del PETC estatal, entrevista a coordinación estatal del Programa y el cuestionario de caracterización para directores de ETC aplicado por el IIPE de la UNESCO-, para la elaboración de un cuestionario semi-estructurado que fue sometido a pilotaje con 15 directores de ETC de la entidad de Zacatecas. El propósito de esta versión fue validar algunas de las preguntas cerradas y generar información para plantear opciones de respuestas en otras.

Este cuestionario constó de 51 preguntas repartidas en siete dimensiones (ver anexo VII). Dentro de la primera dimensión, se buscó información puntual sobre datos generales del director, datos de la escuela donde se desempeña como director y datos de planta docente y personal. La información permitiría perfilar quiénes son los directores de Escuelas de Tiempo Completo, y las condiciones en cuanto a recursos particulares del Programa y horario de la jornada escolar, planta docente y personal de apoyo que implementan el Programa.

Las siguientes cinco dimensiones del cuestionario buscaron recuperar información sobre los propósitos de la ETC desde la perspectiva del director, las acciones que forman parte de la actuación del director, las circunstancias de incorporación al Programa, retos y problemas más frecuentes y cómo los enfrentan, percepción sobre el apoyo que reciben por parte de autoridades y padres de familia y aspectos relacionados con la definición de las líneas de trabajo a seguir, y responsables del diseño del plan escolar. Finalmente, la última dimensión buscó recoger información para plantear opciones de respuesta en el cuestionario definitivo sobre características y necesidades del director de Escuelas de Tiempo Completo (Ver tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones del cuestionario piloto para directores de ETC de Zacatecas

Dimensión	Información
1	Datos generales del director, datos de la escuela y datos de planta docente y personal
2	Propósitos de la Escuela de Tiempo Completo desde la perspectiva del director
3	Circunstancias de incorporación de la escuela al PETC
4	Problemas más comunes y soluciones
5	Percepción sobre el apoyo que reciben por parte autoridades y padres de familia
6	Definición de líneas de trabajo
7	Necesidades del director

A partir de la información obtenida en el grupo de enfoque, se decidió incluir dos preguntas abiertas sobre la definición y la población objetivo del PETC en el cuestionario piloto. Asimismo la información proporcionada por los participantes en el grupo de enfoque permitió identificar las siguientes opciones sobre ventajas o beneficios para los alumnos y las familias al asistir a una Escuela de Tiempo Completo:

- a) Se aprecia una mejora en la convivencia de los alumnos
- b) La madres de familia pueden salir a trabajar
- c) Se evita que los niños estén en la calle o solos en casa
- d) Mejora en los resultados de ENLACE
- e) Aumentan las oportunidades de aprendizaje
- f) La articulación de contenidos apoya el aprendizaje
- g) Será más fácil para los alumnos adaptarse a la escuela secundaria
- h) Las actividades por la tarde permiten identificar talentos en los alumnos
- i) Otros

En el cuestionario piloto se incluyó también una pregunta abierta que buscaba la opinión del director en relación a posibles desventajas identificadas en el contexto de las Escuelas de Tiempo Completo. La información sobre posibles desventajas para padres de familia y alumnos serviría para elaborar una pregunta que indagara sobre la percepción del director en torno a las actitudes de los padres de familia respecto al tiempo que sus hijos pasan en la escuela.

La información que se obtuvo a través del grupo de enfoque también permitió plantear opciones de respuesta para la pregunta sobre quién tomó la decisión de incorporar el centro escolar al PETC. Otro aspecto identificado que se incluyó en la prueba piloto indagaba sobre problemas que los directores han experimentado durante la implementación del Programa en su escuela. Las opciones surgieron a lo largo de las dimensiones abordadas en el grupo de enfoque. En el instrumento que se piloteó se les pidió a los directores que ordenaran las opciones en orden de importancia de acuerdo a su experiencia:

- a) Resistencia de padres de familia a dejar a sus hijos más horas en la escuela
- b) Resistencia de maestros a modificar sus horarios de trabajo
- c) Organización del tiempo
- d) Carga administrativa
- e) Proveer alimentos a alumnos y maestros
- f) Falta de maestros especialistas
- g) Falta de infraestructura de la escuela
- h) Otros

Una vez que se clasificaron en orden de importancia de acuerdo a su experiencia, se les pidió a los directores participantes en la prueba piloto que explicaran brevemente como enfrentan o solucionan dichos problemas. La información que resultó sirvió para crear opciones de respuesta en el cuestionario definitivo.

En lo referente a la percepción que tienen los directores de Escuelas de Tiempo Completo sobre el apoyo que reciben por parte de autoridades y de padres de familia se diseñaron dos ítems de respuesta abierta, el instrumento piloto también incluyó preguntas que indagaban sobre aspectos que facilitarían las funciones directivas al frente de una Escuela de Tiempo Completo. Se preguntó además sobre diferencias fundamentales -de haberlas- en la experiencia como director de escuela de horario regular y de tiempo completo, en su caso.

Otro aspecto que se pidió describieran fue el que se refiere a la organización del servicio de alimentación a los alumnos. El análisis de las respuestas obtenidas en la prueba piloto permitió elaborar las opciones de respuestas para las preguntas que correspondieron a estos aspectos.

Se plantearon preguntas sobre quién decide las actividades que se llevan a cabo por la tarde; quiénes definen la línea de trabajo a seguir en el ciclo escolar, y sobre quiénes deberían tomar esa decisión.

Finalmente se les pidió a los directores que contestaron el instrumento piloto que enlistaran los asuntos que se abordan de manera recurrente en las juntas de Consejo Técnico, y quiénes participan en el diseño del plan escolar anual de la escuela. En relación con este aspecto, las preguntas buscaban, a partir de la opinión y de la experiencia del director, indagar áreas de capacitación necesarias para el buen desempeño de su función frente a la Escuela de Tiempo Completo. Las opciones de respuesta identificadas fueron las siguientes:

- a) Liderazgo pedagógico
- b) Gestión escolar
- c) Implementación de las líneas de trabajo del Programa
- d) Evaluación
- e) Mediación de conflictos
- f) Administración de centros escolares
- g) Nutrición
- h) Normativa del PETC
- i) Otros

En esta primera versión se incluyeron otras preguntas abiertas que buscaban saber las características que de acuerdo a la experiencia debería poseer un director de Escuela de Tiempo Completo para realizar sus funciones. Se planteó el caso hipotético de fungir como docente en una Escuela de Tiempo Completo, y se les pidió que escribieran qué aspectos valorarían y que aspectos exigirían del director para el logro de los objetivos del Programa. Otro planteamiento hipotético se refirió a que si ellos estuvieran a cargo de la selección de los directores para Escuelas de Tiempo Completo, describieran qué características y competencias considerarían imprescindibles para su elección. Finalmente, se les pidió a los participantes de la prueba piloto que calificaran su trabajo dirigiendo una Escuela de Tiempo Completo y que justificaran su valoración.

La revisión de los resultados del pilotaje alimentó el rediseño del cuestionario definitivo a ser aplicado en el estudio en Aguascalientes.

3.4. El cuestionario para la obtención de información

La función directiva en las Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes

La información que se generó a través del grupo de enfoque, sirvió de insumo junto con la revisión documental para la elaboración de un cuestionario semi-estructurado que fue sometido a pilotaje con 15 directores de Escuelas de Tiempo Completo de la entidad de Zacatecas, y finalmente se diseñó el cuestionario definitivo.

El cuestionario para los directores de Escuela de Tiempo Completo tuvo varios propósitos que partieron de los objetivos de la investigación, así como de la población a estudiar (directores de planteles de escuelas primarias de tiempo completo del estado de Aguascalientes), a saber: conocer cómo se resuelven las problemáticas identificadas y que forman parte de la función directiva en Escuelas de Tiempo Completo; identificar las creencias de los directores en relación con la escuela en el Programa; conocer la percepción que tienen los directores sobre su propio desempeño al frente de estas escuelas; identificar las necesidades de formación de los actores del Programa; identificar las necesidades del director en relación con los distintos actores educativos y, conocer cómo se lleva a cabo la implementación de la propuesta pedagógica del Programa. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre los objetivos del estudio y las dimensiones del cuestionario definitivo:

Tabla 3. Cuestionario: objetivos y dimensiones

	Objetivos Particulares	Dimensiones del cuestionario
1.	A) Describir el perfil sociodemográfico del director de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes	1) Información general
2.	A) Explorar las condiciones en que se ejerce la función directiva en Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes B) Cómo resuelven	2) Problemáticas en la implementación del Programa a) Problemas con padres de familia i) Padres de familia manifiestan que no desean que sus hijos se queden a la jornada ampliada ii) Un padre de familia no desea que sus hijos se queden en la escuela a la jornada ampliada, pero sí espera que sus hijos

	Objetivos Particulares	Dimensiones del cuestionario
	<p>las problemáticas de la función directiva de Escuelas de Tiempo Completo</p>	<p>reciban el servicio de alimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> iii) Existencia de grupos antagonistas de padres de familia iv) Falta de consenso para organizar las comisiones de preparación de los alimentos v) Temor de madres de familia de que sus hijos e hijas no tomen sus alimentos vi) Imprevistos relacionados con la disponibilidad de los alimentos vii) Desconfianza de padres de familia sobre el fin que se le dé a las cuotas para alimentación viii) Falta de participación de los padres de familia <p>b) Problemas con colectivo docente</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Inconformidad de docentes con clave sobre la ampliación de la jornada ii) Ausentismo de maestros de grupo y especialistas iii) Incorporación de docentes con clave a la jornada ampliada iv) Elaboración de horarios
<p>3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A) Identificar los propósitos de una Escuela de Tiempo Completo desde la perspectiva del director B) Explorar las condiciones en que se ejerce la función directiva en Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes 	<p>3) Creencias/opiniones de los directores en relación con el Programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Propósitos del PETC y opiniones sobre el Programa: <ul style="list-style-type: none"> i) La carga de trabajo del director de una ETC es igual al de un director de jornada regular ii) El PETC contribuye a la mejora de la convivencia de los alumnos iii) El PETC apoya a las madres de familia para que puedan salir a trabajar fuera de casa iv) La ETC es una guardería v) La ETC es igual o mejor que una escuela privada vi) El director inscribiría a sus propios hijos en una ETC vii) La ETC ayuda a los alumnos de primaria a adaptarse a la escuela secundaria viii) La ETC sirve para que los padres de familia se desentiendan de sus hijos ix) La ETC contribuirá a la mejora de los resultados en ENLACE x) Todos los niños y niñas mexicanas deberían asistir a la ETC b) Orden de dificultad de las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> i. Elaboración de horarios de cargas académicas de los docentes

	Objetivos Particulares	Dimensiones del cuestionario
		<ul style="list-style-type: none"> ii. Implementación de las líneas de trabajo iii. Organización de los servicios de alimentación iv. Convocar a padres de familia a participar con la ETC v. Coordinación de la participación de docentes y especialistas
4.	A) Documentar la apreciación que tiene el director sobre su trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo en Aguascalientes	4) Autopercepción del director <ul style="list-style-type: none"> a) Creencias <ul style="list-style-type: none"> i) Los docentes y los especialistas piensan que el director dirige la escuela de manera acertada ii) Los padres de familia aprecian el trabajo del director al frente de la escuela iii) Los alumnos tienen confianza en el director. iv) Los docentes confían en la capacidad de liderazgo del director v) Los docentes y especialistas consideran que el director tiene pleno conocimiento de cómo funciona el Programa b) Autoevaluación del director sobre: <ul style="list-style-type: none"> i) Seguimiento a planes y programas ii) Orientación, apoyo y acompañamiento a docentes iii) Monitoreo de planeación. Fomento de estrategias. centradas en los alumnos(as) y del uso efectivo del tiempo, articulación de contenidos iv) Atención a padres de familia v) Negociación y resolución de conflictos vi) Allegamiento y disponibilidad de recursos pedagógicos
5.	A) Identificar las necesidades de los actores responsables de la implementación del PETC en Aguascalientes	5) Necesidades de formación de los actores del Programa <ul style="list-style-type: none"> a) El director b) Maestros titulares c) Maestros especialistas d) Madres de familia o responsables de la preparación de alimentos e) Personal de intendencia
6.	A) Identificar las necesidades de los directores en relación con los actores responsables de la implementación del PETC en Aguascalientes	6) Necesidades de los directores en relación con los actores del Programa <ul style="list-style-type: none"> a) Coordinación estatal b) Supervisor c) Maestros con clave d) Maestros especialistas e) Padres de familia
7.	A) Indagar cómo se	7) Propuesta pedagógica

Objetivos Particulares	Dimensiones del cuestionario
entiende la implementación de la propuesta pedagógica del PETC en Aguascalientes	a) ¿Cómo se organizan los contenidos de la enseñanza en la escuela? b) ¿Cuáles líneas de trabajo del PETC se pueden implementar en función de las distintas asignaturas? c) ¿Con que asignaturas de currículo se pueden articular las distintas líneas de trabajo?

La tabla 4 muestra la organización del cuestionario por dimensiones, variables y número de preguntas e ítems para cada una de las dimensiones. Después de la tabla, se describe cómo se recuperó la información para cada una de las dimensiones:

*Tabla 4. Información del cuestionario
La función directiva en las Escuelas de Tiempo Completo*

Información sobre el contexto y los propósitos del cuestionario		
Dimensión	Variables	No. de Preguntas/ ítems
I. Información general del director(a) y de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Edad, género, años en servicio, si posee plaza (clave), tiempo desempeñándose como director, tiempo desempeñándose como director de ETC, si atiende grupo, nivel de Carrera Magisterial - Número de alumnos de la escuela y número de docentes titulares y de apoyo 	11
II. Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia de padres de familia a que sus hijos se queden en la jornada ampliada - Confusión de los padres de familia sobre los propósitos del PETC entre un programa asistencial y uno de carácter educativo - Desconfianza de los padres de familia - Problemas entre los padres de familia - Problemas para cubrir el servicio de alimentación - Falta de compromiso de algunos padres de familia - Ausentismo del personal docente y de apoyo - Organización de horarios 	12
III. Opinión del director sobre la escuela en el PETC	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración sobre las demandas a la función directiva de una escuela en horario regular vs la Escuela de Tiempo Completo - Valoración sobre los efectos de la Escuela de Tiempo Completo en los alumnos; padres de familia, madres de familia, mejora de resultados, adaptación al nivel de secundaria - Valoración de la escuela pública de tiempo completo vs la escuela de titularidad privada - Valoración de la dificultad de algunas de las actividades del director de Escuela de Tiempo 	11

Información sobre el contexto y los propósitos del cuestionario		
Dimensión	Variables	No. de Preguntas/ ítems
	Completo	
IV. Autopercepción como director de ETC	- Creencia sobre lo que la comunidad escolar piensa sobre el director de Escuela de Tiempo Completo	6
V. Necesidades de formación de los actores involucrados en la ETC	- Necesidad de formación indispensable para cada uno de los actores de la comunidad escolar en el contexto del PETC	5
VI. Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento a planes y programas - Orientación, apoyo y acompañamiento a docentes - Monitoreo de planeación. Fomento de estrategias centradas en los alumnos(as) y del uso efectivo del tiempo, articulación de contenidos - Atención a padres de familia - Negociación y resolución de conflictos - Allegamiento y disponibilidad de recursos pedagógicos 	15
VII. Implementación de la propuesta pedagógica del Programa	<ul style="list-style-type: none"> - Organización e incorporación de las líneas de trabajo del PETC - Integración de las líneas de trabajo con el currículo 	3
VIII. Necesidades de participación de la comunidad escolar. Apoyo de la CEPETC	<ul style="list-style-type: none"> - Cinco necesidades del director del ETC por parte de la comunidad escolar - Apoyos recibidos por la CEPETC para la implementación del Programa en sus escuelas 	9
TOTAL		74

La dimensión I, *Datos del director y de la escuela* estuvo integrada por un conjunto de 11 preguntas abiertas que buscaron información general sobre el director y la escuela para tener una idea de quiénes son los directores de las Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes y tener una aproximación del tamaño de las escuelas que se atienden en términos de matrícula y personal docente.

La segunda dimensión, concerniente a la resolución de problemas consistió de una batería de 12 ítems y preguntas con opciones de respuesta múltiple en las que el encuestado seleccionó una alternativa, y en su caso, propuso otra opción y brindó comentarios sobre su respuesta cuando así lo decidió. En estos ítems, se describieron, a través de viñetas, situaciones factibles de suceder en el ejercicio de la función directiva.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dichas situaciones planteaban problemas con opciones de respuestas reales o hipotéticas rescatadas de las descripciones de los directores a través de un grupo de enfoque, así como de los resultados de la aplicación piloto y de foros informativos organizados por la Coordinación Estatal del Programa (CEPETC) en los que se identificaron algunas de las preocupaciones de los directores de Escuelas de Tiempo Completo.

La utilización de viñetas incluidas en este tipo de ítems se fundamentó en varias razones. De acuerdo a Jeffries y Maeder (2005), las viñetas permiten focalizar un tema o problema en particular; pueden ser propuestas a partir de eventos reales o hipotéticos; permiten identificar sutilezas o matices en las respuestas; permiten abordar tópicos difíciles, y pueden generar información abundante a partir de un grupo amplio de participantes. Estos autores plantean características y ventajas de este tipo de ítems: a) se trata de una pequeña historia, narrativa o escenario; b) es un texto corto; c) simplifica situaciones de la vida real relevantes para los participantes, pero en las que no necesariamente tienen experiencia; d) permite múltiples respuestas, de las cuáles el participante propone una sola o las puede organizar por orden de importancia; y, e) la trama se detiene en un momento crítico para que los participantes la completen.

Para efectos de este estudio, este tipo de planteamientos se consideró pertinente para recuperar información relacionada con problemáticas y posibilidades de resolución asociadas a la función directiva en las Escuelas de Tiempo Completo. Por un lado, no todos los participantes han tenido la experiencia directiva de una Escuela de Tiempo Completo⁹, sin embargo ya cuentan con información sobre el Programa y pueden responder en función de lo que harían en la circunstancia planteada; y por otro, están los participantes que ya han vivido la experiencia de la Escuela de Tiempo Completo, y por lo tanto, ya han experimentado algunos de los problemas planteados y pueden responder en relación con su práctica. Lo que se pretendió fue recuperar información de decisiones cercanas a la vida real o experienciales para la resolución de problemas a través de las opciones de respuesta o a través de los comentarios de los directores. Se buscó identificar los detalles de la práctica directiva y rescatar fortalezas y debilidades del trabajo de los directores a través de lo que reportaran los participantes.

⁹ Para el caso de Aguascalientes, aunque ya se firmó carta compromiso con la CNPETC, de las escuelas que se incorporaron al PETC en septiembre de 2011, la implementación del Programa en las escuelas es gradual y no se ha completado aún en su totalidad, sin embargo se han realizado reuniones de sensibilización e informativas con los directores de manera constante, y se han iniciado trabajos de construcción de cocinas y comedores en las escuelas; es así que, no obstante que las escuelas estén ya incorporadas, no todas estaban en operación al momento de aplicar el cuestionario.

La utilización de este tipo de ítems presenta retos metodológicos de acuerdo a algunos investigadores. Por ejemplo, West (1982, en Finch, 1987) advierte que si se utiliza esta técnica de manera aislada, la relación imprecisa entre creencias y acciones es el mayor peligro, y lo que buscan los investigadores es establecer vínculos entre creencias y acciones. En este caso, el peligro está minimizado toda vez que las problemáticas planteadas están contextualizadas en el ejercicio de las funciones del director. En esta tónica, algunos estudios concluyen que las respuestas a las viñetas reflejan cómo responderían en la realidad los participantes. Rahman (1996, en Barter, 1999), a su vez señala que este tipo de ítems permite clarificar los juicios de las personas, y plantean una situación menos personal y por lo tanto menos amenazadora, y es así que los encuestados pueden contestar con libertad y en sus propios términos.

La técnica de las viñetas permite provocar reacciones a situaciones reales y plausibles al estar construidas en torno a problemas existentes; presenta situaciones particulares en las que se plantea alguna pregunta o problema y se le pide al participante que conteste lo que haría en esa circunstancia. En cierta medida, la respuesta puede estar cercana a la reacción real, y es posible que provoque alguna reflexión sobre la situación en particular; en adición, si se proporciona un espacio para que el participante proponga soluciones prácticas al problema propuesto, la información que se obtenga permitirá explorar posibilidades que no se habían considerado.

En la dimensión III, *Opinión del director sobre la escuela en el PETC*, se presentaron 11 afirmaciones sobre la ETC, y se les pidió a los directores de Escuela de Tiempo Completo de Aguascalientes (ya sea que su escuela ya estuviera en funciones como ETC o todavía no), que seleccionaran una sola respuesta según su opinión en relación con la afirmación dada, en función de una serie de cuatro opciones graduadas (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). En adición, en esta misma dimensión, se presentaron una serie de actividades que el director debe realizar dentro de sus funciones y se les pidió jerarquizarlas por orden de dificultad numerando del 1 al 5 de acuerdo a lo que ellos consideraban más difícil de llevar a cabo. Lo que se buscó fue identificar cuáles son las actividades que parecen ser más difíciles de acuerdo a la opinión de los mismos actores y, a partir de la información que se recogiera, proporcionar información al Programa y de ser posible, ofrecer alguna propuesta.

La dimensión IV, *Autopercepción como director de ETC* buscó que el director de Escuela de Tiempo Completo hiciera una autovaloración en relación con una serie de seis

afirmaciones sobre el desempeño de su propia función al frente de la Escuela de Tiempo Completo. Para las respuestas se utilizaron tres opciones: Sí, NO y NO SÉ.

En la dimensión V. *Necesidades de Formación de los actores involucrados en la ETC*, se les pidió a los directores que contestaran cinco preguntas de respuesta abierta. En estos ítems se esperaba que los participantes contestaran con al menos una opción de formación indispensable para cada uno de los actores involucrados: director, maestros, especialistas, madres de familia o responsables de la preparación de los alimentos, intendentes.

En relación con la dimensión VI, *Autoevaluación*, se presentó una serie de 15 acciones que se espera sean realizadas dentro del PETC, y se le pidió al director que autoevaluara su actuación para cada una de ellas con un número del 1 al 10, donde “1” fue la valoración más baja y “10” la más alta.

En la dimensión VII, se plantearon tres preguntas orientadas a la indagación sobre la implementación y la comprensión que se tiene de la propuesta pedagógica del Programa.

En la dimensión VIII: *Necesidades del director de ETC por parte de la comunidad escolar* se plantean preguntas de respuesta abierta. Se esperaba que los participantes aportaran sobre lo que ellos necesitan de la comunidad escolar para el logro de los objetivos del PETC. Por último, se buscó indagar a través de tres preguntas más de respuesta abierta, sobre apoyos recibidos por parte de la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Tiempo Completo para la implementación del Programa en la escuela.

3.5. *Muestra participante*

A continuación se presentan datos de la población participante en la investigación y algunas características generales de la unidad de análisis. Asimismo, se describe el crecimiento de la población de directores de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes a partir del ciclo escolar 2010-2011 y el universo de atención escolar atendido hasta 2011 y el que se esperaba estuviesen atendiendo para 2012-2013.

La población de Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Aguascalientes estaba constituida hasta el ciclo escolar 2010-2011, por 50 escuelas (48 primarias y 2 secundarias). Estas escuelas atendían a 2,587 alumnos y alumnas, equivalente a casi 1%

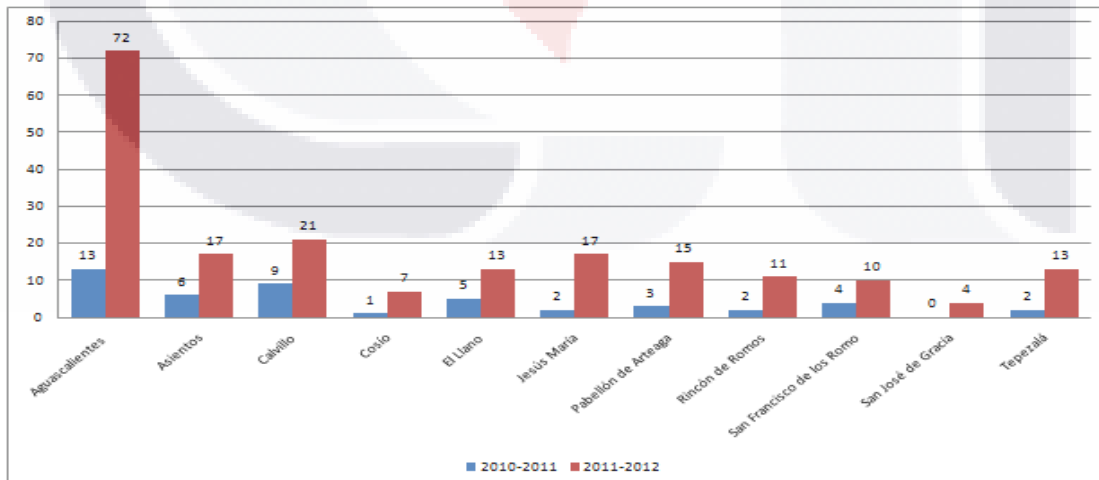
de la matrícula de educación básica en ese ciclo en la entidad (276,327 alumnos y alumnas). Para el ciclo escolar 2011-2012 el gobierno estatal planteó una meta de 200 escuelas incorporadas al Programa, lo que constituyó un aumento sustancial en la población escolar que se pretendía atender: 31,420 (poco más de 11 puntos porcentuales de la matrícula de educación básica estatal de 280,335 alumnos y alumnas). La tabla 5 muestra información sobre matrícula de educación básica y total de estudiantes, para ambos ciclos escolares.

Tabla 5. Total de alumnos en Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes en relación con la matrícula de educación básica (2012)

Ciclo escolar	Matrícula total	Matrícula en ETC
2010-2011	276327	2587
2011-2012	280335	31420

Hasta antes de la incorporación del considerable número de nuevas Escuelas de Tiempo Completo que representó la meta mencionada, para efectos de este estudio se tenía planeado censar a los directores de las 50 escuelas de educación básica adscritas al Programa hasta antes de septiembre de 2011. Una vez que creció la población como ya se ha descrito, se consideró viable mantener la pretensión de realizar un censo de los directores de las 200 escuelas a fin de contar con información que permitiera plantear una generalización de los hallazgos para el contexto estatal. El gráfico 3 muestra la cobertura geográfica y el crecimiento del Programa en la entidad del 2010 al 2012.

Gráfico 3. Cobertura y crecimiento del PETC en Aguascalientes 2010-2012



El crecimiento de la cobertura de las Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes muestra que en algunos municipios del estado hay poco más de la mitad

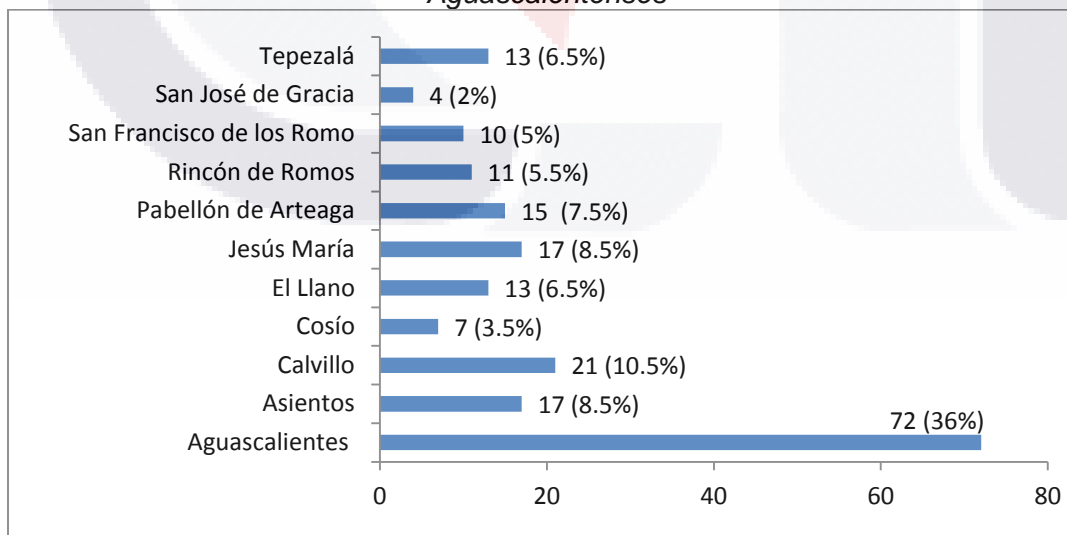
de las escuelas primarias ya incorporadas al Programa, el reto mayor parece ser el municipio de Aguascalientes que aunque tiene un mayor número de Escuelas de Tiempo Completo, en proporción no alcanza el 20 % (ver tabla 6).

Tabla 6. Cobertura de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes y sus municipios

Municipio	No. de escuelas primarias	% de ETC
Aguascalientes	402	17.91
Jesús María	63	26.98
Calvillo	53	39.62
Rincón de Romos	38	28.94
Asientos	55	30.90
Pabellón de Arteaga	27	55.55
San Francisco de los Romo	27	37.03
Tepezalá	23	56.52
El Llano	27	48.14
Cosío	12	58.33
San José de Gracia	11	36.36

El gráfico 4 presenta por cada municipio el número global de escuelas adscritas al PETC al 2012, y su distribución en porcentajes en el estado.

Gráfico 4. Número y porcentaje de escuelas adscritas al PETC por municipios Aguascalentenses



En la tabla 7 se desglosa el número de escuelas adscritas al PETC por nivel educativo en cada municipio del estado de Aguascalientes, durante el ciclo escolar 2011-2012.

Tabla 7. Número de escuelas por nivel incorporadas al PETC por municipio.

Municipio	CAM ¹⁰	Preescolar	Primarias	Secundarias	Total
Aguascalientes	1	0	62	9	72
Asientos	1	2	9	5	17
Calvillo	0	3	15	3	21
Cosío	0	2	2	3	7
El Llano	0	3	9	1	13
Jesús María	0	4	9	4	17
Pabellón de Arteaga	1	2	8	4	15
Rincón de Romos	0	2	8	1	11
San Francisco de los Romo	0	2	6	2	10
San José de Gracia	0	2	2	0	4
Tepezalá	0	2	9	2	13
Total	3	24	139	34	200

Por modalidad, la distribución de las Escuelas de Tiempo Completo es como sigue:

Modalidad	2011	Antes de 2011
CAM	3	0
Preescolar	24	0
Primaria general	91	48
Secundaria general	0	2
Telesecundaria	32	0
SubTotal	150	50
Total	200	

El acercamiento a todos los directores de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes fue planeado en función de la distribución geográfica de las escuelas adscritas al Programa en el estado y es así que se diseñó una estrategia que permitiera llegar a todos los directores. En el siguiente apartado se describe el proceso del trabajo de campo.

¹⁰ Los Centros de atención múltiple (CAM), son escuelas que ofrecen educación inicial, preescolar, primaria y/o secundaria a niños y jóvenes que tienen algún signo de discapacidad (deficiencia mental, neuromotora o visual, trastornos de audición y lenguaje) y les ofrecen apoyos de manera transitoria o permanente que propician las mejores condiciones para la integración educativa y social de los alumnos.

3.6. Trabajo de campo

Los directores de las Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes fueron convocados a través de la figura de la Supervisión al Centro de Desarrollo Educativo (CeDE) más cercano a su centro de trabajo. La información sobre los propósitos del cuestionario se describen en el Oficio DEB 163/2012 de invitación a los directores de Escuelas de Tiempo Completo girado por el Instituto de Educación de Aguascalientes (ver anexo II) después de una serie de negociaciones con la Coordinación Estatal del PETC.

El diseño del plan logístico para poder recuperar información sobre las condiciones en que se ejerce la función directiva y las apreciaciones de los directores, así como de las opciones de resolución a los problemas inherentes de la Escuela de Tiempo Completo en Aguascalientes, exigió –de manera ideal-, poder concentrar a los participantes para la aplicación del instrumento de manera dinámica y eficiente. Para lograr esto, el cuestionario fue *cargado* en una plataforma virtual a la que los participantes podrían acceder y contestar de manera anónima en los centros de cómputo de los Centros de Desarrollo Educativo en distintos municipios de Aguascalientes. La aplicación del instrumento se realizó en un espacio de tiempo de tres días en sesiones simultáneas en nueve Centros de Desarrollo Educativo en la entidad (ver anexo IX Calendario de aplicaciones del cuestionario para directores de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes).

La aplicación del cuestionario fue realizada en una modalidad presencial, pero el instrumento fue administrado en línea a través de una aplicación informática¹¹ que permitió publicar el cuestionario, la recolección de las respuestas, y una vez que se concluyó la recuperación de la información, se exportó a una base de datos para su depuración y preparación y posterior análisis de la información. La estrategia de reunir a los directores de Escuelas de Tiempo Completo en los CeDE buscaba también asegurar que la mayoría de ellos contestara el instrumento. El avance en las distintas secciones del cuestionario en línea fue programado al registro de las respuestas de cada una de las respuestas, es decir, la omisión en una respuesta impedía el avance en el cuestionario, y se desplegaba un aviso señalando la pregunta que estaba sin contestar para que el participante marcara su respuesta y así pudiera seguir contestando el cuestionario. Previo a la aplicación del cuestionario en línea, se planeó una sesión de capacitación con cinco aplicadores que participaron en el levantamiento de la información. El propósito fue

¹¹ Ver anexos III y IV del instrumento en línea o acceder a <http://encuestas.educacion.ccs.h.uaa.mx/admin>

familiarizar a los encuestadores con el instrumento, con la interfaz de la aplicación, plantear distintos escenarios que pudieran suscitarse durante la aplicación del instrumento y opciones de resolución. El reporte del trabajo de campo arrojó que en general hubo buena disposición por parte de los directores en participar contestando el cuestionario. Se reportaron problemas relacionados con conexión pobre al internet de algunas máquinas, asunto que fue resuelto con la aplicación del cuestionario en el formato impreso. En un CeDE no se pudo hacer uso del laboratorio de cómputo, asunto que de igual manera fue resuelto con la aplicación del cuestionario en el formato impreso. Finalmente en otro CeDE se presentó un incidente en el que una directora se rehusó a participar, e instó a sus colegas a no contestar el cuestionario. En este caso en particular, el aplicador aludió al principio de voluntariedad en la participación e invitó a contestar el cuestionario a aquellos directores que desearan hacerlo.

3.7. *Definición de las unidades de investigación*

Como ya se mencionó, la población de Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Aguascalientes estaba constituida hasta el ciclo escolar 2010-2011 por 50 escuelas, y en el ciclo escolar 2011-2012 se incorporaron 150 escuelas más, para alcanzar la meta del gobierno estatal de 200 escuelas incorporadas al Programa durante ese ciclo.

Hasta antes de la incorporación de las escuelas de la meta estatal mencionada, se tenía planeado censar a los directores de las 50 escuelas adscritas al Programa hasta mediados de 2011. Una vez que se incorporaron las nuevas escuelas correspondientes a la meta estatal, se decidió continuar con lo planeado de realizar censo pero esta vez a los 200 directores de ETC de Aguascalientes.

Se consideró importante distinguir en la población total de ETC, a los directores de las 50 en las que ya se tenía experiencia dentro del Programa, de los 150 directores de nuevo ingreso al Programa. Aunque se convocó a la aplicación del cuestionario a los 200 directores de ETC, se obtuvieron resultados sólo de 159, y por ende, se les consideró como una muestra. A fin de que ésta fuera una muestra estadísticamente representativa que permitiera hacer inferencias sobre la población y comparaciones entre los estratos resultantes de la incorporación reciente de escuelas al Programa (directores de escuelas con y sin experiencia dentro del PETC), los datos fueron sometidos a un tratamiento estadístico para garantizar estimaciones no sesgadas al universo de directores de las Escuelas de Tiempo Completo. La idea fue conferirle a la muestra el peso proporcional de

la población investigada mediante un cálculo que considerara las unidades primarias de muestreo y sus probabilidades de selección. Es decir, si la población total de ETC en Aguascalientes (200 escuelas) constaba de 50 de las escuelas adscritas al PETC hasta antes de septiembre de 2011 y 150 escuelas de ingreso a partir de esa fecha, en términos de un muestreo aleatorio sistemático proporcional de 200 escuelas, la muestra debería de estar contemplando rigurosamente a 25% de directores de ETC con experiencia y 75% de directores de ETC sin experiencia dentro del Programa según la regla de proporcionalidad de la muestra (ver tabla 1, columna 1). Sin embargo, se utilizó un muestreo estratificado, donde cada sujeto tuvo una probabilidad diferente de ser elegido.

Para el caso del estrato *sin experiencia* se muestreó a 130 sujetos de los 150 posibles, mientras que en el estrato *con experiencia*, se muestreó a 29 de 50. Para ello se utilizaron los factores de expansión (por medio del SPSS, módulo *weight cases*) y es así que los sujetos de cada estrato en la muestra tuvieron diferentes pesos muestrales (el peso muestral se refiere a la cantidad de sujetos del universo poblacional que son representados por cada elemento de la muestra; es el universo de la probabilidad que cada sujeto de la muestra sea elegido al realizar la selección de los casos), es decir, mientras que cada sujeto del estrato con directores de escuelas con experiencia dentro del PETC hasta antes de 2011 representa a 1.72 individuos del universo poblacional, cada sujeto del estrato de directores de escuelas sin experiencia dentro del PETC hasta antes de septiembre de 2011 representa a 1.15 individuos de la población (ver tabla 8).

El análisis de la información se realizó a través del módulo de muestras complejas del SPSS y se reportan los estimadores de la población y sus errores estándar.

Tabla 8. Universo poblacional, cantidad de muestra y factores de expansión de directores de ETC en Aguascalientes, por estrato.

Estratos Pob-W	Antes de 2011 Directores de escuelas con experiencia con PETC	A partir de 2011 Directores de escuelas sin experiencia con PETC	Total
Censo	50	150	200
Muestreo	29	130	159
Factores de expansion	1.72	1.15	

3.8. Preparación de la información en forma de texto

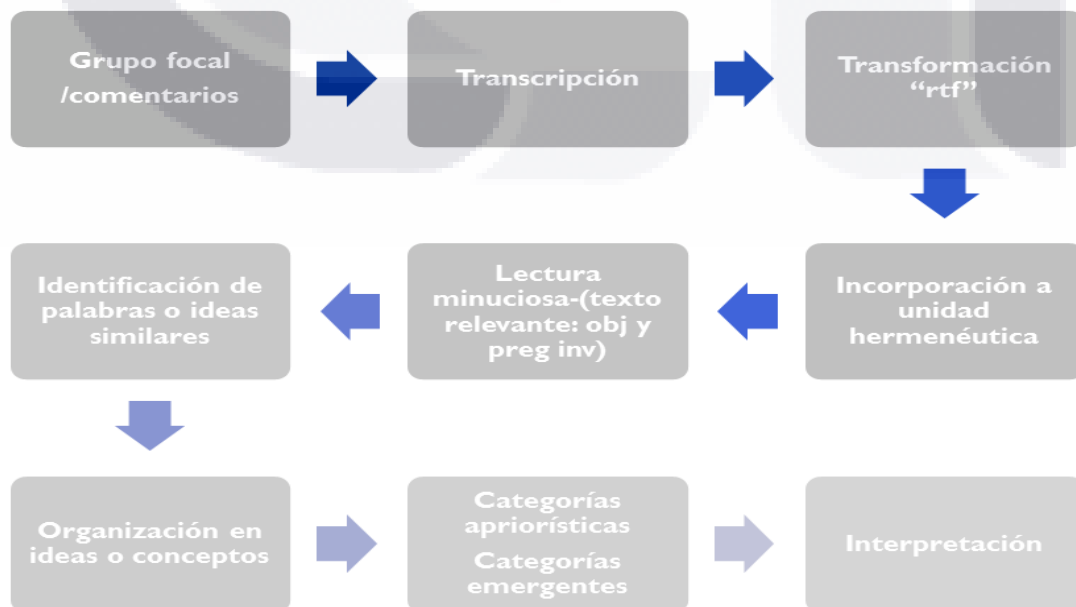
El proceso de preparación de los datos incluyó la transcripción de la información audiograbada y su transformación a archivos de formato enriquecido (“rtf”) para ser sometida a una herramienta informática que permitiera organizar y sistematizar la información para su análisis (Atlas ti). El cuerpo de texto fue obtenido a través del grupo focal y de los comentarios recuperados en el cuestionario para directores de Escuelas de Tiempo Completo.

El proceso de análisis inició con una lectura minuciosa teniendo en mente los objetivos de investigación para identificar texto relevante, es decir, que estuviera relacionado con los objetivos y preguntas de investigación. El texto relevante se clasificó de acuerdo a categorías analíticas que representaron ideas o conceptos. Conforme se continuó el proceso, se pudo encontrar que algunos de los participantes utilizaron las mismas palabras o sinónimos para referir una idea cuya repetición permitió identificar temas o grupos de ideas referidos a las categorías apriorísticas y a las que fueron emergiendo.

Las respuestas de los directores a las preguntas contempladas dentro del guion de entrevista que se utilizó como punto de referencia, dieron lugar a explicaciones que fueron emergiendo sobre los temas de interés (esquema 5).

Esquema 5. Proceso de análisis de información en forma de texto

Proceso de análisis de la información recuperada a través de grupo focal y de comentarios del cuestionario en línea



El esquema del proceso de análisis (Miles y Huberman, 1994 y Taylor y Bogdan, 1986 en Chacón, 2004) incluyó las siguientes etapas:

- Codificación
 - o Organización sistemática de los datos –información proporcionada por los directores generada a través del grupo focal, (reunión y análisis de los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones)
- Categorización
 - o Agrupación conceptual de los datos codificados que comparten un significado
- Interpretación
 - o Esto implica un nivel de abstracción que permite hacer conclusiones pertinentes a través de las relaciones y vínculos entre los diferentes códigos y categorías
- Análisis y presentación de los resultados
- Interpretación de los resultados del análisis a la luz de la teoría y la síntesis personal

Lo que se buscó fue investigar las complejidades de la función directiva desde una perspectiva que permitiera aportar a la información obtenida desde el enfoque estructurado (cuestionario en línea), indagar desde la perspectiva de los propios actores sobre los procesos que conducen a un resultado, es decir, saber, por ejemplo, cómo se logra y lo que involucra en términos de alternativas, decisiones o problemas, llevar a la mesa de los alumnos y maestros el servicio de alimentación de manera cotidiana, y no sólo saber cuántas escuelas tienen servicio de comedor, o bien, indagar sobre las implicaciones de organizar el horario escolar y no sólo saber cuántos maestros forman parte del cuerpo docente de una Escuela de Tiempo Completo.

Para el caso del grupo de los directores de ETC que participaron en el grupo de enfoque, se observó que parecen existir diversos elementos que son específicos para cada uno de los sujetos, elementos que tienen que ver –entre otros factores– con el contexto particular de sus escuelas, con cuestiones de personalidad de los mismos directores que les permiten lidiar y solucionar o no los problemas que se les presentan de

manera cotidiana dentro del ejercicio de su función directiva; es decir, lo que parece ser cierto para un director, no lo es necesariamente para otro.

Es así que se realizó una indagación en torno a la misma unidad de análisis –los directores de ETC– desde una perspectiva cualitativa y otra cuantitativa. Ambas técnicas de recuperación de información abordaron las mismas dimensiones planteadas para dar cuenta de la función del director de Escuela de Tiempo Completo de Aguascalientes.



CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a través de las dos fuentes de información utilizadas. Del grupo de enfoque se presentan e interpretan citas textuales que corresponden a las categorías apriorísticas sobre las distintas dimensiones en este contexto de innovación educativa y de la información obtenida a través del cuestionario se presentan estimaciones globales y por estratos según se consideró pertinente.

Este capítulo se divide en cinco apartados: en el primero se aborda la información recuperada a través del grupo de enfoque sobre el proceso de adscripción de las escuelas al Programa Escuelas de Tiempo Completo. En el segundo apartado se presenta la caracterización del director de ETC en Aguascalientes para el ciclo escolar 2011-2012. En el tercero se presentan resultados globales y por estratos por categorías para cada una de las dimensiones del cuestionario para directores de ETC de Aguascalientes. En este tercer apartado, conforme se presentan los resultados, se abordan las dos fuentes de información utilizadas (grupo de enfoque y cuestionario) especificando una u otra según se van haciendo las descripciones. El cuarto apartado presenta un análisis comparativo de las respuestas en forma de comentarios (para algunas variables) de los directores de Escuelas de Tiempo Completo que ya tenían experiencia en el PETC y cuyas escuelas eran de organización multigrado y los directores que aún no tenían experiencia en el Programa en el ciclo escolar 2011-2012 y cuyas escuelas eran de organización completa. Finalmente, en el quinto apartado se presentan buenas prácticas identificadas en el ejercicio de la función directiva en Aguascalientes y que derivan tanto de la experiencia con el PETC como de posibilidades de acción.

4.1 Grupo de enfoque: la experiencia de cinco directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes

La experiencia de participación en el Programa Escuela de Tiempo Completo en Aguascalientes comenzó a partir del inicio oficial de operaciones del Programa a nivel nacional, en el ciclo escolar 2007-2008, alrededor de 11 años después del surgimiento de las experiencias de jornada ampliada en otras entidades de la República Mexicana (Chihuahua, Nayarit y el Distrito Federal), que han buscado la ampliación de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

oportunidades de aprendizaje de los alumnos, así como atender necesidades sociales surgidas a raíz de una mayor incorporación de madres de familia al mercado laboral.

Las sucesivas emisiones de las Reglas de Operación del PETC (2008, 2009, 2010, 2011) se refieren en esencia a la misma población objetivo, sin embargo ha habido cambios sobre el espectro de escuelas a atender. Por ejemplo, las ROP 2008 definían a la población objetivo como aquellas “escuelas de educación pública que atienden a población en condiciones desfavorables, de manera preferente aquellas que ya operan en horario ampliado, que atienden a población indígena, población migrante y que muestren los resultados más bajos en los últimos tres ciclos escolares y que participen en el Programa Escuelas de calidad” (DOF, SEP/ROP, 2008: 3). A partir de 2009, las ROP se refieren básicamente a la misma población objetivo, sin embargo ya no se delimitan a aquellas escuelas que muestren los resultados más bajos y que participen en el Programa Escuelas de Calidad (PEC). El propósito del PETC es beneficiar a las escuelas públicas de educación básica, de manera preferente a las de organización completa, las que atienden un solo turno y que están ubicadas en zonas urbanas y las que ya operan en horario ampliado, así como las que presentan bajos resultados educativos.

En nuestro país la incorporación de las escuelas a algunos de los distintos programas federales educativos con frecuencia responde a una convocatoria girada a nivel nacional y luego ajustada a nivel estatal, de tal suerte que en esos casos los directores de las escuelas deciden la participación o no en los programas al tiempo que deberán realizar las gestiones que sean necesarias para dicha incorporación. Por ejemplo la convocatoria del Programa Escuelas de Calidad (PEC), invita a las escuelas de educación básica a participar de manera voluntaria en el proceso de incorporación y reincorporación al Programa. En la convocatoria se describen los criterios de participación cuyas acciones deberán ser gestionadas por el director del plantel (PEC Convocatoria 2012-2013). En este caso, la adscripción del plantel al Programa, apela a la voluntariedad y poder de gestión de los directores para poder gozar de los beneficios que significa participar del PEC.

Como ya se describió en el capítulo del contexto de actuación del director de ETC, para el caso del PETC en Aguascalientes, la decisión de adscripción de los planteles al Programa recae en la Autoridad Educativa Estatal (AEE), quien decide las escuelas que serán incluidas en función de distintos criterios que responden a las necesidades locales. Es así que para el caso de este Programa, los directores no deciden si su escuela deberá

ser incorporada a él, sin embargo, una vez que la escuela es elegida, por las AEE, los directores deberán cumplir con una serie de gestiones y trámites para completar el proceso de la adscripción. Sobre este punto, se podría asumir que en algunos casos, el que no se considere al director en la toma de decisión de la incorporación al Programa, podría constituir una suerte de imposición o de transgresión de la figura de autoridad.

En otro asunto, es importante notar que la creciente expansión de la incorporación de más escuelas al Programa significa cambios al interior de los planteles y de las políticas educativas que parecen difíciles de ser revertidos, lo que significa una permanencia de esta innovación educativa que hasta el 2013 ya había trascendido al menos dos sexenios presidenciales.

4.1.1. El proceso de adscripción al Programa Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes

En Aguascalientes la incorporación de las escuelas al PETC se ha dado en función del cumplimiento de las metas anuales comprometidas por la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Tiempo Completo (CEPETC) con la Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Tiempo Completo (CNPETC); es así que para septiembre de 2011 había 50 escuelas de educación básica incorporadas al Programa y a partir de septiembre de ese año, se incorporaron otras 150 para cumplir con la meta comprometida de 200 ETC en el ciclo escolar 2011-2012. Una de las funciones de la Autoridad Educativa Estatal (AEE) y de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) es la decisión sobre las escuelas que serán incorporadas al PETC.

