



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR EN TELEBACHILLERATOS
COMUNITARIOS SEGÚN SU NIVEL DE EFICACIA ESCOLAR**

PRESENTA

SOL ANALLELY CORTES MEDINA

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORES

**DRA. RUBÍ S. PENICHE CETZAL
DR. CRISTÓBAL C. RAMÓN MAC (CO-DIRECTOR)**

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

**DRA. LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ
DR. LUIS LIZASOAIN HERNÁNDEZ
DR. SALVADOR CAMACHO SANDOVAL**

AGUASCALIENTES, AGS., AGOSTO 2019



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aa: _____

22 de julio de 2019

NOMBRE: Sol Anallely Cortés Medina **ID** 108085

PROGRAMA: Maestría en Investigación Educativa **LGAC (del posgrado):** Instituciones y actores de educación media superior y superior

TIPO DE TRABAJO: () Tesis () Trabajo práctico

TÍTULO: Prácticas de liderazgo escolar en telebachilleratos comunitarios según su nivel de eficacia escolar

OBJETIVOS: Identificar las diferencias en la práctica de liderazgo escolar como un factor asociado a la eficacia escolar de dos telebachilleratos comunitarios de muy diferente nivel de eficacia (alta y baja).

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Se determinan las prácticas de liderazgo escolar de dos telebachilleratos en el Estado, con diferente nivel de eficacia. Esto permite saber, desde el modelo de la eficacia escolar, aquellas manifestaciones o situaciones que hacen diferente a las escuelas de este subsistema, que se ha caracterizado con necesidades educativas, para poder comprender sus prácticas, lo que puede llevar a sugerir mejoras en la Educación Media Superior.

INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:

- Cumple con los créditos académicos
- Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
- Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios
- El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
- Coincide con el título registrado
- Coincide con el objetivo registrado
- Tiene congruencia con cuerpos académicos
- Tiene el CVU del Conacyt actualizado
- Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia

En caso de Tesis por artículos científicos publicados

- Aceptación o Publicación del(los) artículo(s) según el nivel del programa
- El estudiante es el primer autor
- El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
- En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
- Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
- La aceptación o publicación del (los) artículo(s) en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado

SÍ **No**

FIRMAS

Elaboraron:

NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN: Dr. José Bonifacio Barba Casillas

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO: Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfleño

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO: Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO: Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

*En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO
COMITÉ TUTORAL

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la estudiante **SOL ANALLELY CORTES MEDINA** con ID 108085, quien realizó *la tesis* titulada: **PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR EN TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS SEGÚN SU NIVEL DE EFICACIA ESCOLAR**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda proceder a imprimir*la* así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.


Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 03 de *julio* de 2019.



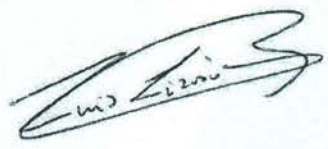
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Tutora de tesis/trabajo práctico



Dr. Cristóbal Crescencio Ramón Mac
Co-Tutor de tesis/trabajo práctico



Dra. Laura Elena Padilla González
Asesora de tesis/trabajo práctico



Dr. Luis Lizasoain Hernández
Asesor de tesis/trabajo práctico

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

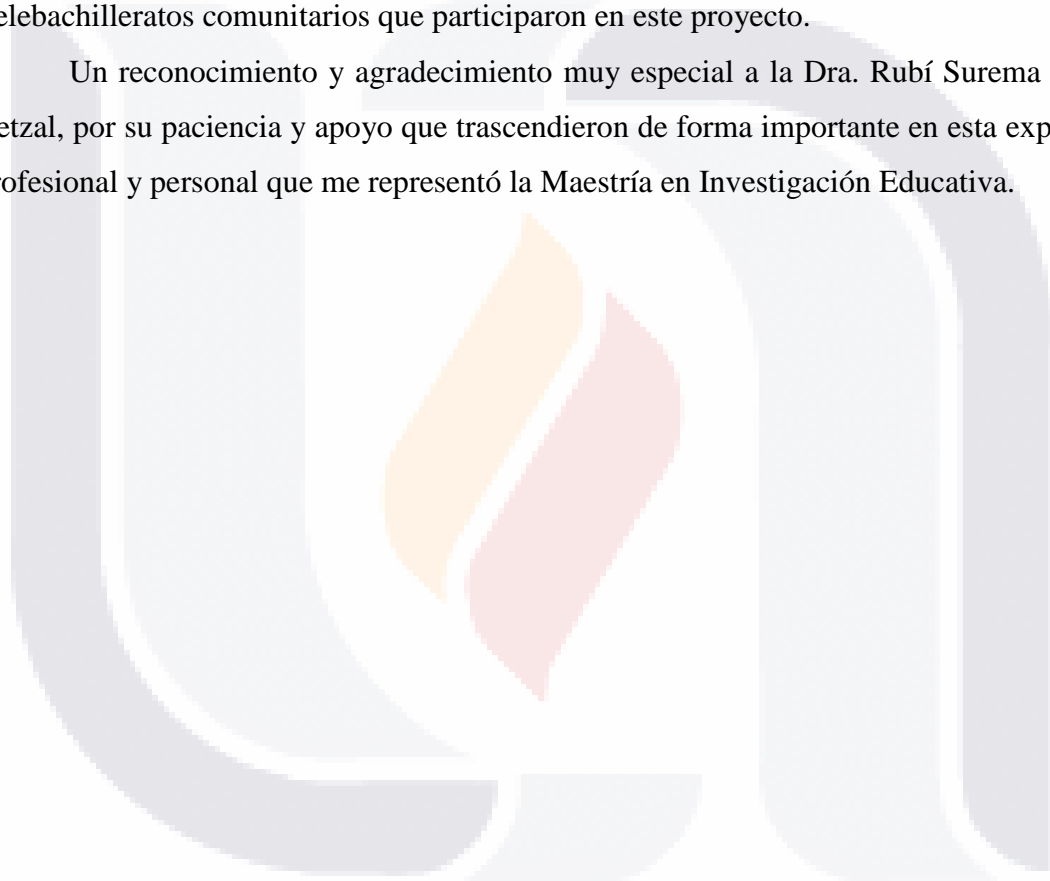
Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-16
Actualización: 00
Emisión: 17/05/19

AGRADECIMIENTOS

El trabajo de tesis que aquí se presenta tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y gracias a la beca económica que me otorgó, tuve la oportunidad de cursar estudios de posgrado en un programa de calidad; así mismo un agradecimiento a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), y a los profesores que imparten clases en el Departamento de Educación. De igual forma, un agradecimiento a los responsables, docentes, supervisores de zona y las autoridades educativas de los Telebachilleratos comunitarios que participaron en este proyecto.

Un reconocimiento y agradecimiento muy especial a la Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal, por su paciencia y apoyo que trascendieron de forma importante en esta experiencia profesional y personal que me representó la Maestría en Investigación Educativa.



DEDICATORIAS

Este trabajo culmina y es momento de extender mi gratitud y reconocimiento a los pilares que, día a día y experiencia tras experiencia, han forjado un espíritu de lucha insaciable en mí.

A ustedes

A mis padres y hermanas quienes han sido fundamentales en estos eternos caminos que he recorrido.

A aquellos

Dedico este trabajo a mis pequeños hijos, Cristóbal y mi Victoria, quienes junto a su madre, padecieron y gozaron el día a día de esta travesía, y que juntos salimos triunfantes.

A ti

Al amor de mi vida, cuya fuerza, voluntad e incondicionalidad me sostuvieron en todo momento.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS.....	1
ÍNDICE DE FIGURAS.....	2
ACRÓNIMOS.....	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.1 El liderazgo como factor de la Eficacia Escolar.....	8
1.2 El trabajo de los directores en la Educación Media Superior.....	9
1.3 Antecedentes del estudio.....	11
1.4 Preguntas y objetivos de investigación.....	15
1.5 Justificación del estudio.....	15
2. MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 La perspectiva de los estudios de Eficacia y Mejora Escolar.....	18
2.2 Factores asociados a la Eficacia y Mejora Escolar.....	21
2.3 Modelos comprensivos de Eficacia Escolar.....	23
2.4 Liderazgo educativo.....	27
2.5 Teorías y estilos de liderazgo.....	28
2.6 Liderazgo escolar centrado en las prácticas.....	33
2.7 La figura del director escolar en la EMS en México.....	38
3. METODOLOGÍA.....	43
3.1 Diseño y tipo de estudio.....	43
3.2 La selección de los casos de estudio y su contextualización.....	44
3.3 Los instrumentos de recolección de datos.....	48
3.4 Procedimiento de recolección de datos.....	51
3.5 Análisis de datos.....	51
3.6 El papel del investigador.....	53
3.7 Limitaciones del estudio	53

3.8 Consideraciones éticas	54
4. RESULTADOS.....	56
4.1 Caracterización de los planteles.....	56
El plantel A.....	56
El plantel B.....	57
4.2 Prácticas de liderazgo escolar de los TBC estudiados.....	59
4.2.1 Motivar al personal docente.....	61
4.2.2 Establecer la visión.....	62
4.2.3 Establecer objetivos.....	65
4.2.4 Gestionar lo pedagógico	67
4.2.5 Rediseñar la organización.....	69
4.2.6 Promocionar el desarrollo profesional.....	71
4.2.7 Caracterizar al líder.....	74
5. CONCLUSIONES.....	77
Aportaciones del estudio.....	79
Recomendación del estudio.....	80
Futuros estudios.....	81
REFERENCIAS.....	83
ANEXOS.....	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores de Eficacia Escolar identificados por diversos autores..... 23

Tabla 2. Investigaciones en Eficacia Escolar que contemplan el factor de liderazgo..... 25

Tabla 3. Teorías y tipos de liderazgo..... 30

Tabla 4. Propuestas de categorías del liderazgo educativo..... 37

Tabla 5. Definición de las categorías de las prácticas de liderazgo escolar..... 38

Tabla 6. Contraste analítico entre los documentos normativos y las categorías del liderazgo escolar..... 41

Tabla 7. Características de los TBC seleccionados..... 48

Tabla 8. Definición de categorías del liderazgo escolar..... 50

Tabla 9. Codificación de las entrevistas 54

Tabla 10. Síntesis de las características de los TBC..... 59

Tabla 11. Coincidencia de la información reportada por los informantes de los TBC, de acuerdo con las categorías de liderazgo escolar..... 61

Tabla 12. Prácticas para motivar al personal docente..... 62

Tabla 13. Prácticas para establecer la visión..... 64

Tabla 14. Prácticas para el establecer objetivos..... 67

Tabla 15. Prácticas para gestionar lo pedagógico 68

Tabla 16. Prácticas para rediseñar la organización..... 71

Tabla 17. Prácticas para promocionar el desarrollo profesional..... 73

Tabla 18. Caracterizar al líder 75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel de alta eficacia escolar en el periodo 2012-2015..... 47

Figura 2. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel de baja eficacia escolar en el periodo 2012-2015..... 47



ACRÓNIMOS

AERA	American Educational Research Association
APA	American Psychological Association
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CONAPO	Comisión Nacional de Población
EMS	Educación Media Superior
EXANI	Examen Nacional de Ingreso
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
ISEC	Índice Socioeconómico y Cultural
OECD	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (por sus siglas en inglés)
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PETC	Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo
PROFyDDEMS	Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
TBC	Telebachillerato Comunitario
TB	Telebachillerato
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés)

RESUMEN

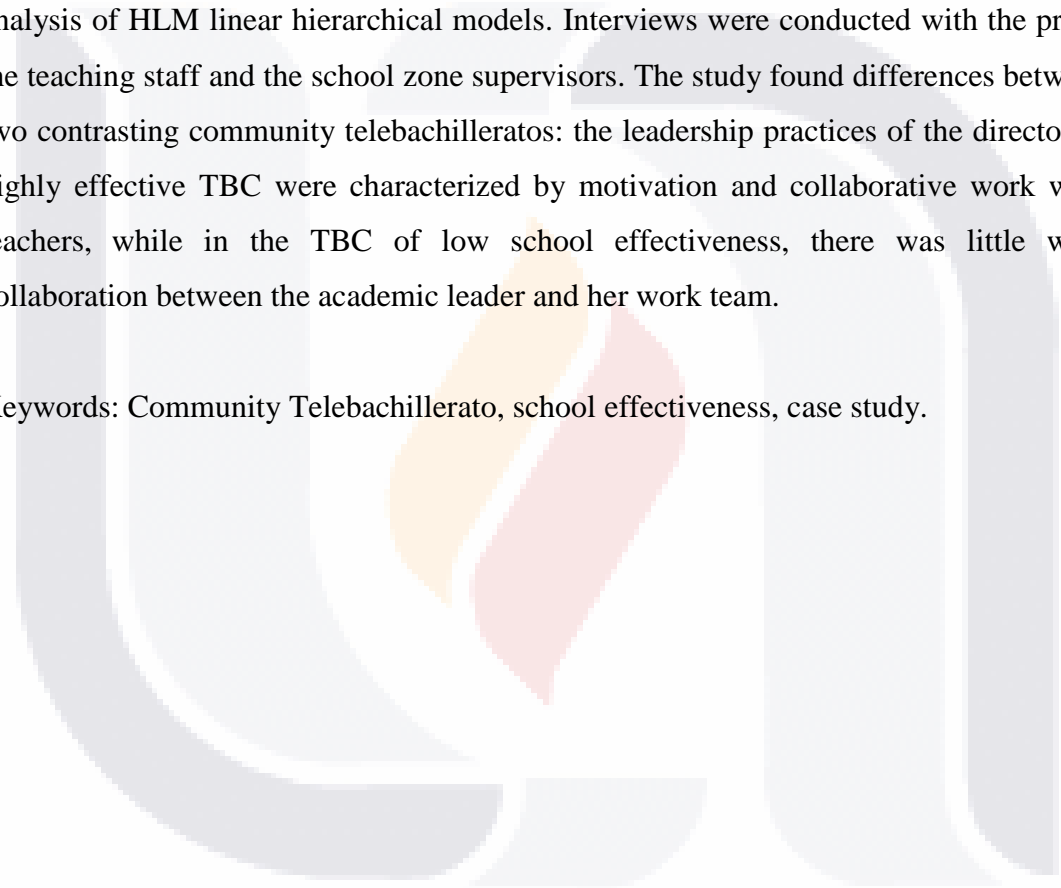
Se presentan los resultados de un estudio de caso en el que se exploró dos Telebachilleratos Comunitarios del estado de Aguascalientes, México. El objetivo fue identificar las diferencias en las prácticas de liderazgo escolar de los responsables académicos como un factor asociado a la eficacia escolar de los Telebachilleratos comunitarios de muy diferente nivel de eficacia (alta y baja). Los planteles se seleccionaron a través de los resultados de un estudio previo que permitió identificar escuelas eficaces de Educación Media Superior en Aguascalientes, mediante el análisis estadístico de modelos jerárquicos lineales HLM. Se realizaron entrevistas a los responsables de las escuelas, la planta docente y los supervisores de zona escolar. El estudio encontró diferencias entre los dos Telebachilleratos comunitarios contrastados: las prácticas de liderazgo del responsable del TBC de alta eficacia se caracterizaron por la motivación y el trabajo colaborativo con los docentes, mientras que en el TBC de baja eficacia escolar se identificó un escaso trabajo de colaboración entre la responsable académica y su equipo de trabajo.

Palabras clave: Telebachillerato Comunitario, eficacia escolar, estudio de caso

ABSTRACT

We present the results of a case study in which two Telebachilleratos Comunitarios were explored in the state of Aguascalientes, Mexico. The objective was to identify the differences in school leadership practices of principal as a factor associated with the school effectiveness of community telebachilleratos of very different level of effectiveness (high and low). The sites were selected through the results of a previous study that allowed the identification of effective secondary schools in Aguascalientes, through the statistical analysis of HLM linear hierarchical models. Interviews were conducted with the principal, the teaching staff and the school zone supervisors. The study found differences between the two contrasting community telebachilleratos: the leadership practices of the director of the highly effective TBC were characterized by motivation and collaborative work with the teachers, while in the TBC of low school effectiveness, there was little work in collaboration between the academic leader and her work team.

Keywords: Community Telebachillerato, school effectiveness, case study.



Introducción

El sistema educativo mexicano enfrenta retos y problemáticas en sus diferentes niveles, por lo que se implementaron, desde principios del presente siglo, diversas reformas educativas para atender el panorama de crecimiento y expansión, la calidad en los servicios, la articulación y sistematización de los agentes educativos, entre otros.

El subsistema de Educación Media Superior (EMS) adquirió mayor relevancia en los últimos años. Por ejemplo, en 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS); en 2008 se instituyó un Marco Curricular Común (MCC); y en 2012 se decretó su obligatoriedad, estipulando su cumplimiento para el ciclo escolar 2021-2022.