Sobre este punto se les preguntó a los directores de ETC de Aguascalientes que participaron en el grupo de enfoque cómo había sido el proceso de incorporación de sus escuelas al Programa. Las respuestas obtenidas permiten asegurar que en ninguno de los casos esa incorporación fue por iniciativa de los propios directores. Esta información es congruente con lo descrito arriba: se espera que cada entidad federativa diseñe su propia estrategia de selección de los planteles escolares considerando los lineamientos federales y las necesidades de apoyo de las escuelas que atienden la población objetivo así como de la disponibilidad de recursos económicos. Los comentarios externados en el grupo de enfoque mostraron de manera recurrente que la adscripción del plantel al Programa no surgió por iniciativa de los directores escolares. De acuerdo a lo expresado por ellos, se trató más bien de una decisión a nivel de las autoridades educativas estatales y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

simplemente se le informó al director y a los profesores de la decisión tomada. En uno de los cinco casos del grupo de enfoque, la decisión se aprecia como una imposición como se revela en la siguiente cita:

...nos dijeron: “¿saben qué?, pues van a estar en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo...” Pero realmente nunca nos preguntaron: “¿aceptan el Programa?”...Actualmente nos están pidiendo que entreguemos una carta de aceptación del Programa. Pero pues como nosotros ya estamos dentro del Programa pues ni modo que digamos que no... (Darío 1-4 CG-2).

Es así que sobre este tema, es claro que la decisión de adscripción al Programa no es prerrogativa de los directores, y que la selección de las escuelas que fueron incorporadas al Programa residió en las AEE, y no en los propios responsables de la ejecución del Programa en sí. Los comentarios de los directores participantes en el grupo de enfoque sobre este punto permitieron identificar al menos tres apreciaciones diferentes:

- a) que en ninguno de los casos la adscripción de la escuela al Programa fue por iniciativa de los propios directores,
- b) cierta satisfacción al haber sido seleccionada la escuela para incorporarse al PETC, y
- c) los directores tienen conocimiento mediano de los criterios de adscripción de las escuelas al PETC y de conceptos asociados al Programa.

Se podría pensar que cuando un cambio en una escuela se asume de manera voluntaria o por propia iniciativa, sería más fácil de ser asimilado por la comunidad escolar y se esperaría una actitud positiva porque la decisión surgió de manera intrínseca. En el caso contrario, cuando el cambio se impone, los directores podrían sentirse amenazados o despojados de autoridad en la toma de decisiones. Sobre esto, Ezpeleta (2004) al hablar de los mecanismos para inducir transformaciones en las escuelas, señala que de acuerdo a expertos (Huberman, 1973 y Fullan y Stiegelbauer, 1977 en Ezpeleta, 2004), la innovación de las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas, y que en contraste, cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel, se encuentra una tendencia de resistencia al cambio.

En este sentido, en el siguiente comentario recuperado del grupo de enfoque se advierte que dado que la escuela ya se encontraba funcionando en una jornada ampliada,

la incorporación de la escuela al Programa ya de manera oficial, parecía natural, es decir no hubo mayor resistencia porque en realidad no se trató de un cambio radical, más bien se trató de una formalización del Programa en la escuela:

...es que ahí fue como un pilotaje, porque como ya trabajábamos un horario extendido de 8 a 3, así como que el Programa cayó a la escuela... (David 0-2 CG-2).

En contraste con lo mencionado sobre la decisión centralizada en torno a la incorporación de las escuelas al Programa, también fue evidente que para los directores, el hecho de que sus escuelas hubieran sido seleccionadas para formar parte del PETC fue visto como una distinción al trabajo que ellos habían venido realizando, como se puede apreciar en la siguiente cita:

...ese día la maestra propuso a otras escuelas y a la nuestra. De las otras dos escuelas que propuso la maestra, una también tiene comedor desde hace unos años y otra no tiene, como es el caso del maestro Juan que no tiene comedor y, un compañero de una escuela a un kilómetro de la nuestra le reclamó a la supervisora. Le reclamó cuando supo que iba a haber un apoyo económico para los maestros que se iban a quedar, le reclamó y le dijo: “y nosotros... ¿por qué no, si tenemos comedor escolar y la escuela XXXXXXXX no tiene comedor?, ¿por qué a ellos los anota?” y la maestra supervisora le dijo: “maestro, porque usted y sus maestros no son jaladores” – Así se lo expresó la maestra... y continuó la maestra: “yo he notado que ninguno de sus maestros está después de la una...” (Darío 1-4 CG-2).

En la cita anterior se advierte un sentimiento de orgullo y satisfacción por el reconocimiento que significa la selección de la escuela para ser incorporada en el PETC. Esto deja ver cuán importante es el reconocimiento del trabajo que realiza el director para asumir y aceptar la incorporación de la escuela en un programa innovador como el PETC a pesar de que no haya tenido injerencia en la toma de decisiones por un lado, y por otro, esto ejemplifica lo ya descrito por Ezpeleta (1996), sobre el hecho de que, no obstante que la dirección se considere como la máxima autoridad en un plantel educativo, también se subordina a un ordenamiento jerárquico más alto, es decir el ejercicio de su función tiene márgenes de autonomía bien delimitados. La siguiente cita ilustra de manera clara esto, en la que uno de los directores manifestó que recibió su nombramiento de director en una escuela que ya estaba incorporada al PETC:

...ahora sí que yo llegué y yo me integré, porque ni lo solicité, ni lo gestioné, ni estuve desde el inicio... (David 0-2 SG- 2).

En otro ámbito, pero igualmente relacionadas, las respuestas obtenidas en el grupo de enfoque muestran que los directores tienen conocimiento mediano de los criterios de adscripción de las escuelas al PETC y de conceptos asociados al Programa como se puede apreciar en la siguiente cita:

...entonces yo pienso que fue una recomendación de la supervisión en el caso de nosotros, creo que escogieron algunas (escuelas) que tuvieran comedor y algunas en que hubiera terreno fértil para poder avanzar más pronto y voluntad, más que nada (Darío 1-4 CG-2).

De acuerdo a la cita, se confirma una vez más que la afiliación de este plantel al Programa no partió de una iniciativa de la comunidad escolar, sino de una acción de la autoridad educativa que decide el ingreso de la escuela al Programa en congruencia con lo señalado en la normatividad del Programa. En este caso, se agrega como razón de inclusión una variable relacionada con la infraestructura que puede ser aprovechada para cumplir con el servicio de alimentación, condición descrita en los lineamientos operativos del Programa como deseable para la incorporación de los planteles al PETC. En otro de los casos, el director de manera específica señala una de las características que deben tener las escuelas para poder ser consideradas beneficiarias del PETC:

Y... ¿qué hicimos para entrar al Programa?, yo supongo que nada más....no tengo la certeza, bueno, de unas cosas sí tengo la certeza: de que nuestra escuela era de un solo turno, porque si hubiera tenido turno en la tarde, no habiéramos tenido la oportunidad, ya que es condición, que debe ser turno matutino para ampliar el horario, esa es una condición... (Darío 1-4 CG-2).

A partir de lo dicho, se puede concluir que el director tiene conocimiento de los criterios de inclusión de las escuelas al Programa que se encuentran descritos en las Reglas de Operación vigentes en el ciclo escolar 2011-2012 y que definen dentro de su población objetivo entre otros criterios, que la escuela estuviera operando en un solo turno. En cuanto a la pregunta sobre qué se tuvo que hacer para que la escuela se adscribiera al PETC, se advierte una vez más que no fue por iniciativa del director ni del personal de la escuela, sino al igual que en los casos previos, la inclusión de la escuela en el Programa derivó de una decisión a nivel de la autoridad educativa estatal.

En la misma línea, en la siguiente cita, se hace mención de la infraestructura con la que la escuela ya cuenta como factor de selección para incorporarse al Programa:

La otra (razón) que yo observo, en nuestro caso es que ya teníamos comedor y para la autoridad es bien fácil ahorrarse en construir un comedor y, ya que lo tengo ahí... (Darío 1-4 CG-2).

La observación del director resalta que el servicio con el que ya se cuenta en la escuela fue un factor determinante para que la escuela se incluyera en el Programa. La idea: “para la autoridad es bien fácil ahorrarse en construir...”, sugiere que el director puede creer que las autoridades educativas se estarían ahorrando el trabajo de construcción o de apoyo para la construcción de comedor. Este sentir puede obedecer a que en Aguascalientes, efectivamente la coordinación estatal del Programa decidió apoyar a las escuelas con la construcción y/o adecuación de espacios para cocina y comedor escolar, sin embargo es importante recordar que el que la escuela ya tenga comedor es uno de los criterios de incorporación al Programa ya considerada dentro de las Reglas de Operación.

4.2. Caracterización de la muestra de directores de Escuelas de Tiempo Completo

Antes de proseguir con los resultados globales y por estratos de cada una de las dimensiones que se abordaron a través del cuestionario, es necesario tener una idea general de quiénes son los directores y directoras de ETC de Aguascalientes y algunos rasgos de sus escuelas para poder lograr una comprensión más amplia de las unidades de estudio y de los resultados que se obtuvieron.

A fin de contribuir a dicha comprensión, a continuación se presenta primero un resumen de las estimaciones del perfil de los directores y la población a la que atiende el Programa en Aguascalientes y en un segundo apartado se presenta el análisis de esos datos. Esta información corresponde a la primera dimensión del cuestionario aplicado a los directores de ETC de Aguascalientes.

Perfil del director de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes:

- a) La distribución global por sexo del grupo de los directores de Escuela de Tiempo Completo de Aguascalientes para septiembre de 2011 estaba equilibrada, sin embargo la distribución por estratos permite apreciar que hay una ligera mayoría de mujeres entre el grupo que se incorporó al Programa a partir de 2011.
- b) La edad promedio del director de ETC es de 43 años, lo que habla de una experiencia más bien amplia dentro del magisterio si consideramos la edad promedio en que se esperaría concluyeran los estudios de Normal, sin embargo existen directores tan jóvenes como de 25 años, lo que significa que acaban de egresar de sus estudios de licenciatura, y evidentemente su experiencia directiva es más bien corta.
- c) El promedio de años en servicio de los directores de ETC en Aguascalientes es de 21 años, se estima que poco más de la mitad del total de directores de ETC cuenta con cinco o más años de experiencia como director de educación básica y los estimadores globales y por estratos reportan que la gran mayoría (alrededor de 90%) posee plaza de director.
- d) En otro aspecto, se estima que 86.2% de los directores cuyas escuelas se habían incorporado al Programa antes de 2011 realizan funciones directivas en adición al trabajo docente, en contraste con el grupo de los directores de adscripción al Programa en el ciclo escolar 2011-2012, en el que menos de la quinta parte (17.7%) manifestó atender grupo. Esto quiere decir que la gran mayoría (82.3 %) de los directores de Escuelas de Tiempo Completo que se incorporaron al Programa a partir de septiembre de 2011 pueden dedicar su tiempo de manera exclusiva a labores de la dirección escolar. Esta información refleja los cambios que se han dado en relación con la población objetivo del PETC. Como ya se mencionó en el capítulo del contexto de este estudio, hasta antes del ciclo escolar 2011-2012 la población objetivo incluía a aquellas escuelas con ciertas características que coincidían al menos en parte, con la organización multigrado, (escuelas con bajos resultados en ENLACE, por ejemplo) y, por las características de este tipo de organización escolar los docentes asumen funciones directivas. Fue a partir de ése ciclo lectivo que la focalización de cobertura del Programa dio preferencia a las escuelas de organización completa (DOF, SEP/ROP. 2011: 5).

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- e) Los estimadores mostraron que poco más de la mitad de los directores que ya tenían experiencia en el PETC, no participaba en Carrera Magisterial, en contraste con sólo la quinta parte de los directores en el grupo de ingreso al Programa en 2011 que no participaban en Carrera Magisterial. Es decir, la gran mayoría de los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa en septiembre de 2011 participan en este sistema de promoción.
 - f) En cuanto a la población que atienden estas escuelas y sus directores, se estimó que 1756 profesores atienden a 32242 alumnos de Escuelas de Tiempo Completo; lo que corresponde a alrededor de 14% de la cobertura estatal de educación básica.

Características del director/a de Escuelas de Tiempo Completo

a) Género

Los estimadores de la distribución de directores y directoras de ETC de Aguascalientes por estratos muestra que para aquellos directores cuyas escuelas ya estaban incorporadas al PETC antes de 2011, es ligeramente mayor el porcentaje de directores que de directoras (51.7%), información que coincide con la obtenida en el *Estudio de Caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo en México* (Tenti, 2010), en el que a nivel nacional es mayor el porcentaje de directores varones (52%).

En la misma línea se sitúan los hallazgos del estudio *Características de los Directores de Primaria* (INEE, 2006) en el que se encontró que más de la mitad de los directores eran hombres (58%), tendencia histórica común, ya que aunque la presencia femenina es mayor entre quienes desempeñan la función docente, esto no es así en el caso de las funciones directivas.

En contraste, entre los directores cuyas escuelas ingresaron al PETC en 2011, 58.5% fueron mujeres y 41.5% hombres (ver tabla 9). Para este estrato, el estimador de la distribución por género encontrada entre los directores de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes coincide con lo reportado por Garín y Villa (1999 en Díez, Valle y Centeno s/f, p. 7) en un estudio en el que encontraron que el cargo del director en las escuelas primarias está ocupado de manera típica en más de la mitad de las ocasiones por mujeres y en un menor porcentaje por hombres, tendencia concurrente a los hallazgos del reporte de las *Características de los Directores de Primaria* (INEE, 2006) que

mostraron que en un tercio de los estados de la república se registra una mayor proporción de directoras.

Tabla 9. Distribución de directores de ETC en Aguascalientes por género y por estratos

Fecha de ingreso al PETC		Estimación
Ingreso al PETC antes del 2011	Femenino	48.3%
	Masculino	51.7%
	Total	100.0%
Ingreso al PETC en 2011	Femenino	58.5%
	Masculino	41.5%
	Total	100.0%

Sobre este tema, históricamente ha existido una feminización de la enseñanza en el sentido de que numéricamente ha sido mayor la presencia de la mujer en la enseñanza básica, explicada esta tendencia por cuestiones de carácter económico en los países industrializados como los Estados Unidos de Norteamérica (Schmuck, 1987: 75-76 en González, 2009), en los que la industrialización generó mejores oportunidades de trabajo para los varones dejando la planta docente en educación elemental constituida por mujeres en alrededor de 75%. Esta tendencia fue acotada eventualmente por la presencia menor de las mujeres en el ámbito educativo en otros países también industrializados, por ejemplo, Dinamarca y Alemania en los que menos de 30% de la planta docente estaba constituida por mujeres. En estos países la explicación de dicha tendencia radica en las políticas de contratación de principios de siglo pasado, estatus, salario y ubicación de las escuelas entre otras (Harrigan 1992, y Sager, 2007 en González, 2009).

En México, las razones que explican una gran participación de mujeres dentro del magisterio también son varias. Bazant (2002: p. 270) plantea que “el bajo salario fue un factor decisivo para que las mujeres permaneciesen en la profesión de manera permanente, más que los hombres”. Probablemente otra razón sea debido a que este trabajo se visualizaba *ad hoc* para la figura femenina por el rol social de la mujer de ser la cuidadora de los pequeños y por la concepción maternal que se asume inherente a la mujer en nuestro contexto social.

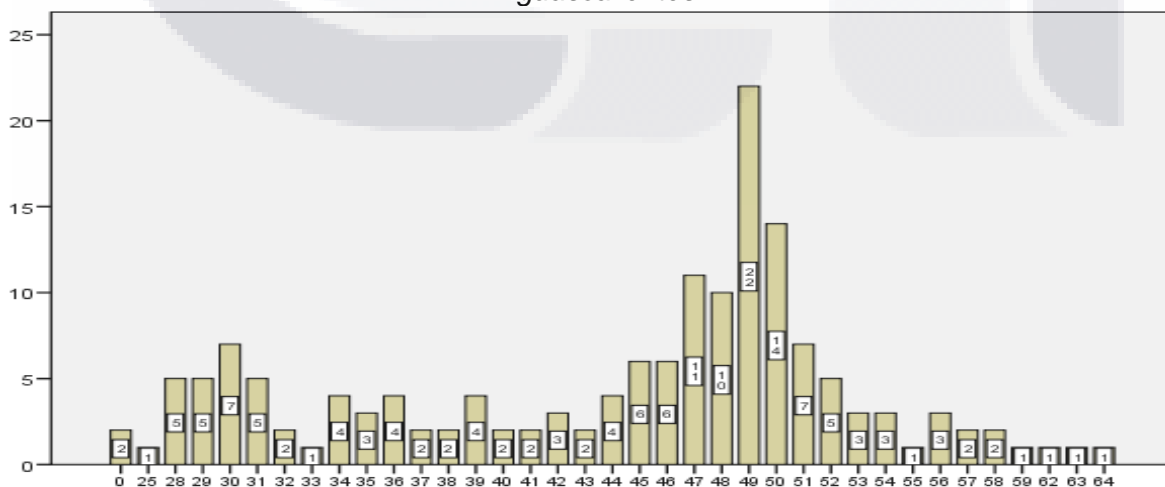
A nivel estatal, del total de docentes de primaria para el ciclo 2010-2011 (N=5034) en Aguascalientes, 74% estaba constituido por docentes mujeres. Este dato podría explicar hasta cierto punto los resultados de la estimación en relación con una ligera

mayoría de directoras en ETC a partir de 2011, de 58.5%. Esta tendencia no necesariamente tiene que ver con el tipo de escuelas de nueva incorporación al Programa para la cobertura de la meta estatal, toda vez que alrededor de 75% de las ETC en Aguascalientes se encuentran localizadas en los distintos municipios de la entidad, y esto reduce la probabilidad de la existencia de más mujeres directoras concentradas en la zona urbana. Es importante puntualizar sin embargo que la zona metropolitana de Aguascalientes está conformada por 3 municipios: Aguascalientes, Jesús María, y San Francisco de los Romo, y las dimensiones, vías de comunicación y topografía geográfica de la entidad permiten con relativa facilidad el acceso a los municipios y a sus localidades, por lo tanto se podría pensar que la tendencia de movilización a la zona metropolitana no es apremiante.

b) *Edad*

El director de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes es relativamente joven, con una edad promedio de 43 años. El rango de edades encontrado va desde 25 hasta 64 años de edad. La edad que más se repite es de 49 años con 22 directores de esta edad (gráfico 6). Para el caso del estrato de los directores cuyas escuelas ya estaban incorporadas al Programa antes de 2011, el grueso de las edades se estimó caen en un rango que va de los 30 a los 36 años de edad en poco más de la mitad (55.1%), mientras que en el grupo de los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa a partir de septiembre de 2011, se estimó que 63.1% tiene edades que van de los 44 a los 52 años de edad.

Gráfico 6. *Edad en años cumplidos de los directores de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes*



Esta diferencia de rangos de edades entre los grupos de directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes podría ser explicada por uno de los mecanismos de acceso al puesto directivo descrito por Aguilera (2003), que señala que “en México se llega a ser director sin desearlo, pues en el medio rural predominan las escuelas de organización incompleta, en ellas, se comisiona a algún profesor para desarrollar las tareas propias de director y al cabo del tiempo, éste puede adquirir la clave técnica; de hecho Ramírez (1999) señala que un alto porcentaje de directores se ha iniciado en el medio rural por necesidad de la estructura del sistema educativo” (Aguilera, 2003: 84).

Esta designación de la responsabilidad directiva es, muy posiblemente, una de las realidades para el caso del estrato de los directores de las Escuelas de Tiempo Completo en la entidad de Aguascalientes hasta antes del ciclo escolar 2011-2012, toda vez que 47 de 50 eran de organización multigrado.

Otra explicación tiene que ver con la organización de las escuelas. Las escuelas incorporadas al Programa antes de 2011 eran de organización multigrado que por lo general se encuentran en zonas rurales y en zonas de alto riesgo social, y es en este tipo de zonas en las que se ubican a los profesores noveles, recién egresados y con poca experiencia. Por otro lado, los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa a partir de 2011, son directores de escuelas urbanas. En general, en este tipo de escuelas, los directores se han ido acercando desde las escuelas rurales a través de los años y por lo tanto, los directores de estas escuelas tienden a tener mayor edad que los directores de escuelas ubicadas en zonas rurales.

c) Años de servicio

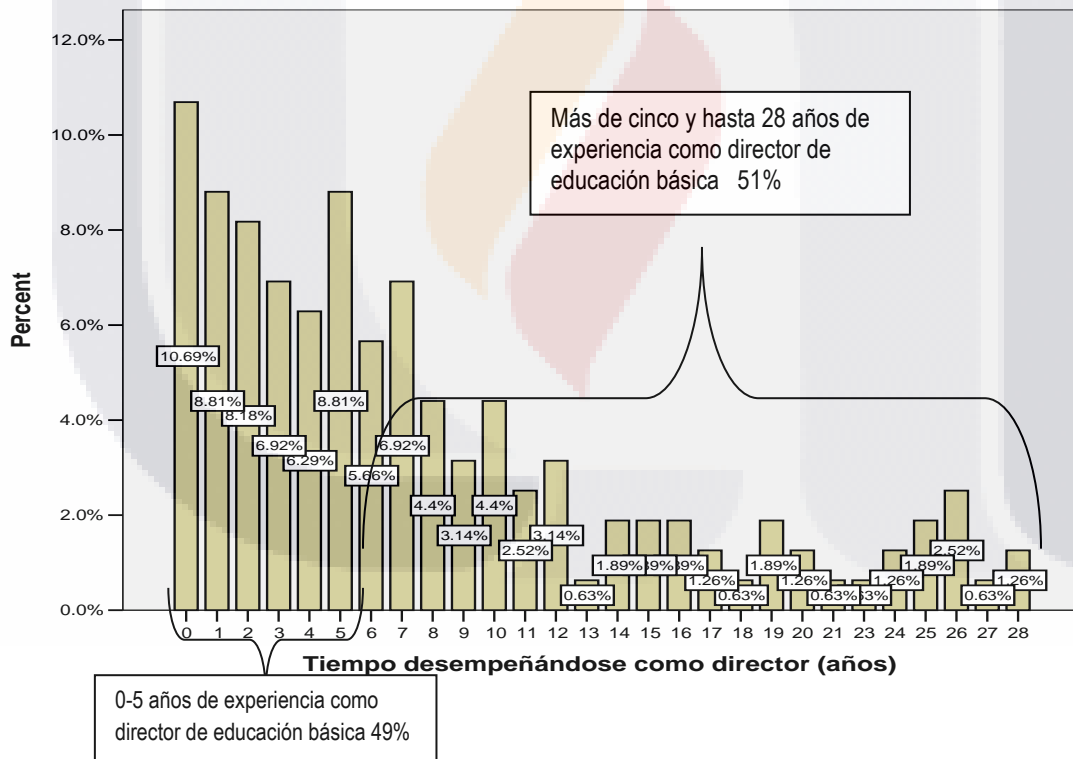
De manera similar y congruente con la edad de los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes, el director que reporta tener el menor tiempo en el sistema, es de un año y el de mayor antigüedad tiene 43 años en servicio. El promedio es de 21 años. Esta información es cercana a lo reportado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), uno de cuyos estudios encontró que el promedio de años de experiencia de los directores de primaria en Aguascalientes es de 24 años: 24.8 para los directores y 23.2 años para las directoras (INEE, 2004).

En el gráfico 7 se muestran los estimadores en relación al tiempo de desempeño como director de escuela de educación básica: 49% reporta tener de cero hasta cinco años de experiencia, y 51% más de cinco y hasta 28 años de experiencia. Esta información permite apreciar que entre los directores de ETC de Aguascalientes existe un

amplio rango de años de trabajo como director que va desde cero hasta los 28 años, y que poco más de la mitad cuenta con más de cinco años de experiencia.

La bipartición que se presenta sobre esta variable, en la que poco más de la mitad de los directores de ETC en Aguascalientes reporta tener cinco y más años de experiencia como docente es importante desde una perspectiva que tiene que ver con la ausencia de un proceso estándar para que un docente pueda llegar a ser director de una escuela en nuestro país; destaca que no existe una descripción de un perfil ideal para ocupar el puesto, y básicamente los requisitos incluyen contar con el título de Profesor de Educación Primaria o de Licenciatura en Educación Básica y en algunos casos participar en la Comisión Mixta de Escalafón¹² para ser designado en el puesto de base. El papel del director se ha focalizado a lo largo de los años en la interpretación y seguimiento de reglamentos, y se ha dejado de lado el papel del director como líder escolar hasta los últimos años.

Gráfico 7. Tiempo desempeñándose como director de educación básica



¹²Se denomina escalafón el sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas. En este Reglamento se contiene el conjunto de normas que determinan y regulan este procedimiento de acuerdo a lo dispuesto por el Título Tercero de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, y al Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de la propia dependencia.

No obstante lo anterior, a partir de la búsqueda de la mejora de la eficacia escolar, y a través de reformas y estrategias como lo han sido el Programa para la Modernización Educativa y la implementación del Proyecto Escolar, y las Orientaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad en las entidades federativas (SEP, 2006), a través de estos documentos se ha buscado orientar el papel del director hacia la auto administración y hacia un rol de liderazgo académico, lo que le ha exigido nuevos conocimientos y habilidades, necesidades que requieren de una reestructuración del rol del director y de sus necesidades de formación.

De acuerdo a la información reportada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación sobre el perfil de los directores a nivel nacional, la planta de los directivos de primaria tiene en promedio cinco años de experiencia en el puesto y de acuerdo a ese reporte, al parecer ese tiempo es suficiente para que un docente haya desarrollado las competencias laborales para ejercer la función directiva de manera adecuada (INEE, 2006).

De acuerdo a esta información se puede adelantar que no obstante la ausencia de una formación específica para desarrollar la función del director, al menos la mitad de los directivos de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes habrían desarrollado las competencias necesarias para su desempeño.

d) Situación laboral

El análisis por estratos de esta variable estima que 89.7% de los directores que ya tenían experiencia en el PETC antes de 2011 ostentaban plaza, y 10% era director interino. Los estimadores para los directores de ETC que se incorporaron al PETC hasta septiembre de 2011 mostraron la misma tendencia ya que casi la totalidad tenía plaza de director (tabla 10).

Tabla 10. Estimaciones de directores de ETC que poseen plaza

Fecha de ingreso al PETC		Estimación
Ingreso al PETC en 2011	Sí	94.6%
	No	5.4%
	Total	100.0%
Ingreso al PETC antes del 2011	Sí	89.7%
	No	10.3%
	Total	100.0%

Parece importante que todos los directores cuenten con nombramiento definitivo en el puesto ya que esto puede contribuir al arraigo con la comunidad escolar, y también constituye un aspecto de estabilidad laboral en contraste con aquellos docentes comisionados o que cubren un interinato y que continúan percibiendo sueldo de docentes. Los docentes comisionados como directores por un lado, pueden ser removidos de su centro de trabajo en cualquier momento, y por otro, asumen el papel de director sin acompañamiento ni preparación para las tareas específicas de la función directiva y aprenden, en el mejor de los casos, sobre gestiones políticas, administrativas, y técnico-pedagógicas sobre la marcha. Esto en realidad no es privativo de los directores comisionados, en general falta preparación para la función directiva previa a su designación, como ya se ha mencionado.

Sobre el tema de la estabilidad y del arraigo de los directores con la comunidad escolar, la Coordinación Nacional del PETC logró conseguir beneficios económicos para los directores y docentes de Escuelas de Tiempo Completo a razón de una remuneración económica de \$ 3,500.00 (tres mil quinientos pesos) mensuales para los directores y de \$ 2,500.00 (dos mil quinientos pesos) para los docentes que se quedan a la jornada ampliada de manera adicional al sueldo que se percibe de acuerdo a su clave presupuestaria. Este estímulo también le puede abonar en cierta medida a una baja rotación directiva y docente. Sobre esto, se abre una nueva vertiente de indagación que no es tocada en este trabajo y que tendría que ver con las variables que confluyen para que el director y la planta docente de una escuela permanezcan en ella y asuman su papel de educador con convicción, responsabilidad y ética profesional.

e) Trabajo frente a grupo

En relación con el tiempo de dedicación de manera exclusiva al trabajo directivo, los estimadores por estratos muestran un contraste interesante; mientras que para en el caso de los directores de incorporación al PETC en 2011, sólo la quinta parte tiene grupo a su cargo, entre los directores con experiencia en el PETC (incorporados al Programa antes de 2011) la gran mayoría (86.2%) atiende la función directiva además de la función docente (tabla 11).

Tabla 11. Docentes de ETC que tienen función directiva.
Estimaciones por estratos

Fecha de ingreso al PETC		Estimación
Ingreso al PETC en 2011	Sí	21.5%
	No	78.5%
	Total	100.0%
Ingreso al PETC antes del 2011	Sí	86.2%
	No	13.8%
	Total	100.0%

Esta distribución puede ser explicada por el tipo de escuela en la que se ha venido focalizando el PETC. Como ya se ha dicho, hasta antes del ciclo escolar 2011-2012, casi todas las Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes eran de modalidad multigrado, y por lo tanto, dadas las características de organización de este tipo de escuelas, en ellas los docentes fungen también como directores. Como ya se ha mencionado, ha habido cambios en las ROP del Programa, y es a partir del ciclo lectivo 2011-2012 que el Programa se focaliza en escuelas de educación básica preferentemente de organización completa, lo que significa en este caso que el director tiene la posibilidad de atender de manera exclusiva las tareas directivas.

Para el estrato de directores cuyas escuelas ingresaron al Programa antes de 2011, la docencia frente a grupo además de la función directiva, cobra especial interés a la luz de la revisión de distintos trabajos relacionados con el tiempo de dedicación a las funciones y tareas del director de escuelas de educación básica.

Por ejemplo, Guzzetti y Martin (1994) y Walker (2009, en Murillo, 2010 p. 21) encontraron que los directivos dedicaban más tiempo a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico y menos a las funciones administrativas, en contraste con los resultados de Nelson (1983, en Murillo, 2010, p. 21) que encontró que los directores de primaria dedicaban poco tiempo a las tareas pedagógicas y de relaciones públicas y mucho a tareas burocráticas. En esta misma línea son los hallazgos de Gordon (1996), Billot (2003), y Rayfield y Diamante (2004) reportados en Murillo (2010), según los cuales los directores invierten más tiempo en actividades centradas en disciplina, supervisión de estudiantes y gestión de actividades extracurriculares, y menos en actividades relacionadas de manera directa con la enseñanza y el currículo. Estos hallazgos se refieren a los directores que se dedican de manera exclusiva a las tareas directivas, así que será fácil dimensionar la complejidad del trabajo al frente de las escuelas de

organización multigrado, de observarse tendencias similares a las reportadas por los autores mencionados arriba. En el contexto mexicano, en las escuelas multigrado el maestro realiza funciones docentes además de las directivas. En estos casos, es prácticamente imposible que se pueda atender ambas funciones sin que alguna se vea afectada.

f) Nivel de carrera magisterial

Otro aspecto que se indagó entre los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes fue sobre su participación en Carrera Magisterial (CM) que es un sistema de promoción horizontal para los maestros de educación básica que considera varios factores de evaluación y que es de interés entre los docentes porque, por un lado CM busca mejorar la calidad de la educación, y por otro porque ofrece estímulos salariales a los docentes para incentivar la actualización y la mejora de la práctica profesional.

Carrera Magisterial está constituida por cinco niveles de estímulo y tiene un principio de mejora de la calidad de la educación, de desarrollo de la cultura de evaluación, de fomento a la formación continua de los docentes y de reconocimiento a los mejores desempeños profesionales en función del aprovechamiento escolar de los alumnos. La incorporación al Programa inicia en el nivel "A", y los niveles de promoción subsecuentes "B", "C", "D", y "E", son consecutivos y seriados y los participantes deberán cumplir cierto número de años de permanencia en un nivel dado para poder aspirar al siguiente (SEP/SNTE, 2011).

A manera de ejemplo: un participante en carrera magisterial en nivel "E" que se haya desempeñado en cualquiera de las tres vertientes: docente frente a grupo, maestros en funciones directivas o de supervisión, y profesores en actividades técnico pedagógicas en las zonas urbanas y rurales habrá participado en CM de manera constante al menos 14 años en su trayectoria profesional; mientras que un participante de este mismo nivel pero que se haya desempeñado en una zona de Bajo Desarrollo lo habrá alcanzado en ocho años.

Los criterios de participación de los profesores de educación básica en Carrera Magisterial indican que los interesados por participar deberán estar afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), laborar en centros de trabajo de educación pública cuya categoría esté registrada en el Catálogo aprobado, que ostenten nombramiento en código 10 (alta definitiva) o código 95 sin titular (interinato ilimitado y

también deberán acreditar haber concluido los estudios necesarios para el nivel o modalidad en que participa (SEP/SNTE, 2011).

Para mantener vigente la participación en el Programa, el participante tendrá que haber desempeñado las funciones de cualquiera de las vertientes arriba señaladas. Sobre este aspecto se les pidió a los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes que contestaron el cuestionario que marcaran si participaban en CM y de ser así, que señalaran el nivel.

Los estimadores por estratos permiten apreciar que en ambos casos existe participación diferenciada en el sistema de promoción horizontal de Carrera Magisterial; poco más de la mitad de los directores cuyas escuelas ya estaban incorporadas al PETC hasta antes de 2011, no participaban en Carrera Magisterial en contraste con 21.5% de los directores de aquellas escuelas que no tenían experiencia en el Programa hasta septiembre de 2011 (ver tabla 12).

Tabla 12. Nivel de Carrera Magisterial por estratos

Fecha de ingreso al PETC		Estimación
Ingreso al PETC en 2011	A	20.8%
	B	16.2%
	C	13.8%
	D	13.1%
	E	14.6%
	No participa	21.5%
	Total	100.0%
Ingreso al PETC antes de 2011	A	20.7%
	B	6.9%
	C	13.8%
	E	3.4%
	No participa	55.2%
	Total	100.0%

La información sobre la participación y los niveles de carrera magisterial por tiempo de experiencia en la función directiva mostró de igual manera una participación diferenciada que puede ser explicada por distintas variables que posiblemente tengan que ver con los lineamientos de CM, por ejemplo, hay una menor participación en cada uno de los distintos niveles de aquellos maestros de Escuelas de Tiempo Completo que reportan tener menos de cinco años de experiencia como directores. En este grupo es mayor la proporción de directores de ETC que no participa en CM (39.2 %), en contraste con los

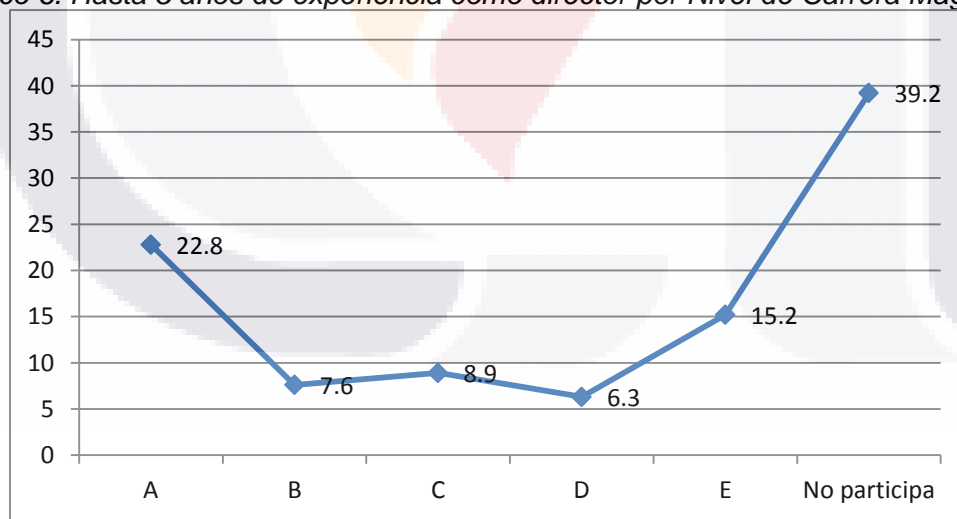
maestros que reportan tener más de 5 años de experiencia como directivos (16.3 %). Esta información se muestra en las tablas 13 y 14 y en el gráfico 8.

Tabla 13. Hasta 5 años de experiencia como director por Nivel de Carrera Magisterial

Nivel de CM	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A	18	22.8	22.8	22.8
B	6	7.6	7.6	30.4
C	7	8.9	8.9	39.2
D	5	6.3	6.3	45.6
E	12	15.2	15.2	60.8
No participa	31	39.2	39.2	100.0
Total	79	100.0	100.0	

La representación gráfica de los datos globales de los directores que reportaron tener hasta cinco años de experiencia como director por nivel de CM permite apreciar una distribución de la frecuencia en forma de “U” en la que los extremos están representados por 22.8% de los directores en nivel A, y 39.2% reporta no participar en este sistema de promoción horizontal. El valor más bajo está representado por 6.3% en el nivel D (gráfico 6).

Gráfico 6. Hasta 5 años de experiencia como director por Nivel de Carrera Magisterial



El análisis en detalle de la información de los directores de Escuelas de Tiempo Completo que reportan tener hasta cinco años de experiencia como directivos pero que reportan participar en CM en el nivel “E” mostró que tienen de 24 a 31 años en servicio (ver tabla 12) lo que explica que no obstante tener poca experiencia como directores han

participado en CM en alguna otra de las vertientes: docente frente a grupo, maestros en funciones de supervisión, o profesores en actividades técnico pedagógicas.

Tabla 14. Total de años en servicio de directores con hasta 5 años de experiencia como directores por Nivel de CM "E"

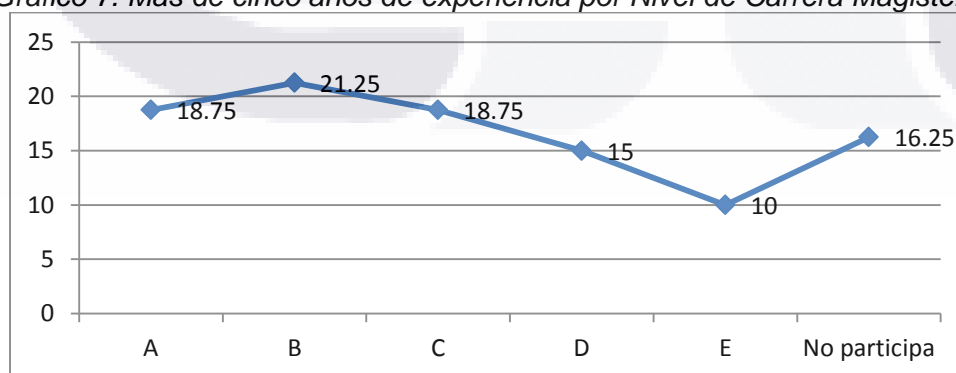
Años en servicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
24	1	12.5	12.5	12.5
26	1	12.5	12.5	25.0
27	3	37.5	37.5	62.5
29	2	25.0	25.0	87.5
31	1	12.5	12.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

En el grupo que reportó tener más de cinco años de experiencia como director solamente 16.3% no participa en CM y la representación gráfica muestra una distribución lógica en la relación años de experiencia como director/ nivel de CM (tabla 15 y gráfico 7).

Tabla 15. Más de cinco años de experiencia como director por Nivel de Carrera Magisterial

Nivel de CM	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A	15	18.8	18.8	18.8
B	17	21.3	21.3	40.0
C	15	18.8	18.8	58.8
D	12	15.0	15.0	73.8
E	8	10.0	10.0	83.8
No participa	13	16.3	16.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Gráfico 7. Más de cinco años de experiencia por Nivel de Carrera Magisterial



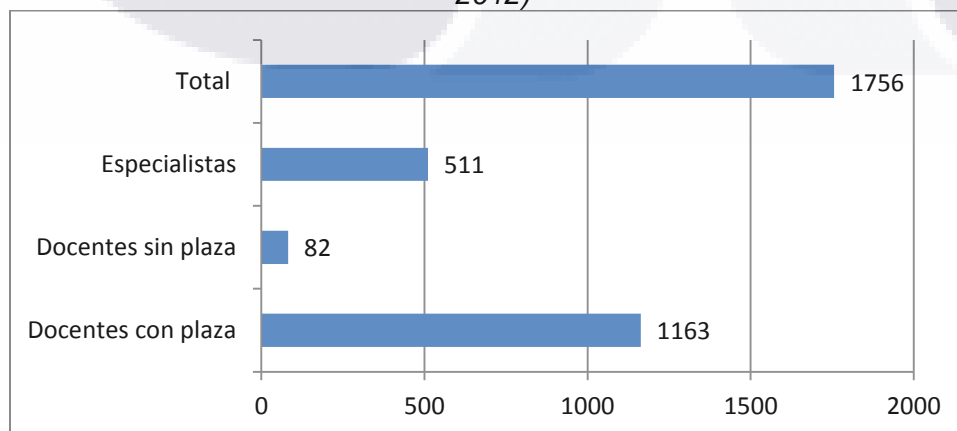
No obstante el principio que subyace a CM sobre la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación en México, al parecer sus resultados no se han traducido en un mejor aprovechamiento escolar según muestran algunos estudios realizados en torno a la

búsqueda de una relación entre la participación de los maestros en CM en cualquiera de sus niveles y su efecto en los resultados de aprovechamiento y de logro escolar. Santibañez y Martínez (2010) hacen un análisis sobre lo que subyace a los programas de incentivos para maestros y reconocen el reto de evaluar el rendimiento de los alumnos que puede reflejar el entorno socioeconómico, familiar y de la comunidad más que la labor del maestro y señalan la aparición de análisis más sofisticados de reciente uso sobre la contribución del docente al aprendizaje. En relación a los efectos de CM en la calidad educativa, Santibañez (et al 2007 en Santibañez y Martínez, 2010) reporta que los estímulos de CM han tenido un impacto menor en el aprovechamiento de los alumnos además de que al parecer, una vez que un maestro ha sido incorporado o promovido en CM, los maestros tienen todavía menos incentivos para mejorar los puntajes de sus alumnos en las pruebas de aprovechamiento escolar ya que se observan efectos negativos aunque no significativos en las calificaciones de los alumnos.

g) Cantidad de docentes en las ETC

En cuanto al número de docentes en las ETC se estima que al menos 1,756 profesores, entre docentes con y sin plaza y profesores especialistas laboraban en las Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes en el ciclo 2011-2012. Los datos que se reportan consisten en aproximaciones al número de docentes participando en el PETC toda vez que muchas de las escuelas aún no entraban en funciones aunque ya se encontraban incorporadas al Programa al momento de la aplicación del cuestionario (abril de 2012); además, otras escuelas no contaban con especialistas (Gráfico 8).

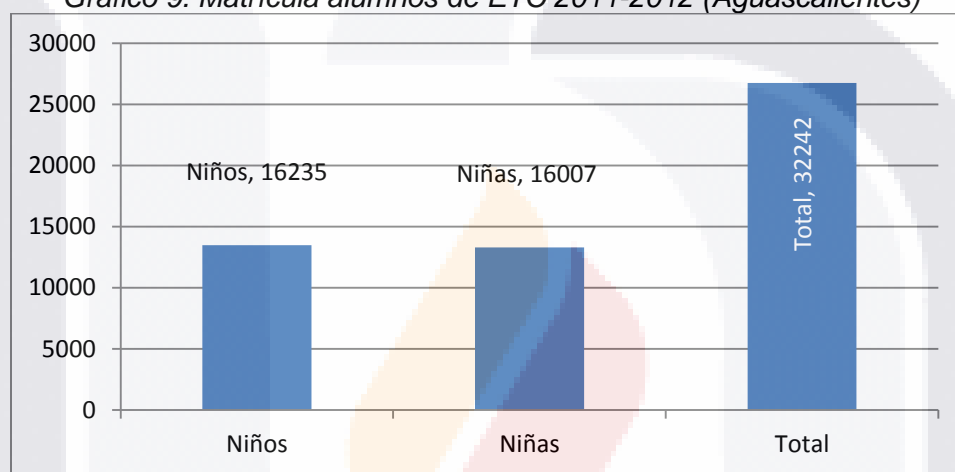
Gráfico 8. Total de docentes de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes (2011-2012)



h) Número de alumnos y alumnas de las Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes

Sobre la matrícula de las Escuelas de Tiempo Completo, el gráfico 9 presenta las estimaciones derivadas de la información proporcionada por los directores sobre este tema y se reportan 32,242 alumnos inscritos, cifra muy cercana a la población de niños y niñas inscritos en las Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes en el ciclo 2011-2012 (31,420).

Gráfico 9. Matrícula alumnos de ETC 2011-2012 (Aguascalientes)



Sobre el tamaño de las escuelas en función de la matrícula, de acuerdo a la base de datos del PETC estatal, la más pequeña era de 20 alumnos y la más grande de 679. La estimación que resultó de la información recuperada a través del cuestionario en línea reportó que la Escuela de Tiempo Completo más pequeña era de 21 alumnos y la de mayor matrícula de 581.

4.3. Análisis de las dimensiones del cuestionario

En este apartado se presenta el análisis de la información obtenida a través del cuestionario que se aplicó a los directores de ETC de Aguascalientes en el ciclo escolar 2011-2012 así como del grupo de enfoque. La información está organizada en seis categorías de análisis que corresponden a los objetivos de la investigación. Para cada categoría se incorporan estimaciones de los resultados globales y por estratos obtenidos a través del cuestionario. Se presenta también el análisis de los comentarios de los

directores. La tabla 16 muestra las categorías en las que se organizan la presentación de los resultados y las técnicas de indagación utilizadas en cada una de ellas.

Tabla 16. Categorías y técnicas de indagación

	Categoría	Técnica
4.3.1	Las opiniones de los directores sobre el Programa en sus escuelas	Cuestionario Grupo de enfoque
4.3.2	Condiciones en que se ejerce la función directiva, problemas y resolución.	Cuestionario Grupo de enfoque
4.3.3	Implementación de la propuesta pedagógica del PETC	Cuestionario Grupo de enfoque
4.3.4	Apoyos para la implementación del Programa	Cuestionario
4.3.5	Autovaloración del director sobre su desempeño	Cuestionario Grupo de enfoque
4.3.6	Necesidades de formación	Cuestionario Grupo de enfoque

4.3.1. Las opiniones de los directores sobre el Programa en sus escuelas

No obstante que la adscripción de la escuela al PETC no fue acordada, en general dicha incorporación fue aceptada de buen grado entre los directores de ETC participantes en el grupo de enfoque. De acuerdo con sus comentarios, la incorporación de las diferentes líneas de formación: inglés, educación física y educación artística proporciona las mismas posibilidades de aprendizaje a los alumnos de escuelas públicas que las que ofrecen las escuelas de sostenimiento privado como se advierte en la siguiente cita:

...con el inglés se les da la misma oportunidad que a otros niños... a lo mejor servicios de los colegios o de escuelas que están en otros programas... el maestro que yo tengo también se está preocupando mucho por enseñarles música... (Dante 1-2 CG-0).