El Telebachillerato Comunitario (TBC) es un subsistema adscrito a la EMS. Fue creado para el ciclo escolar 2013-2014 y los objetivos definidos se basan en ampliar la cobertura total y elevar el nivel educativo en aquellas zonas en las que, por diversos motivos, los jóvenes no pueden acceder a un plantel convencional.

Las localidades donde se ubican los TBC cuentan con una población de hasta 2,500 habitantes y suelen pertenecer a contextos socioeconómicos menos favorables. La mayoría de estos planteles se sitúan en las instalaciones de las telesecundarias y en ellos labora una planta de tres docentes. En lo que respecta a los docentes, estos son considerados como facilitadores del aprendizaje y cumplen una función de acompañamiento y tutoría estudiantil (Weiss, 2017). A pesar de su contexto, se identificaron planteles pertenecientes al subsistema de los TBC que han logrado obtener resultados académicos óptimos.

Este trabajo se sitúa en la línea de investigación Instituciones y Actores de Educación Media Superior perteneciente a la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El objetivo de la investigación es identificar las prácticas de liderazgo escolar emprendidas por los responsables de los Telebachilleratos comunitarios seleccionados para el estudio de caso múltiples. Para abordar y alcanzar dicho objetivo, el documento presente se organizó en cinco capítulos. En el primero se presentan el planteamiento del problema y los antecedentes de investigaciones previas que permitieron establecer los objetivos del trabajo. El segundo expone los elementos teóricos que sustentan el estudio. El tercero muestra los elementos metodológicos correspondientes. El cuarto aborda los resultados encontrados en la investigación, derivados del contraste analítico de los casos de estudio.

Finalmente, el quinto capítulo expone las conclusiones y las limitaciones de la investigación.



Capítulo 1. Planteamiento del problema

Todo estudio de investigación está basado en un problema y su respectivo planteamiento, por ello en este primer apartado se presentan los elementos fundamentales del planteamiento del problema del estudio: los antecedentes, las preguntas y objetivos de la investigación, así como la justificación del estudio realizado.

1.1. El liderazgo como factor de la Eficacia Escolar

En las últimas décadas, el concepto de Eficacia Escolar ha tenido un desarrollo destacado en el ámbito educativo, realizando contribuciones en la investigación sobre los factores que inciden en el rendimiento académico y aportando conocimientos que han permitido emprender cambios en los sistemas de educación (Hernández, Murillo y Martínez, 2014). Según Murillo (2003), las escuelas que logran rendimientos académicos altos, a pesar de su contexto socioeconómico desfavorable, son catalogadas como escuelas eficaces, de tal forma que la equidad y el desarrollo integral son dos características fundamentales dentro de la escuela eficaz.

Algunos investigadores que se han ocupado de la Eficacia Escolar identificaron una serie de elementos, donde el liderazgo es reconocido como el segundo factor que más influencia ejerce sobre el rendimiento académico (Murillo, 2003; OEI, 2017). Así, este concepto es concebido como un componente que facilita el cambio en las instituciones educativas y reconoce al director escolar como uno de los actores clave que ejerce el liderazgo.

En los últimos años, la función directiva ha sido un tema prioritario en la agenda nacional de la política educativa en muchos países (OEI, 2017); por consiguiente, el desempeño de los líderes escolares es identificado como un elemento clave para el desarrollo de las escuelas, siendo considerado un factor que facilita el cambio en las instituciones educativas (Pàmies-Rovira et al., 2016).

Bolívar (1997) señala que dos escuelas en igualdad de circunstancias pueden tener resultados muy diferentes, y esto puede ser explicado por la fuerte influencia del trabajo del director en los centros escolares; por su parte, Reeves (2010) enfatiza la existencia de las prácticas de liderazgo que diferencian a escuelas con buenos resultados. Las afirmaciones

anteriores reiteran que el liderazgo escolar tiende a generar condiciones muy favorables para alcanzar resultados académicos sobresalientes en los planteles escolares.

En relación con las implicaciones del liderazgo escolar, Stoll y Temperley (2009) puntualizan la importancia de atender este factor debido a las necesidades del mercado laboral, los cambios tecnológicos, los descubrimientos científicos y los complejos desafíos a los que se enfrentan los estudiantes y los profesores, y que han obligado a replantear el papel que juegan los directores escolares, así como la definición y la distribución de sus funciones, con el fin de dar respuesta a los nuevos escenarios mundiales.

1.2. El trabajo de los directores en la Educación Media Superior

La calidad en la educación es un elemento clave para los actuales sistemas educativos de los países. La calidad y la mejora educativa han tenido un interés creciente en la política pública de México, a tal punto que se han desplegado diferentes estrategias de mejora para enfrentar los desafíos estructurales del sistema educativo nacional (OECD, 2010); sin embargo, esto no ha resultado suficiente debido a que la educación en México está marcada desde hace décadas por retos y problemáticas.

De Ibarrola (2012) puntualiza que todos los niveles educativos padecen importantes necesidades que las reformas educativas no han podido enmendar. Entre las principales problemáticas del sistema destacan las siguientes: el diseño y ejecución de las reformas y las políticas públicas; la cobertura total y calidad de la educación; y la falta de recursos destinados a las escuelas.

El sistema educativo tiende a permear las desigualdades de modo estructural, y esto se refleja en el rezago escolar, las desigualdades socioeducativas, el acceso a la educación y la calidad en la gestión escolar. Ante este problema que se genera en el interior de la estructura educativa, es importante mencionar que para el caso de la Educación Media Superior en México estas situaciones se intensifican, ya que se trata de un nivel académico segmentado y complejo, con una diversidad en la calidad de los servicios educativos que ofrecen los diversos subsistemas, y que debido a estas diferencias tienden a reproducir las desigualdades sociales (Guzmán, 2017; INEE, 2015; INEE, 2018; OECD, 2010).

Además, se constata que la EMS es inequitativa, ya que los escasos recursos con los que cuentan las escuelas dificultan el aprovechamiento de los alumnos. Por consiguiente, se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuestiona sobre cómo podrán aprender los alumnos sin laboratorios, sin materiales didácticos o sin las condiciones óptimas para una gestión eficiente (INEE, 2018).

Para atender lo anterior, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) estipuló que los jóvenes tiene derecho a una educación de calidad, donde la oferta educativa de las instituciones debe garantizar la eficiencia y eficacia de los servicios que se imparten en las escuelas. En lo que concierne a la figura de director, este es concebido como el encargado y responsable de la gestión colaborativa y la implementación de un liderazgo que busque la mejora en la calidad de las escuelas.

Es conveniente apuntar que en las exigencias en la EMS se perfilan fundamentalmente las cuestiones de cobertura total del servicio y los índices de deserción escolar, por lo que enfrentar estos retos demanda una serie de transformaciones y resignificaciones que la administración y organización de los centros escolares debe afrontar. La RIEMS a través del acuerdo secretarial 449, se planteó que estas transformaciones se desarrollen desde el fortalecimiento de las competencias de los directores, considerados estos como los promotores del cambio, la mejora escolar y la calidad de la educación, así como el puente que estos pueden significar con otros actores sociales.

Por lo tanto, a través del Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior (PROFyDDEMS), la Reforma busca fortalecer la capacidad de gestión del director mediante la profesionalización. El Programa de Actualización y Profesionalización Directiva es otro instrumento que contribuye a la formación del perfil del director en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); y tiene el propósito de impulsar la transformación de los directores en líderes y actores clave del desarrollo y la calidad de la EMS.

A pesar de la importancia que se les ha dado a los directores, el liderazgo de estos actores clave no es una característica de las escuelas en el país, ya que, como señala la OECD (2010), los directores y encargados de los centros escolares carecen de formación profesional, desarrollo e incentivos que apoyen en la consecución de la mejora de la calidad en la instrucción y los resultados académicos.

Las prácticas emprendidas por los directores son vitales y las condiciones donde se desarrolla dicha función son fundamentales. Por ende, Blanco (2011) confirma que existe

una relación fuerte entre la situación socioeconómica de los estudiantes y su nivel de logro académico, lo que conlleva a que los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad no logren aprender y rendir académicamente, afectando su vida futura y el acceso a empleos mejor remunerados. Asimismo, considera que las regiones más desfavorecidas obtiene una trayectoria educativa más corta en comparación con los estratos medios y altos, lo que genera que en los años de escolaridad breve no se logren adquirir las competencias y herramientas básicas para desempeñarse en la vida diaria y laboral.

De la misma manera, como apunta Sandoval (2007), los alumnos de escuelas situadas en entornos desfavorables en México obtienen, por lo general, los rendimientos más bajos en las evaluaciones. Por lo tanto, la labor de los directores y docentes se considera fundamental para lograr enfrentar estas situaciones y promover que las escuelas tengan una educación de calidad.

Si lo anterior lo aterrizamos a los Telebachilleratos Comunitarios de la EMS, el problema mencionado es más evidente, ya que se trata de un subsistema muy segmentado que opera en condiciones muy diferentes y, en algunos casos, adversas. La mayoría de estos centros escolares están ubicados en zonas vulnerables, donde carecen de equipamiento e infraestructura óptimos para el efectivo aprendizaje de los alumnos y desempeño de los docentes y los responsables de escuelas. Ante este panorama, el papel de los líderes escolares es fundamental para la consecución de la eficiencia y eficacia de las escuelas, como bien señalan los informes del INEE (2018).

1.3. Antecedentes del estudio

En este trabajo se integran investigaciones respecto al liderazgo, ya sea desde la perspectiva de la Eficacia Escolar o centradas en la EMS. Cada uno de los estudios analizados aportó elementos teórico-metodológicos o evidencias empíricas que contribuyeron y enriquecieron la propuesta de investigación.

En primera instancia, se da cuenta de una serie de trabajos llevados a cabo en el estado de Aguascalientes. Uno de los más relevantes es el de Guzmán (2017), en el cual se identificaron algunos factores a nivel escuela que están asociados con una alta eficacia escolar, a saber: el clima escolar, los objetivos centrados en el desarrollo de los estudiantes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y las altas expectativas. Sin embargo, cabe destacar que el liderazgo fue un factor que no se contempló a profundidad en esta investigación.

Rodríguez (2015) realizó un estudio de caso en un bachillerato tecnológico de Aguascalientes, con el objetivo de explorar la forma en que el plantel escolar gestiona la convivencia y la percepción de la violencia escolar. Sus principales conclusiones se encaminaron a afirmar que la gestión de la convivencia escolar se cristaliza, principalmente, por medio de reglamentos disciplinarios, actividades escolares y vinculación con instituciones externas para atender a alumnos en situación de riesgo.

Aunque Rodríguez (2015) destaca que el papel de la gestión escolar es fundamental en la percepción positiva de la convivencia en el plantel, existe una ausencia de información acerca de cómo operan los directores escolares para la consecución de los objetivos de la convivencia positiva. Empero, este autor considera relevantes las acciones que los directores escolares realizan para lograr un clima escolar favorable.

Por su parte, Langford (2014) se enfocó en el estudio de las características de la función directiva en escuelas adscritas al Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Los objetivos de la investigación se basaron en explorar el ejercicio de la función de los directores y las condiciones necesarias para cumplir los objetivos de las escuelas PETC, identificando las necesidades de formación y las implicaciones del proceso de adscripción al programa; asimismo, se documentaron las buenas prácticas de la función directiva. Los resultados mostraron que los retos a los que se suelen enfrentar los directores son de gestión, administrativos, organizativos y pedagógicos.

Otro trabajo de tesis que resulta relevante abordar es, sin duda, “Necesidades de formación de los directivos de escuelas Secundarias Generales del Estado de Aguascalientes”. En dicha investigación, González (2008) tuvo como propósito conocer las necesidades de formación de los directivos de las Escuelas Secundarias Generales del Estado de Aguascalientes. Para ello, se cuestionó las necesidades de capacitación que presentaban los directores y los subdirectores escolares para desarrollar las actividades propias de su cargo y en las áreas de formación directiva. Su investigación fue de corte cuantitativo, y se centró en la descripción de las necesidades de formación a partir del cargo que ejercen los directores.

Se contemplaron dos dimensiones principales: las actividades directivas, que contemplan las subdimensiones organizativo-operativas, pedagogía curricular, administrativa financiera, y comunitaria; y las áreas de formación. Los principales resultados que arrojó el estudio afirman que la mayoría de los directivos consideran necesaria la capacitación para el desarrollo y la formación en las distintas áreas de las actividades, aunque se destaca que la marcada diferencia entre las necesidades de los directores y subdirectores parece tener relación con el nivel de escolaridad: los subdirectores, particularmente los noveles, tienden a manifestar grados más altos de necesidad, y es que un porcentaje considerable cuenta con estudios de posgrado.

Aguilar, Gamboa y Farías (2015) se plantearon como objetivo de su estudio la descripción de las prácticas de gestión administrativa y su relación con las prácticas de innovación educativa en un Telebachillerato Comunitario del estado de Querétaro, y como metodología se determinó un enfoque mixto. El estudio concluyó que existe una relación entre las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa. Así, las prácticas de innovación reportadas surgieron para dar respuesta a las problemáticas que enfrentaba el TBC en lo referente a la implementación de la propuesta federal.

A nivel internacional, se puede destacar para fines del presente estudio, el trabajo realizado por Intxausti, Joaristi y Lizasoain (2015), ya que parte de un proyecto que estableció como objetivo caracterizar las mejores prácticas de escuelas altamente efectivas en la Comunidad Autónoma del País Vasco (España). En esta investigación, se emplearon modelos estadísticos multinivel y modelos jerárquicos lineales para seleccionar 32 escuelas altamente eficaces. Su estudio partió de un enfoque mixto, donde emplearon técnicas cualitativas para registrar las percepciones de los equipos de gestión, asesores educativos e inspectores de las escuelas seleccionadas con respecto a las prácticas vigentes en sus organizaciones.

Intxausti et al. (2015) presentan los resultados obtenidos en relación con el liderazgo, concluyendo que éste se caracteriza por diversas competencias que se manifiestan en diferente grado en las escuelas. Asimismo, se identificó un conjunto de elementos comunes: liderazgo positivo en la gestión de la escuela; misión definida y compartida por todos los profesionales; actitud positiva hacia la formación y el aprendizaje permanente; capacidad de promover el compromiso y la motivación de los profesores en

relación con un proyecto escolar común; apoyo para la enseñanza y procesos de aprendizaje; promoción de un clima de convivencia pacífica; y coordinación bien organizada.

Por su parte, Reeves (2010), bajo la lógica del estudio anterior, se planteó realizar un diagnóstico de las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas municipales en sectores con altos niveles de vulnerabilidad social. Él parte de una metodología de tipo cualitativa y exploratoria, y emplea herramientas de obtención de información, como la encuesta y la entrevista a profundidad, para trabajar con profesores, directores e informantes clave en diez escuelas seleccionadas de la región metropolitana en Chile. Los principales hallazgos de su investigación dieron cuenta de la existencia de prácticas de liderazgo directivo que diferencian a directores de escuelas con buenos y malos resultados académicos.

Por último, y regresando al ámbito nacional, Martínez, Lizasoain, Castro y Joaristi (2017) enfocaron su estudio en la determinación del nivel de eficacia de escuelas a nivel primaria en el estado de Baja California. En esta investigación se identificaron y seleccionaron las escuelas a través de los puntajes de las pruebas ENLACE y las pruebas de contexto de dos ciclos escolares consecutivos 2010-2011. La muestra estuvo constituida por 85 escuelas y 7 mil estudiantes. Se elaboraron modelos jerárquicos lineales o modelos transversales contextualizados para el cálculo de las puntuaciones residuales en el nivel de escuela. Finalmente, se seleccionaron, bajo criterios estadísticos, 15 planteles de alta y 15 de baja eficacia. Es de suma importancia mencionar que este trabajo no repite las técnicas y criterios de selección de escuelas eficaces que otros estudios reportan (Pedroza, Peniche y Lizasoain, 2018).

Las prácticas de liderazgo que se identificaron en la investigación de Martínez et al. (2017) son las siguientes: preocupación e interés de la satisfacción de los profesores por su trabajo; generación de altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa; construcción y materialización de objetivos grupales; valoración, reconocimiento y acompañamiento del trabajo que hacen los profesores; y conocimiento de logros, fortalezas y virtudes de la escuela para mostrarlos a la comunidad.

Además, es posible afirmar que los trabajos realizados en los últimos años no han sido suficientes para el estudio de la EMS en México y, especialmente, para el caso de los

TBC, tanto a nivel nacional como estatal. Ante esta realidad, la tesis que aquí se presenta adquiere pertinencia, ya que aporta información que amplía el conocimiento sobre el fenómeno que se aborda.

1.4. Pregunta y objetivos de investigación

La pregunta que guió la investigación fue la siguiente:

¿Qué prácticas de liderazgo escolar implementan los responsables de dos Telebachilleratos comunitarios catalogados de baja y alta eficacia escolar?

El objetivo general de la investigación fue el siguiente:

Identificar las diferencias en la práctica de liderazgo escolar como un factor asociado a la eficacia escolar de dos Telebachilleratos comunitarios de muy diferente nivel de eficacia (alta y baja).