Algunos de los factores que inciden en el aprendizaje de un estudiante tratan del tiempo que un estudiante dedica al estudio y del tiempo dedicado al aprendizaje en el salón de clases, la calidad de la enseñanza y el acceso a materiales. Así que, si se pueden establecer grados de dominio de desempeño controlando por oportunidades de aprendizaje y calidad de la enseñanza, -que son variables que dependen del maestro-, entonces las oportunidades de aprendizaje se refieren a lo que se hace en el tiempo de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

jornada escolar. Sobre este rubro los directores reconocen que la ampliación del horario apoya el fortalecimiento académico así como a asuntos disciplinarios y de aplicación de reglamentos:

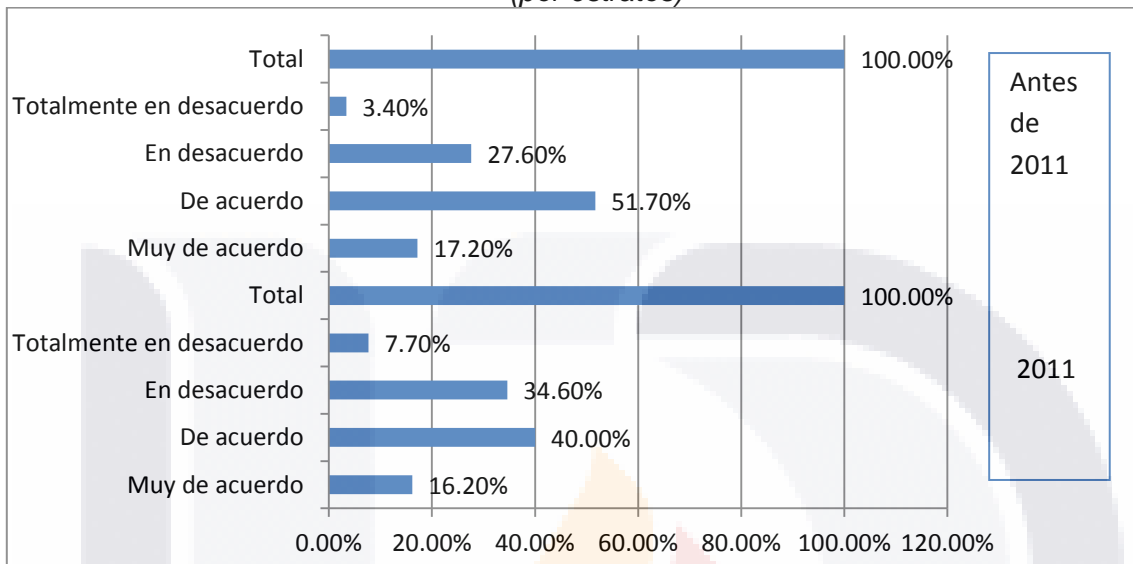
...en el horario anterior no se tiene el tiempo para la educación artística, la educación física, en especial. En lo particular, incluso en español no alcanza el tiempo para aplicar las estrategias de cada maestro con su grupo...por ejemplo el conectar a las estrategias de lectura en una lección...o en las cuestiones de aplicación de reglamento, en respetar a los compañeros y todo eso, eso nos ayuda para poder ahora sí, trabajar mejor, organizarnos en equipo... (Daniel 2-3 SG-7).

Según lo reportado en el grupo de enfoque, al parecer el horario regular es insuficiente para poder cumplir con las actividades y contenidos del curriculum nacional y, la ampliación de la jornada es vista como una medida benéfica no sólo para cumplir con el curriculum, sino para integrar las líneas de acción y atender las necesidades administrativas y organizativas. Como ya se ha comentado de manera reiterada, tener más tiempo en la escuela no significa de manera automática una mejora en el aprendizaje de los alumnos en tanto no se emplee ése tiempo de manera productiva. Partiendo de esta premisa, se puede decir entonces que la adición de horas-clase, orientadas y organizadas con un sentido pedagógico, en cierta medida coadyuvará en la mejora de los resultados.

Toda vez que existe una concepción general sobre las ventajas que ofrece la educación privada sobre la pública, que tiene que ver con más horas-clase y en los resultados de logro educativo, parece ser que la Escuela de Tiempo Completo ofrece similares oportunidades a los alumnos de las escuelas públicas como se observa a partir de la información recuperada a través del cuestionario que permitió estimar que más de la mitad de la muestra de directores de ETC en Aguascalientes considera que la Escuela de Tiempo Completo es igual o mejor que una escuela de sostenimiento privado.

No obstante que la información sobre este aspecto muestra una tendencia similar por estratos, el análisis de la información mostró estimaciones de casi 70% de aquellos directores cuyas escuelas ya tenían experiencia dentro del Programa, que están de acuerdo y muy de acuerdo sobre la aseveración *La ETC es igual o mejor que una escuela privada*, en contraste con los estimadores de los directores de recién ingreso al Programa en 2011 de 56.2% (Gráfico 10).

Gráfico 10. La Escuela de Tiempo Completo es igual o mejor que una escuela privada (por estratos)



Aquí vale la pena hacer una reflexión sobre lo que las estimaciones por estratos revelan. Como ya se mencionó, en términos generales los directores de la muestra están de acuerdo en que la ETC es igual o mejor que una escuela privada. El estrato de los directores que al momento de contestar el cuestionario y que aún no tenían experiencia en el Programa, marcan su apreciación basada en una opinión o creencia. En el estrato de los directores que ya tenían experiencia en el Programa, y por tanto un conocimiento más profundo de lo que es y de lo que ofrece, estarían hablando a partir de su experiencia en él, de tal suerte que su opinión deriva del ejercicio de la práctica y es aquí en donde se observan los estimadores en más alto porcentaje (68.96%). Dicho en otras palabras, aquellos directores que han vivido de cerca la experiencia y que por tanto tienen ya conocimiento inmediato de lo que ofrece el Programa, consideran que la Escuela de Tiempo Completo es igual o mejor que la escuela privada, y por lo tanto, los niños que asisten a Escuelas de Tiempo Completo, reciben las mismas oportunidades que reciben los alumnos que asisten a escuelas privadas.

La educación es un servicio público, por lo tanto se asume que es para todos, sin embargo la educación que se brinda en planteles de titularidad privada “excluye” a aquellos alumnos que no tienen posibilidades económicas para acceder a ella. Tener a la educación privada como marco de comparación tiene que ver con las oportunidades de

aprendizaje que en ellas se ofrecen: mayor número de horas clase, talleres, idiomas, actividades recreativas, etcétera y mejores resultados en logro educativo. Es así que parece que se aspira a ofrecer las mismas posibilidades en las escuelas de sostenimiento público que constituyen alrededor de 12% de las escuelas a nivel nacional, y apenas 8.5% de las escuelas primarias (tabla 17).

Tabla 17. Porcentaje de escuelas por tipo de sostenimiento (nacional)

Tipo sostenimiento	Número de escuelas	Porcentaje
Preescolar público	76387	83.7
Preescolar privado	14866	16.3
Total	91253	100
Primaria pública	90923	91.5
Primaria privada	8455	8.5
Total	99378	100
Secundaria Pública	32132	87.9
Secundaria Privada	4431	12.1
Total	36563	100
Total Público Nacional	199442	87.80%
Total Privado Nacional	27752	12.20%

Fuente: Panorama Educativo de México 2012. INEE
 Construcción propia.

Esto es interesante desde la proyección de cobertura del PETC. En el Acuerdo Secretarial 592 se lee:

Durante el ciclo escolar 2011-2012 se estima que el número de Escuelas de Tiempo Completo llegará a 5,500 para atender a un millón cien mil alumnos y alcanzar 7,000 escuelas en el ciclo escolar 2012-2013. El universo potencial de escuelas públicas de Educación Básica que tienen condiciones para ampliar su jornada escolar es de 62,000, porque son de organización completa, cuentan con al menos un docente para cada grado en preescolar y primaria, por asignatura en secundaria y no comparten plantel. De éstas, al menos 17,000 se encuentran ubicadas en 5,393 localidades que concentran a 80% de la población nacional. En los próximos cinco años, el país tendrá que realizar acciones para avanzar en la ampliación de la jornada escolar en estas 17,000 escuelas, lo que beneficiaría a más de cinco millones de estudiantes, y hacia el 2015 se esperaría que las 45,000 restantes sean Escuelas de Tiempo Completo.

Vinculado a este esfuerzo, es importante reforzar la atención a escuelas de doble turno para que dispongan del equipamiento tecnológico, los materiales didácticos y la infraestructura que fortalezca su servicio y brinde una atención de calidad. Resulta prioritario establecer, como meta nacional, que antes del 2021 todas las escuelas que funcionen en el turno vespertino se instalen en edificios propios y transiten de la escuela de medio tiempo, instalada en los años 70, a Escuelas de Tiempo Completo” (Acuerdo Secretarial 592, 2011: 62).

De acuerdo a esta información, se espera haber alcanzado para el 2015 el universo potencial de 62,000 Escuelas de Tiempo Completo, lo que constituye alrededor de 30% del total de las escuelas públicas de educación básica en 2011 y con la proyección de haber alcanzado la totalidad de las escuelas para 2021.

La propuesta parece ambiciosa: ofrecer a la gran mayoría de la población de educación básica mayores oportunidades de aprendizaje a través de la ampliación de la jornada escolar y de la implementación de las líneas de trabajo que propone el Programa en la búsqueda de la calidad en la educación. No obstante lo enorme de esta pretensión, no parece imposible su logro como no lo fue en su momento la conformación de una escuela alfabetizadora de medio tiempo que buscaba lograr la cobertura en la década de 1970 en respuesta a factores demográficos.

Una de las preocupaciones expresadas por los directores participantes en el grupo de enfoque se refiere a los resultados de los alumnos en el examen estandarizado ENLACE¹³. Los directores manifestaron que en al menos tres de las cinco Escuelas de Tiempo Completo se ha observado mejora modesta en los resultados en dicha prueba.

Es importante resaltar que existe una cierta preocupación sobre los resultados en la prueba ENLACE entre los directores participantes en el grupo de enfoque, y esa inquietud parece tener un trasfondo de genuino interés por la mejora de los aprendizajes de los alumnos y no tanto sobre solamente mejorar los puntajes en dicha prueba, como se aprecia en las siguientes citas:

...el ciclo pasado hicimos el compromiso con los padres de familia,- que lo hicimos por escrito-, ya viendo que el examen ENLACE pues a lo mejor ya obviamente no

¹³La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país.

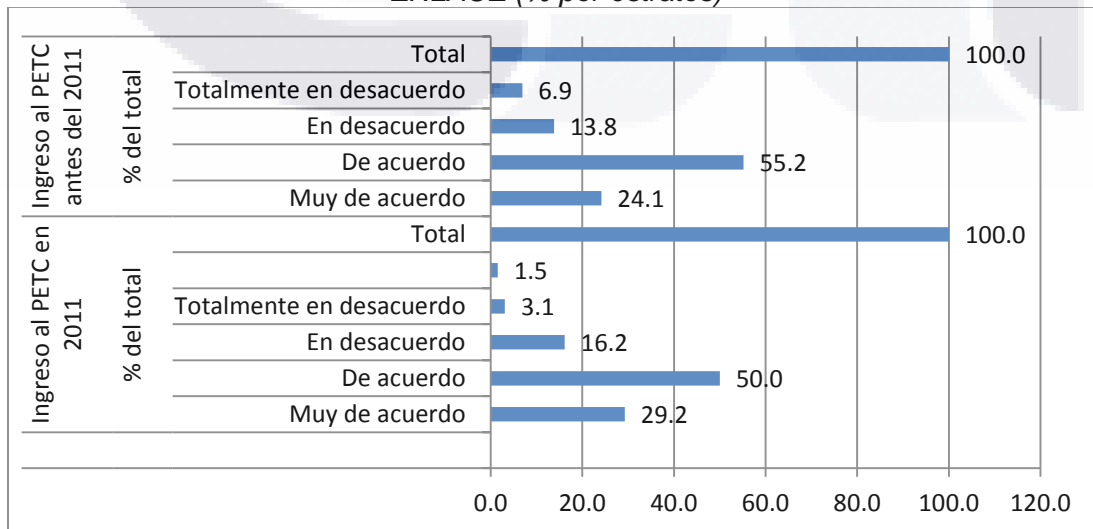
tiene ninguna validez en cuanto a evaluación para el alumno, (bueno yo lo veo de esa forma), pero nosotros quisimos hacerlo en forma inversa, por poner de ejemplo la forma de actuar en la vida: nos conviene trabajar como parte del equipo de trabajo padres, alumnos y maestros... nosotros asumimos el compromiso de llevar a la mejora el resultado de enlace y muestra de eso: este año nos fue muy bien, obtuvimos el primer lugar de la zona... sí hubo gran mejora en cuanto a los resultados y con los maestros de apoyo, pues realmente están cumpliendo su función... (Darío 1-4 CG-2).

...yo lo hago por el propio bien de mi escuela y porque a lo mejor sí observo un interés que mi escuela en ENLACE haga un despegue muy grande, a lo mejor ese va a ser mi premio, como un estímulo que dan por primer lugar en ENLACE, pero tengo que trabajar, tengo que dar ese extra, si no lo doy pues voy a ser como las demás escuelas... (Dante 1-2 CG-0).

Aunque no se le puede atribuir dicha mejora al hecho de que la escuela esté incorporada al PETC, a decir de los directores participantes en el grupo de enfoque, la ampliación de oportunidades de aprendizaje contribuirá en alguna medida a la mejora del logro educativo.

Dado que el tema de los resultados en el examen estandarizado ENLACE surgió tanto en el grupo de enfoque como en las reuniones informativas de la CEPETC, se les pidió a los participantes de la muestra que señalaran su grado de acuerdo con la frase *La Escuela de Tiempo Completo contribuirá a la mejora de los resultados en ENLACE*.

Gráfico 11. *La Escuela de Tiempo Completo contribuirá a la mejora en los resultados de ENLACE (% por estratos)*



La indagación a través del cuestionario sobre este tema, mostró estimaciones por estratos muy cercanos entre las opiniones de los directores con y sin experiencia en el Programa sobre la contribución a la mejora de los resultados en la dicha prueba. Casi 80% de los directores en ambos estratos reportan estar muy de acuerdo y de acuerdo en que la ETC contribuirá a la mejora de los resultados en el examen estandarizado. La estimación global mostró resultados de estimadores similares (Gráfico 11).

Como ya se mencionó, los resultados de las escuelas en los exámenes estandarizados parecen ser de vital importancia entre los directivos, y es posible que se generen expectativas alrededor de las Escuelas de Tiempo Completo al respecto, sin embargo, valdría la pena reflexionar en los objetivos de cualquier tipo de evaluación. Es decir, las evaluaciones son valiosas en tanto se vean como instrumentos que apoyen la mejora de las escuelas, por ejemplo, se advierte una distinta concepción sobre el valor de una evaluación al decir que los resultados de una evaluación sirven para informar cuáles escuelas necesitan mejorar en qué rubros, a decir que algunas escuelas son mejores que otras.

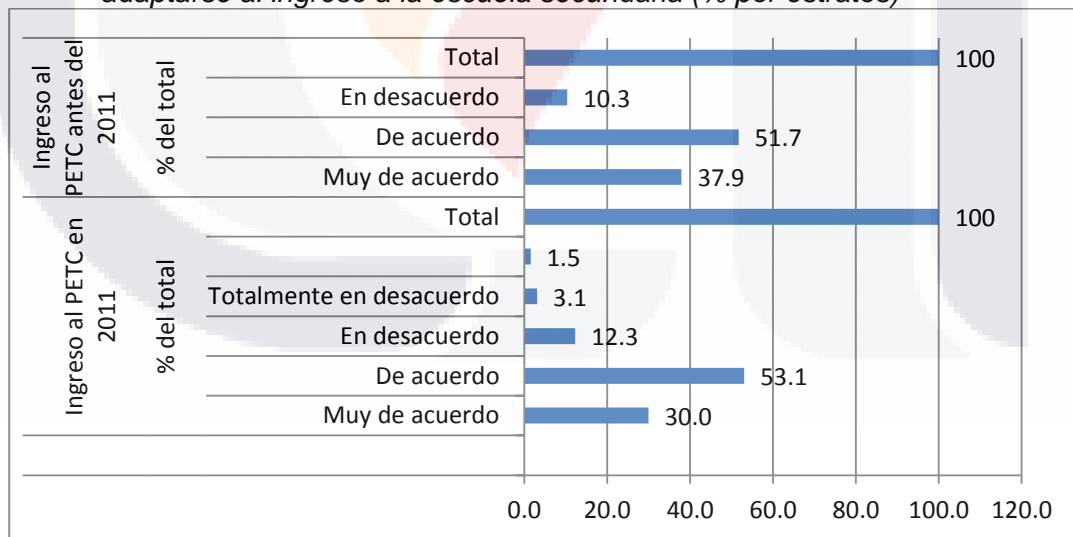
Siguiendo con la misma dimensión de *Las opiniones de los directores sobre el Programa en sus escuelas*, los participantes en el grupo de enfoque consideran que la ampliación de la jornada escolar dará continuidad a los alumnos en el ingreso a la escuela secundaria ya que los alumnos, al momento de que esto ocurra, habrán tenido ya la experiencia de cumplir con demandas de varios profesores, no sólo del maestro de grupo, así como de un mayor número de horas clase por jornada. La siguiente cita ilustra lo anterior:

...yo tengo mi Escuela de Tiempo Completo y en la comunidad de XXXXXXX ya también hay una telesecundaria de tiempo completo, entonces habría que ver estos niños que yo tengo si se trasladan a esta secundaria. Al término de la secundaria ver qué tanto les impactó a los niños y qué beneficios hay en el entorno social inmediato del niño, yo creo que así debe de ser la correspondencia... es como si ya se tiene en las primarias, bueno y ahora las secundarias ¿qué van a hacer? Yo creo que va por ahí...Estoy seguro de que extender el día escolar dará continuidad a los estudiantes al entrar en la escuela secundaria, porque cuando entren a la secundaria, los estudiantes ya habrán

trabajado con varios profesores, no sólo con una maestra y además ya habrán tenido un mayor número de horas de clase diarias... (Dante 1-2 CG-0).

La transición de un nivel educativo a otro y la adaptación a la que se tiene que ajustar un estudiante es un aspecto de la vida escolar que requiere atención. Un cambio abrupto puede tener consecuencias costosas para el sujeto mismo y para la sociedad en general. Antúnez (2005), considera fundamental un programa de apoyo a la transición: el autor agrega que el paso de la escuela primaria a la secundaria es de manera particular difícil para los alumnos y habla sobre la colaboración entre los centros educativos de los distintos niveles de tal suerte que se lleguen a acuerdos sobre las propuestas curriculares, en el ámbito tutorial, coordinar acciones en relación con las normas de convivencia entre otras. El autor reconoce que la preocupación por favorecer el tránsito del alumnado de primaria a secundaria no se ha generalizado aún. La transición entre niveles educativos fue otra de las líneas de indagación a través del cuestionario para directores de ETC. Sobre esto, se estima que la gran mayoría (> 80%) de los directores en ambos estratos que respondieron el cuestionario en línea opinan que la experiencia en una ETC apoyará a los alumnos en el proceso de adaptación al ingreso a la escuela secundaria (ver gráfico 12).

Gráfico 12. La experiencia en una Escuela de Tiempo Completo ayuda a los alumnos a adaptarse al ingreso a la escuela secundaria (% por estratos)



Sobre este tema, existen distintas opiniones, por ejemplo, Gairín (2005: 33) dice que aunque la continuidad da seguridad y rentabiliza esfuerzo, es tan deseable como la discontinuidad, ya que esto supone adaptarse a diferentes ambientes y fases con un significado y reconocimiento diferencial, el autor agrega que transitar sin excesivos

sobresaltos puede ser importante para garantizar el éxito escolar. Una de las sugerencias que el autor propone tiene que ver con la planeación de los centros de secundaria de acuerdo a la tipología de los alumnos que reciben y teniendo en cuenta los estilos pedagógicos y la formación que recibieron en los centros de primaria, sin embargo el autor reconoce que es imposible pensar en un tipo de escuela que responda a la variedad de los posibles estudiantes.

Siguiendo con el mismo tema, Whitehead (1965 en Sacristán, 1997), señala que transitar sin sobresaltos por las fases y niveles del sistema educativo, es condición inherente al éxito escolar.

En este mismo sentido, Sacristán (1997: 24) agrega que la continuidad graduada es deseable. Las respuestas obtenidas de los participantes tanto en el grupo de enfoque como en el cuestionario sobre este respecto, coinciden en que la Escuela de Tiempo Completo ayudará a los alumnos a suavizar dicho paso de nivel escolar.

La información derivada del grupo de enfoque sobre el tema de la convivencia escolar permite asegurar que existe una opinión similar de los directores sobre la mejora de las relaciones entre los alumnos como se aprecia en la siguiente cita:

... yo creo que logré poner una barrera entre la escuela y la calle. En la escuela se hablan todos muy bien, los niños conviven y esto y lo otro, pero salen (de la escuela)... y son los conflictos. Pero en los salones sí se han terminado los conflictos, gracias a la forma de organización de las clases de artística, de inglés, de física, que sí favorecen que se solucionen esos conflictos de convivencia... (Dante 1-2 CG-0).

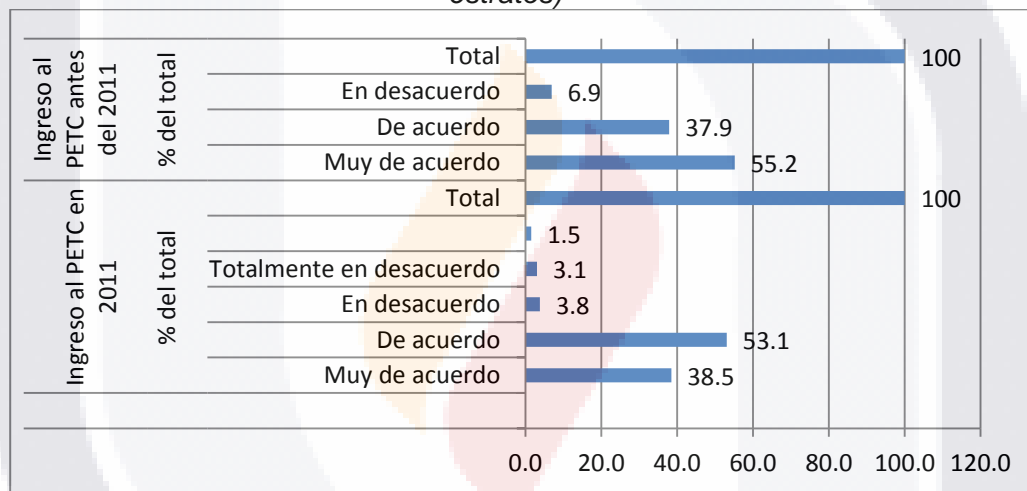
En este comentario, aunque se le atribuye a la forma de organización escolar la mejora de la convivencia, no aporta detalles sobre cómo es que se favorece dicha convivencia. Parece ser que la posibilidad de contar con más tiempo para el trabajo áulico y fuera de él (en el comedor por ejemplo), ayudaría a que el director y el maestro conocieran más a los alumnos, porque se dan más oportunidades de convivencia con ellos y con sus familias.

El conocimiento de las necesidades escolares de los alumnos así como de sus intereses y motivaciones permitirá a los directores y maestros organizar el tiempo escolar con un sentido pedagógico que esté cercano a sus realidades, así como el

establecimiento de normas de convivencia en el espacio escolar, de tal suerte que los alumnos al permanecer en la escuela estén en un ambiente en donde se sientan seguros y le encuentren sentido al trabajo escolar y que a su vez esto se traduzca en la mejora de la convivencia.

Sobre este tema, el gráfico 13 presenta los estimadores en porcentajes de las respuestas de los directores acerca de la contribución que hace el Programa sobre la mejora de la convivencia de los alumnos. En ambos estratos, (directores con y sin experiencia en el Programa para septiembre 2011), la gran mayoría (más de 90% en ambos casos) coincide en estar de acuerdo y muy de acuerdo en que el Programa coadyuva a una mejor convivencia entre los alumnos.

Gráfico 13. El PETC contribuye a la mejora de la convivencia de los alumnos (% por estratos)



Más tiempo en la escuela permite un mayor tiempo de convivencia no solo en el salón de clases, sino también fuera de él. El segundo periodo de tiempo en el que un niño pasa mayor tiempo después de su hogar es la escuela, por lo tanto este espacio cobra vital importancia. La escuela debe proporcionar un ambiente cordial, de respeto, con reglas, en el que cada uno de los miembros de la comunidad escolar se sienta seguro. Las oportunidades de convivencia fuera del salón de clases que se dan en una ETC, -por ejemplo a la hora de tomar los alimentos-, son espacios de aprendizaje y de conocimiento de los alumnos. No se trata de espacios ociosos, son momentos educativos que deben de ser explotados al máximo; por ejemplo del conocimiento que se obtenga de los propios alumnos se pueden planificar las actividades que estén más acorde con su realidad. De igual manera se puede integrar lo visto en el salón, en el comedor; por ejemplo se pueden ejercitar en ese espacio las normas de convivencia que se hayan planteado en el salón.

Además de las opiniones sobre las ventajas de orden pedagógico y de convivencia escolar derivadas de la ampliación del horario escolar, los directores participantes en el grupo de enfoque mencionaron otras relacionadas con asuntos de orden social y de organización familiar. Por ejemplo, en los casos en que los niños se quedan en casa sin supervisión adulta, la permanencia de los alumnos en la escuela en ese horario puede contribuir a evitar riesgos de índole doméstica y social como se aprecia en la siguiente cita:

...una vez que los niños salen de la escuela en la jornada regular, no se van a su casa o se salen a la calle, porque no hay quien los cuide, no hay quien los atienda. Entonces en ese aspecto, el Programa cumple una función social muy importante y, si lo trasladamos al campo de colonias conflictivas, como pueden ser Insurgentes, la Barranca, Palomino, etc., donde también los padres trabajan los dos, a lo mejor se evitaría el vandalismo, se evitaría que el niño esté sólo en casa, de que pueda pasar algún accidente y situaciones de ése tipo, y cuando ellos lleguen a casa a lo mejor llegan igual que el papá y su mamá y ya conviven de manera más fácil... (Dante 1-2 SG-0).

De igual manera, los directores mencionaron que el PETC brinda apoyo a aquellas madres de familia que tienen que salir a trabajar en el horario en el que sus hijos están en la escuela. Un ejemplo es el siguiente comentario recuperado del grupo de enfoque:

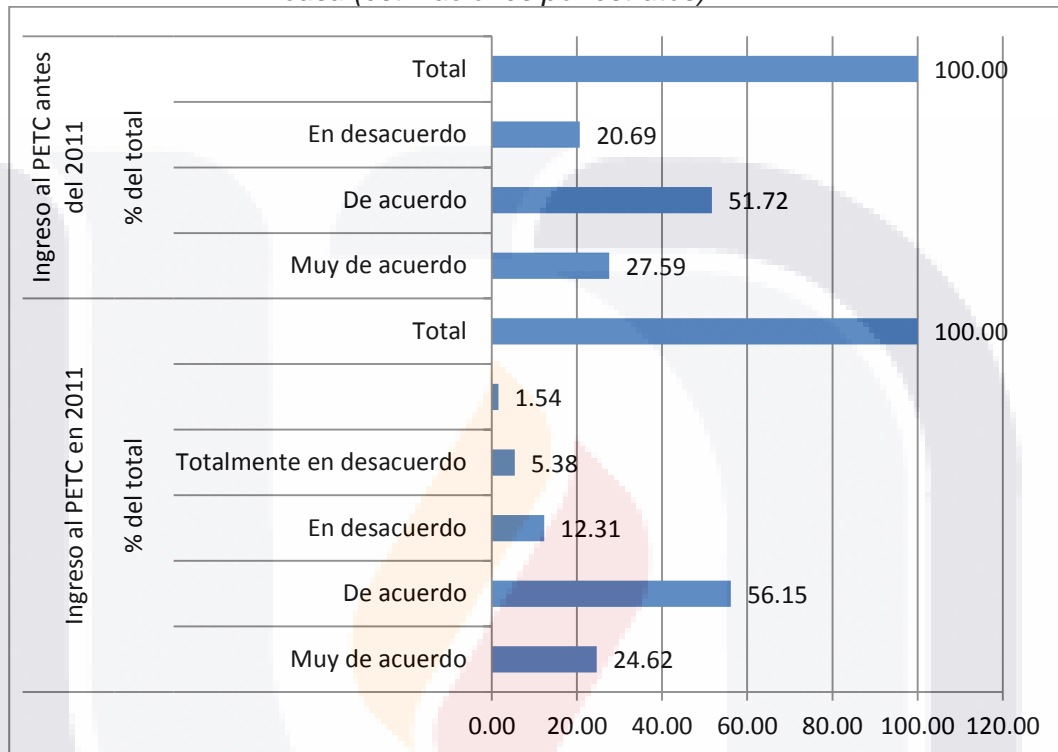
Me dijo una Sra: -¡no, maestro hoy si me puedo ir a trabajar!- porque yo, si me voy a trabajar, mi horario es de 8 a 2 y yo sé que mi niña está aquí en la escuela y como yo no tengo quien me la cuide en casa... (Dante 1-2 SG-0).

Los resultados derivados del cuestionario para los directores sobre el tema del apoyo que el PETC da a las madres de familia para que puedan salir a trabajar fuera de casa son consistentes con la información recuperada del grupo de enfoque. Sobre este rubro, los estimadores globales muestran que 80.8% de los directores de la muestra opina que el PETC apoya a que las madres de familia puedan incorporarse al mercado laboral.

Las estimaciones por estratos no muestran diferencia significativa (1.5%) entre ellos como se aprecia en el gráfico 14 en el que se muestra que 79.3% de los directores que ya tenían experiencia en el Programa opinan estar de acuerdo y muy de acuerdo en

que el Programa en la escuela apoya a que las madres de familia puedan salir a trabajar fuera de casa. Una tendencia muy similar es lo reportado en el estrato de los directores que aún no tenían experiencia dentro del Programa al momento de contestar el cuestionario con una estimación de 80.8%.

Gráfico 14. El PETC apoya a que las madres de familia puedan salir a trabajar fuera de casa (estimaciones por estratos)



Es un hecho reconocido que en la actualidad la mujer mexicana tiene un papel central en el proceso social y del desarrollo económico del país ya sea que se quede en casa al cuidado de la familia o saliendo a trabajar fuera del hogar.

Por otro lado también se reconoce que en las últimas décadas se ha ido transformando el papel de la mujer en la sociedad mexicana. Sin embargo, para poder cumplir en su desempeño laboral y profesional muchas mujeres han tenido que cumplir un doble papel en la sociedad: como madres de familia cubriendo las necesidades de crianza de sus hijos y como proveedoras ya sea con o sin sus maridos.

Parece ser que debido a la crítica situación económica actual, es cada vez más difícil que una mujer pueda dedicar todo su tiempo de manera íntegra al cuidado de la familia y es así que para poder apoyar al gasto familiar, en muchos casos se ha tenido que sacrificar lo importante por lo inmediato, es decir, se ha descuidado la esencia de ser

de la educación y de la familia que es el niño. Parece ser que la Escuela de Tiempo Completo estaría apoyando a esta necesidad social actual. Sobre esto, se abren brechas de investigación relacionadas con factores asociados al Programa.

A partir del grupo de enfoque se identificó una inquietud entre los directores sobre una concepción equívoca de algunos padres de familia de cómo podría percibirse la ampliación de la jornada escolar y el servicio de alimentación, es decir que desconozcan o que malinterpreten el objetivo del Programa en la escuela de sus hijos y que le atribuyan un carácter más asistencial que educativo tal y como lo expresó uno de los directores:

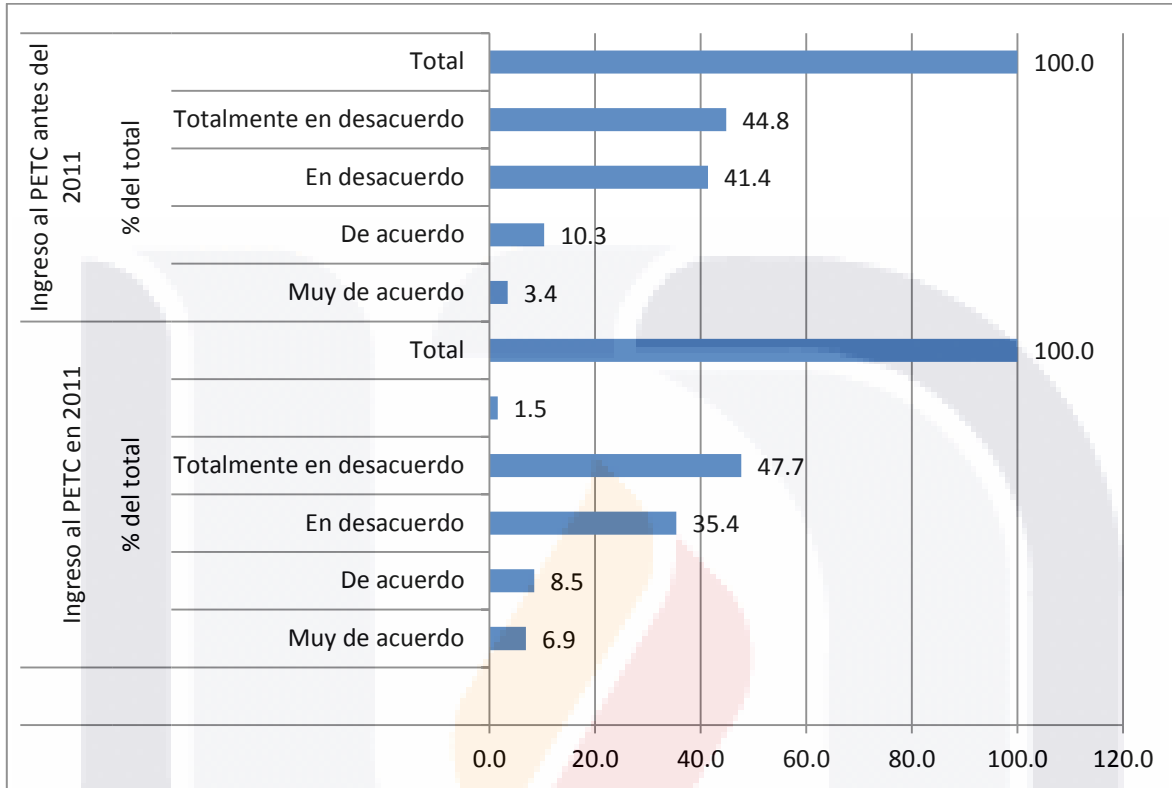
... ¿Que veo de malo?, que de cierta manera los padres de familia se deslindan de ciertas responsabilidades, hay quiénes la ven como una guardería, se oye feo pero es la verdad, y dicen: “¡qué bueno!, ¡mi niño sale de 8 a 4 y no hay problema!” Y, generalmente son los papás que son más problemáticos los que piensan así... (Dante 1-2 SG-0).

En relación con una interpretación equívoca sobre los objetivos del Programa que algunos padres de familia pudieran tener, y diferenciando que una guardería no es una escuela infantil y que tiene una connotación de carácter más asistencial, mientras que la escuela tiene un carácter más educativo y formativo, se les preguntó a los directores de ETC a través del cuestionario para directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes su creencia (idea que se considera verdadera), opinión (juicio personal) o experiencia (conocimiento adquirido por lo vivido) sobre si la Escuela de Tiempo Completo cumple con las funciones de una guardería. Las estimaciones por estratos muestran que más de 80% de los directores que respondieron están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo con esa aseveración, con solamente tres puntos porcentuales de diferencia entre el grupo de directores con experiencia en el PETC (86.2 %) y el grupo de directores sin experiencia (83.1 %). (Ver gráfico 15).

Los resultados estimados muestran que la gran mayoría de los directores no está de acuerdo en que la Escuela de Tiempo Completo cumple con las funciones de una guardería, la perspectiva de esta creencia se refiere a la percepción que algunos directores puedan tener sobre algunos padres de familia que al saber que sus hijos están en un horario fijo y más extenso en un ambiente seguro pueden entonces dedicar tiempo a otras actividades. Sobre esto, la connotación que se le da al término *guardería* es que el

que parece causar interrupción. Desde una visión práctica, lo que importa es el beneficio que el alumno obtenga.

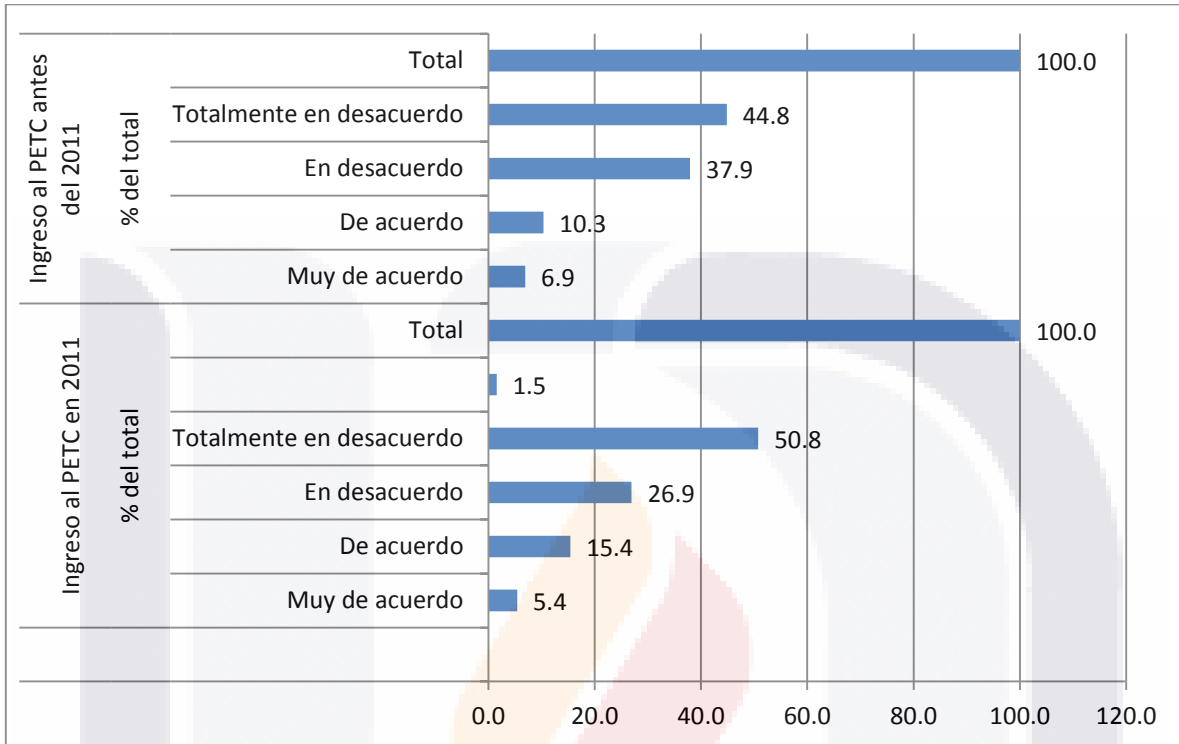
Gráfico 15. La Escuela de Tiempo Completo cumple las funciones de una guardería



Si siguiendo con la misma línea de indagación, a fin de confirmar la información sobre la apreciación que se tiene del Programa, a partir de los comentarios recogidos tanto en el grupo focal como en las reuniones estatales con la CEPETC (más allá de los objetivos propuestos del PETC en las Reglas de Operación), se les pidió a los directores que señalaran si estaban de acuerdo o no con la aseveración *El PETC sirve para que los padres de familia se desentiendan de sus hijos...*

Los resultados estimados muestran que la gran mayoría de los directores que dieron respuesta a esta variable, están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con esa afirmación, información que se corresponde con las respuestas a la variable anterior (Gráfico 16).

Gráfico 16. En las ETC los padres de familia se desentienden de sus hijos



No obstante que en general se observa la misma tendencia entre los grupos de directores con y sin experiencia, se observa una diferencia de cinco puntos porcentuales entre los estratos, en la que los directores con experiencia en el Programa son los que muestran un porcentaje mayor de desacuerdo (82.7% vs 77.7%), sobre que el Programa sirva para que los padres se desentiendan de sus hijos que aquellos directores del estrato sin experiencia para el ciclo escolar 2011-2012 (ver gráfico 16).

Por otro lado, los directores que participaron en el grupo de enfoque opinan que el trabajo directivo en una Escuela de Tiempo Completo es mayor que el que se realiza en una escuela de jornada ordinaria y describen situaciones que tienen que tomar en cuenta de manera cotidiana y que muy probablemente una escuela de jornada regular no experimenta, por ejemplo la organización con los maestros especialistas:

...yo siento que es lo mismo pero un poquito más, por el tiempo en primer lugar, en segundo lugar también hay que sobrellevar a las maestras de inglés que son

las especialistas que tengo y aparte de eso a los papás que no entienden la nueva dinámica... (Daniel 2-3 SG-7).

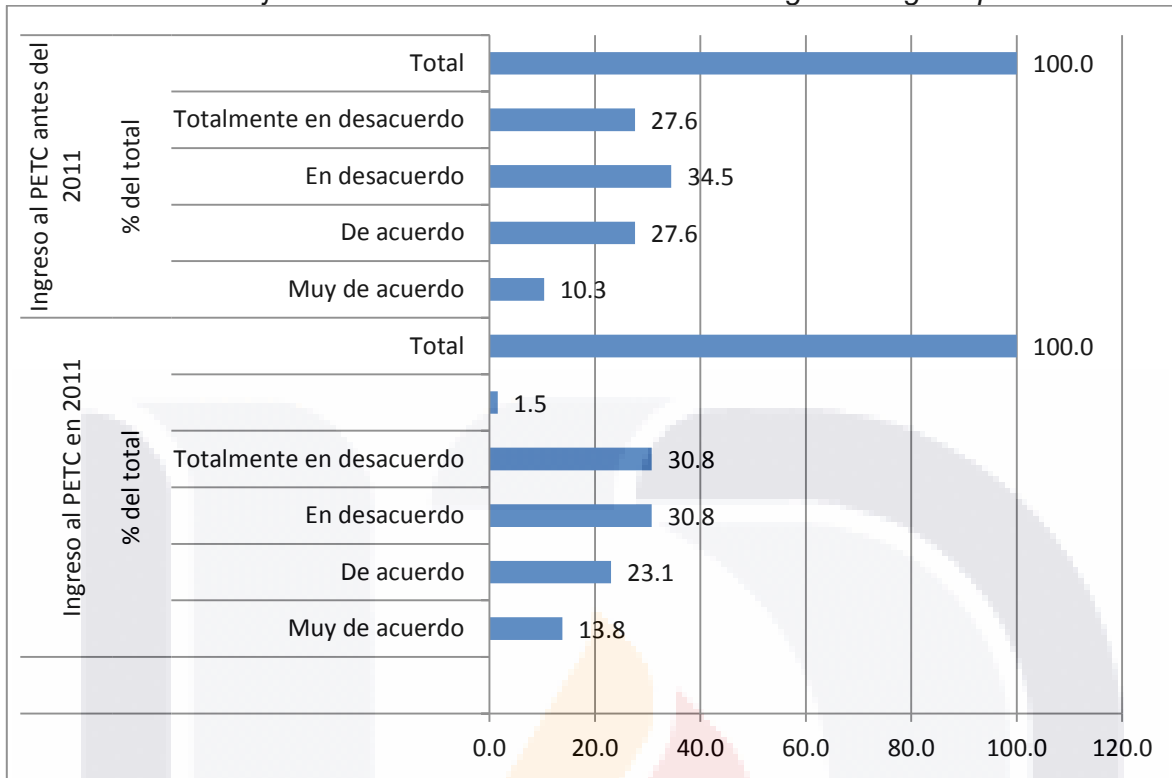
Uno de los supuestos que orientaron este estudio va en el sentido de que la dirección escolar es un trabajo demandante que va más allá de lo administrativo y que requiere de habilidades de organización, liderazgo y gestión. Para el caso de la dirección en una Escuela de Tiempo Completo pareciera que las actividades que se espera realicen los directores se multiplican.

Estas últimas actividades de las que se hace mención se refieren a las del campo administrativo y aquellas que se necesiten para que el plantel opere con lo mínimo básico, sin embargo existen otras que tienen que ver con el rol del director dentro de la comunidad escolar que va desde conocer y entender al cuerpo de profesores para movilizarlos al cambio que significa la incorporación al PETC, el saber planificar al corto y al mediano plazo de manera consensuada, el identificar las necesidades de formación propias y del colectivo docente, establecer empatía con la comunidad escolar para poder realizar los cambios y las actividades que se requieren de manera acordada, entre otras.

Sobre este tema, y a fin de conocer cómo percibe el director de ETC las condiciones en las que realiza sus funciones, se les pidió a los participantes de la muestra que seleccionaran una opción de la escala proporcionada en las opciones de respuesta del cuestionario en función de su opinión o de su experiencia sobre la proposición “el trabajo del directivo de una escuela regular es igual al de una de tiempo completo”. Sobre esto, se estima que más de la mitad (61.7%) está *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo*.

Retomando lo dicho por los directores en el grupo de enfoque sobre este tema, se podría interpretar que más de la mitad de los directores considera que el trabajo de dirección es más demandante en una Escuela de Tiempo Completo que en una escuela de jornada regular. Esto tiene sentido: mayor número de horas, organización del personal especialista, servicio de comedor, etcétera (ver gráfico 17).

Gráfico 17. El trabajo directivo en una escuela de horario regular es igual que en una ETC



4.3.2. Condiciones en que se ejerce la función directiva, problemas y resolución

Los directores de Escuelas de Tiempo Completo que participaron en el grupo de enfoque compartieron algunos de los problemas que enfrentan en el ejercicio de su función. Los asuntos sobre esta dimensión que fueron mencionados con mayor frecuencia versan sobre las relaciones con los padres de familia, entre los padres de familia, la organización de la planta docente, y cómo allegarse recursos para que la escuela funcione con la normalidad mínima.

Sobre el tema de los problemas con los padres de familia, un director en el grupo de enfoque compartió un ejemplo en torno a las ocasiones en que por cuestiones administrativas la escuela suspende labores:

...si el día de mañana, por X situación vamos a salir más temprano, y hay suspensión de clases, (los padres de familia) van y se quejan a la coordinación y no se dan cuenta de que a veces se tiene que cumplir con otra situación que exige nuestra ausencia... (Dante 1-2 CG-0).

En relación con este problema, Fierro, et al (2009) plantean que uno de los rasgos recurrentes motivos de tensión para los directores es en lo concerniente a la carga de trabajo administrativo y su empalme con los tiempos de funcionamiento de la escuela. Los autores agregan:

La supervisión llama a los directivos para entrega de papeles, asuntos o problemas específicos, reuniones de Consejo de Zona, capacitaciones, planeación, desarrollo y aún evaluación de concursos, reuniones sindicales, celebraciones, congresos magisteriales... hay gran cantidad de motivos para que los directivos y docentes se ausenten de la escuela —con *autorización*, a lo que se suma días económicos, permisos con justificación médica, días de cobro. En la misma medida en que la escuela es sistemáticamente interrumpida por actividades de la administración, el salón de clases lo es por asuntos de la escuela. El mensaje para los docentes es muy consistente: lo importante está afuera. Las escuelas más alejadas y de organización incompleta verán afectada en mayor grado su operación cotidiana, ya que atender un llamado de la supervisión supondrá cerrar la escuela por un día completo (Fierro et al, 2009: 26).

Estas actividades que exigen que los directores se ausenten de las escuelas parecen incongruentes con los principios que rigen al Programa de Escuelas de Tiempo Completo de alcanzar al menos 200 días de calendario escolar y de incrementar hasta 1000 horas el tiempo dedicado al aprendizaje en el ciclo escolar (recomendaciones de UNESCO, 2001:13) y parece que el mensaje descrito arriba por Fierro y colaboradores no es exclusivo para los docentes, sino también para los alumnos y para los padres de familia. Este tipo de circunstancias colocan al director de escuela en una situación crítica porque por un lado se deben a la escuela que dirigen, pero por el otro deben atender las demandas de los niveles hacia arriba en un orden jerárquico. Esta es una situación que exige reflexión: la escuela debería ser considerada como el eje de toda acción educativa, es en la escuela, en sus aulas, con sus actores que las cosas suceden o no. Es claro que existen acciones de orden administrativo o de formación que requieren de la presencia del director afuera de la escuela, sin embargo es importante no perder de vista que es crucial lo que sucede en la escuela y por lo tanto se debería de reducir al máximo la suspensión de labores y/o la ausencia del director del plantel.

Sin desconocer lo importante que pueden ser las actividades que requieren que el director se ausente de la escuela, y teniendo en cuenta que cualquier actividad que

desempeñe el director ya sea dentro o fuera del plantel deberá ser orientado a la mejora del logro educativo de los alumnos y a responder a las necesidades de formación de los actores escolares entre las principales razones, parece momento de explotar en mayor medida los medios de comunicación de que se disponen en esta época, de tal manera que cuando se requiriera de la presencia física del director fuera de la escuela, lo fuera en aquellas circunstancias de absoluta necesidad.

Un asunto delicado que a decir de los directores estuvo presente en algún momento en sus escuelas es el que se refiere a la solicitud de apoyo económico y administración para los servicios de alimentación. Se muestra un ejemplo a continuación:

D: Bueno, hace poco tuve un conflicto muy fuerte con un señor y le dije:-bueno señor, cuando usted vino a preguntarme que se estaba haciendo con la cooperación, nunca vino a ni una reunión de la escuela-,

P: -"no pues es que yo me voy por lo que dicen..." ,

D: entonces por lo que dicen no puedo juzgar-, se tiene que conocer. Y exactamente usted no conoce el trabajo de la escuela. Mire, yo lo invito a que usted participe en el comité de la cocina,

P: -"no maestro"-,

D: -¿No sabe por qué señor?, porque yo iba a cumplir con la despensa, yo iba a ir a traer todo, pero como se suscita cierto conflicto, yo lo invito a usted, para que vea lo que es cumplir, ¿Cómo ve?- y es cuando dijeron las mamás, -"¡ándele señor sí!"- se tuvo que comprometer, ya más por fuerza, pero ya lo comprometí al trabajo. ¿Qué va a pasar con esa persona?, se va a dar cuenta de todo lo que implica, y a que cada vez al surtir en la central de abastos o en el agropecuario, implica gasolina, tiempo y estar pagando y rendir cuentas y demostrar que no se está quedando con nada y no ser la comidilla de la comunidad. Eso le va a servir de lección, para que la otra vez diga -"¡ah caray no!"-, y eso es parte de la experiencia, conocer a las personas para que antes de crear conflictos se den cuenta de las cosas. Eso es lo que hago, involucrar a las personas para que se den cuenta de lo que esto implica... (Dante 1-2 SG-0).