Los objetivos específicos se definieron como sigue:

- a) Describir las prácticas de liderazgo escolar que ejercen los responsables de los Telebachilleratos comunitarios.
- b) Contrastar las prácticas de liderazgo escolar de los responsables de los Telebachilleratos comunitarios.

1.5. Justificación del estudio

Los Telebachilleratos comunitarios en México ofrecen servicios educativos donde el ingreso a la escuela resulta difícil (Weiss, 2017), ya que se ubican en lugares con altos índices de marginación (carencias en servicios educativos y de salud) y con ingresos por debajo de la línea de bienestar. Esta situación no permite acceder a los bienes y servicios más básicos, limitando las oportunidades o la capacidad para generar las condiciones necesarias para el desarrollo y bienestar colectivo (CONAPO, 2013).

Aunado al problema de infraestructura, los TBC presentan carencias de servicios básicos, como la inexistencia o insuficiencia de agua potable y energía eléctrica. Por tal razón, muchas escuelas no cuentan con los servicios mínimos o suministros para desempeñar de forma adecuada las actividades escolares (INEE, 2018).

Como ya se dijo, el TBC se diferencia de otros subsistemas por contar con una planta de tres profesores donde, en muchas ocasiones, uno de éstos cumple la función de director o responsable de la escuela, duplicando las funciones y las responsabilidades. Es importante señalar que muchos de los TBC son escuelas que se encuentran caracterizadas por la falta de infraestructura y capacitación docente, y suelen ubicarse en contextos socioeconómicos desfavorables. Ante esto, cabe cuestionarse sobre las estrategias que deben emplear los líderes escolares para lograr obtener resultados académicos superiores a los esperados dadas las condiciones adversas donde operan.

Weiss (2017) enfatizó que los TBC, para el caso de Aguascalientes, están cumpliendo con uno de sus objetivos que es ampliar la cobertura de EMS en las comunidades donde la población de estudiantes no tiene acceso a un plantel convencional. Asimismo, en su informe puntualiza un aspecto positivo y es el referente al trabajo de los directores, o responsables escolares,¹ ya que ellos presentaron una característica singular que parece ser genérica: la iniciativa y la habilidad para gestionar recursos o servicios para sus planteles.

El trabajo de los líderes escolares es fundamental para el fortalecimiento del sistema educativo y las mejoras significativas e integrales en los resultados académicos. Esta tarea resulta compleja, ya que estos mismos desempeñan sus funciones en contextos variados, algunos marcados por la inequidad y la desigualdad. Ante tal circunstancia, organismos internacionales, como la OECD (2010), recomiendan la construcción de una profesión de liderazgo para las escuelas y la reducción de las desigualdades entre las escuelas, con el fin de propiciar una mayor rendición de cuentas y generar capacidades para responder a las necesidades de la comunidad escolar.

El papel de los directores en EMS es significativo y más tratándose de escuelas cuyas condiciones y contextos están marcados por la inequidad, la desigualdad y la vulnerabilidad. Por ello, el ejercicio de la función directiva es complejo y demandante, lo que conlleva a que estos actores propongan escenarios donde se tiendan a desarrollar habilidades y competencias que los ayuden a gestionar recursos y emprender estrategias

¹ Cabe señalar que no se abordó de forma profunda el trabajo de esta figura educativa (Weiss, 2017).

que les permitan enfrentar tanto los problemas propios de la vida institucional, como los problemas contextuales donde están insertas las escuelas (INEE, 2018).

La revisión de la literatura sobre el liderazgo desde la perspectiva de la Eficacia Escolar en EMS constató que no se han realizado suficientes y exhaustivas investigaciones a nivel nacional, regional y estatal. Por lo tanto, el presente trabajo se enfoca en identificar las prácticas de liderazgo que se han implementado en los TBC para que alcancen un nivel de eficacia alto. Sin duda, esto aportará nuevas evidencias a una temática que ha sido poco abordada en el país y en Aguascalientes.

Por lo anterior, la aportación de la Eficacia Escolar a nuestro objeto de estudio permitió identificar, a través de diferentes técnicas, aquellos planteles escolares que han logrado obtener resultados de alta eficacia escolar pese a los contextos socioeconómicos donde se encuentran ubicados; analizar, mediante elementos teórico-metodológicos, el caso del liderazgo para explorar los efectos de éste en el rendimiento académico del centro escolar; y profundizar en la influencia de las prácticas de liderazgo entre la comunidad escolar en dos Telebachilleratos comunitarios, uno catalogado como eficaz y el otro como ineficaz.

Capítulo 2. Marco teórico

El logro académico de los estudiantes es un elemento que refleja la calidad de un sistema educativo (Guzmán, 2017). De esta manera, en lo que respecta a la EMS, la calidad es uno de los retos a los que se enfrentan los subsistemas educativos en el país, y el caso de los TBC no es la excepción. En este capítulo se presentan los antecedentes de Eficacia Escolar, así como los factores asociados a la Eficacia y Mejora Escolar; se exponen los modelos comprensivos más representativos que se han desarrollado en los últimos años; y, finalmente, se presentan los referentes teóricos del liderazgo educativo, así como las teorías y estilos.

2.1. La perspectiva de los estudios de Eficacia y Mejora Escolar

La Eficacia Escolar ha contribuido a identificar una serie de factores que tienen incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que ha aportado conocimientos que permitieron emprender cambios importantes en los sistemas educativos a nivel internacional (Hernández et al., 2014). Desde este concepto, las escuelas eficaces se han definido como aquellas que han sido capaces de lograr obtener resultados superiores a los esperados, pese a sus condiciones contextuales; y estas se han caracterizado por dos elementos importantes: la equidad y el desarrollo integral de los alumnos (Murillo, 2003).

Una de las investigaciones que significó una reflexión importante para la Eficacia Escolar fue el Informe Coleman de 1966. El informe es uno de los estudios más importantes del siglo XX, no sólo por las olas de agitación que levantó con sus resultados, sino por su estructura misma, ya que éste tomó una muestra masiva de 600 mil estudiantes, 60 mil docentes y 4 mil escuelas.

Los resultados y afirmaciones arrojadas por el informe otorgaron mayor fuerza a dos corrientes teóricas de la época: las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia. Las primeras consideraban la escuela como un aparato ideológico del Estado o un mecanismo de control de los cuerpos; otros autores analizaban elementos como el currículum oculto, la relación entre los códigos lingüísticos y el sistema desigualitario; asimismo, hubo quienes enfocaron sus esfuerzos en investigar la transmisión de capital cultural, económico y social a través de la familia, el cual se relacionaba con los valores de la institución educativa; finalmente, hubo quien se interesó por el análisis de la

segmentación del mercado, según la clasificación del alumnado (Althusser, 2003; Foucault, (1976); Bowles y Gintis, 1985; Berstein, 1994; Bourdieu y Passeron, 2009 citados en Martín-Lagos, 2018).

La otra ola teórica nació como reacción y defensa de las condiciones que posibilitaran el cambio social, concibiendo a los agentes educativos como elementos de transformación social. Al mismo tiempo, hubo autores que apelaron por la escuela democrática y la participación de la comunidad, definiendo un papel más activo y transformador de los actores educativos (Habermas, 1987 (1981); Apple y Beane, 1997; Giroux, 1990; Willis, 1988, citados en Martín-Lagos, 2018).

Es importante destacar que las reacciones suscitadas por el Informe Coleman derivaron en una serie de interpretaciones simplistas y sesgadas (Martín-Lagos, 2018), ya que incluso se llegó a afirmar que los recursos educativos y las escuelas tenían poca influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Es decir, que la familia, la raza y la etnia tenían más peso como factores explicativos del logro académico como bien señala la autora antes citada.

Los resultados publicados por dicho Informe desataron importantes reacciones entre los académicos, que buscaron contradecir radicalmente las evidencias e interpretaciones que se reportaron. En consecuencia, diversos autores fundamentaron teorías y modelos que trataban de dar cuenta del papel e importancia de la escuela en el resultado académico de los alumnos; por ejemplo, hubo quienes afirmaron que la escuela implica un espacio de cambio que puede reproducir o compensar la desigualdad; otros aseveraron que la desigualdad educativa tiene elementos explicativos en los procesos migratorios; y unos más argumentaron que la devaluación de los títulos y credenciales universitarias se debió a la importancia que se le dio a la estructura educativa y social (Downey y Condrón, 2016a; San Román, Vecina y Doncel, 2016; Bogin, 2016, citados en Martín-Lagos, 2018).

Ante este escenario, el movimiento de Eficacia Escolar se caracterizó por tener una visión positiva de la escuela, ya que esta podía llegar a reducir las desigualdades sociales y ser un promotor de oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Por ello, las perspectivas de la Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela se consolidaron como dos corrientes que colaboraron estrechamente desde sus inicios (Murillo, 2004), lo que permitió identificar factores significativos que influyen en el logro académico (Guzmán, 2017).

La perspectiva de la Mejora Escolar, según Murillo (2002), ha centrado sus esfuerzos e intereses en los procesos de cambio de los centros educativos, poniendo especial énfasis en la cuestión práctica más que en la reflexión teórica. Además, Murillo (2002) considera que una de las definiciones más difundidas sobre Mejora Escolar es la que está incluida en el Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela, pues la considera como una iniciativa que buscaba generar un cambio en las condiciones de aprendizaje asociadas a las escuelas, con el objetivo de alcanzar la eficacia y la excelencia educativa.

A su vez, Ainscow (2005) expone el modelo Mejorar la Calidad de la Educación para Todos (IQEA, por sus siglas en inglés), en el cual se enfatizan las siguientes características: (a) el desarrollo en la enseñanza y aprendizaje, a través de la creación de condiciones para gestionar el cambio de la escuela con éxito; (b) la mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas; (c) la implementación de pruebas para estimular el pensamiento, la acción y la evaluación del progreso; y (d) la colaboración entre colegas de escuelas asociadas y los asesores del IQEA. Este enfoque enfatiza la importancia de la cultura escolar, con el propósito de promover las actitudes positivas hacia el estudio y el desarrollo de la práctica, poniendo atención especial en los siguientes puntos: (a) el desarrollo de la docencia; (b) el desarrollo del liderazgo; (c) y el desarrollo sostenible.

De igual manera, se destaca la idea de que las prácticas de liderazgo son esenciales, ya que promueven y estimulan la acción colectiva de la comunidad escolar en función de los objetivos institucionales y las metas establecidas por los mismos. La Eficacia Escolar y la Mejora Escolar deben aproximar sus posturas metodológicas, ya que los esfuerzos emprendidos se relacionan estrechamente. Con esta conjunción, ha surgido un nuevo movimiento teórico-práctico que integra las aportaciones más importantes de ambas perspectivas: la Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2002).

La mejora de las escuelas es un proceso que comienza con pequeños cambios significativos, ya que tienden a generar escenarios educativos favorables para todos los miembros de la comunidad escolar. Finalmente, se destaca que se trata de un compromiso con la mejora de la educación y la búsqueda del desarrollo del alumnado.

2.2. Factores asociados a la Eficacia y Mejora Escolar

Las escuelas eficaces son definidas como aquellas que han alcanzado un desarrollo integral de sus alumnos, a pesar del contexto social, económico y cultural. Estas escuelas se caracterizan por presentar factores de eficacia escolar, que son considerados como la capacidad o potencialidad de las escuelas para influir tanto en el logro académico, como en el desarrollo completo de los alumnos (Murillo, 2007).

Por su parte, Hernández et al. (2014) consideran que la escuela eficaz es aquella que logra conjugar todos los factores a su favor, ya que no se trata solamente de elementos aislados, sino que actúan en conjunto para lograr un modo de ser, de pensar y de actuar de la comunidad escolar.

Por consiguiente, desde la literatura diversos autores (Leithwood, 2006 y 2009; Murillo, 2003 y 2008; Edmonds, 1979, Mortimore, 1988 y Weber, 1971, citados en Martínez-Garrido, 2011 y González, 2015) han consensuado una serie de factores relacionados con la eficacia escolar: las metas compartidas, consenso, trabajo en equipo; el liderazgo educativo; la orientación hacia el aprendizaje; el clima escolar y de aula; las altas expectativas; la calidad del currículo; la organización del aula; el seguimiento de los alumnos/evaluación frecuente; el aprendizaje organizativo/desarrollo profesional; la participación e implicación de la comunidad educativa; y los recursos e instalaciones.

Murillo (2002) enfatiza la necesidad de que ciertas condiciones se cumplan al momento de hablar de mejora y cambio escolar, por lo que analiza y rescata las siguientes propuestas: la escuela es el centro del cambio; existe un planteamiento sistemático para el cambio; el cambio ha de basarse en las “condiciones internas” de la escuela; las metas educativas se consiguen de forma más eficaz; se establece una perspectiva multinivel; las estrategias de desarrollo están integradas; y se da una tendencia hacia la institucionalización.

Estas condiciones hacen referencia a metas y objetivos establecidos en el marco de un proyecto institucional de mejora. El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela y la Mejora de la Eficacia Escolar se ha planteado como eje fundamental de la colaboración entre ambos movimientos.

Las dos principales críticas y preocupaciones que han surgido en torno a la Mejora de la Eficacia Escolar enfatizan las limitaciones en la aplicación práctica directa –que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pretende obtener una imagen fotográfica de la escuela– y la falta de un marco teórico propio; sin embargo, en los últimos años se han desarrollado y propuesto diversos modelos comprensivos de eficacia (Penalva, Hernández y Guerrero, 2013; Muñoz et al., 2001).

Ante la ausencia de un marco teórico propio, se han discutido las implicaciones de la influencia de diferentes ideologías y la incorporación de elementos de diversas corrientes, como las teorías burocráticas, sistémicas, del capital humano, etcétera (Morley y Rassool, citado en Penalva et al., 2013). Asimismo, otra de las críticas efectuadas señala la simplificación excesiva que resulta por la medición de los diversos factores escolares.

Como ya se ha mencionado, las escuelas eficaces son aquellas que logran resultados académicos superiores a los esperados pese a sus contextos; no obstante, como señalan Hernández et al. (2014) y Murillo (2008), otro fenómeno importante es el de la ineficacia escolar, que se considera como el resultado del fallo grave de alguno de los elementos o factores del sistema, ya sea un clima negativo, una falta de compromiso del docente o un liderazgo débil, entre otros.

En las últimas décadas, se han realizado exhaustivas investigaciones desde la perspectiva de la Eficacia Escolar, pero el fenómeno de la ineficacia escolar ha sido poco abordado; sin embargo, los estudios a profundidad sobre dicho fenómeno demuestran que diversos factores, como el clima negativo, la falta de compromiso y la motivación, la sensación de desánimo, el poco trabajo en equipo del profesorado, la dirección ausente o autoritaria, la falta de involucramiento de las familias, las bajas expectativas globales, los procesos de enseñanza reproductivos y las instalaciones inadecuadas y desatendidas, han generado que los centros escolares se vuelvan ineficaces (Hernández et al., 2014).

Los autores mencionados reflexionan respecto a la importancia de la relación armónica de los factores de eficacia escolar para el logro académico de los alumnos. Por ello, destacan una serie de elementos comunes que se puntualizan en algunas escuelas ineficaces: el clima cargado de tensión y falta de satisfacción y orden en el aula y el centro de trabajo; el escaso compromiso y una percepción negativa del centro (condiciones laborales y salariales desfavorables); la falta de liderazgo o estilo inadecuado; las expectativas por debajo del mínimo esperado; la poca participación e interés de los padres por la vida académica de sus hijos; las estrategias didácticas se limitan a la reproducción de

contenidos y deficiente uso del tiempo de enseñanza; y las instalaciones y los recursos son inadecuados, deficientes o, simplemente, se carece de ellos.

El estudio de los factores de ineficacia escolar es valioso para lograr generar referentes de análisis en las escuelas que obtienen bajos rendimientos académicos. Es decir, el tema de las escuelas eficaces e ineficaces está ampliamente relacionado con la desigualdad y las carencias que sufren las escuelas, teniendo un impacto negativo en los aprendizajes y oportunidades de los alumnos.

2.3. Modelos comprensivos de Eficacia Escolar

La ola de investigaciones que surgieron a raíz del Informe Coleman se definió como el Movimiento de Eficacia Escolar. Esta nueva línea de investigación tuvo como objetivo el conocimiento de los factores escolares asociados al logro educativo. Por tal razón, las investigaciones se enfocaron en analizar los factores que generan las diferencias entre escuelas. A continuación, se presenta la tabla 1 que resume los factores de eficacia escolar definidos por diversos autores.