Otro problema frecuente que surgió en el grupo de enfoque fue en relación con los padres de familia que no logran ponerse de acuerdo entre ellos en la asignación de comisiones y responsabilidades. La medida que ha tomado uno de los directores

participantes en el grupo de enfoque para resolver y evitar este tipo de conflictos entre los padres de familia y que impiden el buen funcionamiento del plantel y del Programa tiene que ver con que el director se identifica a sí mismo como un líder autocrático, que asigna las comisiones y responsabilidades a los padres de familia sin dar oportunidad de réplica de tal suerte que no permite la organización entre los padres de familia ya que él decide quienes harán qué, y reporta que en su experiencia, esto le ha redituado buenos resultados:

... se han estado dando varias pláticas durante el ciclo con las madres de familia en el tema de valores, concientizar sobre cuestiones de convivencia...aunque siguen existiendo ciertas diferencias, pero yo también tomé el papel de decirles: – “señora le toca esto, a usted por equipo fulano les va a tocar esto”-, ya no les pido opinión ni nada, o si pueden o no pueden. Una forma no tanto impositiva, pero a veces siento que si les pregunto qué o quiénes harán esto o aquello, no me va a funcionar, entonces nada más comisiono...por ejemplo para día de muertos tenemos un pequeño festivalito organizado ya y tanto uno va hacer el convivio interno en la escuela donde cada señora le toca traer algo, que si no tiene: ¡pues consígalo!...en ese sentido me tomaban como impositivo (Daniel 2-3 SG-7).

El siguiente ejemplo muestra otra situación que a decir de los directores participantes en el grupo de enfoque tuvieron que enfrentar en relación con la organización entre las madres de familia:

... en días pasados una señora me dijo: -... “Y, maestro ¿qué doña fulana quedó en el comité del comedor?”- pues sí señora- “...es que esa señora es bien cochina, ¿Qué se piensa?... ¡yo no voy a mandar a mis niños!”

Ahí la solución que nos dio la CEPETC y bueno, los mismos supervisores nos han sugerido que se haga una carta de aceptación o no aceptación al Programa porque se han dado problemáticas en la que los padres dicen: –“no, pues yo a la una y adiós”-: -ok muy bien señor padre de familia entonces usted me va a firmar esta carta donde usted está renunciando al Programa de Escuelas de Tiempo Completo, pero si usted está renunciando al Programa no va haber inglés, no va a haber artística y educación física para su niño- (Dante 1-2 SG-0).

Otra situación que surgió en el grupo de enfoque y en las reuniones estatales y que se retomó en el cuestionario, plantea el caso en el que una madre de familia está preocupada porque sus hijos e hijas no consumen de todos los alimentos y teme que no se nutran bien. A continuación se muestra una cita de un director en la que se plantea la situación:

M:...”-¡ah no! mejor que mi hijo vaya a mi casa y coma, y luego se lo mando-“

D: Señora: entonces, ¿para qué les estamos poniendo un comedor? ¿para qué le estamos ofreciendo un beneficio a su niño para enseñarlo a comer?, él va a enseñarse a comer verduras...

M “-¡no! es que a mi hijo no le gusta el jitomate-“...

D: bueno si no le gusta el jitomate le va gustar, le va a agarrar el sabor al jitomate, a la calabaza, al brócoli, al apio a todas las verduras, a las carnes, al huevo, a los cereales, a todo señora- (Dante 1-2 SG-0).

De acuerdo al director, este tipo de situaciones y su negociación han consumido tiempo, y considera que es un proceso que eventualmente se convertirá en parte de la cultura escolar. Según comentó el director al momento de la entrevista, las instalaciones de la cocina no estaban funcionando aún, así que él logró que grupos de padres de familia llevaran alimentos a los alumnos. Otra actividad que él había estado desempeñando fue el de revisar de manera cotidiana los alimentos que estos grupos de padres de familia llevaban a los alumnos:

Que llevan sopa *maruchan*, le digo: señora tenga y vaya por un taco de frijoles, – “no maestro es que no que la voy a tirar”- señora guárdela, aquí no se come. Que la que lleva coca, ya sabe que la coca está prohibida. Los chetos, las sabritas, etc., también están prohibidos. O sea, poco a poco se les ha ido concientizando (Dante 1-2 SG-0).

Otro comentario recurrente sobre las exigencias del ejercicio de la función directiva de la ETC, es el de lidiar con los problemas económicos que privan entre los padres de familia y que se externalizan a partir de la necesidad de adquirir materiales para que sus hijos puedan cumplir con las diferentes líneas de trabajo, así como de la cooperación económica para completar las compras para el servicio de alimentación.

Uno de los directores en el grupo de enfoque compartió la estrategia que utiliza para allegarse materiales y cómo dar continuidad a través de los ciclos escolares. En esta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estrategia, el director implementó una campaña de acopio de material reciclable durante el ciclo escolar y de las ganancias obtenidas de su venta, compró los materiales didácticos que necesitaba la escuela y trata de dejar algunos de reserva de un año a otro para que al inicio del siguiente ciclo escolar no se retrasen o se dejen de realizar las actividades escolares por falta de material. Otra estrategia que este mismo director utiliza para recuperar recursos para su escuela, tiene que ver con la capacidad de gestión directiva al buscar la participación de su escuela en otros programas federales que le aporten a sus alumnos como se advierte en la siguiente cita:

... Bueno aquí yo creo también es darle prisa también a lo burocrático, el año pasado sí llegaron los recursos, en caso de artística llegaron instrumentos; para educación física, ajedrez, pelotas, y para inglés solo resistol y crayolas. Pero ya llegaron hasta en noviembre. Pero ahora nada...no ha llegado nada y sigo esperando, tengo material del año pasado, pero con el uso se va deteriorando y por eso mismo también hice la lucha para que la escuela entrara al Programa Escuela Siempre Abierta para tener más material y no pedir el recurso a los padres de familia, porque... ¡sí reniegan!... otra cosa que yo he hecho y me ha funcionado es el reciclaje... lo vendemos y el recurso que genera lo usamos para comprar material didáctico o las cuestiones que se ocupan en la escuela. Pero sí implica mucho trabajo, porque la mamá me lo lleva pero yo tengo que ir a venderlo. Pero bueno, es trabajo extra que yo he hecho para tener recursos para la escuela... y aparte crear conciencia del cuidado del medio ambiente... (Dante 1-2 SG-0).

Las estrategias utilizadas por el director para allegarse recursos monetarios para apoyar la adquisición de materiales de apoyo a la enseñanza ponen en evidencia su compromiso con la escuela y se aprecia como un desafío permanente. Más allá del interés y creatividad para conseguir recursos, se alcanza a vislumbrar que las últimas acciones descritas (acopio y venta de material reciclable), no obstante ser loables y constituir un ejemplo de optimización de recursos y de conciencia de cuidado del ambiente, -y si bien es cierto una de las tareas del director de escuela es la gestión de recursos entre otras-, éstas parecen distraer de aquellas de orden pedagógico.

En este sentido, la gestión de recursos en el contexto de lo arriba citado por el director de ETC puede ser entendida tal y como se define en el Marco para la Buena Dirección (2005) sobre las áreas de desarrollo del directivo; "Se refiere a los procesos

directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales para alcanzar las metas de aprendizaje” y dista de ser un medio para destrabar la burocratización del aparato que penetra a las escuelas como lo describe Ezpeleta (2004), en cuya acepción, encuadra el papel de administrador que realiza el director.

La siguiente cita plantea la gestión de un programa federal para llevar beneficios a la escuela, sin embargo, surge el problema de falta de confianza en el destino de los recursos:

Yo por ejemplo, al menos como director, les trato de gestionar tantas cosas para evitar conflictos, quedamos en llevar el Programa Escuelas de Calidad, ¿están de acuerdo?: “¡sí!” Y ahora que se les va a pedir el apoyo ya empezamos mal: “Señora, recuerde que yo le dije que peso por peso nos van a dar” y no falta la que vaya y se queje, ¿verdad?

Ahora que dicen, -“no...es que usted, ¿qué hace con los recursos? y que se los va a quedar”- y digo, -es que no es una escuela tan grande para recibir los millones y aunque los recibiéramos, digo, es que yo soy un profesional de la educación y no me quiero quedar con nada yo trabajo en beneficio de la escuela-. Y luego entramos a Escuela Siempre Abierta, ahí sufriendole y batallándole, porque como empezamos con el Programa de Tiempo Completo, yo no puedo tener dos programas federales a la vez y como este Programa lo organizó otra escuela... Entonces yo me eché el compromiso de ir porque salgo a las 4 y regreso de 5 o 5 y media dos días o los sábados. Entonces, ni aun así los padres están conformes, o sea, no todos, pero algunos no quedan conformes, entonces dicen algunos maestros -(actúan de mala fe)-, sí hay padres que actúan de mala fe y así se pueda parar uno de cabeza, no los tiene uno contentos... (Dante 1-2 SG-0).

La labor directiva se aprecia en el contexto descrito arriba, más emprendedor, y al mismo tiempo más incierto, ya que el director toma decisiones buscando el bien común del plantel y esto representa salirse de una línea de trabajo conocida o rutinaria y cuyo tiempo de dedicación a estas actividades posiblemente sustraen tiempo a las labores pedagógicas.

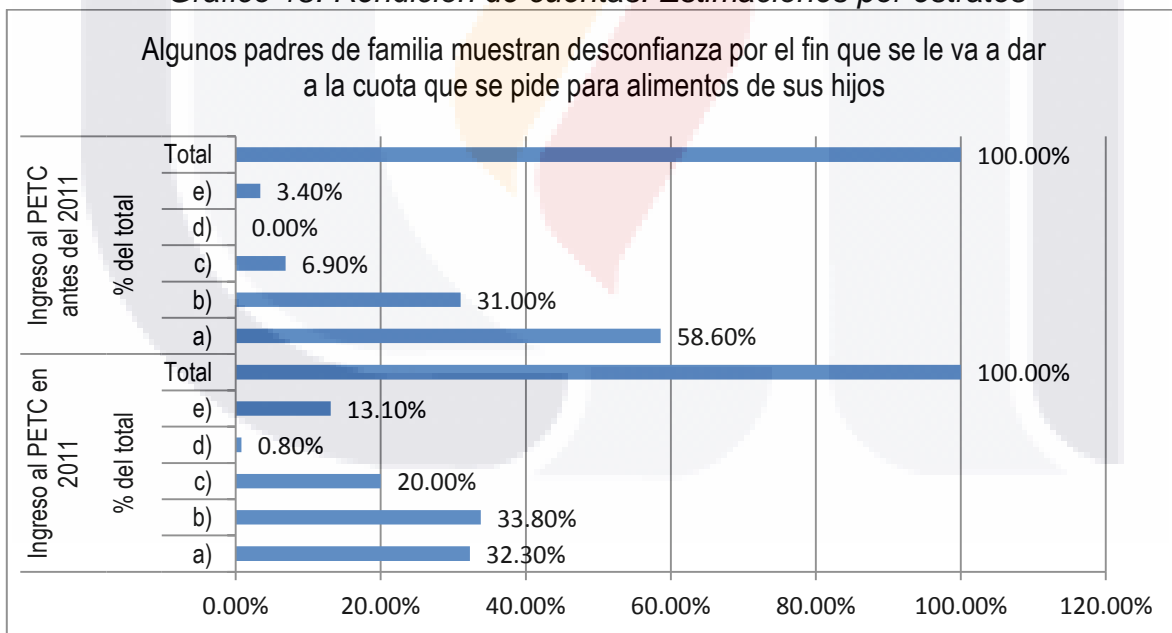
Un esquema ideal de actuación de la función directiva sería aquél en el que allegarse recursos económicos requiriera la menor distracción posible de dichas tareas pedagógicas, así como un mecanismo transparente de rendición de cuentas. Sobre este último tema, se les planteó a los directores la situación en la que los padres de familia

tienen dudas sobre el fin que se le dará a la cuota que se les solicita para los alimentos de los alumnos. Las opciones de respuesta se enlistan a continuación:

- a) Usted o la persona encargada lleva registro de los gastos y les notifica a los padres de familia que la información está disponible para quien desee revisarla
- b) Usted o la persona encargada genera y publica en la oficina de la dirección los gastos de manera regular (semanal, quincenal, mensual)
- c) Usted invita a esos padres de familia a que participen en la colecta, administración y rendición de cuentas de las cuotas
- d) Usted ignora los comentarios
- e) Otra opción

El gráfico 18 muestra las estimaciones de las opciones de respuesta por estratos. Para el caso de los directores cuyas escuelas ya estaban incorporadas al Programa cerca de 60% (58.60%) seleccionó la opción “a” de llevar un registro actualizado de los gastos e informar a los padres de familia de la disponibilidad de la información para su consulta. En contraste, en ninguno de los casos (0.0%) los directores ignorarían los comentarios.

Gráfico 18. Rendición de cuentas. Estimaciones por estratos



Para el caso de los directivos que iniciaron su experiencia en el PETC en el ciclo escolar 2011-2012, las opciones “a” y “b” fueron seleccionadas en porcentajes cercanos (alrededor de 32%) que se refieren a mantener un registro de los gastos y su disponibilidad para consulta

Finalmente, la respuesta “otra opción” (e) fue seleccionada en ambos estratos con una diferencia de 10 puntos porcentuales: directores con experiencia en PETC con 3.40% vs 13.10% entre los directores de reciente ingreso al Programa al momento de contestar el cuestionario. Esta opción de respuesta permitió la posibilidad de incluir comentarios. La gran mayoría de los ellos aluden a lo ya descrito en las opciones de respuesta propuestas. La única respuesta novedosa fue dada por un director que propuso “para evitar problemas, insisto en que los alumnos se vayan a comer a su casa y regresen a clases”.

...entonces pues no podía entregar horario porque la maestra de inglés quería dos horas seguidas. La directora del programa de inglés XXXX, quien contrata a los de inglés me exigía que a una de las maestras le pusiera el lunes, martes y miércoles y que empezara desde las 12 para que ella muy cómodamente terminara sus 9 horas y a la otra miércoles, jueves y viernes... me mandaba por correo que les acomodara esos horarios entonces en el horario no podían. Entonces pues los maestros no sabían a qué hora iban a comer y los niños no sabían a qué hora iban a tener sus clases. Entonces ese jueves yo quería correr, porque no podía terminar el horario. Entonces pues me tranquilicé y acomodé los horarios y no pude consentir a las maestras de inglés....

...Y ya viendo las cosas descubrí por qué no podía acomodar el horario y no se podía dar prioridad a algunos maestros. Era una cuestión matemática muy simple: porque todos los maestros tenían que tener un grupo. Entonces llamé a las maestras de inglés para decirles que no se podía consentir lo que pedían, y algo que quiero denunciar es que las personas del Programa se les hace muy fácil todo, pero no ponen atención a lo que pasa en realidad, en el interior y en la práctica. Entonces la maestra XXXX me mandó un mensaje muy fuerte y yo le contesté con fundamento. No es posible que si el Programa es hasta las cuatro, quiera que se dejen días libres a las maestras, se supone que se contrata a personal que tiene el tiempo. Entonces pues se les dio dos días de tres horas pero los demás de una hora porque no se puede dejar solo a los grupos... (Daniel 2-3 SG-7).

Este escenario es otro reto del director de Escuela de Tiempo Completo. Por un lado, tiene que organizar los horarios y las cargas de trabajo de los docentes tratando de optimizar el aprovechamiento del tiempo y los recursos humanos. Por otro lado, tiene que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

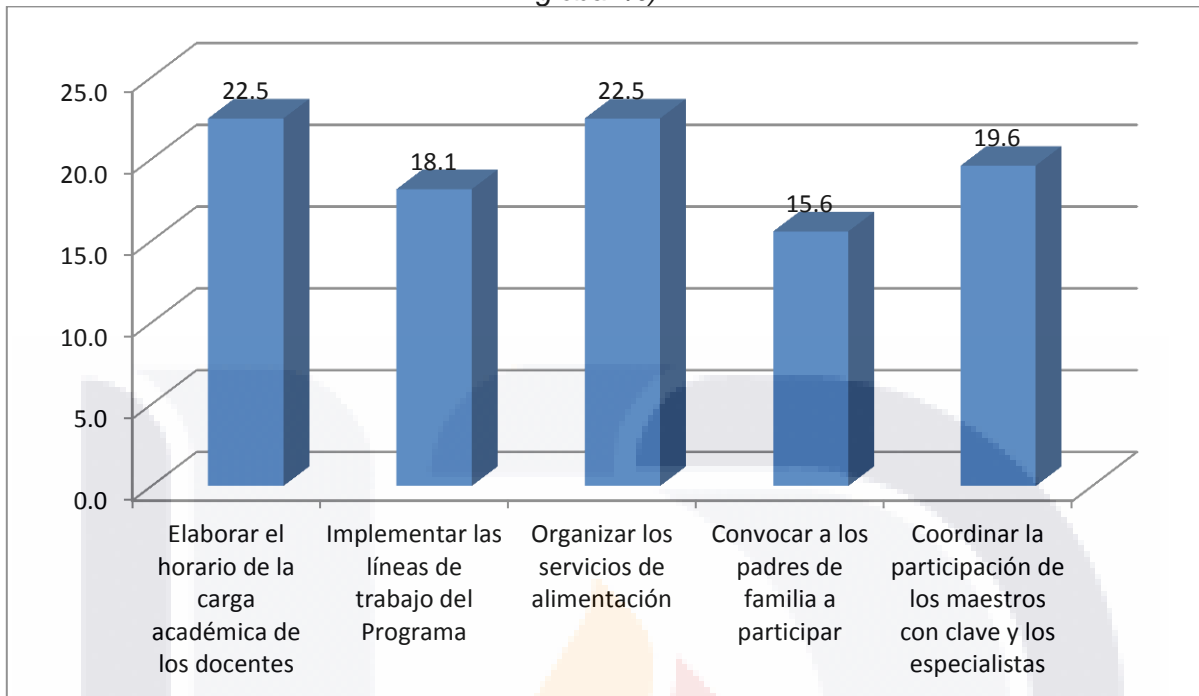
tomar decisiones en una situación crítica como autoridad pero al mismo tiempo como subordinado donde debe negociar con ambos niveles de autoridad.

La siguiente cita trata sobre el mismo tema de la conformación del horario y de la carga de trabajo de los profesores de grupo y de los especialistas. De acuerdo a estos testimonios, es claro que esta nueva forma de organización de trabajo está siendo estudiada y trabajada por los mismos directores:

En el caso de nosotros que estamos alejados de la ciudad, pues menos, y luego en el traslado se pierde tiempo, entonces hay maestros que sí se ven perjudicados en ese aspecto y dicen: “no, mejor me voy a otra escuela”. Pero sí hay gente que tiene la disposición de trabajar. En el caso de las maestras de arte y de inglés, ¿Cómo las van a estar consintiendo por su capricho cuando la escuela tiene una necesidad? Y ver lo que la escuela está pasando, porque en la realidad es muy diferente. A nosotros lo que nos han puesto muy en claro en las reuniones de tiempo completo es que el maestro se tiene que adaptar a las necesidades de la escuela, pero como dice el maestro, ellos mismos se están contradiciendo. Porque no se pusieron de acuerdo yo opino, se tiene que poner de acuerdo para mantener esa necesidad singular, porque cada escuela tiene su característica, imagínese en mi zona hay otra Escuela de Tiempo Completo, son doce grupos, hay que acomodar el horario, esperar a que lleguen los maestros, se adapten a las necesidades, etcétera, etcétera, pero si empezamos que ellos quieren que se adapten como ellos quieren a su necesidad particular, no va a funcionar... (Dante 1-2 SG-0).

Continuando con la dimensión sobre las condiciones en que se ejerce la función directiva; problemas y cómo se resuelven, se les pidió a los directores de ETC de Aguascalientes que marcaran el orden de dificultad de cinco actividades de la función directiva. Los resultados globales estiman que *Elaborar el horario de la carga académica de los docentes* y *Organizar los servicios de alimentación* (22.5%) son las actividades más demandantes de realizar dentro del PETC, seguido de la *Coordinación de la participación de los maestros con clave y los especialistas* (19.6%), la *Implementación de las líneas de trabajo del Programa* (18.1%), y finalmente *Convocar a los padres de familia a participar* (15.6%), que de acuerdo a los estimadores reportados, es la actividad que a decir de los directores es la menos difícil (Gráfico 19).

Gráfico 19. Orden de dificultad de las distintas funciones directivas de ETC (estimación global %)

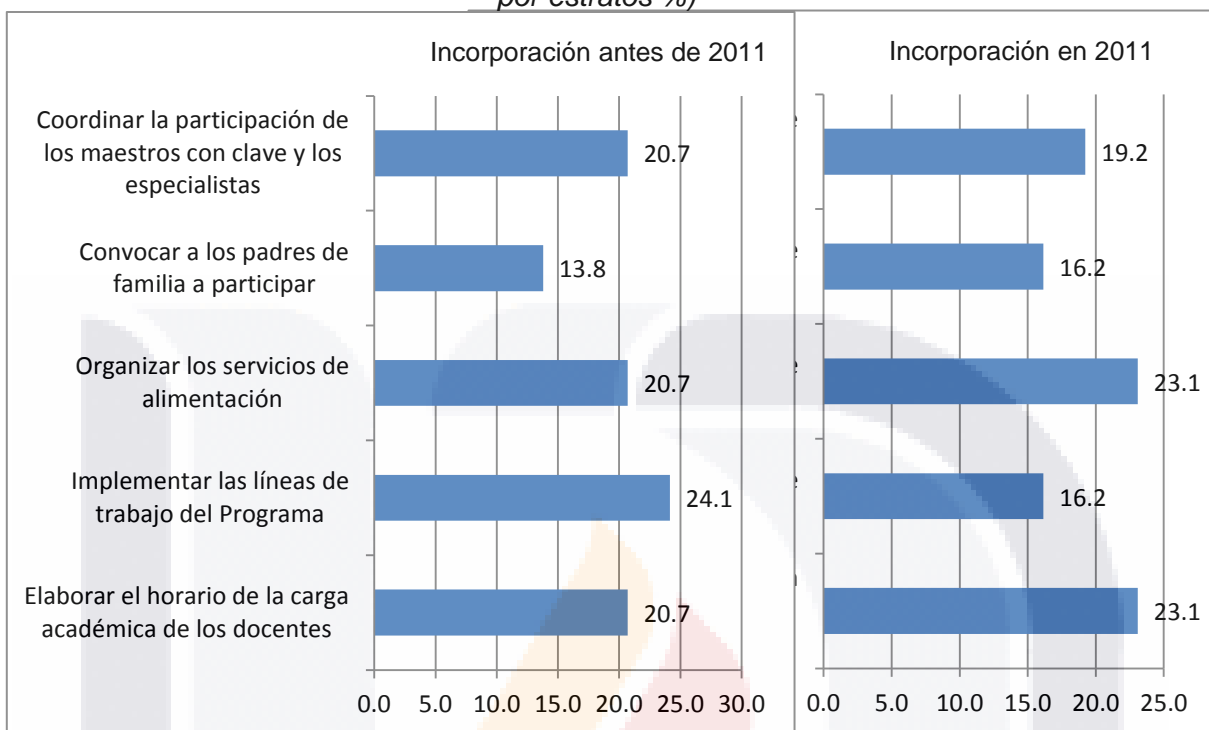


La información de las estimaciones por estratos muestra el mismo comportamiento que la de los estimadores globales para esta variable, sin embargo al interior de los estratos, en algunos casos se observan resultados diferenciados. De igual manera a las estimaciones obtenidas a nivel global, los temas de la elaboración del horario de la carga académica de los docentes y la organización de los servicios de alimentación es en donde se aprecian las estimaciones más altas en ambos estratos, con una diferencia superior de tres puntos porcentuales entre los directores de incorporación al Programa en 2011.

La diferenciación más marcada se observó en la implementación de las líneas de trabajo. Las estimaciones muestran poco más de 8 puntos porcentuales de diferencia entre el grupo de los directores con experiencia en relación con el grupo de directores de reciente ingreso al PETC en el ciclo escolar 2011-2012.

De acuerdo a esta información, se estima que son más los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa antes de 2011 que consideran que la implementación de las líneas de trabajo implican un nivel de dificultad mayor. De manera similar se observan diferencias de alrededor de tres puntos porcentuales para las otras cuatro actividades (ver gráfico 20).

Gráfico 20. Orden de dificultad de las distintas funciones directivas de ETC (estimación por estratos %)



El director de escuela ha ido adquiriendo más responsabilidades y cierto grado de autonomía en algunas tareas. La administración de las Escuelas de Tiempo Completo responde a presiones particulares, pareciera que el trabajo del director se ha ido intensificando cuando vemos la lista de algunas de las funciones y actividades que se deben resolver de manera cotidiana desde la dirección escolar.

La información presentada arriba permite estimar que de las cinco funciones descritas, de acuerdo a lo reportado por los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes, para el estrato de los directores con experiencia en el Programa, al menos cuatro son calificadas en el mismo orden de dificultad. Esto habla de una presión más bien uniforme en el ejercicio de la función de este actor educativo en el contexto de este Programa.

4.3.3. Implementación de la propuesta pedagógica del PETC

En relación con la implementación de la propuesta pedagógica del Programa, los participantes en el grupo de enfoque aportaron información que deja ver como se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

interrelaciona la propuesta pedagógica en la escuela con la propuesta curricular. Uno de los directores hace una distinción en relación con la *articulación* a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). La propuesta curricular con un enfoque por competencias apoya para que los docentes tengan claro los propósitos del plan de estudios y su expresión en las aulas a través de la ejecución de la planeación de las clases en las que se busque la articulación de las asignaturas con las líneas de trabajo del Programa, -en cuanto a la incorporación de las líneas de trabajo en cuatro de los cinco casos se reportó el aprendizaje de inglés, arte y cultura y recreación y desarrollo físico-.

En este sentido, una más de las tareas del director es contribuir a la planeación del docente a través del intercambio de ideas y la creación de proyectos conjuntos de trabajo entre los profesores de grupo y los maestros especialistas. Se puede decir entonces que la planeación es una herramienta de gran utilidad para el director porque le permite visualizar el desarrollo de las actividades propuestas por los profesores y también le permite darse cuenta de la viabilidad de los planteamientos en las actividades y de sus necesidades. Ejemplos de la interrelación de la propuesta pedagógica con la curricular son los descritos a continuación por los directores participantes en el grupo de enfoque:

La articulación es de preescolar a primaria y de primaria a secundaria. Lo que se refiere a correlacionar ahí, son los contenidos de las diferentes asignaturas con los diferentes grados. En mi caso yo lo que busco es un tema en común para trabajar con los grados y de ahí busco una actividad de cada grado ya particular... Ahí como dice el profe, cuando termino uno, checo y ayudo al otro... (Darío 1-4 CG-2).

...Bueno, son cambios que se van dando poco a poco en cuestión del trabajo académico. Por ejemplo, en el área de educación física donde se desarrollan habilidades físicas se contribuye mucho a lo intelectual. Teníamos niños que no podían ubicar simplemente la lateralidad, ubicarse temporal y espacialmente y desde que se ha estado impartiendo educación física, artística e inglés, creo que hemos visto mucha mejora en los niños en cuestión de que: "a ver mijo: ubícate sur, ubica cierto lugar"... y ya lo logran... (Daniel 2-3 SG-7).

A veces de manera inconsciente, aún y cuando no se plasme o no se correlacione en el documento administrativo, -que es la planeación- se dan estas situaciones de articulación. Por ejemplo, vemos historia. Luego con los números romanos el niño comienza a tomar el interés de las matemáticas y ver la relación con otras asignaturas, porque él es el que va leyendo y va interrumpiendo la lectura por ése

interés o porque no entiende tal cosa. Ahí es donde uno se va dando cuenta que el niño no entendió el tema de otra asignatura, es el momento idóneo de relacionar con otras materias. Y ahí es cuando correlacionaste aunque no lo plasmaste tal cual en tu planeación, pero se está dando la correlación... (Dante 1-2 SG-0).

La tarea de apoyo del director a la planeación docente al parecer se trata de una revisión más bien superficial en la que solamente se verifica que dicha planeación se haya plasmado en papel. No necesariamente se trata de un escrutinio en detalle de las actividades propuestas, sus objetivos y su desarrollo. que pudieran dar cuenta de la viabilidad de los planteamientos en las actividades. Tampoco se aprecia que se busquen ejemplos de interrelaciones de la propuesta pedagógica del Programa con la curricular. En la siguiente cita en particular, el director no se atribuye a él mismo algún grado de *expertise* o de autoridad en cuanto a la planeación didáctica, al parecer confía en los profesores y no interfiere en este aspecto:

Lo primero aquí es revisar que se realiza la planeación y en muchas escuelas se revisan el lunes a primera hora, pero regresando a la singularidad de cada escuela hay maestros que planean cada 15 días, hay quienes dicen esto está destinado por día, por semana, por meses, por bloques, etc., cada quien tiene su forma en cuanto hasta donde voy a abarcar. Nosotros tenemos la fortuna de que se han estado yendo los maestros más flojos. Y los que quedamos nos apoyamos, me invitan a los eventos del grupo. Y digo yo no soy la autoridad con un papel de qué, si no les ayudo, al menos no les estorbo... (Daniel 2-3 SG-7).

La organización del tiempo escolar en las Escuelas de Tiempo Completo es un asunto que cobra especial importancia por razones obvias. Existen otras razones relacionadas con políticas educativas nacionales, como lo es la reforma curricular de la educación básica que aspira a la formación de ciudadanos capaces de desarrollar su potencial, y al logro de una articulación y continuidad entre los niveles de este nivel educativo.

La Escuela de Tiempo Completo constituye un espacio y una oportunidad para la implementación del currículo nacional de la RIEB y las líneas de trabajo que propone el Programa. En este sentido, el Programa mismo define tres posibles escenarios de acción en la organización de los contenidos de enseñanza:

1.- Trabajo por asignaturas y líneas de trabajo del PETC

2.- Trabajo por asignaturas y métodos globalizadores, complementado con las líneas de trabajo del PETC

3.- Trabajo por métodos globalizadores en donde se integren asignaturas y líneas de trabajo del PETC

De acuerdo al orden presentado, estas tres posibilidades están jerarquizadas en un sentido en que las posibles implicaciones van de menos a más en cuanto al sentido que los niños encuentran a los aprendizajes, es decir, van desde un trabajo áulico más bien fragmentado a un trabajo en que los contenidos se relacionan entre sí.

Sobre este tema, se les preguntó a los directores de Escuelas de Tiempo Completo participantes en este estudio cómo se organizan (en caso de que el Programa ya esté en funciones) u organizarían (en caso de que el Programa estuviera en proceso de su implementación) los contenidos de la enseñanza en la escuela. Las respuestas obtenidas mostraron que los directores utilizan o utilizarían trabajar por asignaturas, complementado con las líneas de trabajo del PETC y por métodos globalizadores (centros de interés, proyectos) en donde se integran asignaturas y líneas de trabajo del PETC, con estimaciones de alrededor de 50% para cada uno de los casos en los dos estratos. Esta información permite asumir que al no haber seleccionado la primera opción, los directores tienen claro que es la menos deseable para desarrollar un trabajo por competencias (ver tabla 18).

Tabla 18. Formas de organización de los contenidos de enseñanza

Formas de organización de los contenidos de enseñanza	Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Incorporación al PETC en 2011				
Trabajo por asignaturas y métodos globalizadores, complementando con las líneas de trabajo del PETC	54.60%	4.40%	38.40%	55.60%
Métodos globalizadores (centros de interés, proyectos) en donde se integran asignaturas y líneas de trabajo del PETC	45.40%	4.40%	37.00%	54.10%
Total	100.00%	0.00%	100%	100%
Incorporación al PETC antes de 2011				
Trabajo por asignaturas y métodos globalizadores, complementando con las líneas de trabajo del PETC	44.80%	9.30%	27.90%	63.00%
Métodos globalizadores (centros de interés, proyectos) en donde se integran asignaturas y líneas de trabajo del PETC	55.20%	9.30%	37.00%	72.10%
Total	100.00%	0.00%	100%	100%

Siguiendo con este aspecto de organización del tiempo escolar e implementación de las líneas de trabajo que propone el Programa, se les preguntó a los directores con cuáles líneas de trabajo del PETC se puede implementar la asignatura de español, y con qué asignaturas del currículo se pueden articular las líneas de trabajo *Fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares, Vida saludable, Arte y cultura*. Las respuestas obtenidas fueron uniformes. En la gran mayoría de los casos los directores reportan que la asignatura de español se puede integrar a cualquiera de las líneas de trabajo del Programa y que la gran mayoría de las asignaturas pueden ser integradas a ellas. Esto en sentido estricto es esperable.

La propuesta curricular con un enfoque por competencias constituye un espacio para que los docentes tengan claro los propósitos del plan de estudios y su expresión en las aulas a través de la ejecución de la planeación de las clases en las que se busque la articulación de las asignaturas con las líneas de trabajo del Programa. En este sentido, una más de las tareas del director es contribuir a la planeación del docente a través del intercambio de ideas y la creación de proyectos conjuntos de trabajo entre los profesores de grupo y los maestros especialistas. Se puede decir entonces que la planeación es una herramienta de gran utilidad para el director porque le permite visualizar el desarrollo de las actividades propuestas por los profesores y también le permite darse cuenta de la viabilidad de los planteamientos en las actividades y de sus necesidades.

4.3.4. Apoyos de las autoridades y de la CEPETC de Aguascalientes

En Aguascalientes, existe evidencia de que la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Tiempo Completo (CEPETC), ha diseñado e implementado acciones de apoyo a los directores y a las escuelas a través de documentos, reuniones, apoyos económicos, construcción de comedores. La siguiente cita muestra un ejemplo del apoyo de la Coordinación Estatal del Programa a las escuelas. En este caso, de acuerdo a la información del director, la escuela aún no entraba en funciones como Escuela de Tiempo Completo porque estaba en proceso la preparación de los espacios de cocina y comedor:

...es que todavía no nos terminan las cocinas. El compromiso era terminarlas en diciembre, y en enero ya empezaremos con desayunos y comidas calientes, porque incluso con los padres se aclaró que ellos iban a llevar las comidas del mes de septiembre hasta el mes de diciembre, con el entendido de que en enero se iba a hacer uso de la cocina y el comedor. Efectivamente el instituto al menos en mi

escuela ya está por terminar la cocina y el comedor, ya nada más es esperar a que terminen para mandar al comité a la capacitación y ya empezar a operar lo que es la cocina. Aquí la consecuencia es esperar la problemática que tiene, pero por lo pronto ya tengo comité y ya tengo quien va a ir a hacer las compras al mercado... (Damián 0-0 CG-15).

Sobre este tema, los directores hicieron otros comentarios sobre las necesidades de apoyo por parte de las autoridades y que no se refieren a aspectos de infraestructura o de apoyo económico:

Bueno, a ver si coincido con los compañeros. De parte de las autoridades, por ejemplo más directas o cercanas, que se den sus vueltecitas, sus visitas. El ciclo pasado nunca tuve la visita de nadie. Yo iba con mi inspector y le decía ¿cómo le hago en estos problemas que tengo? Y para venir de comunidades de Asientos hasta el instituto, implica el horario escolar, entonces yo siento que hay la necesidad de que haya ese contacto, por ejemplo la vía telefónica no llegan muy bien las señales (Daniel 2-3- SG-7).

Por ejemplo, que viniera cada bimestre, no tanto a ver como están, sino en ver en que pueden ayudar, ¿qué necesitas?, ¿qué requieren?... También deberían entregar los recursos que hacen falta, el material, los instrumentos, bueno eso es lo que yo creo... (Dante 1-2 SG-0).

Por otro lado, la comunicación sí es muy importante, en la última reunión que tuvimos sí había mucha dudas y no hubo oportunidad de aclararlas de acuerdo a como iba a funcionar la Escuela de Tiempo Completo. Entonces a raíz de eso surgieron más dudas y resulta que eso que teníamos en duda nos la aclaró ya con otra versión de las cosas. Entonces ahí surgió esa mala comunicación y que en su momento no se dio. Entonces sí necesitamos que haya mucha comunicación, claridad en el Programa. Entonces buscarle bien los detalles... (Darío 1-4 CG-2).

En las tres citas anteriores se alude como necesidad primordial establecer una buena vía de comunicación y de frecuencia regular con las autoridades educativas para poder plantear consultas y pedir orientación para resolución de problemas, así como para solventar dudas. Otro comentario se refiere a que se esperaba esa comunicación con las autoridades fuera de apoyo y no tanto de supervisión y entrega de materiales faltantes.

La contratación de los especialistas es otra evidencia de apoyo a los directores escolares de tiempo completo de Aguascalientes a decir de los participantes en el grupo de enfoque: Una vez que se definen las líneas de trabajo que se adoptarán en la escuela, el director convoca a la planta docente que pudiera estar interesada en participar en la jornada ampliada. Si el docente en esa escuela en particular muestra evidencia de experiencia o de preparación académica que le acredita para impartir el taller de su interés, al director le corresponde realizar una propuesta ante la CEPETC para que ese maestro permanezca en la jornada ampliada. En contraste, si entre la planta docente no existe interés por participar, se convoca a la comunidad aledaña a la escuela sobre sus necesidades de acuerdo al perfil ideal para impartir alguno de los talleres.

Estas actividades son responsabilidad del director. De no cubrirse las necesidades docentes, la CEPETC brinda apoyo a los directores y sus escuelas y realiza la contratación de los especialistas a través de organizaciones, tales como centros culturales, escuelas de música, escuelas de idiomas etc. Las siguientes citas ilustran lo anterior:

...entonces ahí ya dejamos todo a la administración, para ver qué personal se requiere para inglés, artes y ahora educación física nos hace falta maestro. De la CEPETC nos piden también un formato del personal que se requiere, se les da la documentación para ir buscando lo que se pide para estar participando. Entonces como director es ver los maestros que nos quieren apoyar...y si no hay quien quiera, pues buscar entre la comunidad... (Damián 0-0 CG-15)

...Aquí nada más hay que agregar a lo que comenta el maestro XXXX,...señalaron (de la CEPETC) que el maestro que tuviera el taller de lectura educativa debería ser el mejor maestro de la planta docente y que quiera hacerlo, pero que de verdad sea el mejor en esa competencia y el de matemáticas también, el mejor maestro de la planta docente y que tenga más habilidades para matemáticas. Y en el caso de los demás maestros que son los de inglés, educación física y computación, etc., ellos serían contratados por el Programa si no hubiera gente certificada ya en la escuela... (Daniel 2-3 SG-7).

De acuerdo a lo dicho por los directores en el grupo de enfoque, la CEPETC en Aguascalientes apoya la contratación de algunos de los maestros especialistas, por ejemplo la planta docente que impartirá la materia de inglés. No obstante que esta selección y contratación apoya a la función directiva, la designación del horario a nivel de

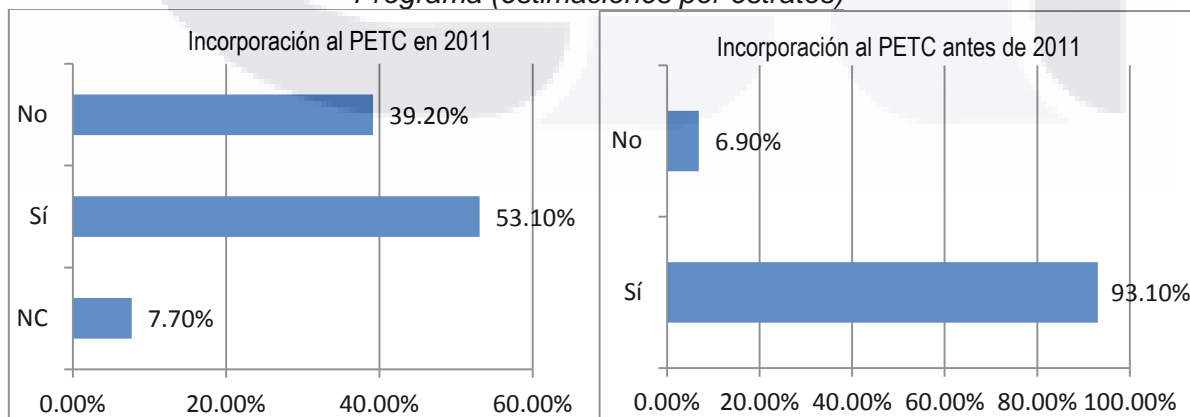
autoridades estatales puede constituir una dificultad al interior de las escuelas como se aprecia en la siguiente cita:

...Y el día que arrancamos pues fue toda una expectativa, entonces pues no podía entregar horario porque la maestra de inglés quería dos horas seguidas. La directora del programa, la maestra XXXX, quien contrata a los de inglés me exigía que a una de las maestras le pusiera lunes, martes y miércoles y que empezara desde las 12 para que ella muy cómodamente terminara sus 9 horas y a la otra maestra, miércoles, jueves y viernes. Me mandaba por correo que les acomodara esos horarios, entonces en el horario yo no podía. Entonces pues los maestros no sabían a qué hora iban a comer y los niños no sabían a qué hora iban a tener sus clases. Entonces ese jueves yo quería correr, porque no podía terminar el horario. Entonces pues me tranquilicé y acomodé los horarios y no pude consentir a la maestra de inglés (Daniel 2-3 SG-7).

Finalmente, se les preguntó a los directores a través del cuestionario si recibían apoyo en términos generales por parte de la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Tiempo Completo (CEPETC) en el proceso de incorporación e implementación del Programa a sus escuelas.

Los resultados por estratos muestran que la gran mayoría de aquellos directores con experiencia en el Programa reportan recibir algún tipo de apoyo. Para el caso de los directores de escuelas de reciente incorporación al Programa para 2011 se estima que poco más de la mitad reporta recibir apoyo por parte de la CEPETC (ver gráfico 21).

Gráfico 21. Apoyo de la CEPETC en el proceso de incorporación e implementación del Programa (estimaciones por estratos)



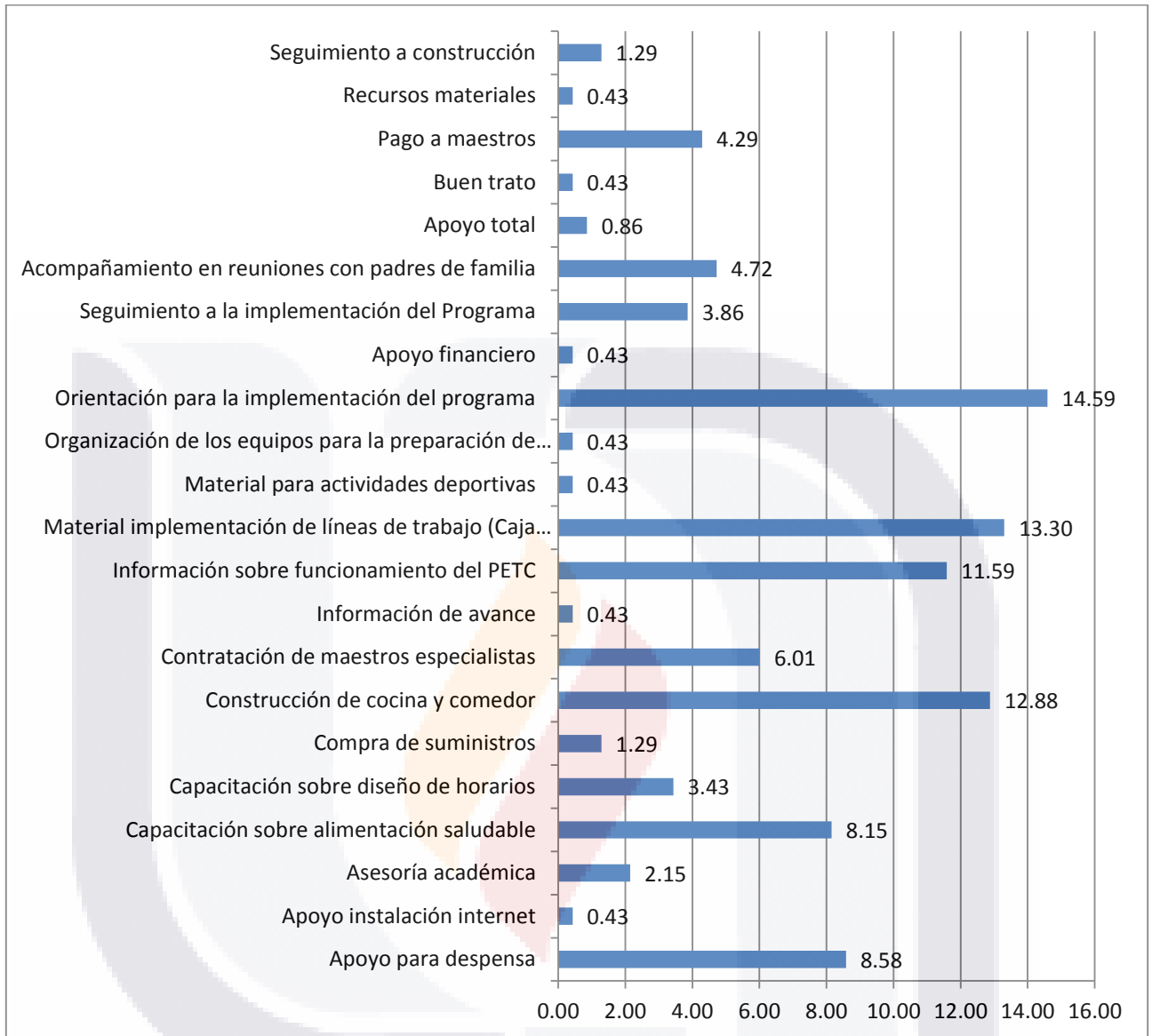
En aquellos casos en los que los directores en ambos estratos manifestaron recibir apoyo, los rubros de estos incluyen los siguientes:

- Apoyo para despensa
- Asesoría académica
- Capacitación sobre alimentación saludable
- Capacitación sobre diseño de horarios
- Compra de suministros
- Construcción de cocina y comedor
- Contratación de maestros especialistas
- Información sobre funcionamiento del PETC
- Material para la implementación de las líneas de trabajo (Caja de Herramientas)
- Organización de los equipos para la preparación de los alimentos
- Orientación para la implementación del Programa
- Apoyo financiero
- Seguimiento a la implementación del Programa
- Acompañamiento en reuniones con padres de familia
- Pago a maestros
- Recursos materiales

En un caso particular se reportó apoyo para instalación de servicios de internet y en uno más manifestó que recibió materiales para actividades deportivas.

El gráfico 22 concentra los apoyos de la coordinación a los directores de Escuelas de Tiempo Completo.

Gráfico 22. Apoyos de la CEPETC (estimaciones globales).



4.3.5. Autovaloración del director sobre su desempeño

Los testimonios a través del grupo de enfoque de los directores de Escuelas de Tiempo Completo sobre asuntos cotidianos del ejercicio de la función directiva muestran evidencia de las dificultades que enfrentan para contribuir al logro de los objetivos de la escuela y del Programa.

Los asuntos a resolver en el día a día van conformando un tipo de director escolar que debe atender asuntos de índole diversa al tiempo que debe aprender a negociar con cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Sobre esto, se les planteó a los directores participantes en el grupo de enfoque la situación hipotética en la que ellos

podieran seleccionar y contratar a los directores de ETC y se les pidió que señalaran las características o cualidades que requerirían del director de Escuela de Tiempo Completo. La idea detrás de este supuesto hipotético fue identificar las cualidades que se reconocen como ideales y acaso lograr un cierto grado de introspección que pudiera reflejarse en esos rasgos deseables. A continuación se transcriben sus respuestas:

- Que fuera responsable y comprometido con esto (Daniel 2-3 SG-7).
- Que fuera honesto (Darío 1-4 CG-2).
- Que tenga comunicación y contacto con la gente, porque a veces hay unos muy preparados y todo pero no tienen el trato con la gente, no hay el liderazgo de saberlo llevar y eso es fundamental, porque a veces un director tiene que salir por su comunidad. Entonces es eso, tener el liderazgo para solucionar imprevistos (Dante 1-2 CG-0).
- En primera, sí debe de ser una persona que sea líder y líder en todos los sentidos, un líder carismático, leal, social. Es decir, todas las formas de liderazgo y tener todas esas facetas para saber llevar. Sobre todo debe de ser una persona humana, porque hay personas líderes pero pierden el lado humano y es cuando a veces se choca con los demás (David 0-2 CG-2).
- Y pues comprometido con su trabajo (Daniel 2-3 SG -7).
- Que se sepa todas las asignaturas, para que cubra a los que a veces no podemos. Pero la CEPETC dijo que no podemos cubrir grupos por las tareas que ya tenemos. También debe de ser alguien que gestione, porque puede tener todas las características anteriores, pero si no gestiona, no busca recursos, apoyo, porque como dicen en el pedir está el dar y si no pides, pues a veces no te van a llegar los recursos. Entonces, alguien que gestione, esa también sería característica de un directivo (Dante 1-2 CG-0).