Tabla 1. *Factores de eficacia escolar identificados por diversos autores.*

Murillo (2008)	Edmonds (1979)	Mortimore (1988)	Weber (1971)
Sentido de comunidad		Implicación de los docentes	
Clima escolar y de aula	Atmósfera ordenada	Clima positivo y ambiente centrado en el trabajo	Clima escolar tranquilo, ordenado y centrado en la tarea
Dirección escolar	Fuerte liderazgo	Liderazgo con propósito	Fuerte liderazgo instructivo
Currículo de calidad			
Gestión del tiempo		Sesiones estructuradas y atención reducida a pocos temas por sesión	
Participación de la comunidad escolar			
Desarrollo		Consistencia entre docentes	

Tabla 1. Factores de eficacia escolar identificados por diversos autores. (continúa)

Murillo (2008)	Edmonds (1979)	Mortimore (1988)	Weber (1971)
profesional de los docentes			
Altas expectativas	Altas expectativas	Enseñanza intelectualmente desafiante	Altas expectativas
Instalaciones y recursos			Instalaciones físicas Evaluación constante del progreso de los alumnos
	Evaluación del progreso del alumno	Escribir y utilizar las evaluaciones	
	El objetivo de la escuela es la adquisición de habilidades básicas	Implicación de las familias	Enseñanza individualizada

Fuente: Adaptación a partir de Murillo (2008), Martínez-Garrido (2011) y González (2015).

En la tabla 1 se puede apreciar la coincidencia de los factores que cada autor ha propuesto, aunque cabe destacar que en los cuatro modelos presentados el liderazgo es uno de los elementos recurrentes. Ahora bien, Martínez-Garrido (2011) y Penalva et al. (2013) reportan algunas de las investigaciones más importantes en el campo de la Eficacia Escolar a inicios de la década de 1960, y que consideraron relevante el factor de liderazgo. A continuación, se resumen sus propuestas en la tabla 2.

Tabla 2. *Investigaciones en Eficacia Escolar que contemplan el factor de liderazgo.*

Autor	Título	Características
Weber (1971)	<i>Inner-city children can be taught to read: four successful schools. Washington, DC: Council for Basic Education</i>	El estudio identificó siete factores de eficacia que se relacionaban directamente con el desempeño académico, entre los que destaca un fuerte liderazgo instructivo.
Sammons, Thomas y Mortimore (1997)	<i>Forging Links: Effective Schools and Effective Departments</i>	Su investigación constató la importancia del factor de la gestión eficaz a través del director en la consecución del éxito académico.
Edmonds (1979)	<i>Effective Schools for the Urban Poor</i>	Este modelo consideraba que un fuerte liderazgo institucional es un factor fundamental que había demostrado ser efectivo en las escuelas eficaces.

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez-Garrido (2011) y Penalva et al. (2013).

La importancia de estas investigaciones radica en que coinciden en retomar el liderazgo como un factor clave en la eficacia de los centros escolares. Las reflexiones e investigaciones en torno al liderazgo tienen un largo camino recorrido y por eso su estudio se ha realizado desde diferentes perspectivas: el enfoque empresarial, la psicología social, la teoría de las organizaciones, etcétera. Y, sin duda, en las últimas décadas los estudios se han ubicado en la perspectiva de la organización escolar, que por su estructuración y caracterización han generado un interés particular (Maureira, 2004).

A continuación, se presentan algunas investigaciones realizadas en México que dan cuenta de la temática de la investigación presentada. López-Gorosave, Slater y García-Garduño (2010) consideran que el estudio de las prácticas de liderazgo y dirección en México es incipiente, y sobre todo aquellas investigaciones que se enfocaron en el estudio del liderazgo en escuelas pertenecientes a la EMS.

De esta manera, López-Gorosave et al. (2010) exploraron las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas primarias públicas en el primer y el tercer año de dirección, buscando identificar los principales patrones de dirección y liderazgo. Para ello, establecieron, primero, las principales problemáticas que enfrentan los directores y las

tesis tesis tesis tesis tesis

estrategias que emplean para resolver dichas situaciones y, después, reflexionaron si estas estrategias que emplean van definiendo el estilo de liderazgo de los directores.

Por su parte, Mendoza, Escobar y García (2012) estudiaron a profundidad la influencia que ejercen los tipos de liderazgo en las variables de satisfacción organizacional (satisfacción con la libertad de decisión, satisfacción con el salario actual y satisfacción con el actual empleo) del personal docente y administrativo en una institución pública de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

Otro trabajo es el reportado por Niebla e Ibarra (2017), quienes investigaron el liderazgo directivo ejercido por una directora y el clima organizacional en una unidad del nivel bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El objetivo fue conocer el tipo de liderazgo que se ejerce en el centro académico y la percepción que la directora y los profesores tenían respecto a su gestión; asimismo, se buscó diagnosticar el clima organizacional de la escuela y la relación de éste con el liderazgo ejercido.

Reyes, Trejo y Topete (2017) se plantearon identificar, desde la percepción de los estudiantes, las competencias y características necesarias para ejercer el liderazgo directivo y la gestión en una escuela del nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México. Los hallazgos de la investigación indicaron la necesidad de realizar aun más investigaciones para definir un perfil y un modelo de formación para los directores del nivel medio superior.

Álvarez, Torres y Chaparro (2016) realizaron un estudio donde se diagnosticó si las instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca implementan un modelo de liderazgo educativo; para ello, establecieron como modelos el liderazgo pedagógico, el liderazgo directivo y el liderazgo institucional. La investigación concluyó que las instituciones educativas analizadas no practicaban un modelo de liderazgo.

La investigación sobre el liderazgo, como factor de eficacia escolar, ha sido un tema ampliamente abordado en los escenarios internacionales; no obstante, el campo de conocimiento en México se mantiene en construcción, debido a la importancia que este tema de estudio tiene para la investigación en este país (López-Gorosave et al., 2010).

2.4. Liderazgo educativo

El liderazgo es un tema que durante décadas ha sido ampliamente estudiado y la relación que se ha establecido entre liderazgo y educación de calidad es fundamental (Leithwood, 2009), pues se reconoció el potencial que éste representa para alcanzar una enseñanza de calidad en los sistemas educativos.

Para Rojas y Gaspar (2004), el liderazgo es el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro mejor para todos, y el ejercicio del liderazgo desemboca en lograr una coordinación de las acciones de modo eficaz. Por consiguiente, los directivos líderes ejercen influencia en tres aspectos de la vida escolar: (a) en el ámbito de la comunicación para la acción; (b) en los estados de ánimo de los diferentes actores escolares (personal, alumnos, padres de familia, entre otros); y (c) en el diseño, organización y gestión de planes.

Estas competencias son consideradas indispensables para establecer que una persona es un líder en su centro, destacando que los líderes requieren, además de las capacidades antes mencionadas, las habilidades para crear climas organizacionales que generen aprendizajes en condiciones difíciles y habilidad para generar estados anímicos (motivación) que permitan superar las crisis.

Leithwood (2009) establece que el liderazgo es un fenómeno de carácter social que se inserta en los sistemas de relaciones de la sociedad, comunidad u organizaciones, además de que éste tiene un carácter propositivo y direccional. Por lo tanto, presenta su concepción del liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 18). Para lograr una comprensión del liderazgo y el líder, este autor considera las siguientes premisas.

- (a) El liderazgo implica un propósito y una dirección. Los líderes establecen metas y objetivos y responden por su cumplimiento.
- (b) El liderazgo es un proceso de influencia. Esta influencia puede darse de forma directa o indirecta en las metas principales del colectivo; asimismo, el líder genera condiciones que permitan un desarrollo efectivo de las mismas.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- (c) El liderazgo es una función que no siempre corresponde a los cargos formales, ya que existe la posibilidad de que cualquier miembro de la organización cumpla esta función.
 - (d) El liderazgo es contextual y contingente. Varias teorías expresan que las prácticas de liderazgo, y el líder, responden a condiciones propias de la organización donde se desarrollan, por lo que no existe una universalización de un liderazgo efectivo.

Además, Leithwood (2009) establece cuatro afirmaciones importantes que se fundamentan en una exhaustiva recopilación de las investigaciones sobre el liderazgo escolar.

- (a) El liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar.
- (b) El liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, y puede ser distribuido a otros.
- (c) Un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en todos los contextos.
- (d) Los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia.

2.5. Teorías y estilos de liderazgo.

La relación entre liderazgo y educación es una temática ampliamente estudiada, esto debido a las preocupaciones de los gobiernos en el tema de políticas públicas, calidad educativa y mejora de los aprendizajes. Así, el importante puente establecido entre los estudios de eficacia y mejora han considerado el liderazgo como un factor significativo dentro de los procesos escolares y la consecución de las metas institucionales.

El trabajo emprendido por líderes escolares, directores y responsables de las escuelas tiene una alta incidencia en la creación de climas escolares favorables y en la práctica docente. Por tal razón, Labrín (2014) considera que la función primordial de los líderes en la organización escolar es propiciar las condiciones más óptimas para la enseñanza y el aprendizaje eficaz de los alumnos.

El liderazgo busca la eficiencia y el control en los procesos de enseñanza que se imparten en las aulas y, por ende, impacta positivamente en la mejora de los resultados de los aprendizajes adquiridos. Bajo esta lógica, para Gronn (2002) y Labrín (2014), el liderazgo es una propiedad emergente, ya que llega a caracterizar la dinámica y las prácticas sociales que se establecen al interior de la escuela. Asimismo, existe una fuerte influencia en el *ethos* escolar; es decir, en la visión y el proyecto que se construye de forma conjuntiva entre los miembros de la comunidad.

Contreras, Juárez, Barbosa y Uribe (2010) exponen que existen diferentes estilos de liderazgo y muchos se caracterizan, a diferencia de los estilos de dirección de la organización, por orientar sus acciones al logro de metas y objetivos comunes, involucrando a sus colaboradores y generando compromiso y satisfacción en el personal a su cargo. Además, señalan que los estilos de liderazgo suelen ser un factor positivo sobre el bienestar y la salud integral de los subordinados, y no se trata sólo de productividad. González (2015) identificó tres enfoques clásicos de liderazgo.

- (a) *El enfoque de liderazgo basado en los rasgos personales*. Surgió entre los años treinta y sesenta del siglo pasado, desde este enfoque se argumenta que las características de los líderes son innatas, guardando relación con aspectos naturales y no con conocimientos y comportamientos socialmente adquiridos. Se destaca que las teorías no tuvieron mayor auge.
- (b) *El enfoque conductual*. Se desarrolló desde finales de los cuarenta hasta los sesenta del siglo XX. La perspectiva considera que el estilo del liderazgo guarda relación con la conducta del líder y su práctica. Y los tipos de liderazgo identificados son el democrático, *laissez faire* y autocrático.
- (c) *El enfoque situacional o de contingencia*. Esta corriente tuvo sus inicios entre las décadas de los sesenta y noventa del siglo XX, y considera que las características, habilidades y destrezas de los líderes son determinadas, en gran medida, por el contexto o situaciones donde se ejerce el liderazgo. Las principales teorías que sustentan dicho enfoque son la teoría de la contingencia, las teorías de las metas y la teoría de los sustitutos del liderazgo.

Por su parte, Levicki (1998) identifica ocho estilos de liderazgo en la organización:

- (a) *Egocéntrico*. Es un estilo dominante y personal.
- (b) *Autocrático*. Al igual que el anterior, se centra en la persona, además de ser autónomo.
- (c) *Igualitario superior*. Se genera entre los iguales (compañeros) y es participativo.
- (d) *Conflictivo*. Su principal característica es el conflicto y la presión a los subordinados.
- (e) *Constructor de equipos*. Es un liderazgo centrado en la motivación del equipo de trabajo a su cargo.
- (f) *Estratégico*. Promueve el proyecto, la visión y la trayectoria hacia delante.
- (g) *Popular*. Es un enfoque personal, que se distingue por su capacidad para transmitir y exaltar a su equipo de trabajo.
- (h) *Político*. Su característica principal es el mantenimiento de las redes de poder entre los subordinados o compañeros.

Solís (2010) señala que algunos tipos de liderazgo comparten características entre sí y aunque son similares, las diferencias entre ellos son importantes. Este autor agrupó los diferentes tipos en cuatro teorías principales que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. *Teorías y tipos de liderazgo.*

Teoría	Tipo de liderazgo
Teoría de la contingencia	Liderazgo transaccional
Teoría situacional	Liderazgo persuasivo
	Liderazgo de delegación
	Liderazgo transformacional
Teoría sociocrítica	Liderazgo administrativo
	Liderazgo autoritario
	Liderazgo <i>Laissez Faire</i>
Teoría Z del contexto	Liderazgo integrador

Fuente: Adaptado a partir de Solís (2010).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Solís (2010), señala dentro de la teoría de la contingencia al liderazgo transaccional, que se caracteriza por instaurar un sistema de relaciones de intercambio entre el líder y los subordinados; de esta manera, se establece lo que cada uno espera del otro (expectativas, objetivos, metas, etcétera) y se interactúa a través de las negociaciones que tienen por objetivo un estímulo, recompensa o premio.

Este último elemento es importante dentro del sistema de intercambios que se establece con el líder transaccional, ya que existe un sentido de unidad derivado de los esfuerzos y resultados. Por tal motivo, el líder recompensa de forma constructiva, correctiva y/o evitación de disciplina el comportamiento de los subordinados. Por su parte, González (2015) considera que este enfoque enfatiza que las características propias de un líder son determinadas por las situaciones contextuales donde desempeña sus funciones.

Otros tipos de liderazgo definidos por Solís (2010) son el liderazgo persuasivo y el liderazgo de delegación, los cuales se ubican en la corriente de análisis de la teoría situacional. El liderazgo persuasivo se caracteriza por conseguir el apoyo de los subordinados a través de un discurso persuasivo, capaz de orientar e impulsar las acciones de las personas a la consecución de los objetivos que se han establecido. De igual modo, el estilo de liderazgo por delegación se enfoca en confiar responsabilidades e independencia en el trabajo asignado a los subordinados, propiciando un ambiente que permita a las personas un poder positivo.

Desde la Teoría sociocrítica, Solís identificó los siguientes tipos de liderazgo. El liderazgo transformacional es definido como aquel que ha sido capaz de lograr el éxito a través de la creación de un sentido de compromiso entre los subordinados, interesando y dirigiendo al equipo al logro de objetivos, al autodesarrollo y a la creación de confianza. Estos son elementos importantes que el líder transfiere y transforma entre los grupos de trabajo a su cargo.

El liderazgo administrativo coincide con la figura de los directores escolares, ya que el liderazgo suele identificarse como una característica fundamental de los mismos para la realización de sus actividades y funciones. Se señala que el líder administrativo debe poseer cualidades y destrezas para buscar la mejora de la escuela como organización a través de las prácticas eficaces de su función.

El tipo de liderazgo autoritario se orienta a la tarea y la ejecución de la misma a través de la disciplina, el orden y la obediencia. El poder y la toma de decisiones se centran en la figura del líder y el tipo de comunicación que le caracteriza es el que se ha establecido de forma unidireccional y ascendente. El *Laissez Faire* es un estilo de liderazgo caracterizado por “permitir hacer”, confiando en la libertad y responsabilidad de los subordinados; es permisivo y no asigna tareas, no efectúa evaluaciones ni sanciona, procura no involucrarse en el trabajo del grupo y evade la responsabilidad por los resultados.

El último tipo de liderazgo presentado por Solís es el integrador. Este se fundamenta en el trabajo colaborativo de los miembros de la comunidad, pues este liderazgo transforma y busca el desarrollo personal; además, una característica esencial es la consolidación de un sentido de compromiso profundo tanto del propio líder, como de los subordinados en lo referente a la institución o empresa.

Desde otra perspectiva, González (2015) considera que una de las teorías del liderazgo más representativas en el campo educativo es el liderazgo instructivo o pedagógico. El liderazgo pedagógico hace referencia al conjunto de prácticas que impactan en la práctica docente en el marco de los procesos de enseñanza, buscando altos niveles de aprendizaje de los alumnos y los profesores (Gajardo y Ulloa, 2016; Horn, 2013). Estas prácticas son encaminadas a la creación de espacios que promuevan y faciliten el aprendizaje de toda la organización y que fomenten la mejora escolar (Bolívar, 2010).

Desde esta perspectiva, la función del liderazgo puede ser ejercida por cualquier miembro de la organización, ya que éste es compartido y no es exclusivo de una figura administrativa o burocrática (Bolívar, 1997); de tal manera que existe una red de trabajo donde todos colaboran y se inmiscuyen en la dinámica escolar.

Las prácticas de liderazgo pedagógico más reportadas desde la literatura, según Rodríguez-Molina (2011), son formular y evaluar los objetivos, las metas, los programas de estudio y las estrategias para llevarlas a cabo; y organizar y orientar los ambientes de trabajo de los docentes. Por su parte, Gajardo y Ulloa (2016) enfatizan que este tipo de prácticas se encaminan a establecer objetivos, planificación del plan de estudios, evaluación de la práctica docente y promocionar el desarrollo profesional de los docentes.

Uno de los enfoques que más auge ha tenido es, sin duda, la teoría del liderazgo distribuido. Los autores más representativos que han realizado importantes aportaciones

teóricas al respecto son Spillane y Gronn (López, 2013). El liderazgo distribuido es un liderazgo centrado en la comunidad y no en la figura de una persona. Se caracteriza por la preocupación de los miembros de la comunidad escolar y la consecución de las metas institucionales y los objetivos establecidos, con el fin de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes (Labrín, 2014). Es importante destacar que el término tiene diversas definiciones y significados. Elmore (2000) define al liderazgo distribuido como acciones orientadas e intencionadas a los objetivos. Este autor pone un énfasis especial en la dimensión cultural, ya que se trata de acciones y prácticas comunes entre los miembros de la comunidad.

El liderazgo distribuido no puede definirse a partir de un puesto o un lugar específico en el organigrama, sino que se trata más bien de un conjunto de acciones y prácticas encaminadas a un fin común, donde estas son distribuidas entre los líderes del centro. El énfasis es que esta distribución tiene una dimensión no solo práctica sino también cognitiva, siempre en la búsqueda de la resolución de problemas educativos.

Desde este enfoque, los líderes escolares colaboran en la creación de las metas institucionales y la búsqueda de potenciar las habilidades de los actores inmersos en la organización a través del trabajo colaborativo. Gronn (2002) considera que la interacción es un elemento importante, ya que permite que las prácticas circulen entre los miembros de la comunidad, dando pauta a la distribución en el trabajo y las acciones específicas.

Esta perspectiva propone una capacidad de cambio en el sujeto, capaz de influir en su contexto, por lo que algunos autores, como Spillane et al. (2001), desarrollaron una propuesta centrada en las prácticas relacionadas con la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Dicha propuesta considera que la práctica de liderazgo se distribuye entre los sujetos líderes que ocupan posiciones formales e informales en la estructura organizacional de la escuela.

2.6. Liderazgo escolar centrado en las prácticas

En este apartado se presentan los modelos que se enfocaron en estudiar los efectos del liderazgo directivo, algunos centrados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, se muestran las categorías que se han seleccionado desde la literatura para constituir la propuesta con la que se abordará la investigación.

Es importante mencionar que el tipo de investigaciones analizadas reportaron una relación entre el liderazgo y la mejora de los aprendizajes, producida a través de comportamientos o prácticas específicas (Horn, 2013). Asimismo, Leithwood et al., (2006 citado en Horn, 2013) explicaron la existencia de prácticas exitosas que emprendieron los líderes educativos, aunque destacan que existen modelos o estilos que guardan sus propias singularidades, ya que responden a los retos propios de cada contexto.

Leithwood y colaboradores (2004) presentan su propuesta de modelo respecto a la influencia del liderazgo en el aprendizaje. Este modelo contempla que los resultados de aprendizaje de los alumnos se deben a múltiples factores, donde el liderazgo es un elemento angular. Para dichos autores, los efectos del liderazgo no ejercen influencia de forma directa, sino que pasan por factores intermedios, como las familias y su forma de participación en los procesos educativos, las condiciones escolares y los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, señalan que la influencia del líder traspasa los límites escolares, llegando a cobrar importancia en la comunidad y en otros grupos de interés; y la interacción con los diferentes niveles de gobierno, las políticas públicas y las condiciones propias del contexto ejercen una importante influencia sobre la acción de los líderes en su organización escolar.

Horn (2013) presenta el modelo de prácticas básicas de liderazgo de Leithwood et al. (2006), el cual se clasifica en cuatro categorías.

- (a) Establecer dirección: identifica prácticas, como la construcción de una visión compartida, la aceptación de objetivos grupales y la generación de altas expectativas.
- (b) Desarrollar personas: a esta categoría le corresponde la atención y apoyo individual de los docentes (apoyo intelectual) y el modelamiento, que hace referencia al contacto diario con los docentes y estudiantes.
- (c) Rediseñar la organización: se basa en la construcción de una cultura colaborativa, pues genera una estructura organizativa que facilita el trabajo, la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad y la conexión de la escuela con su entorno y oportunidades.

- (d) Gestionar la instrucción en la escuela: dotación de personal, apoyo técnico a los docentes, monitoreo de las prácticas docentes y los aprendizajes, y generación de áreas de trabajo sin distracción.

La propuesta del modelo de Leithwood y colaboradores (2006) retoma los elementos de las teorías del liderazgo transformacional y pedagógico (Horn, 2013). Por otra parte, uno de los modelos más referenciados es el PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale), de Hallinger. Su propuesta se basa en la presentación de una escala que buscaba medir el liderazgo instruccional (pedagógico) a través de las variables contenidas en tres dimensiones: definir la misión de la escuela, gestionar el plan curricular-pedagógico de la escuela y fomentar un clima adecuado de aprendizaje escolar (Maureira, 2018). Este tipo de liderazgo tiene un fuerte énfasis en el componente motivacional hacia los docentes y estudiantes como bien señala el autor antes citado.

Otro autor que retomó los planteamientos teóricos de Leithwood fue Villa (2009) (citado en Maureira, 2018). Su propuesta buscó generar un modelo de liderazgo directivo, retomando las siguientes dimensiones: mostrar dirección de futuro, desarrollar personas, rediseñar la organización, y gestionar la enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Stoll y Fink, en 1999, propusieron el concepto de liderazgo persuasivo. En este modelo contemplan cuatro premisas: optimismo, respeto a la individualidad, confianza e intencionalidad. De lo anterior, definen las siguientes dimensiones del liderazgo persuasivo: invitar a otros en lo personal, invitar a otros profesionalmente, autoinvitarte en lo personal y autoinvitarte profesionalmente (Murillo, 2006).

Diversos autores han coincidido en que asociar la figura del líder y sus características particulares, es atribuirle a las prácticas que éstos efectúan un fuerte componente personal (Horn, 2013). Por ello, como bien señala esta autora, la tendencia en los estudios del liderazgo, desde el enfoque de las prácticas, han trasladado el interés de los atributos innatos de los líderes a las acciones concretas, capaces de ser aprendidas. Aunque las investigaciones de los rasgos y características personales de los líderes han sido una temática profundamente abordada, la importancia de esta no debe dejarse de lado.

Bracho y García (2011), que retoman los planteamientos de Bass y Avolio (2006), consideran que el líder transformador se caracteriza por el carisma, la creatividad, la interacción, la visión definida, el compañerismo y la coherencia. Por su parte, Day y

colaboradores (2009, citados en Horn, 2013) caracterizan al líder efectivo como aquel que tiene un propósito moral: equitativo, inclusivo y comprometido.

Maxwell (1999) propone 21 características de personalidad de los líderes efectivos que se enlistan enseguida.

- (a) Carácter
- (b) Carisma
- (c) Compromiso
- (d) Comunicación
- (e) Capacidad
- (f) Valentía
- (g) Discernimiento
- (h) Concentración
- (i) Generosidad
- (j) Iniciativa
- (k) Escuchar
- (l) Pasión
- (m) Actitud positiva
- (n) Solución de problemas
- (o) Relaciones
- (p) Responsabilidad
- (q) Seguridad
- (r) Autodisciplina
- (s) Servicio
- (t) Aprender
- (u) Visión.

Este autor considera que el liderazgo se compone de los atributos y las cualidades internas que son desarrollados y exteriorizadas por las personas, llegando a configurar un liderazgo efectivo.

En seguida se presenta la tabla 4, que muestra las prácticas de liderazgo educativo presentadas por diversos autores.

Tabla 4. *Propuestas de prácticas de liderazgo educativo.*

Enfoque	Autor(es)	Categorías
Liderazgo transformacional	Leithwood et al. (2006)	Mostrar dirección de futuro Desarrollar personas Rediseñar la organización Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela
Liderazgo instruccional	Hallinger (2012)	Definir la misión de la escuela Gestionar el plan curricular-pedagógico de la escuela Fomentar un adecuado clima de aprendizaje
Liderazgo persuasivo	Stoll y Fink (1999)	Invitar a otros en lo personal Invitar a otros profesionalmente Autoinvitarte en lo personal Autoinvitarte profesionalmente

Fuente: Elaboración propia a partir de Horn (2013), Maureira (2018) y Murillo (2006).

La tabla 4 muestra las propuestas de prácticas de liderazgo desde diferentes perspectivas teóricas. De esta manera, los distintos enfoques establecen un conjunto de prácticas encaminadas a los procesos pedagógicos llevados a cabo en el aula, la creación de espacios idóneos y climas positivos para que los alumnos tengan mejores aprendizajes, la definición de metas y dirección de la organización, así como un fuerte componente motivacional dirigido al equipo docente.

Tras una revisión de las propuestas expuestas por diversos autores, se presentan en la tabla 5 las categorías de las prácticas de liderazgo que componen el modelo por emplear en esta investigación.

Tabla 5. Definición de las categorías de las prácticas de liderazgo escolar.

Categoría	Prácticas
Motivar al personal docente	Prácticas que buscan promover, instaurar e implementar un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta hacia la consecución de los logros académicos de los estudiantes.
Establecer la visión	Son las prácticas dirigidas a establecer y dirigir el rumbo de la comunidad escolar, así como establecer aquello en lo que pretende convertirse en el largo plazo.

Tabla 5. Definición de las categorías de las prácticas de liderazgo escolar. (continúa)

Establecer objetivos	Prácticas dirigidas a establecer, compartir e implementar los objetivos de trabajo en la escuela.
Gestionar lo pedagógico	Es la gestión de prácticas asociadas a la práctica docente.
Rediseñar la organización	Hace referencia a establecer las condiciones óptimas de trabajo que permitan desarrollar las capacidades del personal.
Promocionar el desarrollo profesional	Construir un ambiente que potencializa las capacidades y habilidades de los miembros de la organización en la consecución de los objetivos, metas o direccionalidades de la institución académica.
Caracterizar al líder	Se refiere a aspectos, características y aptitudes emocionales y cognitivas del líder.

Fuente: Elaboración propia a partir de Horn (2013) y Leithwood et al. (2006).

Las categorías del modelo teórico definido para esta investigación difieren un poco de las que se han determinado en los trabajos de Leithwood et al. (2006) y Horn (2013). Esto se verifica en las categorías propuestas “motivar al personal docente”, “establecer la visión” y “establecer objetivos”, que en la propuesta de Leithwood et al. (2006) se integran en la categoría “mostrar dirección de futuro”.

2.7. La figura del director escolar en la EMS en México

Los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se sitúan directamente en la Reforma Curricular del Bachillerato General, impulsada en los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, que buscó la materialización de estrategias que propicien una educación de calidad y, subsiguientemente, reposicionar la EMS en el sistema educativo nacional a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y, posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Guzmán, Díaz y Soto, 2017).

La RIEMS, a través de los acuerdos correspondientes, busca posibilitar la instauración del enfoque educativo por competencias en las prácticas formativas de la

EMMS. De esta manera, en el Acuerdo 442, la RIEMS contempló la creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares.

- (a) Construcción de un Marco Curricular Común.
- (b) Definición y reconocimiento de las modalidades de la oferta de la Educación Media Superior.
- (c) Profesionalización de los servicios educativos.
- (d) Certificación nacional complementaria.

La Reforma de 2008 busca la articulación de las ofertas educativas tan diversificadas en la EMS; para ello, contempla la flexibilidad y enriquecimiento del currículo que corresponda a las necesidades de los sectores productivos estratégicos en el país y a la oferta de formación por competencias, creando un marco de acción común, donde los estudiantes, docentes y la comunidad educativa cuenten con los fundamentos teórico-prácticos que les brinden competencias para el mundo laboral y la vida cotidiana (SEMS, 2008).

Ahora bien, el complejo panorama educativo y laboral que representa la EMS ha requerido una serie de reestructuraciones institucionales y estrategias que homogeneicen los distintos subsistemas que conforman el nivel medio superior. Por ello, las prioridades de la reforma fueron elevar los estándares de calidad de los servicios educativos y buscar la articulación de la Educación Superior con los sectores productivos del país (Guzmán, Díaz y Soto, 2017).

Con la RIEMS, los diferentes subsistemas del bachillerato conservarían sus programas y planes de estudio, pero se reorientarían y enriquecerían por las competencias comunes propuestas por el recién creado Sistema Nacional de Bachillerato. De este modo, la reforma busca enfrentar los siguientes retos y problemáticas.

- (a) La ampliación de la cobertura total.
- (b) El mejoramiento de la calidad.
- (c) La búsqueda de la equidad.
- (d) La resignificación del papel de los directores en los planteles escolares.

La RIEMS, con respecto a su último reto señalado, consideró necesario establecer el perfil del director, ya que permitiría generar elementos en común para la gestión escolar en la EMS (SEMS, 2008). Por lo tanto, con la implementación del perfil directivo, se favoreció la construcción de un ambiente escolar en el que se forman personas con las competencias que contempla el Marco Curricular Común; se fomentó la selección transparente y en igualdad de oportunidades de los directores de los planteles; se implementó la formación continua de los directores; y se evaluó el desempeño de los directores mediante distintas estrategias e instrumentos.

La figura del director y los responsables de los centros escolares toman una nueva dimensión y el liderazgo es un componente clave dentro de su función. Por ello, a través de diversas estrategias y programas, el Estado busca definir y fortalecer el perfil directivo, así como las competencias necesarias para la gestión eficaz. Los directores y responsables tendrían así una plataforma de desarrollo profesional, potencializando su capacidad de transformarse en líderes de la comunidad. Por lo tanto, el marco de referencia institucional del perfil y las competencias directivas se cimienta en la reforma y en la profesionalización de la gestión que se establece a través del Acuerdo 449².

Como ya se mencionó, la RIEMS ha establecido una serie de acciones encaminadas a la consecución de la calidad de la educación, a través de la normatividad y los acuerdos definidos. A continuación, en la tabla 6 se presenta el contraste analítico de los elementos comunes entre los documentos normativos revisados y las categorías del liderazgo escolar definidos en este estudio. En la primera columna de la tabla 6, se exponen las categorías definidas para esta investigación; y en las columnas restantes se ilustran las coincidencias (✓) con los elementos normativos revisados. La X representa aspectos donde no se identificó coincidencia entre la normatividad y la propuesta teórica de este documento.

² La Secretaría de Educación Pública emitió en el año 2008 el acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Las competencias que define el perfil del director del Sistema Nacional de Bachillerato son las que se establecen a continuación: (a) organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo; (b) diseñar, coordinar y evaluar la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB; (c) apoyar a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias; (d) propiciar un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes; (e) ejercer el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos; y (f) establecer vínculos entre la escuela y su entorno.

Tabla 6. *Contraste analítico entre los documentos normativos y las categorías del liderazgo escolar.*

Categorías del Liderazgo directivo	Competencias del director, estipuladas en la RIEMS (Acuerdo 449)	Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior (PROFyDDEMS)	Documentos base TBC
Motivar al personal docente	✓	✓	X
Establecer la visión	✓	✓	X
Gestionar lo pedagógico	✓	✓	✓
Establecer objetivos	✓	✓	X
Rediseñar la organización	✓	✓	X
Promocionar el desarrollo profesional	✓	✓	X
Caracterizar al líder	X	X	✓

Fuente: Elaboración propia a partir de SEMS (2008), SEMS (2015), Horn (2013) y Leithwood et al. (2006).

Los documentos revisados y comparados son, en primera instancia, el Acuerdo 449 de la RIEMS, que establece las competencias del director y los encargados de los centros escolares, el segundo documento corresponde al PROFyDDEMS, y finalmente se analizó los Documentos Base del Telebachillerato Comunitario.

En el primer documento se establece la figura idónea del director escolar como actor clave en el desarrollo del plantel escolar; el segundo documento se fundamenta en ofrecer a los directores herramientas que fortalezcan la función directiva; y en el tercer documento se estipula el perfil profesional de los responsables del centro escolar del TBC: título de licenciatura relacionada con el área de conocimiento de su asignatura y experiencia mínima de un año; además deberá cumplir con una serie de funciones inherentes a su cargo: la función directiva; la organización, supervisión y control de tareas técnicas; y las ocupaciones administrativas, pedagógicas, de evaluación y de control escolar, sin descuidar su función docente. Adicionalmente, deberá contar con cualidades de incitativa, perseverancia, hábitos de organización y facilidad de expresión.

Finalmente, se destacan las funciones contempladas en los documentos base: coordinar y participar en el trabajo colegiado para elaboración de programas de actividades del centro; dar a conocer los reglamentos y lineamientos al personal del centro; aplicar y supervisar la normatividad establecida; orientar y atender a padres de familia, alumnos y público en general con respeto, amabilidad y oportunidad; promover acciones tendientes a elevar el grado de aprovechamiento de los alumnos del centro; realizar los procesos de control escolar del centro; llevar el control de los bienes de activo fijo y de consumo que se encuentran dentro de su área de responsabilidad; acudir a reuniones de trabajo convocadas por las autoridades correspondientes; concurrir puntualmente a las labores, respetando la normatividad establecida; y realizar las demás actividades que se deriven de su función.