Las respuestas de los participantes a este planteamiento dejan ver que la figura del director de ETC no se tiene enmarcada en un tipo de liderazgo particular. Se visualiza como una figura en la que confluyen diversas características de los diferentes estilos de liderazgo descritos en la literatura: carismático, participativo, pedagógico, distribuido.

Otra dimensión de interés fue indagar sobre la autopercepción del director sobre su trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo. Se buscó documentar la apreciación que tiene el director sobre su trabajo al frente de una escuela de este tipo a

través de una autoevaluación sobre su desempeño e investigar a partir de la propia apreciación del director la percepción que la comunidad escolar tiene de su trabajo.

Se les pidió a los participantes que contestaron el cuestionario que señalaran con “Sí”, “No” o “No sé” a algunas aseveraciones relacionadas con la apreciación que ellos tenían en relación con su desempeño directivo. Sobre esto, se estima que casi la totalidad (más de 90% en cada caso) de los directores que contestaron el cuestionario opina que tanto los maestros titulares como los especialistas consideran que él o ella dirige la escuela de manera acertada, que tiene pleno conocimiento del funcionamiento del PETC, que los docentes a su cargo confían en su capacidad de liderazgo, que los alumnos tienen la confianza de acercarse a él o ella cuando tienen problemas escolares, y que los padres de familia aprecian su trabajo al frente de la escuela.

Esta información es interesante porque al parecer existe una concepción de una buena auto-imagen del director a nivel global y por estratos en el desempeño de su ejercicio en la ETC en Aguascalientes (gráficos 23 a 28).

Gráfico 23. Los maestros de la jornada regular piensan que dirijo la Escuela de Tiempo Completo de manera acertada (estimaciones por estratos)

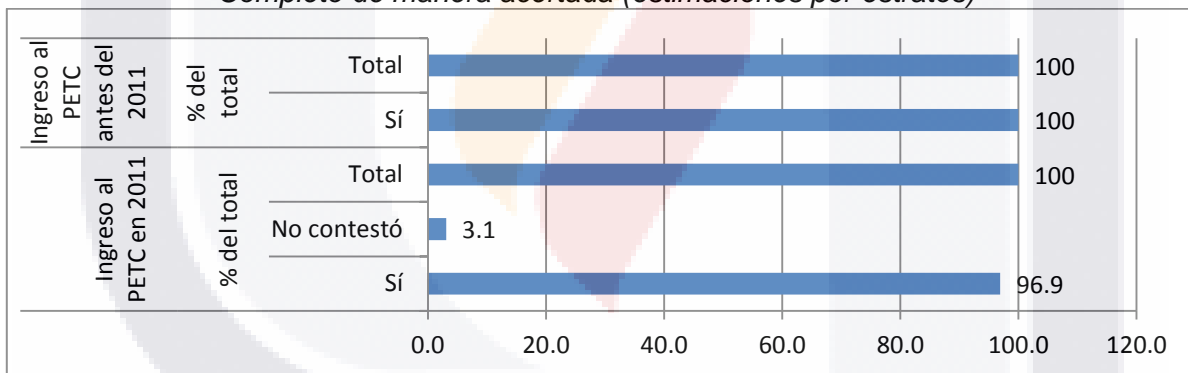
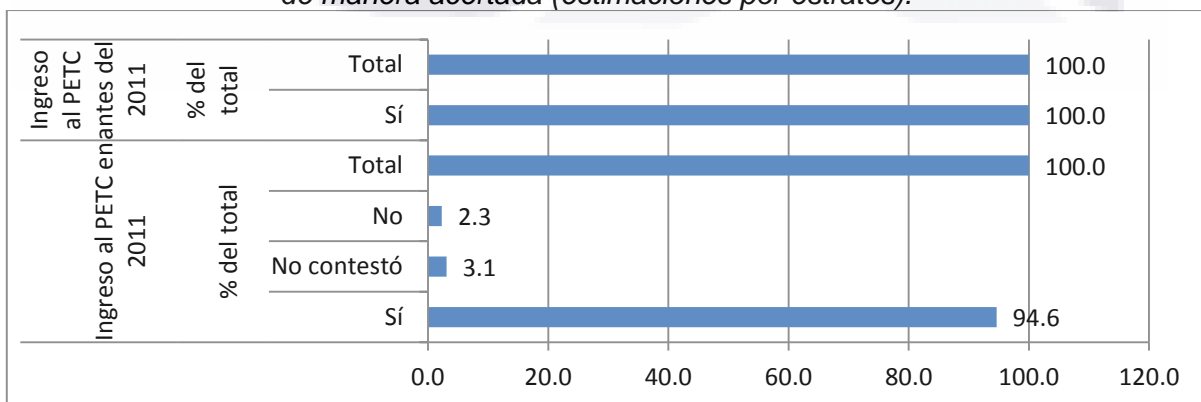


Gráfico 24. Los maestros especialistas piensan que dirijo la Escuela de Tiempo Completo de manera acertada (estimaciones por estratos).



El concepto que un sujeto tiene de sí mismo tiene que ver con un proceso de reflexión que le permite identificar fortalezas y debilidades en su hacer. En el caso del director de Escuela de Tiempo Completo, la percepción que tiene en cuanto a su hacer dirigiendo la escuela se estima positiva en todas las propuestas en ambos estratos.

Gráfico 25. Los maestros piensan que tengo pleno conocimiento del funcionamiento de la Escuela de Tiempo Completo (estimaciones por estratos)

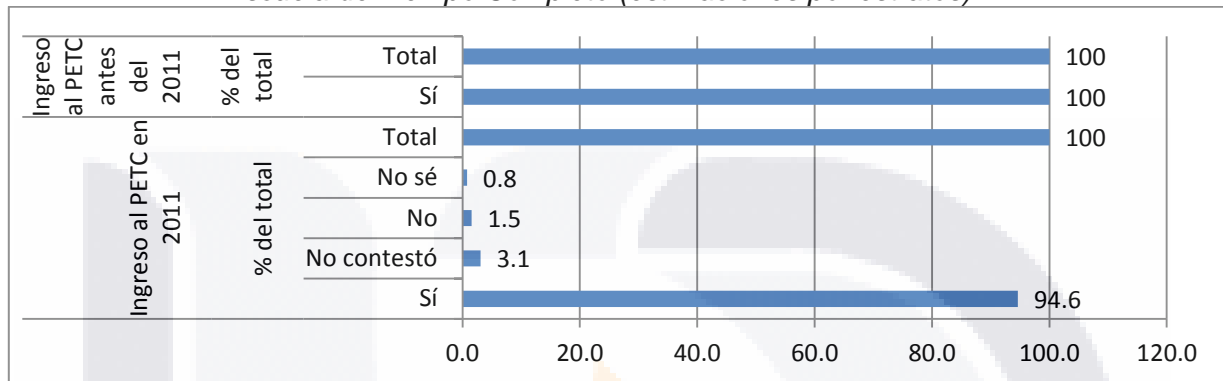


Gráfico 26. Los maestros a mi cargo confían en mi capacidad de liderazgo (estimaciones por estratos)

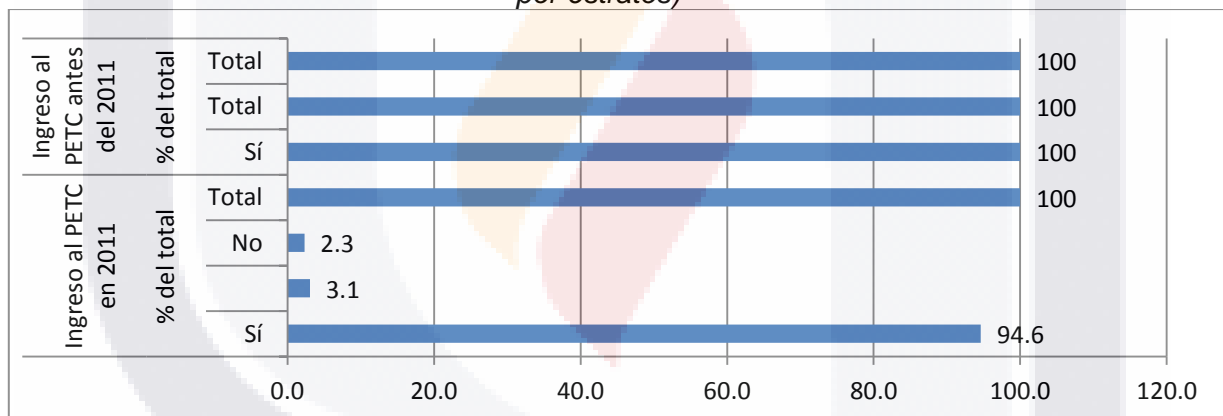


Gráfico 27. Los alumnos tienen la confianza de acercarse a mi cuando tienen problemas escolares (estimaciones por estratos)

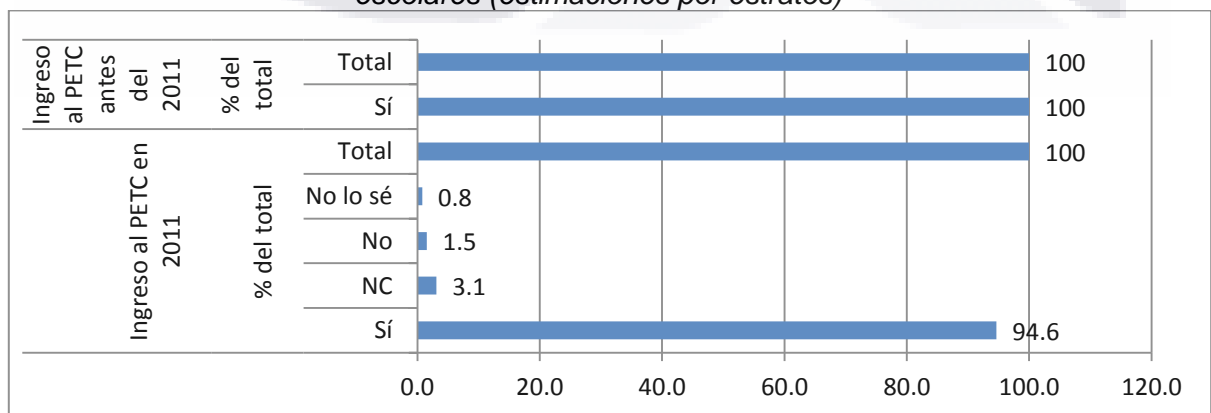
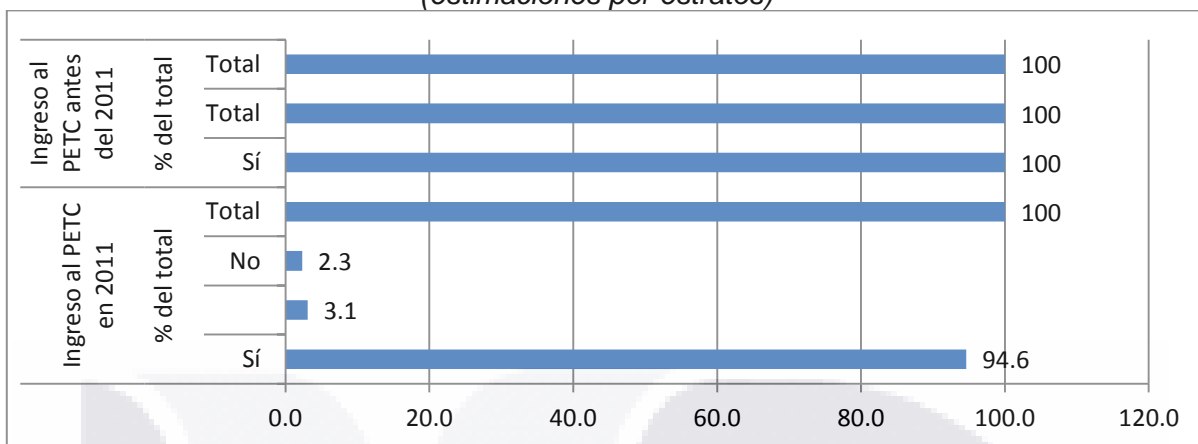


Gráfico 28. Los padres de familia aprecian mi trabajo dirigiendo la escuela de sus hijos (estimaciones por estratos)



Las variables anteriores solamente permiten identificar de manera sumaria lo que los directores reportan creer sobre cómo son vistos por la comunidad escolar. No obstante ser muy limitada la información obtenida, se puede capitalizar el hecho de que al parecer en ambos estratos de la muestra, los directores se visualizan de manera positiva y esta autopercepción podría traducirse en una mayor probabilidad de llevar a cabo la función directiva de forma satisfactoria. Se advierte una línea de investigación en esta área.

Siguiendo con la autovaloración de los directores en relación con su actuación como director de una Escuela de Tiempo Completo, se les pidió a los directores que calificaran su desempeño en relación con una serie de 15 acciones de la función directiva. La autovaloración estuvo constituida por una escala del 1 al 10, donde “1” fue la calificación más baja y “10” la más alta.

La tabla 19 muestra la comparación de porcentajes de medias de la autovaloración del trabajo directivo en las Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes (por estratos y global). Para cada una de las quince acciones descritas, se observó una autovaloración estimada más baja en aquellos directores de recién ingreso al PETC en 2011 que la reportada por los directos cuyas escuelas ya estaban incorporadas al Programa antes de 2011.

Para el estrato de recién incorporación al PETC para 2011, la media de autovaloración más baja reportada (8.37) es la de *Retroalimentar a docentes titulares y especialistas sobre su desempeño profesional*. Para el caso de los directores con experiencia en el PETC para 2011, *Proponer a los docentes tópicos de desarrollo*

profesional, y Retroalimentar a docentes titulares y especialistas sobre su desempeño profesional (8.69) fueron las acciones autovaloradas con la puntuación más baja.

De acuerdo a esta información, se puede presumir que las actividades de retroalimentación a los profesores requerirían de ser apuntaladas a través de programas o talleres de apoyo para el desarrollo de este aspectos que forman parte de la dirección escolar.

Tabla 19. Autovaloración del trabajo directivo en ETC en Aguascalientes (comparación de porcentajes de medias).

Acciones		Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Dar seguimiento a los planes y programas de estudio en mi escuela	Ingreso en 2011	8.53	1.550	.141	8.25	8.81	1	10
	Ingreso antes de 2011	8.97	1.017	.189	8.58	9.35	7	10
	Global	8.61	1.469	.120	8.38	8.85	1	10
Informar de manera regular a los padres de familia del progreso de sus hijos	Ingreso en 2011	8.88	1.631	.148	8.58	9.17	1	10
	Ingreso antes de 2011	9.28	1.099	.204	8.86	9.69	7	10
	Global	8.95	1.547	.126	8.70	9.20	1	10
Orientar el trabajo técnico pedagógico de los docentes a mi cargo	Ingreso en 2011	8.79	1.374	.125	8.54	9.03	1	10
	Ingreso antes de 2011	9.03	1.017	.189	8.65	9.42	7	10
	Global	8.83	1.313	.107	8.62	9.05	1	10
Proponer a los docentes tópicos de desarrollo profesional	Ingreso en 2011	8.45	1.494	.136	8.19	8.72	1	10
	Ingreso antes de 2011	8.69	1.105	.205	8.27	9.11	6	10
	Global	8.50	1.427	.117	8.27	8.73	1	10
Organizar y supervisar el trabajo de los docentes	Ingreso en 2011	8.86	1.410	.128	8.61	9.11	1	10
	Ingreso antes de 2011	8.79	1.177	.218	8.35	9.24	6	10
	Global	8.85	1.365	.111	8.63	9.07	1	10
Organizar el tiempo escolar con sentido educativo	Ingreso en 2011	8.94	1.337	.122	8.70	9.18	1	10
	Ingreso antes de 2011	9.21	1.013	.188	8.82	9.59	7	10
	Global	8.99	1.282	.105	8.79	9.20	1	10
Monitorear y evaluar la implementación de la jornada ampliada	Ingreso en 2011	8.01	2.734	.249	7.52	8.50	1	10
	Ingreso antes de 2011	9.21	1.013	.188	8.82	9.59	7	10
	Global	8.24	2.537	.207	7.83	8.65	1	10
Trato con la comunidad escolar	Ingreso en 2011	9.01	1.458	.133	8.75	9.27	1	10
	Ingreso antes de 2011	9.41	.907	.168	9.07	9.76	7	10
	Global	9.09	1.375	.112	8.86	9.31	1	10
Retroalimentar a docentes titulares y especialistas sobre su desempeño profesional	Ingreso en 2011	8.37	1.835	.167	8.04	8.70	1	10
	Ingreso antes de 2011	8.69	1.257	.233	8.21	9.17	6	10
	Global	8.43	1.739	.142	8.15	8.71	1	10
Negociar y resolver conflictos con la comunidad escolar	Ingreso en 2011	8.85	1.436	.131	8.59	9.11	1	10
	Ingreso antes de 2011	9.10	1.145	.213	8.67	9.54	7	10
	Global	8.90	1.384	.113	8.68	9.12	1	10
Revisar de manera concienzuda la planeación docente	Ingreso en 2011	8.64	1.618	.147	8.35	8.93	1	10
	Ingreso antes de 2011	8.76	1.091	.203	8.34	9.17	6	10
	Global	8.66	1.528	.125	8.41	8.91	1	10
Fomentar la mejora del logro educativo de los alumnos	Ingreso en 2011	8.95	1.488	.135	8.68	9.22	1	10
	Ingreso antes de 2011	9.21	.940	.175	8.85	9.56	7	10
	Global	9.00	1.400	.114	8.77	9.23	1	10
Fomentar entre los docentes	Ingreso en 2011	8.89	1.459	.133	8.63	9.16	1	10

Acciones		Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
					de mi escuela la implementación de estrategias de enseñanza centradas en los alumnos(as)	Ingreso antes de 2011 Global		
Promover entre los docentes titulares y especialistas la articulación de los contenidos a través de proyectos	Ingreso en 2011	8.54	1.844	.168	8.21	8.87	1	10
	Ingreso antes de 2011 Global	9.03 8.63	1.052 1.728	.195 .141	8.63 8.35	9.43 8.91	7 1	10 10
Asegurar la disponibilidad de recursos pedagógicos para docentes y alumnos(as)	Ingreso en 2011	8.70	1.764	.160	8.39	9.02	1	10
	Ingreso antes de 2011 Global	9.14 8.79	.990 1.649	.184 .135	8.76 8.52	9.51 9.05	7 1	10 10

Otro aspecto a destacar se refiere a las puntuaciones mínimas reportadas por los directores de ETC en este ejercicio de autovaloración. Llama la atención que entre los directores del estrato de nuevo ingreso al Programa para 2011, seleccionaron la puntuación más baja posible de 1, en contraste con el mínimo reportado por los directores del estrato con experiencia en el Programa que fue de 6. Con esta información, se puede aventurar que los directores con experiencia en el Programa se autovaloran con puntuaciones más altas en relación con aquellas reportadas por los directores sin experiencia en el Programa.

4.3.6. Necesidades de formación

Todas las instituciones requieren para su funcionamiento la colaboración de los distintos actores que la conforman. Las características particulares de las Escuelas de Tiempo Completo requieren de la participación de actores que son clave para que la escuela funcione. En adición al director, se encuentran los maestros de grupo, los maestros especialistas, los padres de familia que apoyan en la preparación de los alimentos y el personal de intendencia. Como ya se ha venido diciendo, se reconoce que el director es necesario para motivar las conductas de los miembros de acuerdo con las expectativas de las escuelas.

Es innegable la importancia de la función directiva en la buena marcha de la escuela y en la mejora del logro educativo. Prueba de ello son las distintas iniciativas y esfuerzos por dotar al director con herramientas que les apoyen en su función como lo son los distintos programas federales que llegan a las escuelas y que en su propuesta

incorporan orientaciones, talleres, cursos entre otros para esta figura. Para el caso de los directores de las Escuelas de Tiempo Completo, existen una serie de materiales con orientaciones y de apoyo para el ejercicio de la función directiva en el contexto del Programa con *recomendaciones para revisar, reordenar, fortalecer y consolidar la tarea educativa en la jornada ampliada* (SEP, SEB 2009:8). Esta guía parece ser de utilidad para conocer algunas posibilidades de acción frente a las distintas tareas que el director debe cumplir y hacer cumplir, sin dejar de lado que el director puede tomar decisiones que vayan más acorde a su propia realidad, si lo que se propone en las orientaciones no se ajusta a su propio contexto. Un tema que se identificó de preocupación entre los directores de ETC fue la necesidad de formación de cada uno de los participantes en el Programa. Esta preocupación tiene sentido desde la perspectiva de concepción de escuela y del papel de cada uno de los actores dentro de ella. Es posible que esta inquietud derive en buena medida de las expectativas que se tengan a partir de la comunidad escolar del Programa y viceversa. Por ejemplo, ¿Qué necesita saber, conocer o dominar el director de escuelas de tiempo para aspirar al logro de los objetivos del PETC?, ¿Qué concepción de escuela como un todo debe tener un director de ETC para el logro de los objetivos del Programa?, ¿Cómo movilizar a la comunidad escolar a fin de lograr los objetivos del Programa?

En el contexto de este estudio, se les preguntó a los directores de ETC de Aguascalientes sobre las necesidades de formación que ellos identificaban para poder desempeñarse de manera óptima en la dirección de las escuelas. En esta serie de reactivos, se les pidió a los participantes que escribieran una opción de formación para cada uno de los actores de la escuela que ellos consideraran indispensables para el ejercicio de su función en este tipo de planteles escolares. Alrededor de 90 % de los directores de ETC de Aguascalientes hasta septiembre de 2011 tenían al menos un año de experiencia al frente de la escuela, y por lo tanto se esperaba que esa experiencia les habría dado ya elementos para discernir qué necesidades de formación habrían advertido para cada una de la figuras dentro del PETC. Es así que lo reportado como necesidades de formación puede ser capitalizable.

A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre lo que los directores reportan en sus respuestas al cuestionario como necesidades de formación para los directores, profesores de grupos, maestros especialistas, padres de familia e intendencia.

4.3.6.1. *Necesidades de formación de los directores*

Las respuestas obtenidas permitieron la agrupación de algunas necesidades de formación de los directores y se estimaron como indispensables al menos 13 temas de formación.

Para el estrato de los directores con escuelas de incorporación al PETC en 2011 las primeras necesidades de formación reportadas tienen que ver con el conocimiento sobre las bases y lineamientos del Programa con un estimado de la tercera parte (30.8 %) de la muestra correspondiente a este grupo. En contraste, para el estrato de los directores cuyas escuelas ya estaban en el Programa antes del ciclo escolar del 2011, se advierten diferencias en las estimaciones en este rubro como se aprecia en la tabla 20. En ella se muestra que para el estrato de directores con experiencia en Escuelas de Tiempo Completo para 2011, en sólo poco más de 10% se estima prioritaria la formación en el conocimiento de las bases y lineamientos que rigen al Programa con una diferencia de poco más de 20 puntos porcentuales en relación con lo reportado en el estrato de directores de recién incorporación al PETC en 2011. Estos resultados se pueden considerar como esperables toda vez que la experiencia en el Programa se podría traducir en un conocimiento más cercano de cómo se rige la Escuela de Tiempo Completo, y es así que para este estrato, esto ya no sea una necesidad de primera línea. Para ambos estratos es posible que esta inquietud de conocer el Programa responda a conocer los ámbitos de acción y la necesidad de tener certezas para la toma de decisiones.

En segundo término se estimó que 16.9 % de los directores en el estrato de los directores de Escuelas de Tiempo Completo de incorporación al PETC en 2011, consideraron indispensable una formación sobre la organización del tiempo y de las líneas de trabajo pedagógico del Programa; 11.5 % de los directores consideran indispensable la formación en gestión y habilidades directivas, y casi 7% reporta indispensable la formación de liderazgo directivo en Escuelas de Tiempo Completo.

En este rubro se aprecia una diferencia una vez más entre los estratos; mientras que para el estrato de los directores cuyas escuelas recién ingresaron al Programa en 2011, se estima que para poco más de la décima parte es necesario recibir formación en gestión y habilidades directivas, para el estrato de los directores que ya tenían experiencia en la Escuela de Tiempo Completo, apenas poco más de la tercera parte considera que es necesaria la formación en este tema. Sobre esto, se puede asumir que la experiencia

en el Programa ha permitido discernir con cierta claridad la necesidad de desarrollar habilidades de gestión y de dirección escolar.

En menor medida, se estimaron como necesidades de formación indispensables la capacitación en el área administrativa y en las relaciones humanas y el manejo de situaciones extremas sobre problemáticas sociales actuales.

Otras necesidades incluidas se refieren a capacitación sobre el uso de tecnologías, manejo de alimentos, o de cursos de posgrado en general (maestrías sin especificar áreas de interés) y de organización con padres de familia, y finalmente, un pequeño sector aprovechó este foro para externar la necesidad no de capacitación o de formación, pero sí de no tener que atender grupo al tiempo de realizar las funciones de dirección escolar (ver tabla 20).

Tabla 20. Necesidades de formación del director (estimación por estratos)

Ingreso al PETC en 2011	Intervalo de confianza al 95%			
	Estimación	Error típico	Inferior	Superior
Capacitación administrativa	3.8%	1.7%	1.6%	9.0%
Capacitación de la función directiva en el PETC	9.2%	2.5%	5.3%	15.6%
Conocer las bases y lineamientos del Programa ETC	30.8%	4.1%	23.4%	39.3%
Curso de Liderazgo Directivo en ETC	6.9%	2.2%	3.6%	12.9%
Curso de relaciones humanas	3.8%	1.7%	1.6%	9.0%
Gestión y habilidades directivas	11.5%	2.8%	7.0%	18.3%
Maestría	.8%	.8%	.1%	5.4%
Manejo de alimentos	2.3%	1.3%	.7%	7.0%
Manejo de situaciones extremas y sobre problemáticas sociales actuales	3.1%	1.5%	1.1%	8.0%
Manejo de tecnologías	2.3%	1.3%	.7%	7.0%
Necesidad de no atender grupo	.8%	.8%	.1%	5.4%
Organización con padres de familia	1.5%	1.1%	.4%	6.0%
Organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC	16.9%	3.3%	11.4%	24.5%
Total	100%	.0%	100%	100%
Ingreso al PETC antes 2011				
Capacitación administrativa	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
Capacitación de la función directiva en el PETC	10.3%	5.7%	3.3%	27.9%
Conocer las bases y lineamientos del Programa ETC	10.3%	5.7%	3.3%	27.9%
Curso de Liderazgo Directivo en ETC	6.9%	4.7%	1.7%	24.0%
Curso de relaciones humanas	10.3%	5.7%	3.3%	27.9%
Gestión y habilidades directivas	31.0%	8.6%	16.9%	49.9%
Gestionar los recursos administrativos, humanos y económicos para el buen desarrollo escolar	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
Manejo de alimentos	3.4%	3.4%	.5%	21.2%

Ingreso al PETC en 2011	Intervalo de confianza al 95%			
	Estimación	Error típico	Inferior	Superior
Manejo de tecnologías	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
Necesidad de no atender grupo	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
Organización con padres de familia	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
Organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC	10.3%	5.7%	3.3%	27.9%
Total	100%	.0%	100%	100%

Idealmente, de acuerdo a Álvarez (1992: 86 en Gairin: 145), el perfil del director se conforma en tres instancias interdependientes y subsidiarias tales como el modelo de organización, el modelo educativo y los modelos de formación inicial y permanente, sin embargo en la realidad la relación entre estos modelos es inexistente o está desfasada en el tiempo. En nuestro contexto esto parece ser cierto si recordamos que para acceder al puesto de director escolar, basta contar con título de Profesor de Educación Primaria o de Licenciatura en Educación Básica y en algunos casos participar en la Comisión Mixta de Escalafón, sin que sea requisito alguna preparación previa o especializada.

De acuerdo a Gairin (147) la formación inicial del directivo debería ser una propuesta organizativa desde la universidad que vinculara teoría y práctica y que tuviera componentes relacionados con la reflexión pedagógica y organizativa. La revisión de la literatura muestra que existe un reconocimiento sobre el hecho de que los directores escolares precisan de una preparación especializada, al tiempo que no existe una discusión sobre la oportunidad de preparación tanto previa como en el ejercicio profesional (López, 1988, en Gairin: 169)

Municio (en Gairin: 171) señala que existe una crítica a la falta de profesionalización de los directivos, de entre las que destacan el sistema de formación y en el sistema de selección, a los programas se les acusa de superficiales, de ser una suma de cursos independientes, de desconexión con la práctica y de una falta de relación con los componentes específicos de la educación como el curriculum, la evaluación o los valores éticos y morales. A los sistemas de formación se les acusa de utilizar estructuras improvisadas, con formadores aficionados, modelos académicos o de investigación universitaria y metodologías tradicionales ajenas a una formación profesional- los sistemas de selección carecen de seriedad y se rigen por la oportunidad, las relaciones personales, maniobras políticas o la adecuación a procedimientos administrativos.

Es necesaria una formación previa al acceso al cargo y otra posterior a ese momento y que sea de carácter permanente. La formación inicial, las habilidades necesarias y el trayecto que califiquen al docente para ocupar el puesto de director sería una parte importante para su desempeño al tomar posesión del puesto, y la posterior se referiría a aquellos elementos de conocimiento específicos de los programas que lleguen a los planteles. Visto esto último como una suerte de programa de formación en acción.

4.3.6.2. *Necesidades de formación de los maestros de grupo*

En relación con las necesidades de formación de los docentes de grupo de la Escuela de Tiempo Completo, se encontraron resultados similares en ambos estratos según las estimaciones de lo reportado por los directores. Más de 60% en ambos casos reportaron como necesidad indispensable para su planta docente la formación sobre la organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC. Para el estrato de directores de ingreso al Programa en 2011, la siguiente opción reportada como necesaria fue la de talleres de conocimiento del Programa (14.6%), seguida por cursos de actualización sobre estrategias de enseñanza.

En el estrato de directores con experiencia en el Programa para 2011, la opción de actualización sobre estrategias de enseñanza aparece en segundo lugar (10.3%). En este estrato las opciones son menos que las propuestas en el estrato de los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa en 2011, y se observa que no obstante que ninguna de las necesidades reportadas, aparte de las ya descritas, supera la estimación de 7%. La mayoría de las opciones propuestas por los directores coincide entre ambos estratos.

Tabla 21. Necesidades de formación para los docentes (estimación por estratos)

Necesidades de formación para los maestros		Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
2011	Actualización en su área	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Capacitación en la planeación	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Capacitación en la RIEB	3.8%	1.7%	1.6%	9.0%
	Capacitación para correlacionar asignaturas y grados	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Conocimientos básicos de inglés	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Cursos de actualización de estrategias de enseñanza	10.0%	2.6%	5.9%	16.5%
	Cursos sobre valores	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Habilidades digitales	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC	60.8%	4.3%	52.0%	68.9%

Necesidades de formación para los maestros		Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
Taller de conocimiento del Programa		14.6%	3.1%	9.5%	21.9%
Taller para aprender a interactuar con madres de familia		.8%	.8%	.1%	5.4%
Total		100%	.0%	100%	100%
Antes de 2011	Capacitación para correlacionar asignaturas y grados	6.9%	4.7%	1.7%	24.0%
	Curso de Liderazgo en ETC	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
	Cursos de actualización de estrategias de enseñanza	10.3%	5.7%	3.3%	27.9%
	Licenciatura en Educación Primaria	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
	Organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC	65.5%	8.9%	46.7%	80.5%
	Taller de conocimiento del Programa	6.9%	4.7%	1.7%	24.0%
	Talleres para diseño de material didáctico	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
	Total	100%	.0%	100%	100%

4.3.6.3. Necesidades de formación de los docentes especialistas

Las necesidades de formación para los maestros especialistas (maestros de apoyo en la jornada ampliada) reportadas por los directores de Escuelas de Tiempo Completo constituyeron un mayor número de opciones.

La necesidad de capacitación pedagógica y didáctica se observó en ambos estratos como la opción con las estimaciones más altas, pero diferenciadas; 28.5% entre los directores de incorporación al Programa en 2011, y 44.8% entre los directores con experiencia en el Programa para el 2011.

La siguiente necesidad de formación reportada para ambos estratos y con estimaciones similares trata sobre la organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC (17.7% y 17.2%). Una diferencia observada y que posiblemente obedezca a la experiencia dentro del Programa es sobre un taller de conocimiento del PETC que aparece en el estrato de directores sin experiencia en el Programa para 2011, esta necesidad de formación no aparece en el estrato de la muestra de directores con experiencia en el Programa (ver tabla 22).

Tabla 22. Necesidades de formación para los especialistas (estimaciones por estratos).

Necesidades de formación para los maestros especialistas		Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
2011	Actualización en el uso de las TICs	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Actualización en la RIEB	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Actualización en psicología	.8%	.8%	.1%	5.4%

	Asesoría para la vinculación con las distintas asignaturas (transversalidad)	3.8%	1.7%	1.6%	9.0%
	Capacitación en control de grupo	6.9%	2.2%	3.6%	12.9%
	Capacitación en planeación	2.3%	1.3%	.7%	7.0%
	Capacitación para atender a la diversidad	2.3%	1.3%	.7%	7.0%
	Capacitación pedagógica y didáctica	28.5%	4.0%	21.3%	36.9%
	Capacitación sobre las evaluaciones psicopedagógicas	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Desconozco las necesidades	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Diplomados	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Especialización en su materia	10.0%	2.6%	5.9%	16.5%
	Ninguna. Tienen la especialidad	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC	17.7%	3.4%	12.0%	25.3%
	Planeación	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Taller de conocimiento del Programa	14.6%	3.1%	9.5%	21.9%
	Talleres para planear actividades dinámicas y que impliquen retos	1.5%	1.1%	.4%	6.0%
	Talleres sobre características psicológicas de los niños	.8%	.8%	.1%	5.4%
	Total	100%	.0%	100%	100%
Antes de 2011	Actualización en el uso de las TICs	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
	Asesoría para la vinculación con las distintas asignaturas (transversalidad)	6.9%	4.7%	1.7%	24.0%
	Capacitación en control de grupo	10.3%	5.7%	3.3%	27.9%
	Capacitación para atender a la diversidad	6.9%	4.7%	1.7%	24.0%
	Capacitación pedagógica y didáctica	44.8%	9.3%	27.9%	63.0%
	Desarrollar sus talleres y participar en actividades extraescolares.	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
	Organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC	17.2%	7.0%	7.3%	35.6%
	Taller de conocimiento del Programa	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
	Taller para desarrollo de material didáctico	3.4%	3.4%	.5%	21.2%
	Total	100%	.0%	100%	100%

Otra figura del Programa Escuela de Tiempo Completo es la representada por las madres de familia que participan en la preparación de los alimentos. Esta figura es crucial para la provisión de los alimentos toda vez que la ampliación de la jornada escolar necesariamente significa la atención a los alumnos en este rubro.

De acuerdo a las respuestas proporcionadas por los directores de Escuelas de Tiempo Completo en el estrato sin experiencia en el Programa para 2011, se estima que la necesidad de formación o de capacitación indispensable para esta figura es sobre capacitación en la preparación de alimentos (31.5%), en contraste con lo estimado para esta misma necesidad en el estrato con experiencia en el Programa de apenas 13.8%. Para este estrato, la necesidad que se destaca es sobre cursos de nutrición e higiene con

una estimación de 65.5% en contraste con lo reportado en el estrato sin experiencia de casi una cuarta parte.

Otra diferencia entre ambos estratos es que para el grupo de directores sin experiencia en el Programa para 2011, se estima que (13.8%) considera necesario que las madres de familia responsables de la preparación de los alimentos reciban talleres informativos del funcionamiento del Programa Escuelas de Tiempo Completo (ver gráficos 29 y 30).

Gráfico 29. Necesidad de formación indispensable para las madres de familia preparación de alimentos (opinión de directores-Incorporación antes de 2011)

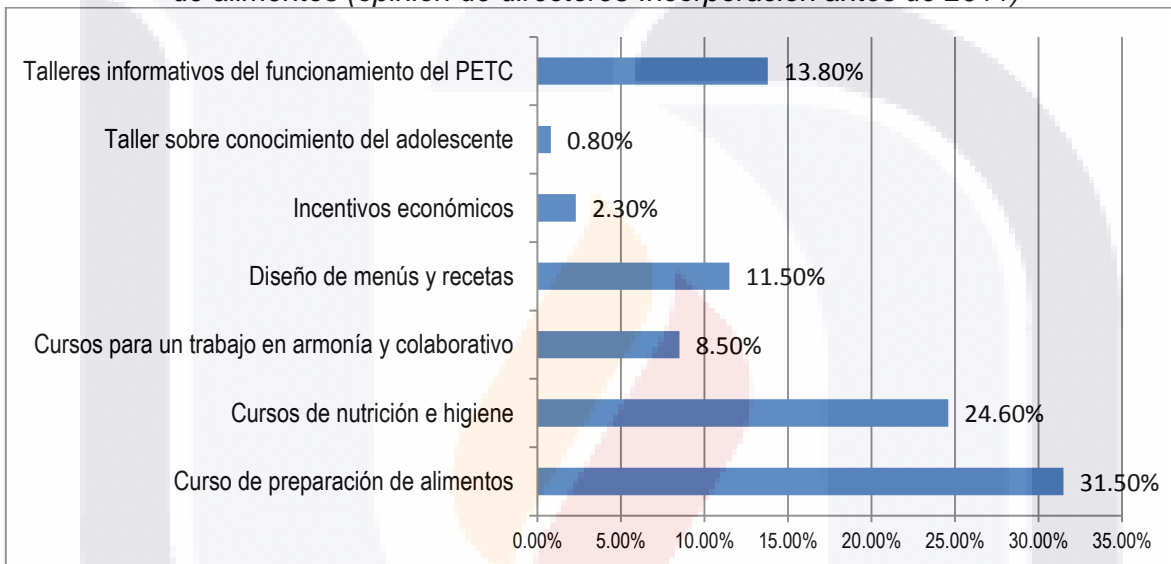
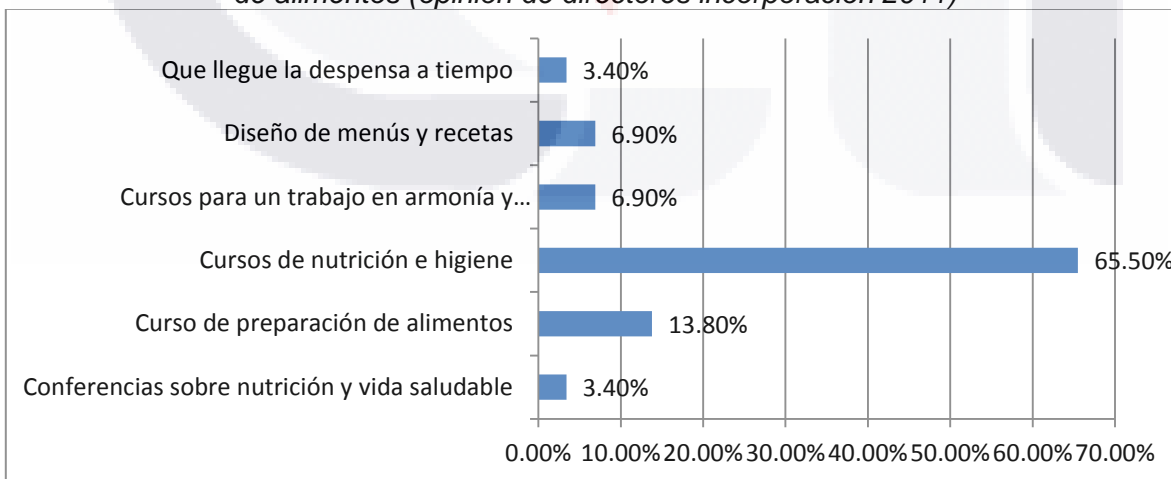


Gráfico 30. Necesidad de formación indispensable para las madres de familia preparación de alimentos (opinión de directores incorporación 2011)



A partir de la información recuperada sobre las necesidades de formación de las madres de familia responsables en la preparación de los alimentos, se puede capitalizar lo

que los directores en el Programa proponen como prioridad de capacitación o formación. Es posible que para el caso de los directores cuyas escuelas ya estaban incorporadas al Programa al momento de realizar este estudio, la experiencia ya vivida les haya permitido definir qué es más valioso para fines del funcionamiento óptimo del Programa en la escuela, ya no tanto los cursos de preparación de alimentos como lo serían los cursos de nutrición e higiene, toda vez que se podría asumir que en la mayoría de los casos, las madres de familia ya tienen un conocimiento sobre la preparación de alimentos.

4.3.6.4. *Necesidades de formación del personal de intendencia*

Finalmente, otro actor importante en el Programa Escuelas de Tiempo Completo es la figura del personal de intendencia. Como ya se ha venido diciendo, este programa educativo en su propuesta implica cambios no solo en el ámbito pedagógico; se requieren cambios estructurales y de concepción de la escuela, en donde cada una de la figuras juega un papel importante para el funcionamiento de la escuela como un todo.

Para el caso del personal de intendencia, las necesidades de formación identificadas, -aunque se podrían concentrar en categorías-, se presenta en la tabla 23 el desglose de las necesidades reportadas. De nueva cuenta, se aprecia que lo reportado en el estrato de los directores con experiencia en el Programa parece estar más acotado. Por otro lado, también en este estrato, casi la mitad de los directores (44.8%) reporta No tener este apoyo en sus escuelas en contraste con lo reportado en este rubro por los directores de Escuela de Tiempo Completo de incorporación al Programa en 2011, en los que solo 10.8% reporta carecer de este apoyo.

Tabla 23. Necesidades de formación indispensable para el personal de intendencia. Opinión de los directores (estimaciones por estratos)

Necesidades de formación para el personal de intendencia	Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Incorporación al Programa en 2011				
Capacitación en diversos oficios (plomería, electricidad, jardinería, etc)	23.80%	3.70%	17.20%	32.00%
Capacitación para identificar riesgos	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Capacitación sobre uso del agua, recursos ecológicos en la limpieza escolar.	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Capacitación sobre uso del tiempo	10.80%	2.70%	6.40%	17.50%
Conocimiento de su reglamento de trabajo	3.10%	1.50%	1.10%	8.00%
Cumplimiento del horario ampliado	3.80%	1.70%	1.60%	9.00%

Curso de relaciones humanas	4.60%	1.80%	2.10%	10.00%
Curso Funciones y responsabilidades del intendente en el PETC	25.40%	3.80%	18.60%	33.70%
Cursos de formación y capacitación en el mantenimiento escolar	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Manejo de residuos orgánicos e inorgánicos	4.60%	1.80%	2.10%	10.00%
No tengo este apoyo	10.80%	2.70%	6.40%	17.50%
Relaciones sociales	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Talleres sobre mantenimiento	3.80%	1.70%	1.60%	9.00%
Total	100%	0.00%	100%	100%
Incorporación al Programa antes de 2011				
Capacitación en diversos oficios (plomería, electricidad, jardinería, etc)	13.80%	6.40%	5.20%	31.70%
Capacitación sobre uso de material de aseo	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Capacitación sobre uso del tiempo	17.20%	7.00%	7.30%	35.60%
Curso Funciones y responsabilidades del intendente en el PETC	13.80%	6.40%	5.20%	31.70%
Manejo de residuos orgánicos e inorgánicos	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
No tengo este apoyo	44.80%	9.30%	27.90%	63.00%
Talleres sobre mantenimiento	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Total	100%	0.00%	100%	100%

La identificación que hacen los directores de las necesidades de formación para cada uno de los miembros de la comunidad escolar es posible que derive de la reflexión y de la experiencia y puede representar un cierto grado de liderazgo pedagógico en el que existe una preocupación por el desarrollo profesional de los profesores y del liderazgo instructivo en el que el director ayuda y apoya el desarrollo profesional de los profesores, fomenta el trabajo en equipo de los docentes y favorece la participación de la comunidad escolar (Murillo, 2006). Las distintas clasificaciones que se han descrito en torno a la figura de liderazgo del director escolar permiten identificar los rasgos característicos de las distintas tipologías.

El análisis de la información ha mostrado de manera repetida que existen funciones y actividades que se esperan del director de Escuelas de Tiempo Completo, -ya sea de organización completa o de organización multigrado- y que incluyen rasgos de liderazgo que no se ajustan a una tipología en particular.

4.3.6.5. *Necesidades que tiene el director de la comunidad escolar*

En esta sección se buscó saber lo que los directores de Escuelas de Tiempo Completo necesitan de las distintas figuras de la comunidad escolar para poder cumplir con los objetivos del Programa.

De la Coordinación Estatal del Programa, los directores escribieron al menos trece categorías de necesidades: i) Asesoría y apoyos, ii) Comunicación continua e información oportuna, iii) Equipamiento e infraestructura adecuada, iv) Gestiones para que los recursos lleguen en tiempo y forma, v) Promover que todas las escuelas seleccionadas entren en funciones a la mayor brevedad posible, vi) Informar los objetivos del Programa, vii) Materiales completos y capacitación, viii) Mayores recursos económicos y humanos, ix) Pago oportuno, x) Que cumpla sus promesas en tiempo y forma, xi) Que tomen en cuenta las sugerencias que hacemos, xii) Seguimiento a la implementación del Programa, y xiii) Visitas de apoyo, no de supervisión.

La tabla 24 muestra lo reportado en el cuestionario. La información muestra las opciones reportadas por los directores desagregadas en distintas actividades que se pueden concentrar en necesidades de información y orientación de la implementación del Programa. Algo que destaca en la información en el estrato de los directores con experiencia en el Programa antes de 2011, es la estimación de 20.7% que considera una necesidad que la CEPETC informe de los objetivos del Programa. Esto es de llamar la atención porque se podría pensar que en ese estrato, los objetivos estarían más clarificados.

Tabla 24. Qué se necesita de la CEPETC para cumplir con los objetivos del Programa

Coordinación Estatal ¿Qué necesita de esta figura para poder cumplir con los objetivos del Programa en su escuela? (escriba UNA necesidad)	Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Incorporación al PETC en 2011				
Apoyo económico para los alimentos	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Asesoría y apoyos	16.20%	3.20%	10.70%	23.60%
Capacitación	7.70%	2.30%	4.20%	13.80%
Comunicación continua e información oportuna	11.50%	2.80%	7.00%	18.30%
Contratación oportuna de maestros especialistas o de apoyo	3.10%	1.50%	1.10%	8.00%
Equipamiento e infraestructura adecuada	16.20%	3.20%	10.70%	23.60%
Gestiones para que los recursos lleguen en tiempo y forma, promover que todas las escuelas seleccionadas entren en funciones a la mayor brevedad posible.	1.50%	1.10%	0.40%	6.00%
Informar los objetivos del Programa	10.00%	2.60%	5.90%	16.50%
Materiales completos y capacitación	1.50%	1.10%	0.40%	6.00%

Mayores recursos económicos y humanos	5.40%	2.00%	2.60%	10.90%
Que cumpla sus promesas en tiempo y forma	1.50%	1.10%	0.40%	6.00%
Seguimiento a la implementación del Programa	5.40%	2.00%	2.60%	10.90%
Visitas de apoyo, no de supervisión	11.50%	2.80%	7.00%	18.30%
Total	100%	0.00%	100%	100%
Incorporación al PETC antes del 2011				
Asesoría y apoyos	17.20%	7.00%	7.30%	35.60%
Capacitación	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Comunicación continua e información oportuna	10.30%	5.70%	3.30%	27.90%
Equipamiento e infraestructura adecuada	10.30%	5.70%	3.30%	27.90%
Informar los objetivos del Programa	20.70%	7.50%	9.50%	39.30%
Materiales completos y capacitación	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Mayores recursos económicos y humanos	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Pago oportuno	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Que tomen en cuenta las sugerencias que hacemos	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Recursos humanos	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Seguimiento a la implementación del Programa	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Visitas de apoyo, no de supervisión	10.30%	5.70%	3.30%	27.90%
Total	100%	0.00%	100%	100%

Para el caso de lo que los directores reportan necesitar por parte de la supervisión escolar, destacan en ambos estratos con una estimación de alrededor de 40%, el acompañamiento, apoyo y seguimiento de actividades, y con la misma estimación de 13.8% la información oportuna.

Para el grupo de los directores de recién incorporación en 2011 al Programa, se advierte una estimación de 22.3% la necesidad de recibir orientación técnico pedagógica, en contraste con sólo 6.9% en el grupo con experiencia en el Programa.

Otra diferencia destacable entre los estratos es el tema de la solicitud de tener menos carga administrativa. Mientras que para los directores cuyas escuelas de adscripción al Programa en 2011 la estimación es de 6.2%, lo es el doble en el grupo de los directores de las escuelas de adscripción al Programa previa al 2011: 13.8% (ver tabla 25).

Tabla 25. ¿Qué necesita el director de ETC de la supervisión escolar para cumplir con los objetivos del Programa?

Supervisor ¿Qué necesita de esta figura para poder cumplir con los objetivos del Programa en su escuela? (escriba UNA necesidad)	Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Incorporación al PETC en 2011				
Acompañamiento, apoyo y seguimiento de actividades	39.20%	4.30%	31.10%	48.00%
Asesoría técnica	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Comprensión y libertad para realizar el trabajo	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%

Conocimiento del Programa	3.80%	1.70%	1.60%	9.00%
Espacios para intercambio de experiencias docentes	1.50%	1.10%	0.40%	6.00%
Gestión de la contratación de maestros especialistas	2.30%	1.30%	0.70%	7.00%
Información oportuna	13.80%	3.00%	8.90%	21.00%
Informar sobre los avances	1.50%	1.10%	0.40%	6.00%
Menos carga administrativa	6.20%	2.10%	3.10%	11.90%
Orientación técnico pedagógica	22.30%	3.70%	15.90%	30.40%
Total	100%	0.00%	100%	100%
Incorporación al PETC antes de 2011				
Acompañamiento, apoyo y seguimiento de actividades	41.40%	9.20%	25.10%	59.80%
Comprensión y libertad para realizar el trabajo	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Conocimiento del Programa	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Coordinación estrecha entre coordinación y escuela	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Formación continua	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Información oportuna	13.80%	6.40%	5.20%	31.70%
Menos carga administrativa	13.80%	6.40%	5.20%	31.70%
Orientación técnico pedagógica	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Total	100%	0.00%	100%	100%

Sobre el rubro de lo que el director de Escuela de Tiempo Completo requiere de los maestros de grupo para cumplir con los objetivos del Programa, los directores en ambos estratos reportaron que necesitan por parte de esta figura -con una diferencia en la estimación de 8.6 puntos porcentuales- compromiso, disposición y responsabilidad, entendida éstas como: que el maestro sea puntual, que no delegue sus obligaciones en el maestro especialista, que apoye al director y al maestro especialista, que esté disponible para cuando se requiera de su apoyo, que acepte la innovación que el Programa representa, que tenga una buena actitud hacia el trabajo grupal, que tenga profesionalismo.

En segundo término, para ambos estratos, se estima que más de la tercera parte de los directores de Escuela de Tiempo Completo de Aguascalientes que contestaron el cuestionario, para poder cumplir con los objetivos del Programa necesitan que los maestros de grupo sean capacitados en la articulación de los contenidos de los planes y programas con el PETC y con los maestros especialistas: 43.10% directores incorporados en 2011 y 34.5% directores incorporados antes de 2011 (Tabla 26).

Tabla 26. ¿Qué necesita el director de ETC de los maestros de grupo para cumplir con los objetivos del Programa?

Maestros con clave ¿Qué necesita de esta figura para poder cumplir con los objetivos del Programa en su escuela? (escriba UNA necesidad)	Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Incorporación al PETC en 2011				
Capacitación en el trato con padres de familia	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Capacitación en la articulación de los contenidos de los planes y programas con el PETC y los maestros especialistas	43.10%	4.40%	34.80%	51.80%
Capacitación en la implementación de estrategias para la enseñanza	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Compromiso, disposición y responsabilidad	36.20%	4.20%	28.30%	44.80%
Conocimiento del Programa	6.20%	2.10%	3.10%	11.90%
Que todos mis maestros se quedaran todo el horario	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Realizar sus planeaciones y proyectos	4.60%	1.80%	2.10%	10.00%
Total	100%	0.00%	100%	100%
Incorporación al PETC antes de 2011				
Capacitación en la articulación de los contenidos de los planes y programas con el PETC y los maestros especialistas	34.50%	8.90%	19.50%	53.30%
Compromiso, disposición y responsabilidad	44.80%	9.30%	27.90%	63.00%
Conocimiento del Programa	10.30%	5.70%	3.30%	27.90%
Realizar sus planeaciones y proyectos	10.30%	5.70%	3.30%	27.90%
Total	100%	0.00%	100%	100%

De igual manera al apartado anterior, se les preguntó a los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes participantes en este estudio, sobre lo que ellos requieren de la figura del maestro especialista para el logro de los objetivos del Programa en sus escuelas. Los resultados muestran que al parecer existen dudas en cuanto a las habilidades y competencias pedagógicas de los maestros especialistas, y es así que las respuestas más desagregadas tienen que ver con temas que versan sobre asegurar que se cumpla con el perfil académico, que tengan amplio conocimiento en su área, que tengan control en el manejo de los grupos, y que tengan habilidades pedagógicas. Por otro lado, y con las mismas estimaciones (13.8%), se requiere de los maestros especialistas, según reportan los directores de ETC, compromiso, voluntad y buena disposición (que el maestro sea puntual, que no delegue sus obligaciones en el maestro de grupo, que apoye al director y al maestro de grupo, que esté disponible para cuando se requiera de su apoyo, que sea parte de la innovación que el Programa representa, que tenga una buena actitud hacia el trabajo grupal, y que actúe con profesionalismo). Otro punto descrito como necesario para efectos del logro de los objetivos del Programa es la

integración y coordinación con los maestros de grupo (13.10% directores incorporados en 2011 y 10.30% directores incorporados al PETC antes de 2011).

Tabla 27. ¿Qué necesita el director de ETC de los maestros especialistas para lograr los objetivos del Programa?

Maestros Especialistas ¿Qué necesita de esta figura para poder cumplir con los objetivos del Programa en su escuela? (escriba UNA necesidad)	Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Incorporación al PETC en 2011				
Adecuar el programa de inglés a las necesidades reales de las escuela	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Compromiso, voluntad y buena disposición	13.80%	3.00%	8.90%	21.00%
Contar con la plantilla al inicio del ciclo escolar	7.70%	2.30%	4.20%	13.80%
Disponibilidad para poder intercambiar horarios en necesidades especiales	3.80%	1.70%	1.60%	9.00%
Información, compromiso y reponsabilidad	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Integración y trabajo colaborativo, articulación con los maestros de grupo	13.10%	3.00%	8.20%	20.10%
No se cuenta con maestros especialistas	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Que cubran el perfil académico	2.30%	1.30%	0.70%	7.00%
Que cumplan con su horario	12.30%	2.90%	7.60%	19.20%
Que realicen planeación acorde a la propuesta curricular	10.00%	2.60%	5.90%	16.50%
Que tenga amplio conocimiento en su área	3.10%	1.50%	1.10%	8.00%
Que tengan control de grupos	6.90%	2.20%	3.60%	12.90%
Que tengan habilidades pedagógicas y no sólo conocimiento de su área	16.90%	3.30%	11.40%	24.50%
Total	100%	0.00%	100%	100%
Incorporación al PETC antes de 2011				
Compromiso, voluntad y buena disposición	13.80%	6.40%	5.20%	31.70%
Contar con la plantilla al inicio del ciclo escolar	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Disponibilidad para poder intercambiar horarios en necesidades especiales	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Información, compromiso y reponsabilidad	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Integración y trabajo colaborativo, articulación con los maestros de grupo	10.30%	5.70%	3.30%	27.90%
Que cubran el perfil académico	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Que cumplan con su horario	17.20%	7.00%	7.30%	35.60%
Que tenga amplio conocimiento en su área	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Que tengan control de grupos	13.80%	6.40%	5.20%	31.70%
Que tengan habilidades pedagógicas y no sólo conocimiento de su área	20.70%	7.50%	9.50%	39.30%
Total	100%	0.00%	100%	100%

Finalmente, se les preguntó a los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes, lo que requieren de los padres de familia en el contexto del PETC para el logro de sus objetivos (los resultados se muestran en la tabla 28). Sobre esto, los

directores señalaron la participación y el compromiso de los padres de familia como prioridad (40.8% directores incorporados al Programa en 2011, y 44.8% de los incorporados antes de 2011), seguido de apoyo económico, en especie y de trabajo (30.8% directores sin experiencia en el Programa para 2011, y 31% directores con experiencia en el Programa).

Es interesante lo que los resultados mostraron sobre estos aspectos; en ningún caso se plantearon necesidades desfasadas, fuera de alcance, o extraordinarias. En resumen, lo que los directores de Escuelas de Tiempo Completo reportaron como necesidad de los distintos actores de la comunidad escolar para el logro de los objetivos del PETC es que cada parte de un todo realice lo que tiene que hacer para que la escuela funcione como una maquinaria bien aceiteada en función del logro de los objetivos del Programa.

Tabla 28. ¿Qué necesita el director de ETC de Aguascalientes de los padres de familia para el logro de los objetivos del Programa?

Padres de familia ¿Qué necesita de esta figura para poder cumplir con los objetivos del Programa en su escuela? (escriba UNA necesidad)	Estimación	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Incorporación al PETC en 2011				
Apoyo al trabajo de los maestros	10.80%	2.70%	6.40%	17.50%
Apoyo económico en especie y de trabajo	30.80%	4.10%	23.40%	39.30%
Asistencia a reuniones	9.20%	2.50%	5.30%	15.60%
Orientaciones sobre adolescentes	0.80%	0.80%	0.10%	5.40%
Participación y compromiso	40.80%	4.30%	32.60%	49.50%
Total	100%	0.00%	100%	100%
Incorporación al PETC antes de 2011				
Apoyo al trabajo de los maestros	6.90%	4.70%	1.70%	24.00%
Apoyo económico en especie y de trabajo	31.00%	8.60%	16.90%	49.90%
Asistencia a reuniones	13.80%	6.40%	5.20%	31.70%
Conocer más a fondo los beneficios del Programa	3.40%	3.40%	0.50%	21.20%
Participación y compromiso	44.80%	9.30%	27.90%	63.00%
Total	100%	0.00%	100%	100%

4.4. *Comparación de las respuestas de los directores de las Escuelas de Tiempo Completo de organización multigrado vs Escuelas de Tiempo Completo de organización completa*

Como ya se explicó en el capítulo metodológico, la muestra de directores de ETC de Aguascalientes estuvo constituida por dos grupos de directores de Escuelas de Tiempo Completo: aquellos cuyas escuelas ya estaban incorporadas al PETC hasta antes de 2011, y las de incorporación en 2011.

Las escuelas primarias de tiempo completo que ya estaban adscritas al Programa hasta antes de 2011 estaban constituidas casi en su totalidad por escuelas de organización multigrado, de las cuales, la de mayor antigüedad en el Programa data de 2008. Del total de las escuelas 72% se incorporó al Programa en 2010, y por lo tanto para el ciclo escolar 2011-2012 la mayoría de los directores de esas escuelas ya tenían al menos un año de experiencia en el Programa. En contraste, casi la totalidad de las escuelas que se incorporaron al Programa en 2011 fueron escuelas de organización completa.

Es pertinente recordar aquí que la formación inicial de los profesores de educación básica en México está orientada a atender a un solo grado en un solo grupo del mismo nivel educativo, sin embargo la modalidad de organización de las escuelas multigrado requiere que el profesor se diversifique e imparta clases en un salón escolar en el que el grupo de alumnos puede pertenecer a distintos grados escolares. Para subsanar en cierta medida la ausencia de formación de los docentes de este tipo de escuelas se han hecho esfuerzos de orientación para trabajar con los grupos multigrado así como para documentar variables que inciden en los resultados de logro educativo.

De acuerdo al documento Propuesta Educativa Multigrado 2005, -documento que tiene como propósito fundamental proporcionar a los docentes elementos que sean funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo de niñas y niños de diferentes edades, intereses y aprendizajes-, entre los aspectos que afectan la calidad educativa en las escuelas multigrado se encuentran:

...fuerte irregularidad del servicio, tiempo reducido de clase en la jornada escolar, insuficiente dominio en estrategias de enseñanza eficaces para dar atención a grupos multigrado, prácticas centradas en la repetición y ejercicios mecánicos,

poco aprovechamiento de los recursos educativos disponibles, y débil vinculación pedagógica con los padres de familia (SEP/SEB/DGDGIE 2005: 8).

A continuación se presentan algunas condiciones y problemas que se les plantearon a los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes y que tienen que ver con algunos de las ya identificados en la Propuesta Educativa Multigrado 2005.

Junto con las situaciones hipotéticas planteadas se proporcionaron opciones de resolución que fueron retomados de la información recuperada a través del grupo de enfoque así como de las reuniones de la CEPETC con los directores de las escuelas de nueva incorporación al Programa en el ciclo escolar 2011-2012, además se proporcionó espacio para que los directores pudieran hacer comentarios.

El orden de la información muestra primero los resultados por estratos seguido de los comentarios de los directores de ETC de organización multigrado, y se hace un breve contraste con las respuestas de los directores de escuelas de organización completa.

En relación con el planteamiento: *Es lunes por la mañana y se reportan ausentes dos maestros de grupo, usted...* se les pidió a los directores que seleccionaran una de las cuatro opciones de respuesta propuestas, y en su caso que contribuyeran con otra opción o comentario.

Las estimaciones de las respuestas por estratos que mostraron mayor frecuencia fueron en la opción de *atender a ambos grupos y tomar turnos entre ambos*. En este caso, para las ETC de organización completa, esto significa que en algún momento ambos grupos estarían sin supervisión de un adulto. Para el caso de las ETC de organización multigrado no necesariamente los niños estarían solos, ya que atender más de un grupo en el mismo salón de clases es una de las formas de trabajo cotidiano y por lo tanto la solución de tomar turnos parece viable.

Para la opción *regresa a casa a los niños de un grupo y atiende al grupo que se queda en la escuela...* se estimó que 20.80% de los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa en 2011 tomaría esta decisión en contraste con 13.80% de los directores cuyas escuelas ya estaban en el Programa antes de 2011 (multigrado). Esta diferencia en la toma de decisión puede ser que obedezca a que los directores de escuelas de organización completa por lo general no atienden grupo, y sus funciones son

del orden directivo de manera exclusiva y es posible que consideren inviable atender ellos mismos dos grupos al mismo tiempo por un lado, y por el otro, existen aspectos de naturaleza práctica para poner a dos grupos de alumnos juntos en un solo salón de clases toda vez que por lo general el tamaño de los grupos de alumnos por grado de las escuelas de organización completa son más grandes que los que se atienden en las escuelas de organización multigrado.

En otro orden de ideas, la decisión de regresar a los alumnos a sus casas tiene implicaciones que van más allá del ámbito escolar: si la decisión de regresar a los alumnos a sus hogares se toma a la hora esperada de inicio de clases, es posible que en algunos casos se trastorne la dinámica de las actividades laborales de los padres o tutores de los alumnos. Si la decisión se tomara después de la hora de inicio de clases, los alumnos quedarían expuestos a peligros ya que no habría certeza de que regresen a casa sanos y salvos o que una vez que llegaran a casa haya un adulto en casa para recibirlos. Aunque esta opción de regresar a los alumnos a sus casas es la menos deseable, apareció en un porcentaje de alrededor de 6%.

La diferencia más marcada entre las respuestas fue la que correspondió a: *Deja a los niños solos en los salones...* cuya estimación alcanzó casi una tercera parte entre los directores de ingreso al Programa en 2011 y de 0% entre los directores de ETC de las escuelas multigrado. Finalmente, solo fue en el estrato de los directores que ya tenían experiencia en el Programa en el que la quinta parte (20.70%) seleccionó otra opción o hicieron comentarios.

Tabla 26. Ausencia de maestros de grupo

	Es lunes por la mañana y se reportan ausentes dos maestros, usted...	Estimación	Error típico
2011	Atiende a ambos grupos, asigna tareas y se turna entre ambos	46.20%	4.40%
	Regresa a su casa a los niños de un grupo y atiende al grupo que se queda	20.80%	3.60%
	Regresa a sus casas a los grupos	5.40%	2.00%
	Deja a los niños solos en los salones	27.70%	3.90%
	Total	100%	0.00%
Antes de 2011	Atiende a ambos grupos, asigna tareas y se turna entre ambos	62.10%	9.00%
	Regresa a su casa a los niños de un grupo y atiende al grupo que se queda	13.80%	6.40%
	Regresa a sus casas a los grupos	3.40%	3.40%
	Otra opción	20.70%	7.50%
	Total	100%	0.00%

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los resultados mostraron que para los directores de este estrato, dejar a los niños solos en sus salones no es una opción viable, además fue este grupo el que aportó comentarios (tabla 26).

Los comentarios de los directores de las ETC de organización multigrado sobre la situación planteada reflejan acciones prácticas y que parecen ser comunes en su ejercicio directivo:

- En el caso de mi escuela es una opción atender a los dos grupos, esto porque son grupos pequeños y se podría trabajar con ellos durante un día o una jornada.
- En la escuela donde yo laboro los maestros titulares atendemos al grupo cuando falta un especialista.
- En mi caso es solo un grupo, es escuela unitaria, cuando se ha presentado esta situación siempre se atiende al grupo continuando con las actividades programadas.
- La opción de atender a ambos grupos, asignar tareas y turnarme entre ambos la hago durante el horario de 8 a 1 y, de 1 a 4 regreso a su casa a los niños de un grupo y atiendo al grupo que se queda.
- Se atiende a un grupo y el otro grupo se reparte a los demás compañeros.
- Se busca la manera de que en lo posible se atiendan los dos, puede ser en una actividad en la cancha escolar, e improvisar algo.

Las respuestas de los directores de ETC de organización multigrado en relación con este planteamiento muestran que la situación planteada no está lejana a su realidad. Estas decisiones están en manos de los directores que las ajustan a su contexto en el que atienden a más de un grupo de manera simultánea. Para el caso de los directores de ETC de organización completa la solución a la situación planteada parece más complicada toda vez que la idea que subyace al Programa es la ampliación de las oportunidades de aprendizaje y no solamente retener a los alumnos en la escuela.

Otra situación planteada y que se encuentra relacionada a la anterior pero situada en el período de tiempo después del horario regular de trabajo buscaba información de lo que se hace o haría en el caso en el que al inicio de la jornada por la tarde se reportara ausente un maestro especialista. Las opciones de respuesta incluyeron: a) entra a clase a sustituir al maestro siguiendo la planeación, b) pide ayuda a otro maestro, y c) manda a los alumnos a sus casas. La cuarta opción, d) comentarios.

Los resultados por estratos mostraron una distribución similar entre ellos: la opción con mayor frecuencia es la de entrar a clase a sustituir al maestro siguiendo la planeación, seguida de comentarios con 16.20% entre los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa en 2011 y 35.50% entre los directores cuyas escuelas ya estaban en el Programa antes de 2011 (escuelas ETC de organización multigrado).

En ambos estratos se seleccionó la opción de mandar a los alumnos a sus casas con estimaciones superiores para los directores de ETC de organización multigrado 10.30% vs 3.10% (tabla 27). Estos resultados son de llamar la atención porque son contrarios a lo encontrado en la situación planteada con anterioridad en la que fue este estrato de directores los que reportaron cero puntos porcentuales en relación con la opción de regresar a los alumnos a sus casas.

Tabla 27. Al inicio de la jornada ampliada se ausentará un maestro especialista

Incorporación al PETC	Opciones	Estimación	Error típico
2011	Sustituye al maestro siguiendo la planeación	72.30%	3.90%
	Pide ayuda a otro maestro	8.50%	2.40%
	Manda a los alumnos a sus casas	3.10%	1.50%
	Otra opción/comentario	16.20%	3.20%
	Total	100%	0.00%
Antes de 2011	Sustituye al maestro siguiendo la planeación	41.40%	9.20%
	Pide ayuda a otro maestro	13.80%	6.40%
	Manda a los alumnos a sus casas	10.30%	5.70%
	Otra opción/comentario	34.50%	8.90%
	Total	100%	0.00%

Los comentarios de los directores de ETC de organización multigrado permitieron identificar dos categorías, la primera se refiere a atender al grupo, pero sin seguir la planeación. Los directores reportaron que impartirían sus materias, integrarían a los alumnos en actividades extracurriculares académicas o de recreación y/o seguirían con la planeación propia, no se sustituiría al maestro faltante, se trabajarían temas de una jornada normal o algunas que fueran de bajo dominio entre los alumnos. En un caso se señaló que existen materias que no puede cubrir el director como se advierte en la cita siguiente:

“Entro en el salón y doy clase de mis materias. Depende del maestro faltante, por ejemplo, inglés no se puede cubrir”.

Otra categoría propone trabajar con los niños con rezago y enviar el resto a sus casas:

“Mando a uno de los grupos a casa y me quedo con el grupo con rezago con el que voy a trabajar de acuerdo al programa de PAREIB.”

“Ninguna de las anteriores. Se trabaja con los niños que tengan problemas de aprovechamiento y con los demás, se sigue el trabajo escolar no en la materia del especialista, pero si en otras actividades académicas o de recreación”.

En ambas categorías de comentarios de los directores de ETC multigrado se plantea aprovechar el tiempo de manera productiva aunque en una distinta línea de trabajo. De acuerdo a esta información, es claro que la misma forma de trabajo que se da en las escuelas de organización multigrado constituye una ventaja al momento de enfrentar este tipo de circunstancias en las que algún profesor de grupo o especialista se encuentre ausente.

Para el caso de los directores de ETC de organización completa, en los casos que contribuyeron con comentarios, destaca que se buscaría el apoyo de los maestros titulares para sustituir al maestro especialista, sin embargo se señala que sería difícil sustituir al maestro de inglés:

“Depende del especialista que se ausente; artes puedo improvisar pero inglés no.

“Siempre y cuando no sea el *teacher* se puede sustituir con un maestro titular y siendo así se cambian la actividades a otro taller.”

Otra aportación señala que la ausencia del especialista no constituye mayor problema en cuanto a que un profesor atienda al grupo:

“En nuestro caso, se cuenta con un maestro titular en cada grupo de jornada completa, por lo que no dependo del especialista.”

Otro grupo de contribuciones se refieren a que el director atendería al grupo pero si las condiciones son viables:

“Si no existe ninguna reunión de otra índole, debo sustituir al maestro ausente o pedir apoyo a los otros especialistas.”

Finalmente, otra aportación se refiere a los casos en los que el director manifiesta voluntad para atender el grupo:

“Utilizo las dos primeras opciones. Me gusta realizar el trabajo docente y a los alumnos les gusta mi presencia.”

“Sustituyo al especialista ausente, incluyendo a la maestra de inglés, que son las que más fallan por uno u otro motivo, afortunadamente también soy profesor de inglés y no tengo problema con ello.”

Las respuestas en general de este grupo de directores proponen soluciones que buscan dar apoyo a la impartición del taller. Las medidas en general buscan dar continuidad a los procesos de enseñanza ya sea a través de lo planificado por los profesores o a través de apoyo en otras áreas del contenido curricular o de apoyo remedial para los alumnos. Lo que es importante resaltar de los comentarios de los directores es que muestran rasgos de liderazgo y capacidad de resolución de problemas. De igual manera, las decisiones de los directores en los planteamientos hipotéticos muestran capacidad de gestión curricular al buscar asegurar el logro de los aprendizajes esperados y de la implementación del contenido curricular.

El siguiente planteamiento proponía el caso de un maestro especialista que solicita impartir su clase en las primeras horas de la jornada escolar. Sobre esto, la CNPETC y la CEPETC indican que los talleres impartidos por los especialistas se deben programar después de la una de la tarde.

La opción con mayor frecuencia (mayor a 50%) de respuesta para ambos estratos se ajusta a la sugerencia de las autoridades estatales de que las líneas de trabajo de la jornada ampliada se impartan por la tarde, después de la hora de la comida.

No obstante lo anterior, en ambos estratos se reportó que sí buscarían la posibilidad de hacer un cambio, con 29.20% entre los directores de ETC a partir de 2011 y 13.80% entre los directores de ETC multigrado, es decir de incorporación al PETC anterior a 2011. Las opciones de menor frecuencia en ambos estratos fueron *Hacer el cambio* y *decirle al maestro que busque otro espacio en otra escuela* (tabla 29).

Tabla 29. Solicitud de cambio de horario de un maestro especialista

Un maestro o maestra de apoyo le plantea que no puede asistir a trabajar en el tiempo destinado en el horario ampliado, y le pide que le acomode su carga en las primeras horas de la jornada escolar, usted:		Estimación	Error típico
2011	Platica con algún maestro de base para ver si tiene disponibilidad de tiempo y poder hacer el cambio de horario	29.20%	4.00%
	Le explica al maestro de apoyo que los horarios están sugeridos desde la CEPETC y no se pueden cambiar	56.20%	4.40%
	Hace el cambio	1.50%	1.10%
	Le dice al maestro de apoyo que busque otro espacio en otra escuela	3.80%	1.70%
	Otra opción / comentarios	9.20%	2.50%
	Total	100%	0.00%
Antes de 2011	Platica con algún maestro de base para ver si tiene disponibilidad de tiempo y poder hacer el cambio de horario	13.80%	6.40%
	Le explica al maestro de apoyo que los horarios están sugeridos desde la CEPETC y no se pueden cambiar	62.10%	9.00%
	Hace el cambio	6.90%	4.70%
	Le dice al maestro de apoyo que busque otro espacio en otra escuela	3.40%	3.40%
	Otra opción / comentarios	13.80%	6.40%
	Total	100%	0.00%

En ambos estratos se reportan comentarios con 9.20% entre los directores de Escuelas de Tiempo Completo de incorporación en 2011 y 13.80% entre los directores de ETC con experiencia en el Programa al 2011. Los comentarios de los directores en el primer estrato versan sobre “seguir las indicaciones de las autoridades de que las asignaturas impartidas por los maestros especialistas inicien a partir de la una de la tarde en adelante”, “las reglas y horarios son para todos”, y “buscar siempre cumplir con el Programa y si el docente no puede atender ese horario, se solicitaría a alguno con disponibilidad”.

Estos comentarios se enmarcan en lo ya señalado sobre la posición de autoridad del director en la escuela: dicha autoridad está sujeta a un ordenamiento administrativo, es decir esta figura tiene una doble condición de superior y de subordinado. En este contexto, la función del director es hacer cumplir los lineamientos.

Para el caso de los directores de Escuelas de Tiempo Completo con experiencia en el Programa para 2011, los comentarios sobre las decisiones aluden una vez más a la flexibilidad que la organización escolar multigrado facilita: “en nuestro caso, se cuenta con maestros con doble plaza, a lo cual no impide un reacomodo con el especialista”, otro comentario muestra que el tipo de organización permite estos ajustes “Porque la escuela es de organización multigrado y mientras él (maestro especialista) trabaja con unos

grupos, mi compañera y yo trabajamos con otros, y sería la misma situación pues lo que se trabajaba por la tarde, se trabaja por la mañana y viceversa”.

Estos comentarios dejan ver que en este tipo de escuela al parecer existe una completa autonomía y poder de decisión del director sobre estos cambios. En estos casos las respuestas muestran que la dirección escolar no consiste en el simple ejercicio de la autoridad y que la dirección escolar unipersonal es compatible con procesos democráticos.

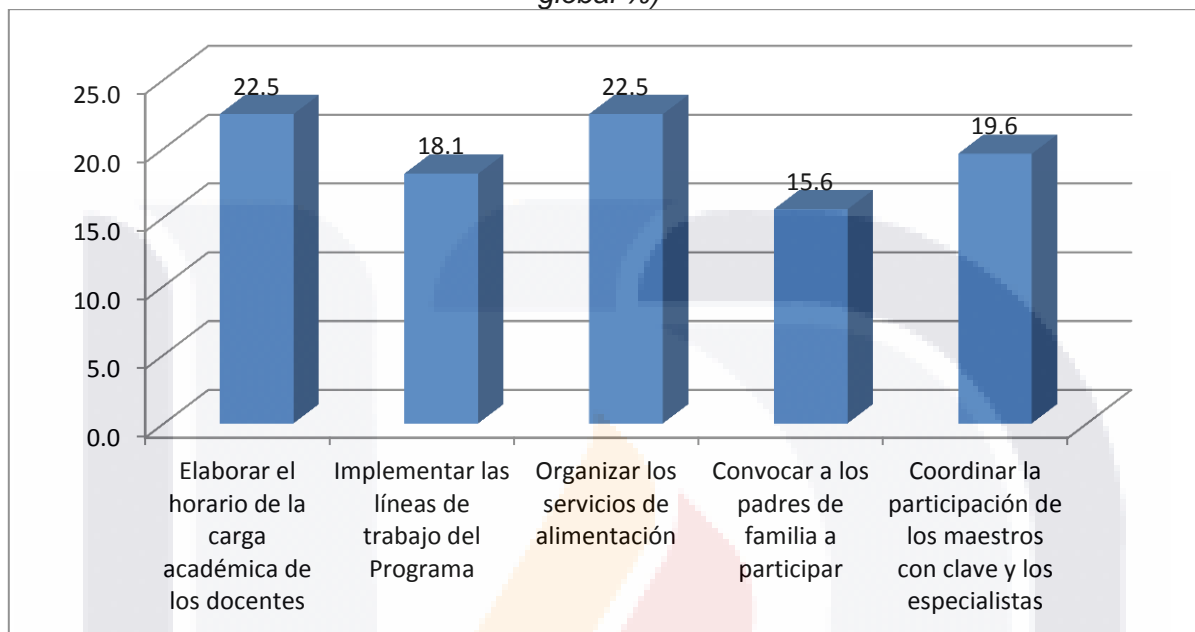
Por otro lado, otros comentarios que buscan consenso y muestran características de un tipo de liderazgo participativo para resolver esta situación hipotética son los siguientes: “estudiar la situación y en conjunto con la plantilla docente tomar una decisión”, “se ven las posibilidades y se hace el cambio si hay opción”, “sólo en alguna ocasión especial”, y “se explica al docente de apoyo que la organización de los horarios se lleva a cabo sólo considerando las necesidades de los alumnos”.

Por otro lado, y como ya se ha descrito, el trabajo del director escolar es complejo y con variadas e importantes obligaciones. De acuerdo a Marchesi y Martín (1998), el problema al que se enfrentan los directores escolares es que sus funciones no solo han cambiado al paso de los años, sino que se le han sumado más. Así es que el director tiene que seguir resolviendo las tareas requeridas para el funcionamiento del plantel, al tiempo que tiene que aprender estrategias de las nuevas demandas que llegan a las escuelas. De acuerdo con esto, los directores de las Escuelas de Tiempo Completo de organización multigrado tienen que cumplir con las demandas organizacionales y pedagógicas de este tipo de escuelas y además atender las acciones que son particulares al Programa, por ejemplo la elaboración de los horarios, la implementación de las líneas de trabajo del PETC, y la organización de los servicios de alimentación, actividades que como ya se dijo arriba se pueden encuadrar en las dimensiones de la función directiva descrita por Pozner (1997).

Sobre estas exigencias, se les pidió a los directores de ETC que señalaran el orden de dificultad que le conferirían a cada una de ellas y se les pidió a los directores de ETC de Aguascalientes que marcaran el orden de dificultad de cinco actividades de la función directiva. Los resultados globales estiman que *Elaborar el horario de la carga académica de los docentes* y *Organizar los servicios de alimentación* (22.5%) son las actividades más demandantes de realizar dentro del PETC, seguido de la *Coordinación de la participación de los maestros con clave* y *los especialistas* (19.6%), la

Implementación de las líneas de trabajo del Programa (18.1%), y finalmente Convocar a los padres de familia a participar (15.6%), que de acuerdo a los estimadores reportados, es la actividad que a decir de los directores es la menos difícil (Gráfico 31).

Gráfico 31. Orden de dificultad de las distintas funciones directivas de ETC (estimación global %)



La información de las estimaciones por estratos muestra el mismo comportamiento que la de los estimadores globales para estas variables, sin embargo al interior de los estratos, en algunos casos se observan resultados diferenciados. De igual manera a las estimaciones obtenidas a nivel global, los temas de la elaboración del horario de la carga académica de los docentes y la organización de los servicios de alimentación es en donde se aprecian las estimaciones más altas en ambos estratos, con una diferencia superior de tres puntos porcentuales entre los directores de incorporación al Programa en 2011.

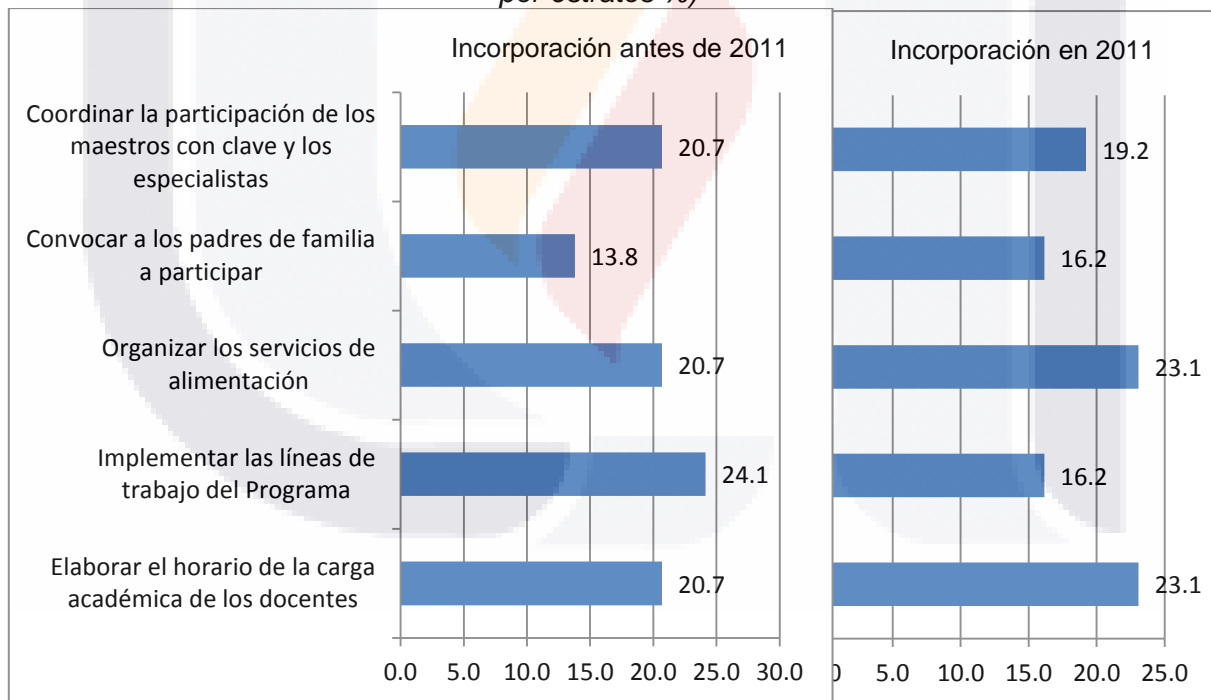
Elaborar la carga académica de los profesores requiere que los maestros y el director diseñen los horarios de manera colegiada. No se espera que sólo sea el director quien arme los horarios. Además, de acuerdo al PETC, se esperaría que “se procuraran espacios para el trabajo colaborativo entre los docentes en horarios flexibles respetando la carga horaria de las asignaturas y de las líneas de trabajo” (SEP/SEB/DGDGIE, 2013: 12). De acuerdo a lo anterior, no se trata de tener un horario fijo, o un horario en el que el docente decide los tiempos y las asignaturas. Definir la carga académica en este contexto requiere diálogo, colaboración y consenso entre la planta docente y el director. En este sentido, el director tiene un papel crucial en el logro de la organización y el diseño de un

horario en el que exista un acuerdo entre los actores y requeriría del ejercicio de una combinación del liderazgo colaborativo, participativo, democrático, y distribuido en el que el director genere las condiciones para que los miembros de la comunidad escolar se involucren y hagan su parte en torno a un fin común.

La variable que mostró la diferenciación más marcada se refiere a la implementación de las líneas de trabajo. Las estimaciones muestran poco más de 8 puntos porcentuales de diferencia entre el grupo de los directores con experiencia en relación con el grupo de directores de reciente ingreso en el 2011 al PETC.

De acuerdo a esta información, se estima que son más los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa antes de 2011 que consideran que la implementación de las líneas de trabajo implica un nivel de dificultad mayor. De manera similar se observan diferencias de alrededor de tres puntos porcentuales para las otras cuatro actividades (ver gráfico 32).

Gráfico 32. Orden de dificultad de las distintas funciones directivas de ETC (estimación por estratos %)



El director de escuela ha ido adquiriendo más responsabilidades y cierto grado de autonomía en algunas tareas. La administración de las Escuelas de Tiempo Completo responde a presiones particulares, pareciera que el trabajo del director se ha ido intensificando cuando vemos la lista de algunas de las funciones y actividades que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

deben resolver de manera cotidiana desde la dirección escolar. La información presentada arriba permite estimar que de las cinco funciones descritas, de acuerdo a lo reportado por los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes, para el estrato de los directores con experiencia en el Programa, al menos cuatro son calificadas en el mismo orden de dificultad. Esto habla de una presión más bien uniforme en el ejercicio de la función de este actor educativo en el contexto de este Programa.

Existen varias dimensiones o ámbitos de acción dentro de la función directiva de acuerdo a numerosos investigadores, por ejemplo Pozner (1997) describe cuatro: la dimensión pedagógica curricular, la comunitaria, la administrativa financiera y la organizacional operativa. Las actividades dentro de la función directiva de las Escuelas de Tiempo Completo se pueden enmarcar dentro de esas dimensiones, por ejemplo, la implementación de las líneas pedagógicas del Programa se referiría a la pedagógica curricular; la organización de los servicios de alimentación se encuadra con la dimensión comunitaria y con la administrativa financiera; la elaboración de la carga académica de la planta docente tendría que ver con la dimensión organizacional operativa.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo parece una opción afortunada en las escuelas de organización multigrado ya que apoya a proporcionar un servicio educativo de manera regular, mayor número de horas clase a través de la ampliación de la jornada escolar, a fortalecer el dominio y la práctica a través de la propuesta pedagógica y sus líneas de trabajo y a establecer vínculos con los padres de familia y la comunidad escolar en general.

Si se pone en una balanza lo que se espera de la función directiva en ambos estratos (escuelas de organización multigrado y escuelas de organización completa) no se esperaría que dicha balanza se inclinara en un sentido u otro. Al final, las responsabilidades son las mismas y lo que se espera de ellas también. Por ejemplo, lo que parece una carga adicional en las escuelas de organización multigrado de cumplir funciones directivas en adición a las de docencia permite un mayor rango de acción en la toma de decisiones como es el caso al momento de organizar el horario escolar. En contraste, en las escuelas de organización completa no obstante que el director no ejerce funciones docentes, su espectro de toma de decisión en la organización del horario escolar se ve limitado por los lineamientos del Programa y por el tamaño de la planta docente.

4.5. *Buenas prácticas*

La gestión escolar en las Escuelas de Tiempo Completo entendida como la capacidad de conjugar estrategias, recursos, estilos de liderazgo para lograr los objetivos del plantel y de los programas que atiende, tiene una relación directa con las funciones de los directores. El director es gestor, ejecutor, organizador, mediador de aquello que se requiera para que las cosas sucedan en la escuela.

La información obtenida a partir de los directores de Escuela de Tiempo Completo de Aguascalientes permitió identificar algunas buenas prácticas que derivan de la experiencia, y que han mostrado ser útiles en esas escuelas. El concepto de buenas prácticas en este contexto, se refiere a las formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueden servir de modelo para otros directores. Por ejemplo, la participación de las escuelas en el PETC implica compromisos para diversos actores educativos. Se ha señalado en varias ocasiones a lo largo del documento que la participación de los padres de familia en la escuela de manera permanente es condición necesaria para el logro de los objetivos del Programa. Sobre este asunto, en aquellos casos hipotéticos de no participación de los padres de familia en las escuelas, se identificaron prácticas que parecen viables para lograr la mayor participación posible: el primer paso a seguir es indagar las razones de la no participación, e insistir a través de invitaciones de colaboración por medio de los alumnos.

Otras opciones de actuación propuestas por los directores participantes en este estudio y que parecen realizables y útiles para lograr la participación comprometida de los padres de familia incluyen que al inicio del ciclo escolar se proporcione información clara a los padres de familias sobre las implicaciones para ellos de que la escuela de sus hijos esté adscrita al PETC, y que asuman que adquieren un compromiso al inscribir a sus hijos en este tipo de escuela, que los padres de familia y autoridades de las escuelas concreten acuerdos y compromisos y que lo signen a través de una carta-compromiso. Por otro lado, en los casos en los que sea imposible la participación de los padres de familia, los directores sugieren que los padres de familia señalen a un familiar o a un responsable de los alumnos y que sea quien cumpla con las obligaciones de los padres de familia en relación con las actividades escolares y, finalmente solicitar apoyo a la Coordinación Estatal del Programa para promover la participación de los padres de familia.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otra de las funciones del director escolar en las Escuelas de Tiempo Completo, después de convocar a los padres de familia para su participación en el Programa es organizarlos para definir las comisiones de preparación de los alimentos. En la organización de esas comisiones en la mayoría de los casos se apela a un sentido de cooperación y de responsabilidad de los padres de familia a través del convencimiento de trabajar en beneficio de los hijos y su escuela. Una opción propuesta para el logro de ese objetivo a través de la dirección escolar, es que el director mismo decida las comisiones y comprometa a los padres de familia a través de la firma de un acuerdo de colaboración entre la escuela –representada por el director escolar- y los padres de familia.

La inscripción de los niños y niñas a la escuela de educación básica es una obligación de los padres de familia, y la provisión del servicio es una obligación del estado. Ambas instancias asumen derechos y obligaciones al momento de la inscripción de los alumnos a las escuelas, sin embargo la permanencia en la jornada ampliada hasta el momento, no se considera de carácter obligatorio. Una buena práctica del trabajo directivo identificada es dejar esta posibilidad de obligatoriedad como una última opción de información después de que se realizó una labor exhaustiva de sensibilización, información y convencimiento. En aquellos casos en que los padres de familia deciden que sus hijos no se quedarán a la jornada ampliada, deberán firmar un documento en el que se comprometen a recoger a sus hijos justo antes de la hora de los alimentos.

Sobre la contratación del personal especialista para la jornada ampliada, de acuerdo a la información proporcionada por los directores, se identificó que se da preferencia al maestro de grupo de la misma escuela que desea quedarse a la jornada ampliada, previa comprobación de que cubre el perfil para el taller que desea impartir. La permanencia del docente hasta la jornada ampliada parece tener varias bondades, por ejemplo: se puede reducir la rotación docente al crearse más arraigo al centro de trabajo y el personal que se queda a la jornada ampliada tiene un conocimiento del contexto escolar lo que puede redundar en una planeación más *ad hoc* de los alumnos.

Otra práctica que parece ser útil para allegar recursos o materiales a la escuela tiene que ver con la búsqueda de la adscripción de las escuelas a varios programas federales y una vez que lleguen los materiales, guardar algunos y prever para el inicio del siguiente ciclo escolar. Esta última es una estrategia, si bien ayuda a que los alumnos y maestros no pierdan oportunidades de enseñanza y aprendizaje por falta de materiales al inicio del ciclo escolar, es una táctica que no debería tener razón de ser. Lo ideal y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

deseable es que las escuelas contaran con los materiales desde el día uno del ciclo escolar. En este mismo rubro, se identificó también que algunos maestros realizan trabajos de acopio de material reciclable entre la comunidad escolar para, a través de su venta, adquirir materiales para la escuela. No obstante que esto demuestra compromiso con la escuela y ser una buena opción, pareciera que esta estrategia puede distraer del trabajo pedagógico.

La idea de identificar buenas prácticas en el ejercicio de la función directiva tuvo como objetivo brindar posibilidades de actuación a los directores de las Escuelas de Tiempo Completo a partir de las experiencias de sus iguales. En el contexto de este estudio, en adición a lo anterior, se identificaron prácticas a nivel de las autoridades estatales que vale la pena mencionar porque pueden informar a otras entidades sobre estrategias útiles para la implementación del Programa.

En Aguascalientes, la CEPETC implementó la creación de una comisión de apoyo en la provisión de los servicios de alimentación. Esta comisión, entre otras cosas, brinda asesoría a las escuelas en la designación y organización de los grupos responsables de la preparación y servicio de alimentos y de acompañamiento a los directores en reuniones con padres de familia. Este apoyo puede ser un área de oportunidad para la creación de una cultura de participación y de trabajo en equipo entre los padres de familia y la escuela.

Otra experiencia identificada a nivel de las autoridades estatales de la coordinación del Programa se refiere al apoyo que se ha otorgado para la construcción de comedores escolares y de la adecuación, mejora o construcción de cocinas para la preparación de los alimentos.

Otros apoyos brindados a través de la CEPETC incluyen i) Apoyo para despensa, ii) Asesoría académica, iii) Capacitación sobre alimentación saludable, iv) Capacitación sobre diseño de horarios, v) Compra de suministros, vi) Contratación de maestros especialistas, vii) Información sobre funcionamiento del PETC), viii) Material para actividades deportivas, ix) Organización de los equipos para la preparación de los alimentos, y x) Orientación para la implementación del Programa.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este último capítulo se discuten algunos hallazgos del estudio sobre los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes. La información está organizada por dimensiones y sus categorías analíticas que se corresponden con los objetivos de la investigación.

1. Incorporación de las escuelas al PETC

La información recuperada a través del grupo de enfoque con cinco directores de ETC sobre las circunstancias de la incorporación de las escuelas al Programa mostró evidencia de que esta decisión no corresponde a los directores escolares. Esto contrasta con lo que sucede con algunos otros programas educativos que llegan a las escuelas en las que en distinta medida el director tiene participación activa en la gestión de incorporación de los programas en sus escuelas. Para el caso del PETC, ¿Qué significa que en esta decisión no haya habido injerencia de los directores mismos, toda vez que ellos son los ejecutores del PETC en sus escuelas? El análisis de la información sobre este tema mostró que la incorporación de las escuelas al PETC en general fue aceptada de buen grado por los directores participantes en el grupo de enfoque y en consecuencia asumen la responsabilidad y los compromisos inherentes al Programa.

Para el caso de los directores entrevistados, contrario a lo descrito por Huberman (1973) y Fullan y Stiegelbauer (1977) en el sentido de una aceptación y asimilación de las innovaciones cuando son generadas desde adentro de las instituciones, no se apreció una resistencia al cambio impuesto a pesar de que la incorporación al PETC no surgió de la escuela. En el caso en el que uno de los directores comenta que no hubo algún consenso y que la adscripción de la escuela al Programa estuvo más allá de su ámbito de gestión y de autoridad, sí se aprecia un cierto grado de contrariedad a través de la cita "...pues ni modo que digamos que no..." en la que se puede interpretar como una tarea impuesta la implementación del Programa en la escuela. En este caso en particular, se pone en evidencia que no obstante que el director se considera como la autoridad máxima de la escuela, él también debe sujetarse a un orden jerárquico en la cadena de mando. Pero no sólo eso. De manera independiente de quién haya tomado la decisión de la incorporación de las escuelas a los programas educativos, en el caso de este Programa

en particular les toca a los directores adaptarse a las circunstancias de cambio y buscar esa adaptación en la comunidad escolar, es decir, liderar los procesos de cambio al interior de la escuela, establecer comunicación al exterior de la comunidad escolar para cumplir ciertos aspectos de la implementación del Programa, por ejemplo la provisión de alimentos, buscar que exista una visión compartida del proyecto educativo, conocer y hacer conocer los objetivos del Programa entre otros.

La reflexión en torno a la aceptación del Programa en la escuela tiene que ver con el hecho de que en general la incorporación de las escuelas a otros programas depende de la gestión directiva en respuesta a una invitación de participación; sin embargo, el que se tome la decisión al interior de las instituciones tampoco garantiza la aceptación de la implementación de los programas, es decir, no obstante que el director sea el movilizador de la incorporación de un programa educativo en su escuela, de igual manera pueden existir sentimientos de frustración o decepción por lo que conlleva la incorporación misma como lo reportaron Zorrilla y Pérez (2006) en un estudio sobre directores en el marco de adscripción de sus escuelas al Programa Escuelas de Calidad.