Otro elemento fundamental a considerar es la profesionalización de la función directiva, a través del Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior (PROFyDDEMS). A partir de la implementación de este instrumento, se busca impulsar el fortalecimiento de las competencias del personal directivo y lograr concretar el objetivo de la obligatoriedad en EMS. En consecuencia, el objetivo central del programa es ofrecer a los directores herramientas teóricas y prácticas que apoyen y transformen la gestión educativa a través de la profesionalización. Para lograr el objetivo planteado, el programa se deriva del Acuerdo 449 que define el perfil, las funciones y competencias que deben cubrir el director del centro escolar.

Se confirmó que existen coincidencias entre los planteamientos y aportaciones del enfoque de Eficacia Escolar, el Acuerdo 449 de la RIESM y el PROFyDDEMS en lo referente al liderazgo de los directores en la EMS. Aunque no se encontraron elementos coincidentes entre los Documentos Base del Telebachillerato Comunitario. Por lo tanto, aun con esta diferencia, los elementos teóricos presentados en esta investigación son afines a las características normativas del sistema educativo de mexicano (Guzmán, 2017).

Para concluir, el liderazgo desde el movimiento de las Escuelas Eficaces, aparece como factor importante (Maureira, 2004; Murillo, 2003), privilegiando la figura del director en un primer momento y, posteriormente, integrando a diversos actores a la corriente del liderazgo, hasta llegar a constituir modelos comprensivos que identifican el liderazgo como un elemento facilitador dentro de la dirección escolar (Maureira, 2004).

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se presentan los aspectos relevantes del tipo de acercamiento al estudio de los TBC. Se expone el método de selección de las escuelas participantes y los instrumentos desarrollados para la recolección de datos. Posteriormente, se definen los participantes y se describe el trabajo de campo realizado y, finalmente, se presentan los referentes éticos que guiaron el trabajo y la actuación del investigador.

3.1. Diseño y tipo de estudio

El proyecto se desarrolló bajo un paradigma cualitativo. La metodología para abordarlo fue el estudio de casos de tipo colectivo. Diversos autores, como Stake (1994), Rodríguez, Gil y García (1999) y Bisquerra (2009) consideran que en la investigación cualitativa el papel que adopta el investigador es el de interpretar los hechos desde adentro, asumiendo una profunda atención y comprensión empática sobre las creencias, concepciones y conocimientos de los sujetos de estudio y sus realidades. El enfoque cualitativo parte de un diseño que se caracteriza por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, de tal forma que es capaz de adaptarse a los escenarios estudiados.

Dado el propósito de este estudio y para efectos del mismo, se eligió como metodología el estudio de casos. Stake (1994) considera que un estudio de caso es aquel que se centra en examinar la particularidad y la complejidad de un caso único para entender su incidencia en circunstancias importantes. Este tipo de estudios son ampliamente utilizados en el ámbito educativo y social; se orientan a individuos y programas, y conllevan a la búsqueda detallada durante un período de tiempo determinado –lo suficientemente extenso–, que permita el entendimiento del objeto de estudio y del contexto en el que se ubica, por medio de múltiples fuentes de información altamente contextualizadas (Creswell, 2009).

El estudio de caso, según Stake (1994), tiene tres modalidades: (a) los casos intrínsecos, los cuales se caracterizan por representar a otros casos. El objetivo no es comprender un constructo abstracto, los fenómenos generales o la elaboración de una teoría, sino que el investigador tiene un interés intrínseco (propio) de un fenómeno particular. (b) Los casos instrumentales son aquellos que pretenden lograr el refinamiento de una teoría; es decir, la elección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aquello que interesa. (c) Los casos colectivos, que se enfocan al estudio de varios casos conjuntamente, tienen el objetivo de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes, ya que pueden ser redundantes o variados, similares o distintos.

Partiendo de lo anterior, el tipo de estudio de caso seleccionado fue el colectivo, ya que permitió una descripción de los casos que se trabajaron, aportando información detallada y exhaustiva de cada plantel escolar y las prácticas de liderazgo que se ejercen en ambos. Las descripciones a profundidad indagaron en las características, circunstancias y contextos particulares, proporcionando una visión holística del contexto escolar y la experiencia de los informantes respecto a los ejes de exploración de esta investigación.

La información que se presenta en el análisis de datos describe detalladamente las características generales de los Telebachilleratos comunitarios y las prácticas de liderazgo reportadas por los informantes; posteriormente, se compara la información de los planteles estudiados. A través de este análisis, se da respuesta a los objetivos y las preguntas de investigación planteados. Por último, se hace mención de la pertinencia de realizar un estudio de casos colectivo, ya que dan respuesta a los objetivos planteados: (a) describir de forma exhaustiva las prácticas de liderazgo escolar que ejercen los responsables de cada Telebachillerato comunitario y (b) contrastar entre ambos planteles las prácticas reportadas. Se destaca que esta investigación no pretende realizar generalizaciones a partir del estudio de caso de los Telebachilleratos seleccionados.

3.2. La selección del caso de estudio y su contextualización

La selección de los planteles considerados se basó en una investigación previa llevada a cabo por Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018) cuyo propósito fue la detección de escuelas de alta y baja eficacia en EMS en México. Para ello retomaron las puntuaciones obtenidas a lo largo de cuatro años (2012-2015) de la prueba censal EXANI II³, aplicada a los estudiantes que cursaban el sexto semestre de bachillerato en Aguascalientes, México.

³ El Examen Nacional de Ingreso (EXANI II) es una prueba diseñada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y es administrada a nivel estatal, en este caso por el Instituto Estatal de Aguascalientes (IEA). Dicha prueba es obligatoria para todos los estudiantes que cursan el último semestre de bachillerato en cualquiera de sus modalidades. La importancia de este instrumento radica en dos elementos: los puntajes que los alumnos obtienen y el cuestionario adjunto a la prueba que recoge

El estudio mencionado incluyó más de 10,000 estudiantes de 119 planteles, de los cuales 14 pertenecían al subsistema de los TBC, dicho listado de escuelas estuvo conformado por diversas instituciones según su tipo de sostenimiento, ubicación o subsistema. Para determinar el nivel de eficacia de los planteles escolares se emplearon modelos jerárquicos lineales y posteriormente se seleccionaron las escuelas considerando cuatro criterios: (a) las puntuaciones brutas extremas; (b) los residuos extremos estimados mediante modelos jerárquicos lineales; (c) el crecimiento o decrecimiento de puntuaciones y (d) el crecimiento de los residuos en las escuelas a lo largo del tiempo.

Del estudio previo se identificaron 20 planteles categorizados como altamente eficaces y 24 con baja eficacia, y en lo que respecta al subsistema de TBC, se identificaron cinco escuelas de alta eficacia y tres de baja eficacia. Para fines de este estudio, la selección del subsistema de los Telebachilleratos se determinó a través de tres criterios: (a) se trata de un subsistema de rápido crecimiento y expansión, (b) un número importante de estos planteles escolares tiende a ubicarse en contextos de alta vulnerabilidad social y (c) se valoró que existe un número limitado de estudios que se centran en el subsistema.

Para el estudio se seleccionaron dos planteles de diferente nivel de eficacia escolar identificados en la investigación de Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018). El plantel A presentó puntuaciones mayores a las esperadas de acuerdo con su contexto y en comparación con escuelas que guardan características similares. Por el contrario, el plantel B registró puntuaciones inferiores a las esperadas tomando en cuenta su contexto. Finalmente, las dos escuelas guardan similitud en sus condiciones contextuales y académicas, pero que presentan diferente nivel de eficacia escolar.

En la figura 1 se muestran las puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel de alta eficacia, donde la línea punteada en color azul representa las puntuaciones promedio obtenidas en el EXANI II y que se han denominado ICNE, como ya se mencionó dichas puntuaciones fueron tomadas desde el periodo 2012 hasta el 2015. La línea de color rojo contrasta las calificaciones que se esperaría obtuviera la escuela dada sus características contextuales. Como se puede observar, el plantel A presenta puntuaciones por encima de las esperadas en los años que se analizan.

información contextual. La información obtenida se analiza para determinar los niveles de eficacia de las escuelas de educación media superior.

PLANTEL A

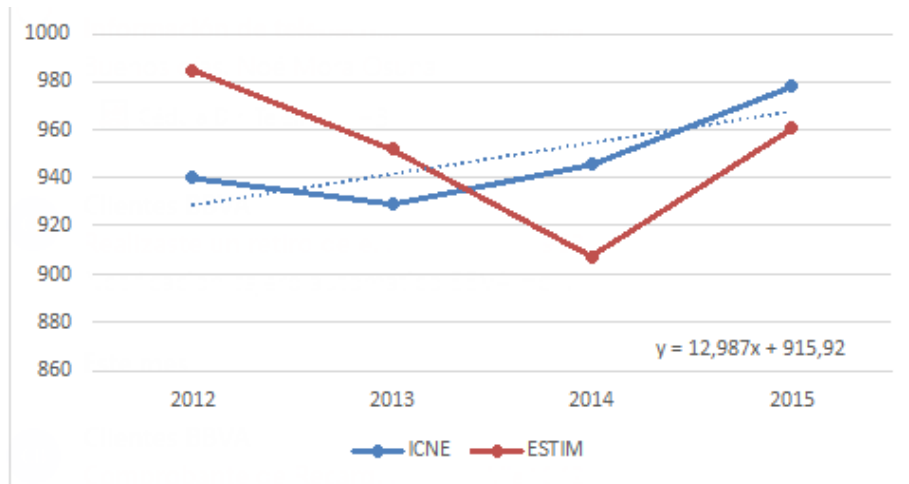


Figura 1. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel de alta eficacia escolar en el periodo 2012-2015.

Caso contrario, como lo muestra la figura 2, el plantel B presentó puntuaciones inferiores a las esperadas en los años 2012-2015 de acuerdo con sus condiciones contextuales.

PLANTEL B

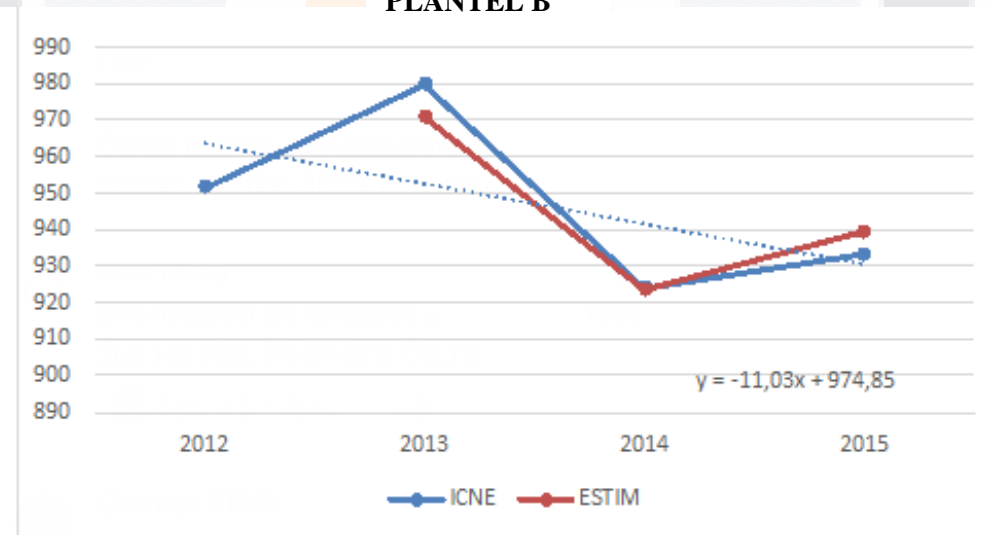


Figura 2. Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel de baja eficacia escolar en el periodo 2012-2015.

Como se mencionó, las escuelas eficaces son aquellas que obtienen puntuaciones más altas o superiores a lo que podría esperarse de acuerdo con su situación contextual. Ahora bien, las escuelas seleccionadas guardan características generales y contextos

socioeconómicos similares, que pueden ser comparados en la tabla 7, donde se presenta información correspondiente a cada plantel.

Tabla 7. Características de los Telebachilleratos comunitarios seleccionados

	Plantel A	Plantel B
Nivel de eficacia	Alta	Baja
Grado de marginación	Bajo	Medio
Matrícula por grado escolar	1°	34 alumnos
	3°	26 alumnos
	5°	25 alumnos
Matrícula total	107 alumnos	92 alumnos
Turno	Matutino	Matutino
Edificio propio	Si	Si
Docentes	3	4
Responsables de escuela	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en Coordinación Estatal de Telebachillerato (2018).

Es importante mencionar que se consideró que los Telebachilleratos comunitarios seleccionados son de carácter único, y las características que presentan no son transferibles ni generalizables a otras escuelas pertenecientes al subsistema. Sin embargo, la información de la tabla 7, permite apreciar que se trata de dos escuelas que presentan importantes similitudes en cuanto a número de matrícula, instalaciones propias, turno y horario, etc.

Características de la localidad del Plantel A

La comunidad donde se ubica el plantel A cuenta con una población total de 3,348 habitantes (1,639 hombres y 1,709 mujeres); las actividades económicas son predominantemente agrícolas. Esta localidad presenta un grado de marginación bajo,⁴ según datos reportados por SEDESOL (2018). Para el año 2010, el 4.23% de la población

⁴ Este índice mide la intensidad de las privaciones padecidas en las entidades federativas y los municipios; para su cálculo se contemplan nueve formas de exclusión que se agrupan en cuatro dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con 15 años o más no sabía leer y escribir; además el 4.41% de los niños y jóvenes, cuya edad iba desde los 6 hasta los 14 años, no asistían a la escuela. Otro dato importante reporta que 46.65% de los jóvenes y adultos de 15 años y más tenían una educación básica incompleta.

En lo que respecta al acceso a la seguridad social y los servicios de salud, la localidad registró que 15.59% de las personas no es derechohabiente; y en cuanto a las carencias de los servicios básicos de las viviendas, el 4.74% de las personas no posee sanitario; el 1.34% no tienen agua entubada de la red pública; el 4.74% carece de drenaje y el 1.93% no cuenta con electricidad (SEDESOL, 2018).

La comunidad donde se ubica el plantel A cuenta con un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y en la localidad vecina se encuentra un Telebachillerato comunitario.

Características de la localidad del Plantel B

La escuela está ubicada en una localidad que tiene una población total de 2,995 habitantes (1,436 hombres y 1,559 mujeres). La actividad económica de la comunidad es agrícola. El grado de marginación según la SEDESOL (2018) es medio. Para el año 2010, 4.48% de los habitantes con 15 años o más no sabían leer y escribir; además, 27.05% de la población de 15 años o más no concluyó la educación de nivel primaria.

El 29.71% de la gente de la localidad carece de acceso a los servicios de salud, el total de los hogares de la localidad, 3.19% no cuenta con baño, 0.08% carece de electricidad y 1.28% no tiene acceso a agua potable (SEDESOL, 2018). La comunidad cuenta con un jardín de niños y una secundaria general.

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Como instrumento de recolección de información se seleccionó la entrevista semiestructurada, la cual permitió obtener información de forma oral y personalizada de los diferentes participantes. Los participantes a los que se les realizó la entrevista fueron los siguientes: los docentes de cada escuela, los responsables de los planteles académicos y los supervisores de zona escolar de cada plantel. Cabe mencionar que cada escuela pertenece a una zona escolar diferente. Asimismo, en el caso del plantel B, se descartó la participación

de una profesora pues tenía apenas dos semanas de haberse integrado como docente en dicho plantel. Se realizaron entrevistas a tres docentes, un supervisor de zona y un responsable académico por cada plantel escolar, dando un total de 10 entrevistas realizadas para la investigación descartando el caso antes mencionado.

Se diseñó una guía de entrevista y tres adaptaciones: una para los responsables de las escuelas, otra para los docentes y otra versión para los supervisores de zona (ver anexo 1). La tabla 8 muestra las categorías y las preguntas derivadas que se definieron en la guía de entrevista al responsable del plantel, esta sirvió de base para el diseño de las otras dos guías, adaptadas para los para los docentes y los supervisores de zona.

Tabla 8. *Definición de las categorías del liderazgo escolar.*

Categorías	Preguntas
Motivar al personal docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como responsable, ¿qué le resulta motivante o enriquecedor de forma profesional? 2. ¿De qué manera transmite esta motivación a sus docentes o a la comunidad escolar en general?
Establecer la visión	<ol style="list-style-type: none"> 3. Con base en su trabajo como responsable del plantel, ¿qué visión tiene de su escuela? 4. De esta visión que menciona, ¿cómo se ha comunicado o transmitido a la comunidad escolar en general? 5. ¿Qué acciones ha emprendido para lograr esa visión?
Gestionar lo pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 6. Respecto al trabajo que el docente realiza en el aula, ¿de qué manera facilita o apoya lo siguiente? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que se mejoren los aprendizajes de los alumnos. ✓ Proveer materiales, espacios, tecnologías para el trabajo en el aula (ha gestionado apoyos o recursos). ✓ Retroalimentar su trabajo en el aula. 7. En el tiempo que ha trabajado en el plantel, ¿cómo ha sido su ambiente de trabajo en términos generales? <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo ha influido usted en esto que menciona?
Establecer objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 8. Además de los objetivos del TBC, ¿qué objetivos académicos ha definido durante su periodo como responsable? <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se hizo esto? (hubo una reunión, quiénes participaron, cómo se tomaron las decisiones). 9. ¿Cómo ha trabajado para alcanzar dichos objetivos y a quiénes ha involucrado? 10. ¿Qué resultados específicos ha obtenido? 11. ¿Estos objetivos son conocidos y compartidos por los docentes y estudiantes?
Rediseñar la organización	<ol style="list-style-type: none"> 12. ¿En términos académicos, de qué forma organiza el trabajo? (realiza juntas, delega responsabilidades, hace planeaciones). <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo lo organiza? (por semana, por semestre, por ciclo escolar). 13. ¿De qué manera trata de involucrar a los padres de familia en las actividades de la escuela? 14. ¿Qué acciones ha emprendido para establecer vínculos con otras instancias, como universidades, dependencias o la comunidad en general?

Tabla 8. *Definición de las categorías del liderazgo escolar. (continúa)*

Categorías	Preguntas
	15. ¿Cuáles son los obstáculos o problemas más difíciles que ha enfrentado durante su gestión? ✓ ¿Cómo los ha resuelto? ✓ ¿Puede relatarnos una experiencia o situación en particular?
	16. Desde su experiencia y su trabajo como responsable del plantel, ¿cuál considera que ha sido su mayor logro durante su gestión?
Promocionar el desarrollo profesional	17. ¿De qué forma ha buscado apoyar la formación continua de los docentes? ✓ ¿Procura enlace o convenios para capacitaciones, cursos o actualizaciones?
Caracterizar al líder	18. ¿Cuáles son las características ideales de un buen líder escolar? ✓ ¿Con cuáles se identifica?

Fuente: elaboración propia.

Las guías de entrevista cuentan con el siguiente formato: la presentación general de los objetivos de la investigación, el total de preguntas y el tiempo aproximado de realización. El instrumento prevé una sección de datos generales que el entrevistado debe reportar; posteriormente, se distribuyen las preguntas contemplando la dimensión a la que pertenecen. Las siete categorías que se enuncian son: (a) motivar al personal docente, (b) establecer una visión, (c) gestionar lo pedagógico, (d) establecer objetivos, (e) rediseñar la organización, (f) promocionar el desarrollo profesional y (g) caracterizar al líder.

Reporte de la validación y del pilotaje de los instrumentos

En seguida se describe brevemente la realización de la prueba piloto de la entrevista dirigida a los responsables de las escuelas de TBC, así como la validación de la misma por parte de los expertos. El pilotaje se realizó en dos etapas y estas se enlistan a continuación.

- (a) Evaluación y jueceo por parte de los expertos. Los especialistas fueron dos profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes del área de Ciencias Sociales, quienes evaluaron la pertinencia teórica y práctica del instrumento.
- (b) Aplicación y evaluación del instrumento por parte de un responsable que labora en un TBC de un municipio del estado de Aguascalientes.

Los resultados de dicha prueba mostraron que la guía de entrevista reflejó las categorías establecidas con anterioridad, permitiendo recopilar información pertinente para la investigación; sin embargo, se modificaron algunas palabras que no fueron comprendidas por parte del entrevistado, no cambiando el número ni la intención de cada pregunta.

3.4. Procedimiento de recolección de datos

Para el desarrollo del trabajo de campo, se tramitó la solicitud de manera formal para requerir los permisos correspondientes ante la Coordinación Estatal de Telebachillerato del Estado de Aguascalientes (ver anexo 2).

Se visitaron las escuelas para invitar a los responsables a formar parte de la investigación y se les presentó el proyecto a los participantes (responsables, docentes y supervisores de zona), con el fin de que conocieran los objetivos de la investigación y su forma de participación. Asimismo, se solicitó a los participantes firmar un documento de consentimiento informado en el que se dieron a conocer los objetivos de la investigación, la forma de participación y se solicitó la autorización para grabar en audio las respuestas a las preguntas que se les formularon (ver anexos 2, 3 y 4).

Con base en la calendarización prevista, se visitaron los planteles participantes y se realizaron las entrevistas en las fechas y tiempos estipulados (ver anexo 5). Las entrevistas a docentes, responsables escolares y supervisor de zona se programaron según sus horarios laborales.

Las entrevistas a los docentes y al responsable se realizaron los días programados en los planteles seleccionados; algunas de estas entrevistas se efectuaron durante las horas libres de los entrevistados. En lo que respecta a los supervisores de zona, se les entrevistó en la Dirección de Telebachilleratos del Estado de Aguascalientes. Cada entrevista tuvo un tiempo de duración de 40 a 70 minutos, y en total se realizaron cinco entrevistas por plantel.

3.5. Análisis de datos

El análisis de datos se dividió en dos partes: en la primera se analizaron las características generales de los casos de estudio y se detallaron de forma descriptiva los TBC seleccionados; y en la segunda se realizó un análisis comparativo de las prácticas de

liderazgo reportadas por los diferentes informantes. Ambos apartados se realizaron en función de las categorías antes definidas en el Capítulo II, atendiendo a los objetivos de investigación ya descritos.

Las entrevistas de los informantes se transcribieron y se codificaron; asimismo, se identificaron los descriptores categoriales de las prácticas de liderazgo escolar contenidas en los textos. Para ello, se empleó el siguiente análisis:

- (a) Codificación axial: esta fase supuso una reorganización de los datos bajo una mirada paradigmática, o diagrama lógico, respecto a las categorías centrales ya definidas. Se buscó relacionar e interconectar las palabras o frases que reflejaran las categorías antes definidas.
- (b) Codificación selectiva: se seleccionó aquellas categorías primordiales que complementaban la línea narrativa.

Esta lectura temática buscó la reducción de los datos a través de la identificación de los descriptores que reflejan palabras claves, frases o párrafos de cada categoría, y que fueron presentadas en tablas para su examen y comparación. Además, en todo momento se garantizó el anonimato de los informantes y los planteles que participaron en el estudio; por lo tanto, se omiten los nombres de las escuelas y las comunidades donde se ubican.

Como parte de la práctica ética que guió la investigación, se guardó el anonimato de los participantes y, por ello, se realizó una codificación de las entrevistas (tabla 9), en donde se distingue lo siguiente: el tipo de participante (responsable, docente o supervisor de zona) y el código asignado para cada uno.

Tabla 9. *Codificación de las entrevistas.*

Código	Tipo de participante
TBCCGR	Responsable del plantel de alta eficacia escolar
TBCCGD-1	Docente 1 del plantel de alta eficacia escolar
TBCCGD-2	Docente 2 del plantel de alta eficacia escolar
TBCCGD-3	Docente 3 del plantel de alta eficacia escolar
TBCCGS	Supervisor de zona del plantel de alta eficacia escolar
TBCEZR	Responsable del plantel de baja eficacia escolar
TBCEZD-1	Docente 1 del plantel de baja eficacia escolar
TBCEZD-2	Docente 2 del plantel de baja eficacia escolar
TBCEZD-3	Docente 3 del plantel de baja eficacia escolar
TBCEZS	Supervisor de zona del plantel de baja eficacia escolar

Fuente: Elaboración propia.

3.6. El papel del investigador

Puesto que esta investigación es de corte cualitativo, se considera pertinente describir el papel del investigador, pues él mismo se convierte en un elemento básico para la recolección de los datos. Rodríguez et al. (1999) consideran que, dentro del enfoque cualitativo, el investigador debe constituirse en un instrumento de investigación, ya que lo ideal es que disponga de las habilidades y herramientas suficientes para ser un observador audaz y ser capaz de comunicarse cara a cara de forma efectiva.

Algunas de las habilidades con las que cuenta el investigador a cargo son las siguientes: conocimientos y experiencias en el trabajo de campo; capacidades para la expresión oral y trato con las personas; habilidades para la planeación y gestión del tiempo; conocimientos para el manejo de equipos de trabajo; y capacidad para improvisar en situaciones inusuales.

3.7. Limitaciones del estudio

Se considera que este estudio, aunque pretende ser exhaustivo, presenta una serie de limitaciones, que a continuación se enuncian:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- a) Por su metodología: el alcance de la investigación no es generalizable a otros contextos, debido a que se trata únicamente de un escenario determinado, en un momento en particular, y cuyo fenómeno no es representativo de otros casos.
 - b) La falta de estudios previos de investigación sobre el tema: tras una exhaustiva revisión de la literatura, se concluyó que existen pocos estudios emprendidos en el nivel medio superior en México, especialmente en los Telebachilleratos comunitarios. Aunque se destaca que esta limitación puede representar una fortaleza en el sentido de identificar nuevas problemáticas y líneas de investigación que no han sido abordadas.

3.8. Consideraciones éticas

El proceso de investigación fue cuidado en todo momento. Se garantizó que el análisis de la información recolectada y la difusión de los resultados serían únicamente con fines académicos. Se dio a conocer a los participantes los objetivos de la investigación por escrito, asegurándose que ellos los comprendieran claramente y supieran cómo sería utilizada la información que proporcionaron. Se solicitó formalmente, a las instancias correspondientes, los permisos y autorizaciones necesarios para acceder a los estudiantes. Las transcripciones e interpretaciones escritas, así como los reportes generados a partir de estas, estuvieron disponibles para los informantes; además, se mantuvo el anonimato de las personas entrevistadas, las escuelas y la ubicación de las mismas.

A lo largo del proceso de la recolección de datos, se sostuvo una actitud profesional por parte del investigador, reflejando las buenas prácticas y el compromiso adquirido tanto con el trabajo de investigación propuesto, como con los participantes e instituciones.

Se recalca que se trabajó bajo los cinco principios básicos de la AERA (American Educational Research Association):

- (a) Competencia profesional.
- (b) Integridad.
- (c) Responsabilidad profesional, científica y académica.
- (d) Respeto por los derechos, la dignidad y la diversidad de las personas.
- (e) Responsabilidad social.

Finalmente se destaca que, retomando el modelo de competencias de Berkeley (2004), las competencias y capacidades con las que cuenta la autora de este trabajo son las siguientes:

- (a) Habilidades de búsqueda de literatura.
- (b) Estrategia de diseño de investigaciones y la capacidad de llevarlas a cabo
- (c) Conocimiento de métodos para la obtención de datos cuantitativos.
- (d) Conocimiento sobre la obtención de datos cualitativos.
- (e) Habilidades retóricas: como persuadir y crear argumentos lógicos.
- (f) Habilidades para la expresión oral.
- (g) Constancia: habilidad de mantener un alto ritmo durante grandes periodos de tiempo.
- (h) Habilidad para improvisar.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación sobre las prácticas de liderazgo escolar de los responsables de los TBC. La información se expone en dos apartados: primeramente, se presenta una caracterización general de cada caso de estudio, posteriormente, se contrastan las prácticas de liderazgo escolar de los responsables de dos TBC de diferente nivel de eficacia escolar que han sido reportadas por los informantes en las entrevistas. Los resultados de este trabajo dan respuesta a los objetivos y a la pregunta general de investigación.

4.1. Caracterización de los planteles

La siguiente información presenta las características generales de los Telebachilleratos Comunitarios contrastados: datos demográficos, matrícula escolar, equipamiento e infraestructura, entre otra información relevante que ha sido integrada a partir de las entrevistas a los informantes.

Plantel A: Telebachillerato de alta eficacia

La población de este Telebachillerato Comunitario se constituyó, para el ciclo escolar 2017-2018, de 107 alumnos, de los cuales 47 corresponden al primer semestre, 34 al tercero y 26 al quinto semestre. En la actualidad, todos los alumnos cuentan con algún tipo de beca, como el Programa de Inclusión Social (PROSPERA), Becas de Excelencia Académica, Contra el Abandono y Mejores ellas, Mejores Todos. Los estudiantes son atendidos por tres docentes, licenciados en: docencia del idioma inglés, contabilidad pública y agronomía.

La escuela cuenta con el turno matutino, con un horario de 8:00 a 14:00 horas. Las instalaciones donde se ubica el plantel son propias. Hay tres salones para impartir clases – uno por cada grado escolar–, una oficina de dirección general, baños, un área de cooperativa y un área de actividades diversas (equipada con malla sombra). Asimismo, posee 22 equipos de cómputo, un proyector por aula, sillas escolares para todos los alumnos y pintarrones para cada salón. El plantel solicita cuotas económicas a los padres de familia para costear algunos gastos de la escuela.

La estructura organizativa de los TBC contempla que los responsables de los planteles escolares cumplan con las funciones tanto de docencia como administrativas; sin embargo, es importante destacar que las funciones del responsable de este plantel son únicamente administrativas, aunque él apoya ocasionalmente en las labores de docencia. El responsable del plantel es un hombre de 47 años de edad y tiene cerca de diez años laborando como profesor de Telebachilleratos, y seis años como responsable del plantel donde actualmente trabaja.

El plantel ha participado en el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión, a través de la presentación de proyectos para equipamiento del laboratorio de computación, para actividades académicas y culturales. Asimismo, el responsable manifestó que se le presentaron dos retos durante el inicio de su gestión: la baja demanda de ingreso y la deserción escolar; sin embargo, la escuela logró captar a más alumnos egresados de la secundaria donde se ubica la comunidad, pues tanto los jóvenes como sus familias tuvieron mayor confianza en el subsistema.

Plantel B: Telebachillerato de baja eficacia

Esta escuela se constituyó, para el ciclo escolar 2017-2018, de 92 alumnos, de los cuales 34 corresponden al primer semestre, 33 al tercero y 25 al sexto. Aproximadamente, 80% de los estudiantes cuenta con algún tipo de beca, ya sea federal, estatal o municipal. La escuela cuenta con una planta de cuatro docentes: tres de ellos con 10 años de experiencia aproximadamente y la otra docente tenía tres semanas de trabajo en el subsistema al momento de tomar los datos. Las profesiones de los docentes son las siguientes: ingeniero en agronomía con especialidad en economía agrícola; trabajo social; médico veterinario zootecnista y psicología, respectivamente.

Al igual que el TBC de alta eficacia, la escuela cuenta con el turno matutino (con un horario de 8:00 a 14:00 horas); sus instalaciones son exclusivas para el plantel. Es importante mencionar que la escuela tiene cerca de cinco años ocupando las actuales instalaciones, ya que anteriormente el plantel estaba ubicado a las orillas de la localidad, circundado por un jardín comunitario y un centro de salud.

En relación con la infraestructura, el plantel posee tres salones para clases –uno por cada grado escolar–, baños, una dirección general, una bodega que se emplea como salón

de computación y un patio cívico, al cual se le estaba adaptando una velaria. En lo que respecta al equipamiento, cada aula cuenta con un proyector y el salón de computación tiene 32 computadoras, de las cuales 26 son laptops; además, la escuela cuenta con servicio de Internet, al igual que el plantel A. Cabe destacar que la escuela, a diferencia del plantel de alta eficacia, contrató los servicios de un intendente, el cual goza de una plaza federal (gestionada por la actual responsable del plantel).

Ahora bien, el responsable de la escuela B es una mujer y tenía 43 años de edad al momento del estudio. Como en el caso del plantel A, las funciones de la responsable de la escuela son prácticamente administrativas, aunque apoya ocasionalmente en labores de docencia y acompañamiento de los alumnos. Su experiencia como docente en el subsistema de Telebachillerato Comunitario es de nueve años, y como responsable del plantel es de cinco años.

El plantel participó en el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión y recibió apoyo del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes para la adquisición de computadoras. Finalmente se destaca que, a diferencia del plantel A, desde hace un par de años, esta escuela ofrece actividades artísticas y culturales: club de danza, club de música y, en ocasiones, concursos de ortografía, lectura y matemáticas. La información presentada se resume en la tabla 10.

Tabla 10. Síntesis de las características de los TBC.

	Plantel A	Plantel B
Población estudiantil	107 alumnos (2017-2018)	92 alumnos (2017-2018)
% de alumnos becados	100%	80%
Planta docente	3	4
Turno	Matutino (8:00 a 14:00)	Matutino(8:00 a 14:00)
Carreras de los docentes	Docencia del idioma inglés, contabilidad pública y agronomía.	Ingeniero en agronomía con especialidad en economía agrícola; trabajo social; médico veterinario zootecnista y psicología
Instalaciones	Propias	Propias
Salones	3	3

Tabla 10. Síntesis de las características de los TBC. (continúa)

	Plantel A	Plantel B
Baños	1	1
Dirección	1	1
Patio cívico	si	si
Salón de computo	1	1
Equipamiento de salones	Proyectores, sillas escolares y Pintarrones	Proyectores, sillas escolares y Pintarrones
Funciones del responsable	Administrativas	Administrativas
Tiempo del responsable como docente en el subsistema	10 años	9 años
Tiempo como responsable	6 años	5 años
Participación en el programa PAGE	Si	si
Actividades extracurriculares	No	Club de danza, club de música y, en ocasiones, concursos de ortografía, lectura y matemáticas.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las condiciones materiales y contextuales de las escuelas y su relación con la igualdad de oportunidades educativas es fundamental. Por lo tanto, el conocimiento de las circunstancias donde se desenvuelven los actores educativos resulta relevante para la comprensión del logro académico y las dificultades que enfrentan las escuelas en la actualidad, así como las potencialidades de la escuela para posibilitar las oportunidades de una educación de calidad.