Esta información no es generalizable, sin embargo para el caso de los entrevistados, el hecho de que sus escuelas sean parte del Programa Escuelas de Tiempo Completo al final del día parece ser aceptado de buen grado por la mayoría de los directores. En uno de los cinco casos, la selección de la escuela para ser incorporada al Programa se percibió como un reconocimiento al trabajo directivo realizado. Parece importante indagar más sobre este tema; no obstante la información anterior, el que un sólo director manifieste que no le queda más remedio que aceptar lo que llega a su escuela puede significar que ese sentimiento puede ser compartido por más directores de este tipo de escuelas. Sobre esto se abren posibilidades de investigación sobre la percepción que tienen los directores en relación con el proceso y la toma de decisiones durante la adscripción de las escuelas al Programa.

2. Las opiniones de los directores sobre el PETC en sus escuelas

Los directores de ETC que participaron en el estudio convienen en que el horario regular de la escuela pública no es suficiente para cubrir los contenidos del currículo y la ampliación del horario escolar tendrá beneficios en la consecución de logro de los objetivos del Programa. Las opiniones de los directores sobre el Programa Escuelas de Tiempo Completo hacen referencia a la ventaja de contar con un mayor tiempo en la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

jornada escolar para ofrecer actividades con sentido académico. Sobre esto, Carroll (1963) hace énfasis en el uso efectivo del tiempo que se pasa en el aula. Como ya se ha mencionado, no tiene sentido ampliar el horario escolar si no se aprovecha ese tiempo en actividades relevantes de enseñanza. No solo es importante poner atención a lo un niño debe aprender, es también crucial conocer cuánto tiempo le toma a un alumno aprender cierta información. Bloom (1968) contribuye sobre las diferencias individuales de los alumnos y elabora sobre la combinación de dos variables cruciales para que un niño pueda aprender: tiempo suficiente/necesario para aprender combinado con una enseñanza de calidad.

Los directores participantes en el grupo de enfoque hicieron una comparación entre lo que ofrece la educación de titularidad privada en relación con los tiempos de enseñanza y los resultados en exámenes estandarizados y los resultados de las escuelas de sostenimiento público. Los resultados sobre esta referencia - que tiene que ver con las ventajas que ofrece la educación de titularidad privada-, obtenidos a través del cuestionario para directores de ETC, permiten concluir que más de la mitad de los directores consideran que la ETC es igual o mejor que la escuela de sostenimiento privado. Se sabe que la educación que ofrecen las instituciones privadas no necesariamente es la mejor. Dentro de este tipo de escuelas existe una gran diversidad de la calidad de la educación que se imparte en ellas. Es así que la referencia que se hace en este estudio en relación con la escuela privada se refiere a la oportunidad que tienen los alumnos de permanecer más tiempo en las aulas y de tener la oportunidad de recibir distintos tipos de talleres.

Otras opiniones de los directores sobre el PETC en las escuelas se refieren a los beneficios para el alumno de permanecer más tiempo en la escuela y de responder a las demandas de distintos maestros que le pueden preparar para que el cambio de nivel educativo de primaria a secundaria no sea tan abrupto. Sobre esto, existen opiniones encontradas, por ejemplo Gairín (2005) señala que una transición suave es tan deseable como una abrupta porque en el primer caso se crean sentimientos de seguridad y se capitalizan los esfuerzos, mientras que en el segundo, los procesos de adaptabilidad son deseables. Por su parte, Whitehead (1965) apela a un tránsito entre niveles educativos sin sobresaltos como condición de éxito escolar. Para los directores de ETC de Aguascalientes la gran mayoría considera que la experiencia en una ETC ayuda a los alumnos a adaptarse con mayor facilidad a la escuela secundaria. Esto tiene sentido,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

porque el horario de la escuela secundaria es más amplio que el horario en el que se maneja la educación pública en el nivel de primaria. También es cierto que la escuela secundaria está organizada de manera distinta en cuanto a que las distintas materias por lo general son impartidas por distintos maestros (con excepción de las escuelas de organización multigrado) y los alumnos de primaria de ETC al momento de llegar a la secundaria ya habrán aprendido esta forma de trabajo.

La gran mayoría de los directores de ETC de Aguascalientes que contestó el cuestionario opina que el Programa en sus escuelas contribuirá a la mejora en los resultados de logro educativo. Sobre esto valdría la pena investigar qué aporte dará la ampliación del horario escolar y el incremento de oportunidades de aprendizaje al logro de los aprendizajes esperados. Es claro que los asuntos de logro educativo constituyen un asunto en el que intervienen múltiples y diversos factores y por lo tanto es importante conocer en qué medida los programas educativos contribuyen a ese logro. También es importante considerar que el valor de los resultados de las evaluaciones reside en poder dar información a las escuelas sobre los aspectos que necesitan mejora, y no tanto definir qué escuela obtiene mejores resultados en relación con otra.

En el contexto de este estudio, existen otras opiniones de los directores en torno a asuntos de índole social y de convivencia en relación con la presencia del PETC en la escuela. Por ejemplo, la gran mayoría de los directores que contestaron el cuestionario (>80%) a nivel global y por estratos opina que el Programa contribuye a una mejora en la convivencia entre los alumnos. Esta opinión es valiosa, sin embargo no hay mayor aporte en cómo es que se contribuye a esa mejor convivencia. Una idea es que es posible que un mayor espacio de tiempo escolar organizado y supervisado y con establecimiento de reglas claras de convivencia provocará un ambiente sano y de respeto. Otra idea es que la convivencia que se dé por ejemplo a la hora de tomar los alimentos, cambia la dinámica de las relaciones y se reconoce que esos espacios son oportunidades de aprendizaje en los que una de las tareas del director es promover los valores de la institución, practicar un trato amable y de respeto, mantener canales de comunicación con los alumnos y maestros. Pero no solo eso, una buena convivencia repercutirá en mayores posibilidades de aprendizaje como se ha encontrado en varios estudios sobre el tema, por ejemplo Casassus (2001) reportó una elevada correlación entre la formación de valores para una convivencia sana y los logros de aprendizaje. En el mismo orden de ideas están los resultados del estudio *School factors related to quality and equity* (OECD 2005), que

demostraron que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos que los recursos materiales y personales. Sobre estos temas se abren posibilidades de estudio en relación a si se promueve una buena convivencia en la escuela y cómo es que el director de Escuelas de Tiempo Completo promueve una buena convivencia, y su relación con el logro de los objetivos del Programa.

Otro tema sobre el que los directores de ETC dieron su opinión es sobre el apoyo que constituye la escuela con un horario más amplio de atención como lo es la ETC a los padres de familia, y de manera particular a las madres de familia para que puedan incorporarse a tareas productivas durante el tiempo que los hijos permanecen en la escuela. Sobre este tema se advierte una suerte de incongruencia entre los beneficios aparentes de la Escuela de Tiempo Completo y las necesidades de participación de los padres de familia en las tareas para el logro de los objetivos del Programa, por ejemplo, por un lado la ETC pretende apoyar a que las madres de familia se puedan incorporar a la planta productiva, pero por otro lado se espera que estén disponibles para apoyar algunas actividades de las escuelas de sus hijos. Sobre esto, los directores participantes en el estudio reconocen el apoyo a las madres de familia que el Programa en la escuela de sus niños significa, pero parece importante repensar las implicaciones más allá de la institución.

Otro asunto sobre el que los directores opinaron se refiere a si la carga de trabajo del director de ETC es igual a la que realiza el director de escuela de jornada regular. Sobre esto, las estimaciones globales mostraron que poco más de 60% rechazaron dicha propuesta. Los comentarios de los directores mencionan que el trabajo que desempeña un director de Escuela de Tiempo Completo es mayor al que realiza el director de una escuela de jornada regular. Como ya se mencionó en el capítulo de análisis, las respuestas de los directores responden a una realidad: mayor número de horas de trabajo, mayor planta docente, servicios de alimentación, etcétera.

3. Las condiciones en que se ejerce la dirección escolar en las Escuelas de Tiempo Completo

En esta dimensión se agruparon los problemas que los directores de ETC deben resolver de manera cotidiana: problemas que se suscitan entre los padres de familia, entre la planta docente, asuntos de rendición de cuentas, ausentismo de maestros, de especialistas y del propio director, preocupaciones de madres de familia por la

alimentación de sus hijos, falta de participación de padres de familia, falta de materiales y de recursos, gestiones para generar recursos, dificultad para elaborar la carga académica de los docentes, para organizar los servicios de alimentación y coordinar a docentes y especialistas.

Sobre el tema del ausentismo, de acuerdo al estudio de Perspectivas OCDE, México Políticas Clave para un Desarrollo Sustentable (2010), México ocupa el primer lugar entre los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el índice de maestros de quienes su director reportó que la falta de preparación, retardos y ausentismo afectan a la enseñanza. Estos datos son preocupantes desde varias perspectivas. En los casos en los que el ausentismo sea un problema recurrente, los directores deben resolver de manera eficiente la falta del maestro desde el ámbito administrativo, pero también deben suplir la ausencia o sustituir al maestro de manera inmediata para que los alumnos no sufran las consecuencias del abandono de un maestro en una jornada ya no de 4 o 5 horas, sino de hasta ocho horas. Sobre el tema del ausentismo en las escuelas, se les planteó a los directores situaciones hipotéticas en las que los maestros de grupo o los especialistas por alguna razón no se presentan a trabajar. Las soluciones que los directores propusieron en su mayoría parecen viables y en general buscan atender a los alumnos ya sea a través de seguir la planeación y con el apoyo de otros maestros, especialistas y del director mismo, o trabajando con apoyo remedial en los casos en que esto sea necesario, o improvisando actividades de trabajo áulico o de algún taller. Algunas otras respuestas no contemplan la posibilidad de que algún maestro no se presente a trabajar. Esta última opción es esperanzadora porque supone en -esos casos- que no es frecuente que algún maestro no se presente a laborar a la escuela.

Para el caso del ausentismo de los directores, en ocasiones al parecer se espera que tengan el don de la ubicuidad: por un lado deben asistir a reuniones fuera del plantel o a atender asuntos administrativos, y por otro su presencia es necesaria en la escuela. Sobre esto Fierro et al (2009) plantean que con frecuencia los directores son requeridos por la supervisión escolar y esto puede crear cierta tensión en los directores. Si la instancia inmediata superior es quien está requiriendo de manera sistemática que el director se ausente de la escuela el mensaje subyacente es que es más importante lo que está afuera de ella. Se pensaría que la función supervisora es la que debería desplazarse a las escuelas para acompañar y no distraer al trabajo directivo.

Otra de las situaciones que de ordinario el director de ETC enfrenta, tiene que ver con la gestión de recursos en función del proyecto educativo y de los resultados de aprendizaje de los alumnos. La información que se obtuvo a través del grupo de enfoque en relación a este rubro, mostró que el director desarrolló al menos dos estrategias para allegarse recursos para el plantel: la primera fue realizar las gestiones para que su escuela participara en otro programa federal y la segunda fue realizar una campaña de acopio de material reciclable para su venta y a partir de las ganancias comprar materiales necesarios para los alumnos y maestros para poder lograr los objetivos del PETC. Como ya se comentó en el apartado de análisis de la información, a pesar de que este último es un esfuerzo admirable y que constituye una oportunidad de aprendizaje para la comunidad escolar en general, parece que consume mucho del tiempo del director, que puede llegar a descuidar las tareas de orden pedagógico.

4. La implementación de las líneas de trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo

De acuerdo a los resultados obtenidos, se estima que son más los directores cuyas escuelas se incorporaron al Programa antes de 2011 que consideran que la implementación de las líneas de trabajo implica un nivel de dificultad mayor en relación con lo que opinaron los directores que se incorporaron al Programa en el ciclo escolar 2011-2012 con una diferencia de 8 puntos porcentuales.

La implementación de las líneas de trabajo requiere necesariamente el involucramiento del director para contribuir a la planeación del proyecto escolar. La planeación parece entonces ser la herramienta por excelencia porque le permite al director tener un panorama amplio de las actividades que los docentes proponen al tiempo que le permite percatarse de la viabilidad y pertinencia de las actividades planeadas. Estas actividades se espera estén planteadas por asignaturas, integrando con las líneas de trabajo del PETC y por métodos globalizadores (centros de interés, proyectos) de acuerdo a lo reportado por los directores con estimaciones de alrededor de 50% para cada uno de los casos en los dos estratos. Esto deja ver que los directores tienen claro las formas de organización de la enseñanza para desarrollar un trabajo por competencias alineando el currículo nacional propuesto por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con las líneas de trabajo que propone el Programa. Se abre un campo amplio de investigación sobre estos temas, no solo para indagar aspectos de la planeación misma, sino de la implementación de dicha planeación y su impacto.

5. Autovaloración

¿Cómo cree el director de Escuela de Tiempo Completo de Aguascalientes que la comunidad lo visualiza en referencia con su desempeño al frente del plantel? Sobre esto, los resultados tanto globales como por estratos mostraron que los directores de ETC de Aguascalientes tienen un alto grado de autovaloración sobre su trabajo. Además describieron las cualidades que ellos valoran en un director escolar.

Sin buscar exhaustividad sobre el desarrollo de la autovaloración o del autoconcepto en los sujetos, se puede decir que la idea que se tiene de uno mismo se adopta como resultado de la interacción del individuo con sus otros y reflejan las expectativas respecto de él. Es así que cuando ese sujeto es rechazado por los otros es difícil que se pueda tener un alto nivel de autovaloración o de autoconcepto. Para poder tener una idea más clara sobre el autoconcepto, Epstein (1974), destaca como más sobresalientes sus principales características: 1) Es una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico y 2) Es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia. Epstein define el autoconcepto de la siguiente manera: “el concepto de sí mismo es una teoría de sí mismo”

La valoración que se asigna uno mismo parece una particularidad de los sujetos que se va moldeando en función de las experiencias y las relaciones con el medio social. Las personas alrededor del director de ETC le proyectan imágenes de él mismo que le sirven de guía para medir cómo es visto su desempeño y que le retroalimenta de manera positiva o negativa y que le permiten conformar la imagen que él tiene de sí mismo al frente del plantel, es así que cuando el director se asigna una autovaloración alta es posible que esa autovaloración sea un reflejo de su desempeño cuando asevera que los alumnos tienen confianza de acercarse a él cuando tienen problemas escolares, cuando el director considera que los padres de familia aprecian su trabajo al frente de la escuela de sus hijos, o cuando él se asigna la valoración máxima ante la frase “Los maestros confían en mi capacidad de liderazgo, o los maestros piensan que tengo pleno conocimiento del funcionamiento de la Escuela de Tiempo Completo”. En contraste, una de las actividades del trabajo directivo que recibió una autovaloración global mínima de 7.52 y máxima de 8.65 en la comparación de porcentajes de medias sobre monitorear y evaluar la implementación de la jornada ampliada, proporciona información valiosa porque

permite inferir que es en este rubro en el que es necesario apoyo por la instancia correspondiente a fin de que el trabajo sea realizado manera satisfactoria tanto para el director como para la comunidad escolar de tal suerte que eventualmente la autovaloración en este rubro alcance un puntaje mayor. Por otro lado, al describir o reflexionar sobre las cualidades que se valoran en un director de Escuelas de Tiempo Completo, existe la posibilidad que él mismo busque desarrollar o emular esas cualidades en el desempeño de su propio ejercicio directivo.

6. Necesidades de los directores

¿Cuáles son las necesidades de formación que los directores de ETC identifican para cada uno de los actores de la comunidad para el logro de los objetivos del Programa? Sobre las necesidades de formación para la función directiva que los directores reportaron se observaron porcentajes diferenciados por estratos en las respuestas, por ejemplo casi la tercera parte de los directores de ETC de incorporación al Programa en 2011 reporta como necesidad prioritaria la formación en el conocimiento en los lineamientos del PETC. Estos resultados reflejan la realidad de la experiencia de los directores en las Escuelas de Tiempo Completo, es decir, es en el estrato de los directores de recién incorporación al PETC en el que se observó mayor porcentaje de directores que manifestaron la necesidad de formación sobre el Programa mismo. En contraste, solo 10% de los directores del estrato que ya tenía experiencia en el Programa manifestó como necesidad la formación sobre aspectos del PETC. Los siguientes rubros de necesidad de formación también están relacionados con el conocimiento del PETC (organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico del PETC). Esta información da pauta a una reflexión sobre el tema de la formación para el ejercicio de la función directiva: dado que no existe una formación inicial para el ejercicio directivo, parecería útil una formación en función de los programas educativos que llegan a las escuelas.

Sobre las necesidades de formación para los docentes destaca para ambos estratos con más de 60% la formación sobre la organización del trabajo y líneas pedagógicas del PETC. Para el caso de los maestros especialistas llama la atención que en ambos estratos de directores la necesidad de capacitación pedagógica y didáctica para los especialistas son las opciones con las estimaciones de mayor porcentaje. Finalmente las necesidades de formación reportadas para las madres de familia y del

personal de intendencia se refieren en mayor medida a asuntos específicos de las tareas de estos actores, por ejemplo para el caso de las madres de familia, se reportaron cursos de nutrición e higiene y para el caso del personal de intendencia, capacitación en diversos oficios. Finalmente para ambos casos aunque en menor medida los directores reportaron la necesidad de conocimiento y comprensión del Programa.

Las respuestas de los directores están orientadas a las necesidades específicas del Programa en sus escuelas lo cual pone en evidencia un claro interés de los directores para que cada uno de los participantes realice su tarea de manera eficaz.

Finalmente, se les preguntó a los directores sobre lo que ellos necesitan de la Coordinación Estatal del PETC, de la supervisión escolar, de los maestros, de los especialistas y de los padres de familia. Sobre esto, las necesidades manifestadas por los directores se pueden resumir en que cada uno de los miembros de la comunidad escolar realice sus tareas.

CONCLUSIONES GENERALES Y REFLEXIONES

La dirección escolar de educación básica en nuestro país ha sido objeto de estudio desde distintas aristas y se han realizado esfuerzos tendientes a uniformar y orientar el ejercicio de la función directiva. No obstante lo anterior, esta figura debe ajustarse a las particularidades de los programas federales que llegan a sus escuelas, y es así que el director se encuentra en un continuo proceso de adaptación y de toma de decisiones. En este estudio se buscó un acercamiento a la dirección escolar en el contexto particular de un programa educativo. Los resultados, si bien no pueden generalizarse, proveen una aproximación a la realidad de los directores de Escuelas de Tiempo Completo en la entidad de Aguascalientes toda vez que el diseño de los instrumentos de indagación fue fundamentado en la revisión documental y en la búsqueda de información a partir de los propios actores.

La dirección escolar en las Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes enfrenta retos particulares. Además de todas las funciones y actividades que se realizan desde la dirección de un plantel escolar, que no son menores, este actor afronta la dirección de la escuela por una estancia de tiempo mayor, con una planta docente que incluye a los maestros de grupo y a los maestros especialistas y además debe resolver asuntos de provisión de servicios de alimentación para la comunidad escolar y docente.

Existen condiciones que complican aún más el ejercicio de la función directiva que tiene que ver con la gestión de recursos que van más allá de trámites administrativos y que consumen tiempo y esfuerzo. Si sumamos todo lo que se espera que el director realice en el ejercicio de su función, y le agregamos aquellas actividades que son particulares al Programa, hasta aquí se alcanza a apreciar que la parte de gestión y administrativa ya tiene un peso considerable. Pero falta aún agregarle la función pedagógica y en alrededor de un tercio de los casos de los directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes, la función docente.

La adscripción de los planteles al Programa no ha sido de *motu proprio*, no obstante lo anterior, no se aprecia mayor resistencia a la implementación del Programa en las escuelas a partir de la información obtenida a través del grupo de enfoque y a lo observado en el proceso de información y orientación de la CEPETC a los nuevos directores de Escuelas de Tiempo Completo. Una vez que la escuela es considerada

ETC, le toca a la dirección escolar ajustarse y adaptarse a una nueva forma de trabajo, y no sólo eso, debe lograr lo propio con la planta docente y con los padres de familia y los alumnos. La incorporación de una escuela al PETC le exige al director una reconfiguración de su hacer que va más allá de administrar y organizar. El ámbito de su quehacer se extiende hacia toda la comunidad escolar y le toca realizar esfuerzos por involucrar y rendir cuentas a la comunidad educativa.

La ampliación de la jornada escolar y la incorporación de las líneas de trabajo implican necesariamente la incorporación del personal especialista. Es trabajo del director primero planear los horarios y luego asegurar que exista una concatenación y coordinación de las actividades al interior de las asignaturas a través de la planeación. Es así que la planeación constituye una herramienta de gran utilidad para el director porque le permite organizar la carga horaria de la planta docente en su conjunto, visualizar el desarrollo de las actividades propuestas por los profesores y también le permite darse cuenta de la viabilidad de los planteamientos en las actividades y de sus necesidades.

Los problemas a los que se enfrenta el director de Escuela de Tiempo Completo abarcan aquellos relacionados con asuntos de gestión, administrativos, organizativos y de orden pedagógico, entre otros. En el contexto de la Escuela de Tiempo Completo –como ya se ha mencionado de manera reiterada-, se le suma la problemática que puede acompañar la provisión del servicio de alimentos. Estos últimos problemas tienen que ver con asuntos de convocatoria, participación y organización de los padres de familia para proporcionar el servicio de alimentación. Se puede pensar entonces que el ejercicio de la función directiva se inclina a la resolución de asuntos inmediatos. La organización de los servicios de alimentación, aunque muy importante, es muy demandante y no debería quitarle tiempo a los procesos de orden pedagógico. El reto para el director de ETC no es menor, la transformación de la escuela en función de la ampliación de oportunidades de aprendizaje; la ampliación del horario de la jornada escolar y de recursos es exigente, la extensión del tiempo de la jornada escolar implica para los maestros la programación de actividades educativas adicionales teniendo como marco el currículo nacional y propiciar una educación integral para lograr que una jornada escolar más amplia se traduzca a su vez en una ampliación de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos atendidos.

Otro aspecto a resaltar tiene que ver con la tarea de educar e informar a la comunidad escolar sobre el Programa. Le toca al director informar a los profesores, padres de familia y alumnos sobre los objetivos del Programa así como de las

implicaciones de su implementación en el que toda la comunidad posee un papel importante y concatenado entre sí para el logro de dichos objetivos.

La dirección de la Escuela de Tiempo Completo enfrenta cambios de orden social asociados a la naturaleza del Programa. Las respuestas de los directores que participaron en el grupo de enfoque mostraron que ellos son sensibles y perceptivos a temas que no fueron abordados en este estudio, pero que abren la puerta a líneas de investigación: por ejemplo en relación con las madres de familia: ¿Por qué razón una madre de familia no querría que su hijo/a se quedara a la jornada ampliada?, ¿Cuáles son las implicaciones sobre la crianza materna?, ¿Cuáles son las implicaciones con respecto de su rol en la sociedad?

Por otro lado, parece haber una contradicción en relación con una de las razones de la jornada ampliada. El apoyo que reciben las madres trabajadoras en cuanto al horario de atención escolar a sus hijos, se contrapone con el compromiso a que se obligan al inscribir a sus hijos en la Escuela de Tiempo Completo de participar en tareas de apoyo al plantel; esta situación es posible que sea motivo de tensión en estos casos. Sobre esto, sería importante investigar cómo afectan los compromisos con la escuela en la dinámica familiar y laboral de los padres de familia de alumnos que asisten a Escuelas de Tiempo Completo.

Las necesidades de formación para el director de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes recuperadas a través de las fuentes de información utilizadas se estima que aluden a las necesidades personales, pero se agrupan en necesidades del colectivo. Destaca la necesidad de formación sobre el Programa mismo, gestión y habilidades directivas, y organización del trabajo y líneas de trabajo pedagógico. Se propondría entonces, una revisión a los planes y programas para la formación inicial de maestros de educación básica que incluyera una vertiente de formación directiva que les proveyera de elementos no sólo concernientes a los aspectos pedagógicos necesarios, aspectos de gestión y de desarrollo de aspectos de liderazgo, sino que aportara elementos para el desempeño óptimo de acuerdo a los programas educativos que llegan a las escuelas.

Las buenas prácticas identificadas permiten conocer y aprender de las experiencias, sentido común y aprendizajes entre pares. Esas experiencias pueden a su vez ser capitalizadas, ajustadas o adaptadas en los distintos contextos escolares. La dirección escolar en el contexto del PETC enfrenta problemáticas particulares. Sería conveniente que los directores tuvieran espacios especiales para ellos en los que pudieran compartir

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sus experiencias, discutir y aprender de sus colegas. Es importante subrayar también que algunos de los apoyos para los directores necesarios para el logro de los objetivos del Programa han sido capitalizados desde los inicios del PETC hasta la actualidad, por mencionar algunos sin que sean estas las más importantes: las primeras Escuelas de Tiempo Completo en el estado no contaban con apoyo de intendencia, y la gran mayoría de los directores atendían grupo. Para el caso de las escuelas que se incorporaron al Programa en 2011, la gran mayoría de los directores cuentan con el apoyo de intendencia y es mínimo el porcentaje de directores que debe atender grupo.

La función directiva en las Escuelas de Tiempo Completo va delineando el tipo de director que se necesita en este tipo de escuelas. Se esperaría que el director de Escuela de Tiempo Completo combinara en sus funciones y en su hacer una amalgama de atributos de los distintos tipos de liderazgo escolar. Esto tiene sentido al análisis de la filosofía que subyace al Programa mismo, no se podría esperar que el director se limitara a las cuestiones administrativas u organizativas si existen líneas de trabajo pedagógico a ser implementadas para ampliar las oportunidades de aprendizaje, y que además esas líneas de trabajo requieran de una capacitación o actualización del maestro frente a grupo apoyadas o fomentadas a través de la función directiva. También es cierto que las oportunidades de aprendizaje no están circunscritas a la mera ampliación de la jornada escolar, es clara la importancia del aprovechamiento de ese tiempo con sentido pedagógico. A través de los lineamientos que guían al PETC, al parecer, se aspira a un tipo de director de Escuela de Tiempo Completo que combine varios aspectos de los distintos tipos de liderazgo escolar descritos y que lo conforma como El Director de Escuela de Tiempo Completo.

ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este último apartado se hace un breve recuento sobre los alcances y las limitaciones del estudio sobre el director de Escuelas de Tiempo Completo en Aguascalientes y se esbozan posibles líneas de investigación que se desprendieron de los hallazgos del mismo.

En este estudio se buscó un acercamiento a la dirección escolar en el contexto particular de un programa educativo desde dos ópticas. La primera permitió conocer de primera mano las percepciones de los directores de su ser y de su hacer en el contexto de la innovación educativa del PETC y así tener un mejor entendimiento de las experiencias de los directores, aportar un punto de vista más natural desde los actores mismos y generar información que alimentó la conformación de un cuestionario de opinión. La información así recuperada a través del grupo de enfoque, no obstante no probar teorías y no ser susceptible de análisis estadístico proporcionó información valiosa que permitió conocer desde la perspectiva misma de los directores sus opiniones, creencias y experiencias.

La segunda mirada buscó conocer aspectos del ejercicio directivo en las Escuelas de Tiempo Completo. Los resultados, si bien no pueden generalizarse, permitieron un acercamiento a ciertos aspectos de la realidad de los directores ya que el instrumento utilizado partió de información generada a partir de los propios actores. A partir de la información obtenida a través del cuestionario se pudo realizar un análisis de los datos con rigor y objetividad lo que a su vez facilitará la comparación entre estudios similares.

Conforme se fue realizando el análisis de la información de ambas fuentes de información, fueron surgiendo posibles vertientes de investigación relacionadas no sólo con el director de Escuelas de Tiempo Completo, sino con el Programa mismo y con la comunidad escolar. A continuación se enlistan algunas:

1. Indagación sobre la percepción que tienen los directores en relación con el proceso y la toma de decisiones durante la adscripción de las escuelas al Programa.
2. Estudios comparativos entre las demandas de la dirección escolar en las escuelas de jornada regular y las Escuelas de Tiempo Completo.

3. Estudios sobre convivencia y acoso escolar en Escuelas de Tiempo Completo y el papel que juega el director.

4. Estudios sobre el papel que juegan y las estrategias que implementan los directores de tiempo completo para la gestión de recursos y sus implicaciones en función del proyecto educativo.

5. Estudios sobre la autopercepción del director de Escuela de Tiempo Completo y la opinión de la comunidad escolar.

6. Estudios sobre el tema de la formación para el ejercicio de la función directiva en función de los programas educativos que llegan a las escuelas.

7. Estudios comparativos entre directores de Escuelas de Tiempo Completo, de jornada regular y de titularidad privada.

En esta investigación se le dio importancia al contexto de actuación de la figura del director de educación básica: el PETC y se reconoce la importancia de realizar estudios sobre él y sus efectos en los resultados educativos, por ejemplo:

8. Estudios comparativos sobre resultados de logro educativo entre escuelas de titularidad privada y Escuelas de Tiempo Completo.

9. Estudios comparativos sobre resultados de logro educativo entre escuelas de jornada regular y Escuelas de Tiempo Completo.

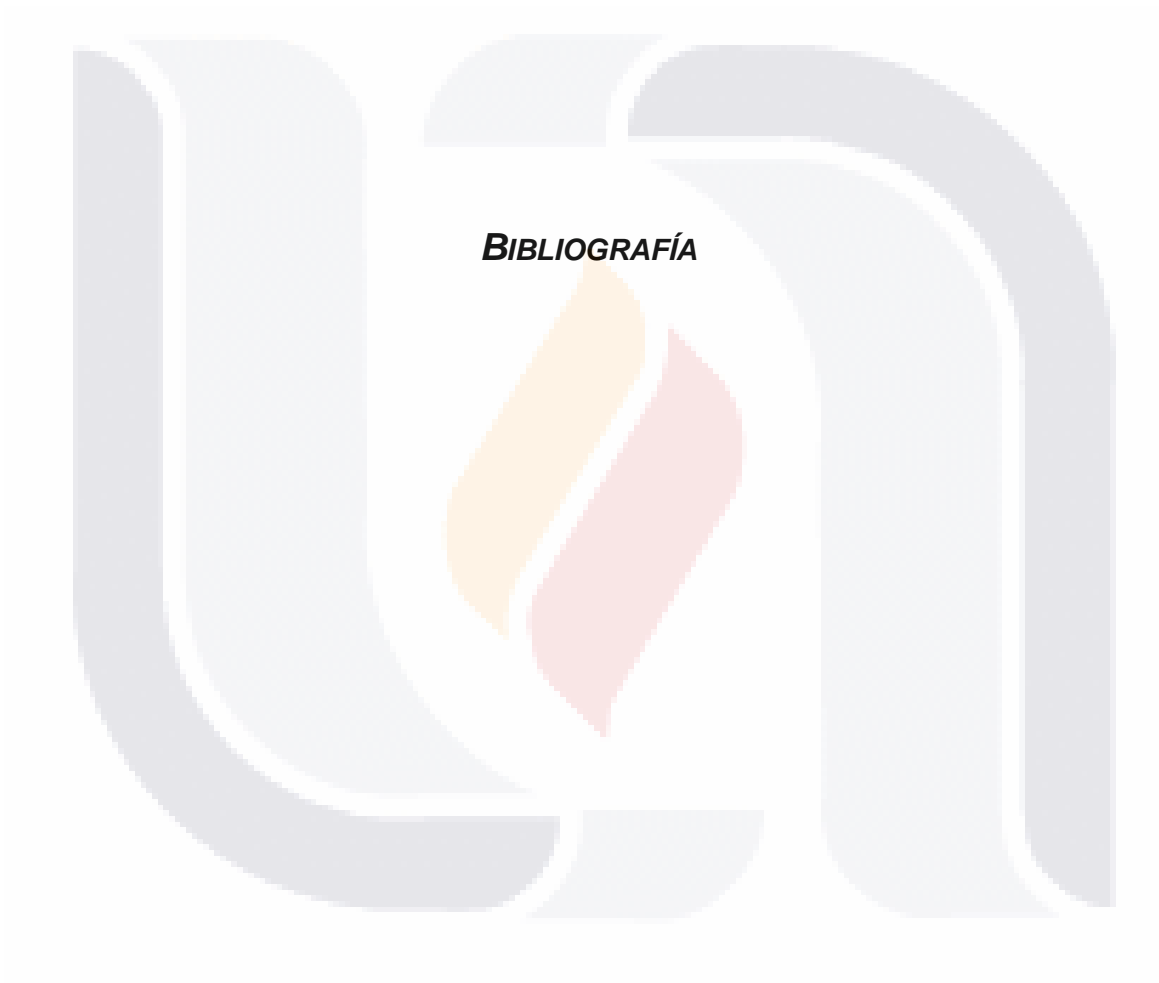
10. Estudios sobre eficiencia terminal en secundaria de alumnos que provienen de primarias de tiempo completo.

11. Estudios de opinión de alumnos de Escuelas de Tiempo Completo.

12. Estudios sobre la efectividad de la planeación en las Escuelas de Tiempo Completo y su impacto.

Además de la pertinencia de realizar estudios sobre el Programa mismo, sería importante realizar estudios de orden social y cómo el PETC apoya o repercute en la dinámica familiar, entre otros:

13. ¿Por qué razón una madre de familia no querría que su hijo/a se quedara a la jornada ampliada?, ¿Cuáles son las implicaciones sobre la crianza materna? ¿Cuáles son las implicaciones con respecto de su rol en la sociedad?





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2003). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. México: Editorial Laboratorio Educativo.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Antúnez, S. (1993). La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización. En *ibíd. Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona: Ed. ICE-HORSORI, pp. 13-30.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares. Cuadernos de Educación*, España: ICE Universitat de Barcelona-Editorial Horsori.
- Antúnez, S. (2000). *Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos. Gestión Institucional*. El Salvador: C.A. Algier's Impresores.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, n. 142, pp. 7-11.
- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 4.
- Bazant, M. (2002). *En Busca de la Modernidad: Procesos Educativos en el Estado de México, 1873-1912*. México: Colegio Mexiquense.
- Bazarra, L., Casanova, O. y J. García (2007). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. España: Narcea.
- Calvo, B. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*, España: UNESCO-Instituto de Planeamiento de la Educación.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, n. 64, 723-733.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). *Pensamiento educativo*, Vol. 27, pp. 281-324
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E., Palafox J. C., Willms, D., Sommers, A. M., et. al. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*.

Informe Técnico. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.

Díez, E. y Valle, E. (s/f). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/483Diez.pdf>

Eisner, E. W. (2000). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXX (3). UNESCO

Epstein, S. (1973). The Self-concept revisited. *American Psychologist*, n. 28, pp. 403-416.

Ezpeleta, J. (1996). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), pp. 403-424

Fierro, C., Tapia, G., y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. México: OCDE.

Fierro, M. C. (2005). Construir la Calidad Educativa desde dentro: Retos y tensiones en la gestión de la innovación. *Visión Educativa, Revista Sonorense de educación*, 4 (15).

Flessa, J. y Anderson, S. (2012). Temas de actualidad de la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En: *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile. Salesianos Impresores, S. A.

Fullan, M. y Hargreaves, A., (2000). *La escuela que todos queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP-Amorrortu editores.

Gairín, J. (2005). En Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, n. 142, pp. 12-17

Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE

- García, J.M., Slater, Ch., López, G. (2010). El director novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), pp.1051-1073.
- González, R. (2009). De cómo y por qué las mujeres llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, DF. Un estudio de género. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), pp. 747-785.
- Gómez, J. (2005). El director, clave de la transformación escolar. *Revista Mexicana de Educación, Educación 2001*, no. 121.
- Havighurst, R. J. (1977). *Policy Studies Review Annual*, Vol 1. California: Sage Publications.
- Hernández, M. E. (2005). *Planeación y gestión en educación básica: la escuela como espacio de innovación*. Publicación electrónica: Consultado en: http://www.cese.edu.mx/cese_joomla/images/pdf/Hernandez%20Baltazar.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). Panorama educativo. Porcentaje de escuelas preescolares unitarias de organización completa 2009/2010. México: INEE, pp. 268-275.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *Panorama educativo. Porcentaje de escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes de organización completa 2009/2010*, México: INEE, pp. 282-287
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *Características de los directores de Primaria*, México: INEE.
- INEGI (2004). *Los hombres y las mujeres en las actividades económicas*. Recuperado 26 junio 2012. En: http://buscador.inegi.org.mx/search?tx=plantilla+laboral+masculina+y+femenina&CboBuscador=default_collection&q=plantilla+laboral+masculina+y+femenina&site=default_collection&client=frontend_1&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=frontend_1&getfields=&entsp=a_inegi_politica&Proxyreload=1&numgm=5
- Jacobson, P. B. (1973). *The principalship: New perspectives. The effective School Principal*. Library of Congress. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Johnson, B. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), pp. 112-133. Recuperado el 29 de noviembre de 2011. En: <http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec6.htm>

- King Rice, J. (2010). *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Principal Effectiveness and Leadership in an Era of Accountability: What research Says*. USA: The Urban Institute.
- Kotter, J. (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Leithwood, K., Mulford, W. (2004). *Educational Leadership for Organizational Learning and Improved Student Outcomes*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K., Seashore, K., Wahlstrom, K., (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Alexandria: Educational Research Service.
- Loera, A., Rangel, N. G. y Contreras V. A. (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte final. México: SEP.
- Marco para la Buena Dirección (2005). *Estándares para el Desarrollo Profesional y Evaluación del desempeño. Segunda Consulta Nacional*. República de Chile: Ministerio de Educación.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, consultado el 13 de enero de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140402.pdf>,
- Meza, D. (2008). *Dirección escolar efectiva*. El Salvador: Ministerio de Educación.
- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. California: Sage.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos con Atlas Ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Murillo, J. et al (2008). *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO-LLECE, 37 pp.
- Murillo, J. (2004). *Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España*. Tesis doctoral. Barcelona: Octaedro.
- OCDE (2009). *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*, París: OCDE

- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: consideraciones para México*, México: OCDE.
- OCDE (2010). *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*. México: OCDE
- OEI (2005). *Seguimiento de la Política de convivencia escolar*. Informe ejecutivo Proyecto MINEDUC-OEI.
- OEI (2010). *Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno*, Buenos Aires, Argentina, diciembre de 2010.
- Patrón, R. y E. Cisneros-Cohernour (2011). Estudio diagnóstico de directores de primaria para la mejora de la calidad educativa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1).
- Pozner, P. (1997). *La gestión escolar. El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Edit. AIQUE
- Programa General de Carrera Magisterial (2011). Lineamientos Generales (SEP/SNTE). México. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial.
- Ramírez, R. (2000). La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. En *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*, Tomo I, México: SEP, pp. 173-192.
- Rivera y Rivera (2006). Subsecretaría de Educación Básica (2010). *Proyecto Fortalecimiento de la Gestión Institucional de la Supervisión Escolar*. México: SEP/SEB/DGDEIE, pp.48.
- Slater, Ch., Nelson, S. y García, J. M. (2011). Los problemas de la dirección escolar y la preparación previa para resolverlos: un estudio de directores noveles de Estados Unidos y México. Ponencia en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- SEP (2008). *Bases para la Operación del Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2009). *Acuerdo 475 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010). *Acuerdo 527 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- SEP (2011). *Acuerdo 556 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). *Acuerdo Número 52 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2012). *Acuerdo 610 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013). *Acuerdo 664 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Básica (2009). *La tarea educativa de una Escuela de Tiempo Completo. Una mirada desde la Dirección Escolar*. México: SEP. pp. 8.
- Subsecretaría de Educación Básica (2009). *Orientaciones Pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP/SEB/SNTE.
- Subsecretaría de Educación Básica (2008). *La escuela multigrado que queremos. Experiencias y propuestas*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP/SEB/DGDGIE.
- Seel, N. (2012). *Carroll's Model of School Learning. Encyclopedia of the sciences of Learning. Department of Education, Germany: University of Freiburg*, p. 501.
- Tenti, E. (2010). *Estudio de Caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) en México. Encuesta a Directores y Equipos Estatales*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Tójar, J. (2006). Procesos de investigación, en *Investigación Cualitativa, Comprender y Actuar*, Madrid: La muralla, pp. 177-225.
- UNESCO (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*, marzo 2001.
- Vallejo, M. I. (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. *La Tarea*, consultado el 24 de agosto de 2010, en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm>.
- Weinstein, J. (2002). Calidad y Gestión en educación: Condiciones y Desafíos. *Pensamiento Educativo*, Vol. 31, pp. 50-71.

Zorrilla, M. (coord.) (2006). *Orientaciones Generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y Funcionamiento de las escuelas de Educación Básica*. México: SEP.

Zorrilla, M., Pérez, G. (2006). Los Directores Escolares frente al Dilema de las Reformas Educativas en el Caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), pp. 113-127.







Anexos

Anexo I. Carta de aceptación del trabajo “Las escuelas de tiempo completo. Una apuesta por la mejora de la calidad y la equidad educativas” al 11º Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas. Universidad Castilla La Mancha, España, 2010.

Anexo II. Ficha para identificación de directores participantes en el grupo de enfoque

Anexo III. Oficio de invitación del Instituto de Educación de Aguascalientes para directores de Escuelas de Tiempo Completo

Anexo IV. Cuestionario de opinión para directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes

Anexo V. Interfase del cuestionario en línea.

Anexo VI. Información preliminar de indagación para el grupo de enfoque

Anexo VII. Guion para desarrollo del grupo de enfoque

Anexo VIII. Cuestionario piloto para directores de ETC de Zacatecas

Anexo IX. Calendarización aplicación cuestionario para directores de Escuelas de Tiempo Completo

Anexo X. Plano de llegada al aula en la UAA para directores de ETC

Anexo I. Carta de aceptación del trabajo "Las Escuelas de Tiempo Completo en México: una apuesta por la mejora de la calidad y la equidad educativa" al 11º Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas en Cuenca, España. Universidad Castilla La Mancha, 2010.



CIOIE **11º Congreso Internacional Universitario de Organizaciones de Instituciones Educativas**
Cuenca, del 15 al 17 de diciembre de 2010
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Estimado/a colega:

La organización del **11º Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas** a celebrarse en **Cuenca** los días **15, 16 y 17 de diciembre de 2010**, le agradece su interés en participar en este evento y le comunica que el **Comité Científico**, después de revisar su aportación, de acuerdo con los criterios establecidos y las finalidades del Congreso, ha decidido **"ACEPTAR"** su aportación titulada:

Las escuelas de tiempo completo en México: una apuesta por la mejora de la calidad y la equidad educativas

La autoría de la cual corresponde a:

Guadalupe Ruiz Cuellar RUCG581211MVZZLD01
Margarita Zorrilla Fierro ZOFM521223MTSRRR04
Patricia Langford de la Rosa LARP580824MSPNST00

Le recordamos que el texto completo de su aportación, para que sea publicada en las Actas del Congreso, debe ajustarse a los requisitos formales recogidos en el apartado de Contribuciones, Modalidades, de la Web del Congreso www.cioie.com.

El plazo establecido para enviar la versión final de su aportación es hasta el 15 de septiembre.

La información acerca del horario y espacio en el que se presentará la contribución estará próximamente disponible en la Web del Congreso.

Saludos cordiales,

 **Secretaría 11º CIOIE**
www.cioie.com
Departamento de Pedagogía
Universidad de Castilla La Mancha

Tels.: (+34) 969 179 100
Extensiones: 2516, 4314, 4307
Fax.: (+34) 969 179 131
Email: congreso.cioie@uclm.es

Anexo II. Ficha para identificación de directores participantes en el grupo de enfoque



Datos generales		
Directores de Escuelas de Tiempo Completo		
Nombre:		
1	Tiempo desempeñándose como director de ETC (años, meses)	
2	Tiempo que tiene la escuela de estar adscrita al PETC (años, meses)	
3	Experiencia previa como director en escuela de jornada regular (años, meses)	
4	Director con grupo	(Sí) (No)
5	Número de grupos en la escuela	
6	Número de docentes a su cargo	
7	Número de alumnos en la escuela	
8	Horario de la escuela	
9	La escuela ofrece servicios de alimentación	(Sí) (No)
10	Número de personas que reciben servicio de alimentación	
11	Otros programas o proyectos federales que operan en su escuela	

Anexo III. Oficio de invitación del Instituto de Educación de Aguascalientes para directores de Escuelas de Tiempo Completo



Dirección de Educación Básica

Oficio No.: DEB / 163 /2012

3 de abril de 2012

CC. COORDINADORES GENERALES DE CENTROS DE DESARROLLO EDUCATIVO. Presente.

At'n Supervisores de Zona Escolar con planteles incorporados al Programa Escuelas de Tiempo Completo.


Por este medio me permito hacer de su conocimiento, que como parte de las acciones que implica la implementación del Programa Escuelas de Tiempo Completo (ETC) en la entidad, se está realizando un estudio referente a la función directiva en las Escuelas participantes en el Programa. Por tal motivo le solicito se sirva citar a los directores de dichas escuelas para dar respuesta a la encuesta en línea con base al listado anexo, en donde se especifican escuelas, fecha, horario y sede de aplicación; cabe señalar que esta actividad será desarrollada por personal de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Espero su compromiso para garantizar la asistencia de los directores y que el desarrollo de esta encuesta sea de gran apoyo para la implementación del Programa en el Estado.

Sin más por el momento, reciban Ustedes un cordial saludo.

Atentamente


GOBIERNO DE AGUASCALIENTES
Instituto de Educación de Aguascalientes
PROFR. RAÚL SILVA PEREZCHICA.
Director
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA

 Coordinadora General de Escuelas de Tiempo Completo del Estado de Aguascalientes
Calle del Poder Judicial, Plaza del Poder Judicial, Programa Escuelas de Tiempo Completo
Aguascalientes, Ags.



www.aguascalientes.gob.mx
Carretera a San Luis Potosí #601 | Fracc. Ciudad Jardín
C.P. 20190 | Aguascalientes, Ags. | Tel: (469) 9106600



Anexo IV. Cuestionario para directores de Escuelas de Tiempo Completo de Aguascalientes



La función directiva en las Escuelas de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) se está llevando a cabo una investigación acerca de la función directiva en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Se ha diseñado un cuestionario dirigido a directores y directoras de las escuelas adscritas al PETC en el estado de Aguascalientes. Solicitamos su valiosa colaboración para contestar todas las preguntas de este cuestionario. Sus respuestas son confidenciales. La información que se obtenga del conjunto de los cuestionarios servirá para conocer las circunstancias particulares que enfrenta la función directiva en estas escuelas. De antemano agradecemos la generosidad de su participación en este estudio.

INSTRUCCIONES GENERALES

Lea cada uno de los enunciados y conteste de acuerdo a su experiencia o creencia. En algunas se le solicita que marque con una "X" su respuesta en los paréntesis o espacios, en otras deberá ordenar las opciones que se proporcionan, y en otras más, completar los espacios correspondientes. Por favor, siéntase en libertad de hacer comentarios en cualquiera de las preguntas.

Información general Director(a)			
1	Sexo:	2	Edad en años cumplidos:
	[] Masculino [] Femenino		[] años
3	Total de años en servicio:	4	Tiene plaza de director:
	[] años		[] Sí [] No
5	Tiempo desempeñándose como director (meses/años):	6	Tiempo desempeñándose como director de ETC (meses/años):
	_____		_____
7	Fecha en que su escuela se incorporó al Programa Escuela de Tiempo Completo: Año _____ Mes: _____		
8	Tiene grupo a su cargo [] Sí [] No	9	Nivel de Carrera Magisterial [] [] No participa
10	Número o de alumnos de la escuela [] niños [] niñas		
11	Número de docentes		

	[] Con clave	[] Sin clave	[]
Especialistas			

A continuación se describen una serie de escenarios que se presentan en el ejercicio de la función directiva en la Escuela de Tiempo Completo. Por favor indique la forma en que resolvería cada uno de ellos, colocando una "X" a la opción que elegiría para cada situación. Al final de cada pregunta, encontrará espacio para que haga comentarios.

12. Durante una reunión con padres de familia, algunos de ellos manifiestan que no desean que sus hijos se queden a la jornada ampliada.

- _____ a) Usted trata de convencerlos hablando de las ventajas académicas
- _____ b) Usted trata de convencerlos aludiendo al servicio de alimentación
- _____ c) No hace nada, y acepta que los niños se retiren
- _____ d) Usted les dice que si no aceptan quedarse a la jornada ampliada deben buscar otra escuela para sus hijos.
- _____ e) Otra (explique) _____

Comentario: _____

13. Un padre de familia no desea que sus hijos se queden en la escuela a la jornada ampliada, pero sí espera que sus hijos reciban el servicio de alimentación...

- _____ a) usted le explica que dentro de la jornada ampliada está el servicio de alimentación ya que es parte integral del Programa, y que si el alumno no se queda a clase no podrá tomar alimentos en la escuela
- _____ b) usted habla con el alumno para que a su vez convenza a sus padres de quedarse a la jornada ampliada
- _____ c) usted acepta que el alumno reciba los alimentos aunque no se quede a la jornada ampliada
- _____ d) usted le dice al padre de familia que no es obligación de la escuela proporcionar el servicio
- _____ e) usted no autoriza que se le sirvan alimentos al alumno
- _____ f) Otra opción
(Explique) _____

Comentarios: _____

14. Existen grupos de trabajo antagonistas entre los padres de familia, usted:

_____a) trabajaría con los líderes de los grupos para buscar una integración en beneficio de la escuela y de los alumnos

_____b) trabajaría con todos los padres de familia para limar asperezas para provocar apertura en los grupos, que los conflictos disminuyan (intervención, dinámicas, etc.), y que puedan trabajar en equipo

_____c) les exhorta a trabajar juntos

_____d) organiza el calendario de las tareas y reparte las fechas a los grupos para que no coincidan entre ellos

_____e) organiza a otro grupo de padres de familia que quiera trabajar

_____f) Otra opción

(Explique) _____

Comentario: _____

15. En reunión con padres de familia y el comité de apoyo estatal para organización de los servicios de alimentación, no existe consenso para organizar comisiones de preparación de los alimentos...

_____a) usted trata de convencer a los padres de familia a que participen en pro del beneficio de sus hijos

_____b) usted decide las comisiones y compromete a los padres de familia a apoyar a través de un documento firmado por ellos

_____c) usted realiza un sorteo de las comisiones de padres de familia por períodos semanales o quincenales por cada grupo

_____d) usted comisiona a los maestros a turnarse esta responsabilidad

_____e) usted contrata a personal ajeno a la escuela para que realice estas actividades y asigna una cuota a los padres de familia para pagar por el servicio

_____f) Otra opción

(Explique) _____

Comentario: _____

16. Una madre de familia está preocupada porque sus hijos e hijas no comen de todos los alimentos (por ejemplo: jitomate) y teme que no se alimenten, usted:

_____a) le explica que el PETC promueve que los niños coman todo tipo de alimentos y le pide que le apoye en casa

_____ b) le dice que los niños tendrán que enseñarse a comer de manera equilibrada y trata de tranquilizarla (diciendo por ejemplo, que una vez que los niños vean que sus compañeros comen de todo, ellos lo harán también)

_____ c) usted sugiere a las cocineras que cambien la presentación de los alimentos

_____ d) usted permite que les lleven alimentos a la escuela

_____ e) Otra opción

(Explique) _____

Comentario: _____

17. Faltan unas pocas horas para el tiempo de la comida y le comunican que los alimentos no estarán disponibles, usted:

_____ a) llama al comité de padres de familia, les explica la situación y pide que le ayuden a solucionar el problema

_____ b) llama al comité de la coordinación estatal y les explica la situación, esperando una solución al problema

_____ c) avisa a algunos padres de familia de cada grupo para que lleven alimentos a sus hijos y continúa las actividades correspondientes a la jornada ampliada

_____ d) avisa a los padres de familia para que acudan a recoger a sus hijos y suspende la jornada ampliada ese día

_____ e) Otra opción

(Explique) _____

Comentario _____

18. Algunos padres de familia muestran desconfianza por el fin que se le va a dar a la cuota que se pide para alimentos de sus hijos...

_____ a) usted o la persona encargada lleva registro de los gastos y les notifica a los padres de familia que la información está disponible para quien desee revisarla

_____ b) usted o la persona encargada genera y publica en la oficina de la dirección los gastos de manera regular (semanal, quincenal, mensual)

_____ c) usted invita a esos padres de familia a que participen en la colecta, administración y rendición de cuentas de las cuotas

_____ d) usted deja pasar los comentarios de esos padres de familia

_____ e) Otra opción

(Explique) _____

Comentario: _____

19. Algunos padres de familia se deslindan de responsabilidades sobre los hijos en el horario escolar ampliado, no asisten a reuniones, no participan en las actividades escolares...

_____ a) usted les manda mensajes con los hijos, invitándoles a participar

_____ b) usted les llama por teléfono o les hace una visita domiciliaria y les invita a participar

_____ c) trata de indagar la razón por la cual no participan y si es porque ambos padres de familia trabajan, usted les explica que pueden participar de otra manera (en especie, cooperación económica, entre otras)

_____ d) Otra opción

(Explique) _____

Comentario: _____

20. Un maestro con clave no está de acuerdo con la ampliación de la jornada escolar y está creando un ambiente desagradable entre el personal, padres de familia y alumnos...

_____ a) usted habla en privado con él y trata de convencerlo de los beneficios del Programa para los alumnos y familias, y le explica que él no tendrá cambios en su horario de trabajo. La jornada ampliada no interfiere con su horario de trabajo, además es importante su participación ya que es crucial la interrelación de las asignaturas con actividades con sentido educativo y las líneas de trabajo de la jornada ampliada

_____ b) pide ayuda/orientación al la Coordinación Estatal para cambiarlo de centro de trabajo

_____ c) usted le sugiere que cambie su centro de trabajo

_____ d) Otra opción

(Explique) _____

Comentario: _____

21. Es lunes por la mañana y se reportan ausentes dos maestros, usted...

_____ a) atiende a ambos grupos, asigna tareas y se turna entre uno y otro salón

_____ b) regresa a los niños de un grupo a su casa y atiende al grupo que se quede

_____ c) regresa a los niños de los dos grupos a sus casas

_____ d) deja a los niños solos en los salones

_____e) Otra opción
(Explique)_____

Comentario:_____

22. Es hora de que inicie la jornada ampliada y se reporta ausente un maestro especialista, usted:

_____a) entra a clase a substituir al maestro ausente siguiendo la planeación

_____b) pide ayuda a otro maestro

_____c) manda a los alumnos a casa

_____d) Otra opción

(Explique)_____

Comentario:_____

23. Un maestro con clave (plaza) desea quedarse a la jornada ampliada; sabe hablar un poco inglés y tocar la guitarra,

_____a) usted le pide que muestre evidencia oficial de que está capacitado para apoyar durante la jornada ampliada y lo propone a la coordinación estatal como primera opción

_____b) Usted le explica al maestro que no se puede quedar, porque es un espacio que atienden los maestros de apoyo

_____c) Otra opción

(Explique)_____

Comentario:_____

24. Un maestro o maestra de apoyo le plantea que no puede asistir a trabajar en el tiempo destinado en el horario ampliado, y le pide que le acomode su carga en las primeras horas de la jornada escolar, usted:

_____a) platica con algún maestro de base para ver si tiene disponibilidad de tiempo y poder hacer el cambio de horario

_____b) le explica al maestro de apoyo que los horarios están sugeridos desde la Coordinación Estatal del Programa y que no se pueden cambiar

_____c) hace el cambio

_____d) le dice al maestro de apoyo que busque otro espacio en otra escuela

_____e) Otra opción

(Explique)_____

Comentario: _____

Seleccione marcando con una "X" la opción que más se acerca a su creencia o experiencia:

	Opino que....	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
25	El trabajo directivo de una escuela de horario regular, es igual al de una de jornada ampliada...	[]	[]	[]	[]
26	El PETC contribuye a la mejora de la convivencia de los alumnos...	[]	[]	[]	[]
27	El PETC apoya a que las madres de familia puedan salir a trabajar fuera de casa...	[]	[]	[]	[]
28	La Escuela de Tiempo Completo básicamente cumple las funciones de una guardería...	[]	[]	[]	[]
29	La Escuela de Tiempo Completo es igual o mejor que una escuela privada...	[]	[]	[]	[]
30	Yo inscribiría a mis hijos en una Escuela de Tiempo Completo....	[]	[]	[]	[]
31	La experiencia en una Escuela de Tiempo Completo ayuda a los alumnos a adaptarse al ingreso a la escuela secundaria...	[]	[]	[]	[]
32	El PETC sirve para que los padres de familia se desentiendan de sus hijos...	[]	[]	[]	[]
33	La Escuela de Tiempo Completo contribuirá a la mejora en los resultados de ENLACE...	[]	[]	[]	[]
34	Todos los niños y niñas deberían asistir a Escuelas de Tiempo	[]	[]	[]	[]

	Completo...				
--	-------------	--	--	--	--

35. Numere en orden de dificultad las siguientes actividades (1 es lo más difícil y 5 lo menos difícil)

- _____ a) elaborar el horario de la carga académica de los docentes
- _____ b) Implementar las líneas de trabajo del Programa
- _____ c) organizar los servicios de alimentación
- _____ d) convocar a los padres de familia a participar
- _____ e) coordinar la participación de los maestros con clave y los especialistas

Seleccione marcando con una "X" la opción que más se acerca a su creencia:

	Yo creo que...	Sí	No	No sé
36	Los maestros titulares piensan que dirijo la escuela de manera acertada.	[]	[]	[]
37	Los maestros especialistas piensan que dirijo la escuela de manera acertada.	[]	[]	[]
38	Los padres de familia aprecian mi trabajo dirigiendo la escuela de sus hijos.	[]	[]	[]
39	Los alumnos tienen la confianza de acercarse a mí cuando tienen problemas escolares.	[]	[]	[]
40	Los docentes a mi cargo confían en mi capacidad de liderazgo.	[]	[]	[]
41	Los maestros piensan que tengo pleno conocimiento de	[]	[]	[]

	cómo funciona el PETC.			
--	------------------------	--	--	--

De acuerdo a su conocimiento y experiencia, escriba al menos UNA necesidad de formación absolutamente indispensable para cada uno de los siguientes actores en función de las exigencias de la Escuela de Tiempo Completo

42. Director (a)

43. Maestros(as) titulares

44. Maestros(as) especialistas

45. Madres de familia o responsables de la preparación de los alimentos

46. Intendentes

Por favor, autoevalúe SU actuación como director de una Escuela de Tiempo Completo con los números del 1 al 10 (“1” es la calificación más baja y “10” la más alta) para cada una de las acciones descritas a continuación:

47. Dar seguimiento a los planes y programas de estudio en mi escuela..... []

48. Informar de manera regular a los padres de familia del progreso de sus hijos..... []

49. Orientar el trabajo técnico pedagógico de los docentes a mi cargo..... []

50. Proponer a los docentes tópicos de desarrollo profesional..... []

- 51. Organizar y supervisar el trabajo de los docentes..... []
- 52. Organizar el tiempo escolar con sentido educativo..... []
- 53. Monitorear y evaluar la implementación de la jornada ampliada..... []
- 54. Trato con la comunidad escolar..... []
- 55. Retroalimentar a docentes titulares y especialistas sobre su desempeño profesional..... []
- 56. Negociar y resolver conflictos con la comunidad escolar..... []
- 57. Revisar de manera concienzuda la planeación docente..... []
- 58. Fomentar la mejora del logro educativo de los alumnos..... []
- 59. Fomentar entre los docentes de mi escuela la implementación de estrategias de enseñanza centradas en los alumnos(as)..... []
- 60. Promover entre los docentes titulares y especialistas la articulación de los contenidos a través de proyectos..... []
-
- 61. Asegurar la disponibilidad de recursos pedagógicos para docentes y alumnos(as)..... []

Seleccione marcando con una "X" la opción de acuerdo a su experiencia o creencia:

62. ¿Cómo se organizan (en caso de que el Programa ya esté en funciones) u organizarían (en caso de que le Programa esté en proceso de su implementación) los contenidos de la enseñanza en la escuela?

_____a) trabajo por asignaturas y líneas de trabajo del PETC

_____b) trabajo por asignaturas y métodos globalizadores, complementando con las líneas de trabajo del PETC

_____c) métodos globalizadores (centros de interés, proyectos) en donde se integran asignaturas y líneas de trabajo del PETC

_____ d) Otra opción
(Explique)_____

Comentario:_____

Por favor conteste la siguiente pregunta de acuerdo a su creencia o experiencia:

63. ¿Qué líneas de trabajo del Programa Escuelas de Tiempo Completo se pueden implementar para la asignatura de español?

- _____ 1. Fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares
- _____ 2. Vida saludable
- _____ 3. Uso didáctico de las TIC
- _____ 4. Aprendizaje de lenguas adicionales
- _____ 5. Recreación y desarrollo físico
- _____ 6. Arte y cultura

64. ¿Con que asignaturas del currículo se podrían articular las líneas de trabajo: Fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares, Vida saludable, Arte y cultura?

Por favor conteste la siguiente pregunta de acuerdo a su creencia o experiencia:

65. De los siguientes actores, ¿qué necesita para poder cumplir con los objetivos del Programa en su escuela? (escriba UNA necesidad)

Coordinación estatal_____

Supervisor:_____

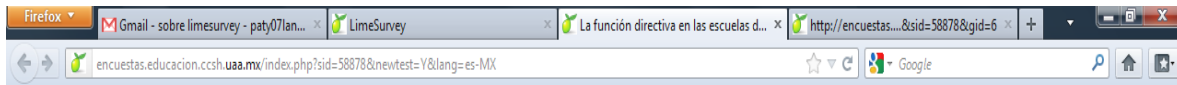
Maestros con clave:_____

Maestros especialistas:_____

Padres de familia:_____

¡Gracias por su cooperación!

Anexo V. Interfase del cuestionario en línea



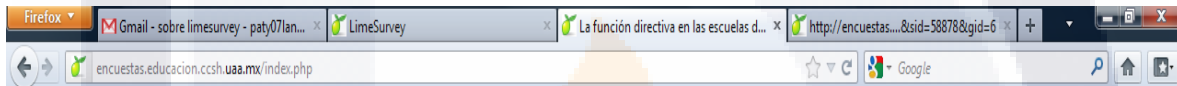
La función directiva en las escuelas de tiempo completo

En el marco del Doctorado de Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad Autónoma de Aguascalientes se está realizando un estudio que busca conocer cómo se resuelven las problemáticas que forman parte de la función directiva en escuelas de tiempo completo (ETC); cuál es la percepción que se tiene sobre el desempeño de los directores al frente de estas escuelas y cuáles son las necesidades de formación que enfrentan estos. El estudio se lleva a cabo en la ciudad de Aguascalientes.

La información que proporcionen los directores de las escuelas adscritas al Programa Nacional Escuela de Tiempo Completo (PETC) sobre los retos que plantea la función directiva y cómo los resuelven es muy importante para ofrecer elementos que retroalimenten al Programa, identificar condiciones institucionales necesarias para el mejor ejercicio de la función directiva, y promover una actitud crítica y reflexiva sobre la propia práctica; por ello, le solicitamos su valiosa colaboración para contestar todas las preguntas de este cuestionario según corresponda.

Hay 34 preguntas en este cuestionario

Esta encuesta no está actualmente activa. Usted no podrá guardar sus respuestas.



0% 100%

1. Información general del director(a) de Escuelas de Tiempo Completo

1. Información general de los participantes: Directores (as) de escuelas dentro del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en el estado de Aguascalientes.

*** Género**

Mujer Hombre

*** Edad**

Sólo se aceptan números en este campo

*** Total de años en servicio**

Solamente se pueden incluir números en este campo

Años

Meses

*** Posee Clave (Plaza)**

Sí No

Firefox | Gmail - sobre limesurvey - paty07lan... | LimeSurvey | La función directiva en las escuelas d... | http://encuestas...&sid=58878&gid=6

encuestas.educacion.cesh.uaa.mx/index.php

• Tiempo desempeñándose como director de Escuela de Tiempo Completo (ETC) (años/meses)

Solamente se pueden incluir números en este campo

Años

Meses

• Fecha en que su escuela se incorporó al Programa Escuela de Tiempo Completo:

Solamente se pueden incluir números en este campo

Año

Mes

• ¿Tiene grupo a su cargo?

Sí No

• Nivel de Carrera Magisterial
Elija una de las siguientes opciones.

A
 B
 C
 D
 E
 No participa en Carrera Magisterial

• Total de alumnos de la escuela

02:52 a.m.

Firefox | Gmail - sobre limesurvey - paty07lan... | LimeSurvey | La función directiva en las escuelas d... | http://encuestas...&sid=58878&gid=6

encuestas.educacion.cesh.uaa.mx/index.php

La función directiva en las escuelas de tiempo completo

0% 100%

2. Problemas implementación del Programa

• Un padre de familia no desea que sus hijos se queden en la escuela a la jornada ampliada, pero sí espera que sus hijos reciban el servicio de alimentación...
Elija una de las siguientes opciones.

usted le explica que dentro de la jornada ampliada está el servicio de alimentación ya que es parte integral del Programa, y que si el alumno no se queda a clase no podrá tomar alimentos en la escuela

Por favor escriba aquí su comentario:

usted habla con el alumno para que a su vez convenga a sus padres de quedarse a la jornada ampliada

usted acepta que el alumno reciba los alimentos aunque no se quede a la jornada ampliada

usted le dice al padre de familia que no es obligación de la escuela proporcionar el servicio

usted no autoriza que se le sirvan alimentos al alumno

Otra opción (Explique)

• Existen grupos de trabajo antagonistas entre los padres de familia, usted:
Elija una de las siguientes opciones.

trabajaría con los líderes de los grupos para buscar una integración en beneficio de la escuela y de los alumnos

Por favor escriba aquí su comentario:

trabajaría con todos los padres de familia

02:53 a.m.

La función directiva en las escuelas de tiempo completo

0% 100%

3. Opinión del Director(a) sobre la Escuela de Tiempo Completo

Creencias y/o experiencias del director de ETC en Aguascalientes.

Opino que...

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El trabajo directivo de una escuela de horario regular, es igual al de una de jornada ampliada...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El PETC contribuye a la mejora de la convivencia de los alumnos...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El PETC apoya a que las madres de familia puedan salir a trabajar fuera de casa...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La escuela de tiempo completo básicamente cumple las funciones de una guardería...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La escuela de tiempo completo es igual o mejor que una escuela privada...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yo inscribiría a mis hijos en una escuela...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

secundaria...

El PETC sirve para que los padres de familia se desentiendan de sus hijos...	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La escuela de tiempo completo contribuirá a la mejora en los resultados de ENLACE...	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos los niños y niñas deberían asistir a escuelas de tiempo completo...	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acomode en orden de dificultad las siguientes actividades (1 es lo más difícil y 5 lo menos difícil)

Click on an item in the list on the left, starting with your highest ranking item, moving through to your lowest ranking item.

Sus Opciones:	Su Clasificación:
Elaborar el horario de la carga académica de los docentes	1:
Implementar las líneas de trabajo del programa	2:
Organizar los servicios de alimentación	3:
Convocar a los padres de familia a participar	4:
Coordinar la participación de los maestros con clave y los especialistas	5:

Pulse en las tijeras que hay a la derecha de cada elemento para eliminar la última entrada en la lista

[Continuar después](#) [Siguiente >>](#) [Salir y reiniciar el cuestionario](#)

Esta encuesta no está actualmente activa. Usted no podrá guardar sus respuestas.

Firefox | Gmail - sobre limesurvey - paty07lan... | LimeSurvey | La función directiva en las escuelas d... | http://encuestas...&sid=58878&gid=6

encuestas.educacion.cch.uaa.mx/index.php

La función directiva en las escuelas de tiempo completo

0% 100%

6. Autoevaluación

Por favor, autoevalúe SU actuación del 1 al 10 ("1" es la calificación más baja y "10" la más alta) para cada una de las acciones descritas a continuación:
Desplace el cursor sobre la barra para seleccionar la calificación

Dar seguimiento a los planes y programas de estudio en mi escuela	<input type="range" value="4"/>
Informar de manera regular a los padres de familia del progreso de sus hijos	<input type="range" value="7"/>
Orientar el trabajo técnico pedagógico de los docentes a mi cargo	<input type="range" value="3"/>
Proponer a los docentes tópicos de desarrollo profesional	<input type="range" value="10"/>
Organizar y supervisar el trabajo de los docentes	<input type="range" value="10"/>
Organizar el tiempo escolar con sentido educativo	<input type="range" value="8"/>
Monitorear y evaluar la implementación de la jornada ampliada	<input type="range"/>
Trato con la comunidad escolar	<input type="range"/>
Retroalimentar a docentes titulares y especialistas sobre su	<input type="range"/>

02:57 a.m.

Firefox | Gmail - sobre limesurvey - paty07lan... | LimeSurvey | La función directiva en las escuelas d... | http://encuestas...&sid=58878&gid=6

encuestas.educacion.cch.uaa.mx/index.php

La función directiva en las escuelas de tiempo completo

0% 100%

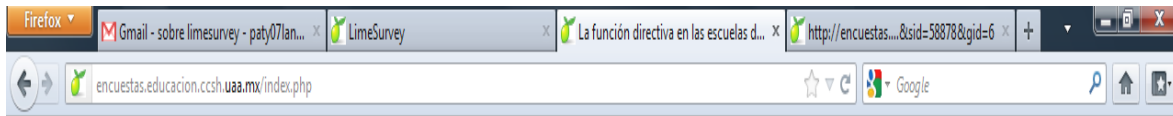
5. Necesidades de formación de los actores involucrados en la ETC

De acuerdo a su conocimiento y experiencia, escriba al menos UNA necesidad de formación absolutamente indispensable para cada uno de los siguientes actores en función de las exigencias de la Escuela de Tiempo Completo

Director	<input type="text"/>
Maestros Titulares	<input type="text"/>
Maestros Especialistas (de apoyo)	<input type="text"/>
Madres de familia o responsables de la preparación de los alimentos	<input type="text"/>
Intendentes	<input type="text"/>

Continuar después | Siguiente >> | Salir y reiniciar el cuestionario

Esta encuesta no está actualmente activa. Usted no podrá guardar sus respuestas.



La función directiva en las escuelas de tiempo completo

0% 100%

8. Necesidades del director por parte de la comunidad educativa

* De los siguientes actores, ¿qué necesita para poder cumplir con los objetivos del Programa en su escuela? (escriba UNA necesidad)

Coordinación Estatal	<input type="text"/>
Supervisor	<input type="text"/>
Maestros con Clave	<input type="text"/>
Maestros especialistas o de apoyo	<input type="text"/>
Padres de familia	<input type="text"/>

Esta encuesta no está actualmente activa. Usted no podrá guardar sus respuestas.

Anexo VI. Información preliminar de indagación para el grupo de enfoque

Dimensión	Información que se busca
<p>1. Los propósitos de una ETC desde la perspectiva del director.</p>	<p>Conocer cómo conciben o explican los directores de ETC desde su experiencia los propósitos del Programa; ¿Cuál es la concepción que tienen del Programa?, ¿Cuál es la intención del Programa?, ¿Para quién o quiénes es?, ¿Cuál es el sentido pedagógico?, ¿Tiene algún sentido social?, y de ser así, ¿Cuál es el sentido social?, ¿Alude a la dimensión de equidad?, ¿Creen que realmente aporta algo a los niños?, ¿Desde su experiencia, el Programa apoya a quien se supone debe apoyar?...</p>
<p>2. Las condiciones en que se ejerce la función directiva en Escuelas de Tiempo Completo. Identificar las acciones que forman parte de la actuación del director al frente de la Escuela de Tiempo Completo.</p>	<p>La idea es indagar en qué condiciones es que se adscribe la escuela al Programa -aunque se sabe que fue decisión de coordinación estatal, lo que se busca es tener una idea de las facilidades, retos, obstáculos a los que se han enfrentado a partir de la participación de la escuela al Programa-; ¿Fue de motu propio?, y si así fue, ¿Por qué el interés de que la escuela entrara al Programa?; ¿Fue una imposición?, y si fue una imposición, ¿Cómo se percibieron los compromisos a los que tienen que responder?, ¿Son una carga burocrática?; durante el tiempo en que ha estado la escuela dentro del Programa, en general ¿Ha sentido apoyo por parte de las autoridades?, ¿En qué sentido?, ¿Ha tenido obstáculos por parte de las autoridades?, ¿En qué circunstancias?, ¿Cómo ha sido la experiencia de incorporar maestros especialistas a la jornada ampliada?, ¿Cuáles son las necesidades de capacitación o formación para la planta docente?, ¿Cómo se resuelven?, ¿Quién identifica dichas necesidades?....</p> <p>¿Ha tenido apoyo por parte de padres de familia?, ¿Cómo califica la importancia de la participación de los padres de familia?, ¿Qué tan fácil ha sido concertar la participación de los padres de familia?, ¿Por qué?, ¿Considera que los padres de familia están bien informados del Programa?, ¿Qué implica llevar la comida a la mesa de los alumnos de manera cotidiana?...</p> <p>De tener experiencia previa como director de una escuela de jornada regular, ¿Existen diferencias sustanciales en su función?, de ser así, ¿Cuáles son éstas?, ¿Es más complicado, sencillo, fácil, difícil?...</p>
<p>3. Liderazgo en el director de ETC</p>	<p>Se busca identificar indicios o rasgos que evidencien de que se está ejerciendo un tipo de liderazgo pedagógico/ o cualquier otro tipo de liderazgo a partir de las respuestas del director;</p> <p>¿Cómo se define la línea de trabajo que se seguirá en el ciclo escolar?, ¿Es una decisión a nivel del director de la escuela?, ¿Es a partir de consenso con el colectivo docente?, ¿Es una decisión a nivel de autoridades?; si no es decisión a nivel de escuela; ¿Siente que es una imposición la definición de la línea de trabajo a seguir?, ¿Quién debería decidir la línea de trabajo a seguir?, ¿Con que criterios?, en su experiencia, ¿Qué características debe poseer un director de escuela tiempo completo?...</p>
<p>4. Documentar la apreciación que tiene el director sobre su trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo.</p>	<p>Se busca recabar información sobre la opinión a partir de la autovaloración sobre el desempeño de la función que se ha venido realizando, así como de las creencias sobre el tipo de liderazgo/ personalidad/ necesidades/ competencias que debe poseer un director de ETC;...en su experiencia, ¿Qué rasgos de liderazgo/ personalidad debe poseer un director de ETC?, Si usted pudiera seleccionar a los directores para las ETC, ¿Qué características consideraría imprescindibles para su selección?; en una escala de 1-10, ¿Cómo cree que es su desempeño al frente de la ETC?, ¿Por qué?; si usted fuera docente de una escuela de TC, ¿Qué apreciaría de su director?....</p>

... lo que vaya surgiendo en torno al foco de interés...

Anexo VII. Guion para desarrollo del grupo de enfoque

Guion para orientar el desarrollo de la sesión de entrevista (grupo de enfoque) para Identificar las características del ejercicio de la función directiva en escuelas primarias adscritas al Programa Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Aguascalientes.

Se pretende generar información sobre características de la función directiva en escuelas primarias de tiempo completo (ETC) en el estado de Aguascalientes desde la perspectiva de sus propios actores a través de un grupo de enfoque con directores de ETC en Aguascalientes. La reunión estará guiada por una serie de preguntas detonantes con cuatro focos de atención:

1. Identificar los propósitos de una ETC desde la perspectiva del director;
2. Explorar las condiciones en que se ejerce la función directiva en escuelas de jornada ampliada;
3. Identificar rasgos de liderazgo pedagógico en el director de ETC, y
4. Documentar la apreciación que tiene el director sobre su trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo.

Se busca que las preguntas sean respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sientan cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones y experiencias. La información que se genere a través de esta dinámica, servirá como insumo, junto con revisión documental; documentos normativos, bases de datos del PETC estatal, entrevista a coordinación estatal del Programa y cuestionario de caracterización para directores de ETC, para la elaboración de cuestionarios de opinión para directores y comunidad escolar cuyo análisis permitirá identificar las características de la función directiva, características específicas de los directores escolares, percepción del trabajo directivo, y percepción sobre el Programa a través de un acercamiento analítico.

Introducción (10-12 minutos)

Dar a conocer al grupo el objetivo de la reunión y lo que se hará con los resultados de la misma. Se prevé una reunión de alrededor tres horas de duración con 7 directores de ETC de Aguascalientes:

Foco de investigación 1:

Objetivo-

Identificar los propósitos de una ETC desde la perspectiva del director.

¿Me podrían ilustrar sobre los propósitos del PETC?, ¿Qué busca el PETC? ¿Para quién o quiénes está pensado el PETC? En su opinión, ¿Cuál o cuáles son las ventajas para el educando al estar inscrito en una ETC?

Foco de investigación 2:

Objetivo-

Explorar las condiciones en que se ejerce la función directiva en escuelas de jornada ampliada. Identificar las acciones que forman parte de la actuación del director al frente de la Escuela de Tiempo Completo.

¿Cuánto tiempo tiene usted desempeñándose como director de una Escuela de Tiempo Completo? La escuela que usted dirige, ¿Cuánto tiempo tiene adscrita al PETC? ¿Tuvo usted que realizar gestiones para que su escuela entrara al PETC? ¿Cómo es que surge la decisión de adherir el centro escolar al PETC? ¿De quién fue la decisión de incorporar el centro escolar al PETC? (iniciativa propia, iniciativa de la comunidad escolar, iniciativa de autoridades estatales...)

Por favor, explique el proceso que tuvo que seguir para que su escuela entrara al PETC.

¿Cuáles son las actividades que tiene que realizar frente a la ETC?

Previo al inicio del ciclo escolar, Al inicio del ciclo escolar, Durante el ciclo escolar, Al cierre del ciclo escolar

¿Cuáles son los desafíos que identifica en el ejercicio de su función en este contexto escolar? Cite ejemplos.

¿Cómo enfrentan estos desafíos? Cite ejemplos.

- ¿Qué condiciones necesita para realizar su trabajo de director de ETC?
- ¿Qué condiciones actuales obstaculizan su trabajo como director de ETC?
- En adición al trabajo directivo, ¿Cumple usted también con trabajo docente?
- De trabajar como director con grupo: ¿Cómo resuelve la inasistencia de un docente?
- ¿Cuántos maestros especialistas coordina en la ETC?
- ¿Cuál es la principal dificultad que usted ha encontrado con los docentes a su cargo?
(Índices de rotación docente)
- ¿Cómo se organiza el servicio de alimentación de los alumnos?
- ¿Existe apoyo por parte de los padres de familia?,
- 2.12.1 ¿En qué aspecto? (ejemplos puntuales)
- 2.12.2 ¿Cómo calificaría en general el apoyo de los padres de familia?

Bueno-Suficiente-Insuficiente-Malo

- ¿Considera usted que los padres de familia están de acuerdo/conformes con la jornada extendida?
- ¿Ha tenido usted la experiencia de desempeñarse como director de una escuela de jornada regular?
- Si ha fungido como director de una escuela de jornada regular con anterioridad, ¿Cuáles son las diferencias fundamentales en relación con su función como director de ETC?

Foco de investigación 3:

Objetivo-

Identificar rasgos de algún tipo de liderazgo en el director de ETC

¿Cuáles son las características del liderazgo que debe tener el director de una Escuela de Tiempo Completo?

¿Cómo promueve usted el logro de los propósitos educativos dentro de una organización escolar de tiempo completo?

¿Cómo se articulan los contenidos curriculares, por ejemplo, como se integran los contenidos de español, y matemáticas, uso de las TIC, etc.?

Durante las juntas de consejo técnico, ¿se dedica tiempo de manera particular a cuestiones pedagógicas?

¿Promueve usted el diálogo con el colectivo docente, incluso en situaciones informales, sobre asuntos de índole pedagógica?

3.3 ¿Quién decide, o cómo se decide la selección de las líneas de acción a seguir (orientaciones pedagógicas del PETC)?

¿Cómo se organiza el informe de resultados académicos de los educandos a los padres de familia?

¿Quién o quiénes son los encargados del diseño del plan escolar?

Foco de investigación 4:

Objetivo-

Documentar la apreciación que tiene el director sobre su trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo.

¿Cómo percibe su desempeño al frente de la Escuela de Tiempo Completo?

Bueno (Explique), Regular (Explique), Malo (Explique)

¿Qué rasgos cree usted que requiere el desempeño de un director de ETC?

¿Qué debe tener un director de ETC para fungir como tal?

Si usted pudiera seleccionar a los directores para las ETC, ¿qué características consideraría imprescindibles para su selección?

¿Qué necesidades de capacitación o de formación identifica usted necesarias para sus funciones?

Anexo VIII. Cuestionario piloto para directores de ETC de Zacatecas

La función directiva en las Escuelas de Tiempo Completo

En el marco del programa de posgrado del Doctorado de Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad Autónoma de Aguascalientes se está realizando un estudio como parte del proyecto de investigación para optar por el grado. Se busca conocer la opinión, actividades y percepciones de los directores de educación básica sobre su función al frente de la escuela. El estudio se lleva a cabo en Escuelas de Tiempo Completo (ETC).

La opinión de los directores de educación básica sobre los retos que plantea la función directiva en las escuelas adscritas al Programa Nacional Escuela de Tiempo Completo (PETC) es muy importante, por ello, le solicitamos su valiosa colaboración para contestar todas las preguntas de este cuestionario según corresponda a su experiencia.

Este cuestionario es ANÓNIMO y tiene como propósitos; validar las preguntas cerradas, y generar insumos para elaboración de otras a partir de las respuestas a las preguntas abiertas.

INSTRUCCIONES GENERALES

Lea cada una de las preguntas y conteste de acuerdo a su experiencia. En ALGUNAS se le solicita que escriba su respuesta. En OTRAS se le solicita que marque con una "X" su respuesta en los paréntesis o espacios proporcionados para ello. Por favor, siéntase en libertad de hacer comentarios a cualquiera de las preguntas y/o sugerir otras que considere pertinentes.

Datos generales del Director o Directora					
1	Sexo	(M)	(F)	2	Edad en años cumplidos ()
3	Total de años en servicio:	()	4	¿Tiene plaza (base)?	(Sí) (No)
5	¿Cuánto tiempo tiene desempeñándose como director? _____				
6	¿Cuánto tiempo tiene desempeñándose como director de ETC? _____				
7	¿Se desempeña usted como Director frente a grupo?		(Sí)	(No)	
8	¿Participa usted en Carrera Magisterial?		(Sí)	(No)	
9	Nivel de Carrera Magisterial (E)		(A)	(B)	(C) (D)
Datos de la escuela					
1	Número de alumnos:	Niños ()	Niñas ()	Total	()
1					

1	¿La escuela tiene comedor?	(Si)	(No)
2			
1	¿La escuela ofrece alimentación a los	(Si)	(No)
3	alumnos?		
1	¿La escuela cuenta con aula de medios?	(Si)	(No)
4			
1	Si la escuela cuenta con aula de medios, ¿tiene servicio de	(Si)	(No)
5	internet?		
1	Horario de la escuela	Días	Salida
6	Entrada		
		Lunes	
		Martes	
		Miércoles	
		Jueves	
		Viernes	
1	En adición al PETC, ¿cuál o cuáles otros Programas o Proyectos operan en su plantel?		
7			
	Programa Escuela Siempre Abierta	()	Programa Nacional de Inglés ()
	Programa Escuelas de Calidad	()	Programa de Enciclomedia ()
	Programa Nacional de Lectura	()	Programa Escuela y Salud ()
	Proyecto de mejoramiento del logro educativo	()	Beca Oportunidades ()
	Programa Escuela Segura	()	Otras (especifique)
	PAREIB/Programa Compensatorio	()	
Datos de Planta Docente y Personal			
1	¿Cuántos docentes trabajan en la escuela?		
8			
		Con clave (plaza)	()
		Especialistas	()
1	De los docentes con clave (plaza), ¿Cuántos se quedan en la jornada ampliada?		
9			
		Total	()
2	¿Cómo se realiza la contratación de los docentes especialistas?		
0			
	A través de la Coordinación Estatal del Programa.....	()	()
	A través de la dirección de la escuela.....	()	()
	c) Otra	()	()
	(describa).....		
2	Marque con una "X" los actores o instituciones que participan en su escuela		

1	Profesores con plaza.....	()	Sociedad de padres de familia...	()
	Profesores especialistas...	()	Voluntarios.....	()
	Padres de familia.....	()	.	()
	Madres de familia.....	()	Becarios.....	()
	Personal de intendencia....	()	Otros (especifique).....	

Propósitos de la Escuela de Tiempo Completo desde la perspectiva del director

2 Desde su experiencia como director y utilizando sus propias palabras, ¿cómo define al PETC?

2 En su experiencia dentro del Programa, ¿cuáles son las ventajas o beneficios que usted identifica para los alumnos y sus familias al asistir a una Escuela de Tiempo Completo?

3	Se aprecia una mejora en la convivencia de los alumnos...	()	La articulación de contenidos apoya el aprendizaje.....	()
	Las madres de familia pueden salir a trabajar.....	()	... Será más fácil para los alumnos adaptarse a la escuela.	()
	Se evita que los niños estén en la calle o solos en casa....	()	Secundaria.....	()
	Mejora en los resultados de ENLACE.....	()	Las actividades por la tarde permiten identificar talentos en los alumnos.....	
	...		Otros (especificar):	
	Aumentan las oportunidades de aprendizaje.....		_____	

2 En su experiencia dentro del Programa, ¿considera que los alumnos que asisten a una Escuela de Tiempo Completo enfrentan alguna desventaja? En caso afirmativo, señale cuáles

2 Desde su experiencia, ¿considera usted que el PETC llega a la población para la que fue pensada?

5 Sí () No ()
¿Por qué?

Condiciones en que se ejerce la función directiva en el PETC

2 ¿De quién fue la decisión de incorporar el centro escolar al PETC?

6	Iniciativa propia	()
	Iniciativa de la Coordinación Estatal	()
	A partir del interés de la comunidad escolar	()
	Otra	()

Explique por favor:

2 Por favor enliste las principales actividades que tiene usted que realizar previo al inicio del ciclo escolar:

7

2
8 Por favor enliste las principales actividades que tiene usted que realizar durante el ciclo escolar:

2
9 Por favor enliste las principales actividades que tiene usted que realizar al cierre del ciclo escolar:

3
0 Si ha tenido usted experiencia como director en una escuela primaria de horario regular; considera que la dirección de una Escuela de Tiempo Completo es:

Más demandante	()
Igual de demandante	()
Menos demandante	()

3
1 Si ha tenido experiencia como director en una escuela de jornada regular, ¿cuáles son las diferencias fundamentales en relación con su función en una Escuela de Tiempo Completo?

3
2 Numere los siguientes problemas por orden de importancia, donde 1 es el más importante (en función de lo que ha experimentado para la implementación del PETC en su escuela):

Resistencia de padres de familia a dejar a sus hijos más horas en la escuela...	()
Resistencia de maestros para modificar sus horarios.....	()
Organización del tiempo.....	()
Mayor carga administrativa.....	()
Proveer alimentos a alumnos y maestros.....	()
Falta de maestros especialistas.....	()
Falta de infraestructura de la escuela.....	()
Otro(s) Por favor, especifique:	()

3
3 ¿Cómo enfrenta los tres más importantes desafíos identificados en la pregunta anterior? Cite ejemplos

3
4 Señale al menos tres aspectos que facilitan o facilitarían sus funciones al frente de una Escuela de Tiempo Completo

3
5 En su experiencia, ¿que necesita un director o directora de Escuelas de Tiempo Completo para poder llevar a cabo sus funciones de manera fluida?

3
6 En su escuela, ¿quién decide cuáles actividades llevar a cabo por la tarde?

El director o directora	()
Los maestros	()
Los maestros especialistas	()
Las autoridades estatales	()
Los padres de familia	()

Otro(s) Especifique:

3
7 Seleccione una sola alternativa de respuesta de acuerdo a su percepción:
Considero que cuento con el apoyo de los docentes para lograr los objetivos del Programa
Marque con una "X"

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
()	()	()	()

3 Considero que cuento con el apoyo de los padres de familia para lograr los objetivos del

8	Programa			
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	()	()	()	()
39	Creo que mi función al frente de la escuela es valorado por los docentes			
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	()	()	()	()
40	Por favor describa cómo se organiza el servicio de alimentación de los alumnos			
41	¿Quién define la línea de trabajo que se seguirá en el ciclo escolar?			
	El director o directora		()	
	El colectivo docente		()	
	La autoridad estatal		()	
	Los padres de familia		()	
	Otro (especifique):			
42	¿Quién considera usted que debería definir la línea de trabajo a seguir en la escuela?			
	El director o directora		()	
	El colectivo docente		()	
	La autoridad estatal		()	
	Los padres de familia		()	
	Otra (especifique):		()	
43	Durante las juntas de consejo técnico, ¿qué asuntos se abordan de manera recurrente?			
44	¿Quiénes participan en el diseño del plan escolar anual en su escuela?			
VI Apreciación sobre el trabajo al frente de una Escuela de Tiempo Completo				
45	¿Qué áreas de capacitación considera usted importantes para el buen desempeño de su función al frente de una Escuela de Tiempo Completo? (Señale las que considere necesarias)			
	Liderazgo pedagógico		()	
	Gestión escolar		()	
	Implementación de las líneas de trabajo del Programa		()	
	Evaluación		()	
	Mediación de conflictos		()	
	Administración de centros escolares		()	
	Nutrición		()	
	Otro(s) especifique:			

4 6 En su opinión, ¿qué características o particularidades debe poseer un director de Escuela de Tiempo Completo para realizar sus funciones?

4 7 Si usted no fuera director de una Escuela de Tiempo Completo, pero trabajara como docente en ella; ¿qué apreciaría o valoraría del director(a) para el logro de los objetivos del Programa?

4 8 Si usted no fuera director de una Escuela de Tiempo Completo, pero trabajara como docente en ella; ¿qué exigiría del director(a) para el logro de los objetivos del Programa?

4 9 Si usted estuviera a cargo de la selección de los directores para las Escuelas de Tiempo Completo, ¿Qué características y competencias consideraría imprescindibles para su elección?

5 0 En una escala del 1 al 10, ¿Cómo califica usted su trabajo dirigiendo una Escuela de Tiempo Completo?

Por favor, justifique su valoración:

5 1 Utilice el siguiente espacio para completar la siguiente frase:
Desde que soy director de una Escuela de Tiempo Completo...

Gracias por su participación

Anexo IX. Calendarización aplicación cuestionario para directores de Escuelas de Tiempo Completo

FECHA Y HORA DE APLICACIÓN	CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO	DIRECCIÓN	ESCUELAS	NÚMERO DE DIRECTORES	APLICADOR(A)
Martes 10 abril de 2012 9:00 am	CeDE Asientos	CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO ASIENOS CARRETERA VILLA JUÁREZ-LORETO S/N, VILLA JUÁREZ, ASIENOS	Asientos	17	Charlie
	CeDE Calvillo	CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO CALVILLO CALLE ARTÍCULO No. 115 CONSTITUCIONAL, COL. DEL CARMEN O EL ALACRÁN (CENTRO DE MAESTROS)	Calvillo	22	Lucy
	CeDE El Llano	CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO EL LLANO AV. LEONA VICARIO S/N PALO ALTO, EL LLANO	El Llano	11	Julio
	CeDE Jesús María	CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO JESÚS MARÍA. CARRETERA A LOS ARQUITOS NUM. 902 COL. LA CAÑADA, JESÚS MARÍA	Jesús María y San Fco. De los Romo	17 10	Anagaby
Jueves 12 abril de 2012 9:00 am	CeDE Pabellón de Arteaga	CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO PABELLÓN DE ARTEAGA. AV. HERÓICO COLEGIO MILITAR S/N COL. CENTRO (ENTRE LA SEC. 3 Y LA GASOLINERA) PABELLÓN DE ARTEAGA	Pabellón de Arteaga San José de Gracia	15 4	Lucy
	CeDE Rincón de Romos	CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO RINCÓN DE	Rincón de Romos Tepezalá	11 12 7	Julio

<i>FECHA Y HORA DE APLICACIÓN</i>	<i>CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO</i>	<i>DIRECCIÓN</i>	<i>ESCUELAS</i>	<i>NÚMERO DE DIRECTORES</i>	<i>APLICADOR(A)</i>
		ROMOS. CALLE SAN ANTONIO S/N FRACC. VILLA DE JESÚS (A LA ENTRADA DE RINCÓN DE ROMOS)	Cosío		
	CeDE Centro	AV. MANUEL GÓMEZ MORÍN S/N COMPLEJO TRES CENTURIAS	Centro Ojocaliente	18 8	Elsa
	CeDE Morelos	CALLE MARIANO JIMÉNEZ Y 30 DE JULIO, (CENTRO DE MAESTROS) FRACC. MORELOS II, SECTOR HERMENEGILDO GALEANA	Morelos Insurgentes Sur Oriente	2 5 9 7	Anagaby
Martes 17 abril de 2012 9:00 am	CeDE Norte	CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO NORTE JUAN BAUTISTA LAZALLE ESQ. POZO BRAVO FRACC. VILLA TERESA	Norte Jesús Terán Pocitos	9 2 14	Lucy
Total				200	

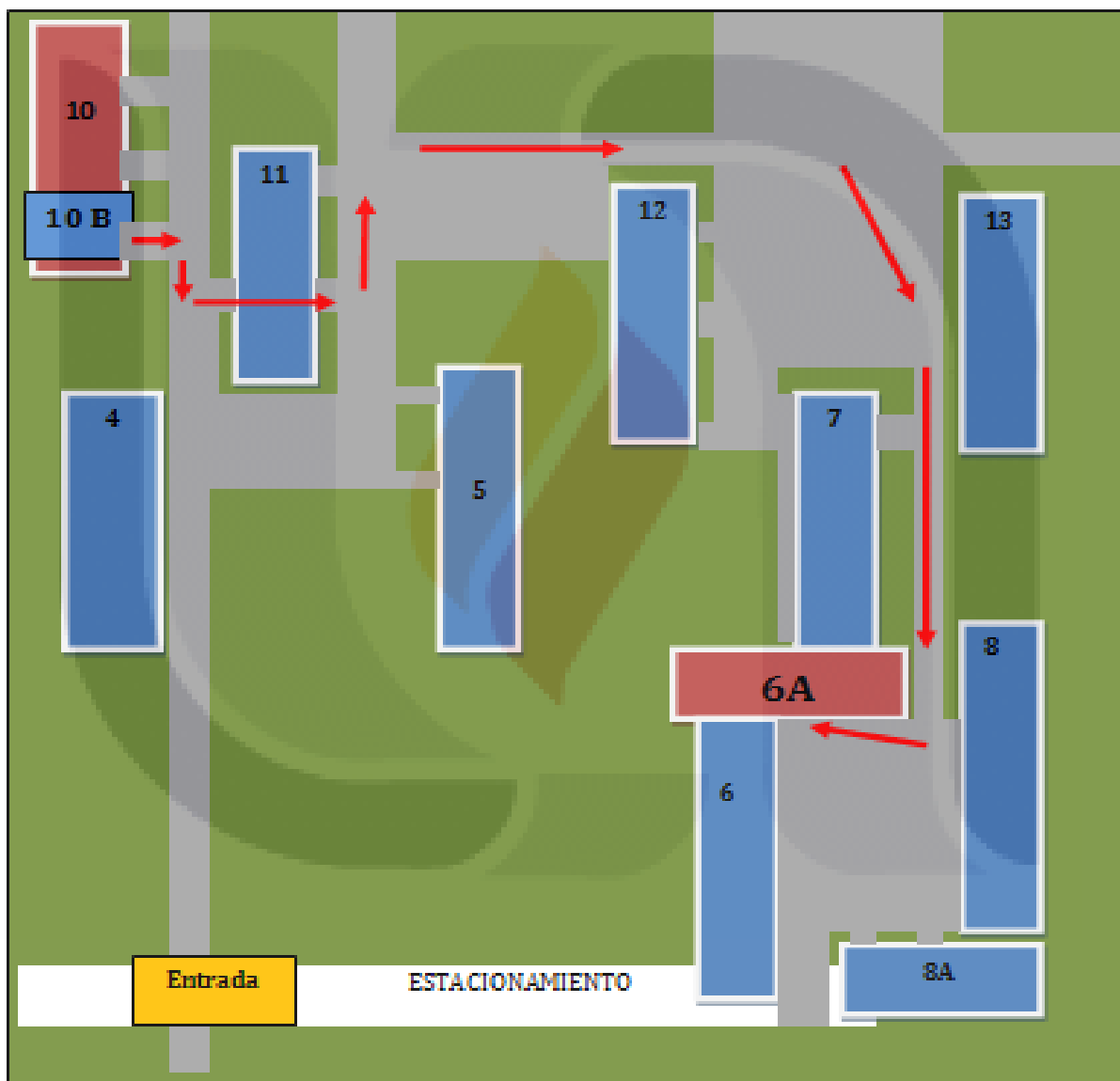
Anexo X. Plano de Llegada al aula en la UAA para directores de ETC

ESTIMADOS DIRECTORES DE ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

La reunión programada a las 4 de la tarde se realizará en el salón del Doctorado de Ciencias Sociales y Humanidades

Edificio 6A Planta alta.

CROQUIS DEL 10B AL 6A



Avenida Universidad