4.2. Prácticas de liderazgo escolar de los Telebachilleratos Comunitarios estudiados

En este apartado se da respuesta a la pregunta de investigación que indaga de forma comparativa en las prácticas de liderazgo escolar de los responsables de dos TBC de diferente nivel de eficacia escolar. Se expone el contraste analítico de las prácticas que los responsables de ambos planteles escolares efectúan en su labor directiva, la información recopilada se expresa en tablas y viñetas que ejemplifican la opinión de los participantes.

En la tabla 11 se aprecian las percepciones de los entrevistados respecto a la existencia o ausencia de ciertas prácticas de liderazgo efectuadas por los responsables de los planteles. En la primera columna se expone el tipo de informante (responsables, docentes y supervisores) y en las columnas restantes se muestran las categorías de análisis. Asimismo, en la tabla se pueden apreciar las coincidencias de las opiniones representadas de la siguiente manera (✓). Por su parte, los guiones aluden a las ausencias entre las opiniones respecto a la existencia de ciertas prácticas de liderazgo, según la opinión de los entrevistados.

Tabla 11. *Coincidencia de la información reportada por los informantes de los TBC, de acuerdo con las categorías de liderazgo escolar.*

Tipo de eficacia	Motivar al personal docente	Establecer la visión	Gestionar lo pedagógico	Establecer objetivos	Rediseñar la organización	Promocionar el desarrollo profesional	Caracterizar al líder
<i>Alta eficacia</i>							
Responsable	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Docentes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Supervisor	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Baja eficacia</i>							
Responsable	-	✓	✓	✓	✓	-	✓
Docentes	-	✓	-	-	-	-	✓
Supervisor	-	✓	✓	-	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Con base en lo expresado por los entrevistados, existen diferencias entre los planteles escolares respecto a cinco de las siete categorías de análisis. Como se puede apreciar en la tabla 11 no todas las categorías fueron reportadas por los informantes del plantel B, mientras que el plantel A se reportaron en su totalidad y por todos los entrevistados.

A continuación, se describen de manera más específica las prácticas de liderazgo reportadas por los diferentes informantes de los dos centros escolares; para ello, se presentan diferentes tablas que permiten visualizar las prácticas identificadas. Cada tabla se compone de tres columnas: la primera corresponde a la categoría de análisis, la segunda muestra las prácticas identificadas en las entrevistas a los informantes y la última contiene

los testimonios que evidencian las prácticas reportadas en la columna previa, según el nivel de eficacia escolar de cada plantel. Se destaca que los espacios en la tabla donde se ubican los guiones (-) representan la ausencia de evidencias que corroboren la existencia de dichas prácticas.

4.2.1. Motivar al personal docente

La primera categoría que se analizó en este trabajo fue la motivación que los responsables de las escuelas despliegan con su equipo de trabajo, los alumnos, padres de familia, etc. En lo que respecta a los informantes del plantel A, tanto los docentes como el supervisor de zona consideran que el responsable ha emprendido diversas prácticas encaminadas a motivar al equipo docente. En contraste con el plantel de baja eficacia, los entrevistados no consideran que la responsable realice acciones capaces de motivar o incluso involucrar a los docentes en su trabajo diario.

La tabla 12 muestra las principales prácticas identificadas en los planteles, así como las viñetas que las ejemplifican.

Tabla 12. *Prácticas para motivar al personal docente reportadas por los informantes de los TBC.*

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Construir una cultura de colaboración y trabajo en equipo	...nos motiva él mismo (el responsable) a estar aquí, hemos hecho un muy buen equipo de trabajo, siento yo; entonces pues el venir a dar clases no es así como que algo agobiador, sino que también es relajante y motivante. (TBCCGD-1)	... cada quien tenemos una forma de pensar, lógicamente, no vamos a estar siempre de acuerdo, pero de una u otra manera buscamos empatar en cuanto las actividades que sean propias para el desarrollo de los alumnos que es lo principal... (TBCEZD-3)
Establecer un sentido de compromiso con la organización	Estoy seguro que el día de mañana –porque así pasa– cuando yo les pido que nos quedemos unas dos o tres horas más... sin ningún problema ellos acuden al llamado... (TBCCGR)	

Fuente: elaboración propia.

En el caso del plantel A, se identificaron dos prácticas fundamentales que lograron producir estados motivacionales a través de diversas estrategias reportadas: (a) se propicia una cultura del trabajo colaborativo entre los docentes y el responsable y (b) se promueve el compromiso con el proyecto educativo que los miembros de la comunidad han definido.

En el caso del plantel B, algunos de los docentes consideraron que la motivación es más de carácter personal y no se contempla en las funciones de la responsable de la escuela. Un profesor lo señala de la siguiente manera.

La motivación está implícita en cada maestro, no podemos decir que el director tenga que motivarnos para poder hacerlo, entonces tenemos que estar estimulados de una manera independiente... (TBCEZD-3).

En el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes del plantel B, no se identificó un discurso referente a la motivación respecto de su trabajo, que fuera influenciado por las acciones y diálogos de la responsable académica. De igual manera, se reportó una escasa implicación y compromiso de algunos profesores, como bien se señala en la siguiente evidencia.

...hemos tenido compañeros...con credenciales muy buenas en cierta materia pero al momento de estar con los alumnos no los motivan... (TBCEZD-3).

En el caso del plantel de alta eficacia escolar, la motivación al equipo docente es una característica de las prácticas de liderazgo del responsable. Como bien se señala en la literatura, las personas con una alta motivación hacia su labor trabajan para lograr las metas de la organización (Leithwood et al., 2006); además, estos estados motivacionales se encuentran influenciados por factores como la satisfacción con el trabajo o la autorrealización (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967).

4.2.2. Establecer la visión

Esta categoría constituye el propósito a largo plazo de la escuela, pues se trata de prácticas capaces de guiar la acción colectiva hacia la consecución del proyecto institucional. Se

identificó que, tanto en el plantel A como en el B, se ha construido un sentido de dirección y una visión de escuela que es compartida por la comunidad escolar.

De lo anterior, se determinaron dos prácticas principales: (a) se construyó una visión de escuela que es compartida por los docentes y el responsable, y (b) se definieron altas expectativas respecto al trabajo y capacidades de los docentes. Estas prácticas fundaron una visión que guió los esfuerzos, los objetivos y el trabajo de los miembros de la comunidad escolar.

En la tabla 13 se presentan dos prácticas fundamentales y se da cuenta de las diferencias entre ambos planteles.

Tabla 13. *Prácticas para establecer la visión.*

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Construir una visión compartida	Tengo muchos planes... yo quisiera que creciera más la escuela, hablando en población educativa, y si podemos hacerlo sí queremos... (TBCCG-R)	
Definir altas expectativas	De mejorar día a día, siempre está platicando acerca de proyectos, de cosas que mejorar... (TBCCGD-2)	...que la escuela sea algo grande para generar beneficios para los estudiantes, que tenga... la infraestructura y la formación como persona y docente para ir creciendo... (TBCEZD-1)

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 13 se pueden apreciar las diferencias entre las prácticas realizadas en torno a establecer la visión. En el caso del plantel A se advierte que el responsable académico efectúa dos acciones contundentes: visión compartida y altas expectativas; mientras que en el plantel B sólo se reporta una de ellas: altas expectativas.

Tanto los docentes como los responsables de ambos planteles coincidieron en tres aspectos importantes en la visión de sus planteles: (a) el crecimiento en términos de infraestructura, (b) una mayor capacidad de absorción de jóvenes egresados de las

secundarias cercanas y (c) la mayoría de sus alumnos ingresan a cursar el nivel superior. A continuación, se presentan los testimonios que evidencian lo anterior.

La visión sería que... si entran en primer semestre cincuenta alumnos que salgan los cincuenta... (TBCCGD-3).

...yo tengo esas ganas de que la escuela crezca y que se le pueda invertir más en la infraestructura, que sean más aulas, que la infraestructura pues se mejore... (TBCCGR).

...la meta que me ha compartido (la responsable) es que la mayor cantidad de alumnos siga estudiando la educación superior...además ya logra que el Telebachillerato sea la primera opción de la secundaria, de los egresados de secundaria (TBCEZS).

Los responsables de ambos planteles han construido su visión particular de escuela desde que iniciaron su trabajo al frente de sus planteles; sin embargo, a diferencia del plantel B, el responsable de la escuela de alta eficacia ha integrado a los docentes en el proyecto a través de diversas estrategias, como la comunicación continua y el involucramiento en la toma de decisiones y definición de objetivos.

Es importante destacar que las mayores limitantes a las que se enfrentan los entrevistados para alcanzar la visión y los objetivos suelen provenir de la misma estructura y normativa del subsistema de los TBC: un número establecido de tres grupos de no más de 30 alumnos, lo que los imposibilita ofrecer más lugares a los jóvenes que demandan ingresar; un presupuesto limitado; falta de equipamiento; la burocracia e inestabilidad que perciben por parte de la Coordinación de TBC; entre otros. El conjunto de evidencias que se presentan dan cuenta de lo anterior.

La burocratización que hay en los subsistemas, que cada vez nos piden mayor cantidad de formatos, mayor cantidad de situaciones en papel, que a veces no son tan necesarias en la práctica... (TBCEZD-3).

...con la infraestructura que tenemos, pues no podemos crecer ... (además) viene la traba ... desde los ejes rectores de los Telebachilleratos, al decirnos que pues el Telebachillerato comunitario como tal nada más debe tener tres grupos máximo de 30 alumnos, desde ahí tenemos esa restricción... (TBCCGR).

Pese a lo anterior, se han determinado una serie de estrategias y acciones para acercarse o alcanzar esa visión. De esta manera, el responsable del plantel A adaptó las tres aulas con las que cuenta la escuela para que más estudiantes puedan ingresar y gestionó proyectos para mejorar la infraestructura, equipamiento y mantenimiento de la escuela.

Por su parte, la responsable del plantel B adecuó la materia de Desarrollo comunitario a la resolución de algunas de las problemáticas profesionales de los jóvenes. Por ejemplo, buscó que esta materia brindara herramientas adicionales, ya sea en materia laboral o en conocimientos que apoyen a los alumnos en su ingreso a la educación superior. Otra de las estrategias definidas por la responsable fue motivar a los jóvenes a continuar la educación superior: programar visitas a las universidades más cercanas y ofrecer preparación adicional para los exámenes de ingreso.

Así, una característica de los líderes es “articular una visión conjunta en pro de una meta, e implicar a los miembros en dicha visión” (Bolívar, 1997, p. 5); por lo tanto, las prácticas encaminadas a construir una visión que convenza a los miembros de la comunidad escolar es fundamental para el futuro de la organización (Leithwood et al., 2006).

4.2.3. Establecer objetivos

En lo que respecta a las prácticas enfocadas a establecer los objetivos de la organización escolar, se identificó que existen diferencias importantes entre ambos planteles. No todos los actores del plantel de baja eficacia expresaron la existencia de acciones o estrategias para establecer objetivos más allá de los ya propuestos por la Coordinación de Telebachilleratos.

En el plantel A, se encontraron dos prácticas importantes efectuadas por el responsable: (a) realiza reuniones periódicas para evaluar las estrategias y metas de trabajo, y (b) se enfoca en construir un trabajo colaborativo entre los docentes y él.

En lo que respecta a los objetivos del plantel escolar, se muestra en la tabla 14 los testimonios que evidencian las opiniones de los docentes y los responsables de las escuelas.

Tabla 14. *Prácticas para establecer objetivos.*

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Establecer reuniones periódicas para determinar los objetivos y metas de trabajo	Una vez por mes nos reunimos, a menos que haya necesidad nos juntamos a los quince días ...y cualquier situación que ocurra lo comentamos y evaluamos (TBCCGD-3)	Siempre hemos tenido reuniones al inicio de semestre, al final de semestre y ahora tenemos una cada mes, donde tomamos...decisiones en base a necesidades...(TBCEZD-3)
Trabajar colaborativa y participativamente	Entre todos vamos armando el documento (PMC), tomamos las opiniones, lo vemos, lo plasmamos y pues ya lo tenemos y lo vamos ejecutando conforme ...a las metas (TBCGR) Las decisiones las tomamos de manera colegiada... (TBCCGD-2)	No siempre podemos estar todos porque todos tenemos una forma diferente de pensar y a veces chocamos... (TBCEZD-3).

Fuente: Elaboración propia.

En el plantel A se establecen reuniones periódicas para evaluar las estrategias y las metas de trabajo. Cabe mencionar que estas reuniones se realizan de manera quincenal, aunque en ocasiones se hacen semanalmente para valorar algunas situaciones eventuales. Asimismo, se hacen reuniones con los padres de familia –cuya mayoría asiste–, con el propósito de tomar decisiones respecto a las diferentes actividades académicas y culturales. Por lo anterior, se afirma que existe una comunicación constante y una participación activa en la vida escolar.

Concretamente, el responsable del plantel A logró involucrar activamente a los docentes y sumar sus esfuerzos para la consecución de los objetivos establecidos. Por lo tanto, genera trabajo colaborativo y una actitud positiva y participativa en las actividades, metas y proyectos que se han establecido para lograr el desarrollo de los alumnos del TBC.

Por su parte, la responsable del plantel de baja eficacia realiza juntas semestrales y mensuales, donde se discuten y toman decisiones respecto al trabajo programado y las problemáticas que se suscitan en la escuela; sin embargo, los docentes manifestaron que no en todas las ocasiones existe una participación activa en la toma de decisiones, debido a las diferencias en los modos de pensar de cada profesor.

Además, los responsables de los planteles alinean sus planeaciones y objetivos a la política vigente y a las normativas de la Coordinación Estatal de Telebachilleratos, a través del Plan de Mejora Continua (PMC). De forma adicional, el responsable del plantel A manifestó que se hace un análisis FODA al momento de realizar el PMC.

En síntesis, existen diferencias importantes respecto a las prácticas que buscan definir e implementar los objetivos de trabajo. El responsable del plantel A logró integrar a los docentes en la definición e implementación de los objetivos de la organización e involucró a los padres de familia en la toma de decisiones. En contraste, algunos docentes del plantel B reportaron una falta de interés e integración en estas prácticas.

4.2.4. Gestionar lo pedagógico

En lo referente a las prácticas encaminadas a apoyar la enseñanza y mejorar los aprendizajes en el aula, los diversos actores, tanto del plantel A como del B, coincidieron en que sus respectivos responsables de escuela han promovido acciones encaminadas a apoyar el trabajo que los docentes realizan en el salón de clases. Tales prácticas son proveer los materiales y herramientas para los docentes, apoyar en la resolución de los conflictos en el aula y observar la práctica docente.

En la tabla 15 se enuncian las prácticas que son efectuadas por los responsables académicos.

Tabla 15. *Prácticas para gestionar lo pedagógico.*

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Proveer los materiales y herramientas necesarias	...cuando piden (los docentes) algún material o algo, si no lo tengo aquí... se los traigo o les pido que de favor me pidan con tiempo las cosas para tenérselas a la mano...	...por parte de la dirección...los docentes) cuentan con lo requerido para sus clases... (TBCEZR)

Tabla 15. *Prácticas para gestionar lo pedagógico. (continúa)*

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
	(TBCCGR)	
Apoyar en la resolución de los conflictos en el aula	(Les asiste el responsable) en problemas de disciplina con los muchachos... (TBCCGD-2)	
Observar la práctica docente	... lo que él me comenta es que trata de ingresar a una clase y ya les comenta a los maestros...(además) él descarga horas a cierto docente y entra a clases con un grupo, y esto le permite interactuar con los alumnos (TBCCGS1) ... entra con nosotros a observar una clase... TBCCGD2)	...sí hago una retroalimentación con los maestros, pero así una evaluación fundamentada con ciertos aspectos, no, me baso más que nada en la observación (TBCEZR)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15 se identifican las diferencias importantes respecto a esta categoría, de ahí que en el plantel A se efectúen tres acciones importantes encaminadas a gestionar lo pedagógico, mientras que en el plantel de baja eficacia se realizan dos de las prácticas antes listadas.

Dadas las evidencias anteriores, en el plantel de alta eficacia el responsable suele proporcionar todo aquello que los docentes requerían para impartir sus clases. Entre los materiales y herramientas se encuentran los proyectores, equipos de cómputo, servicios de Internet, entre otros. Asimismo, otra de las acciones que el responsable efectuó fue el apoyo a los docentes en la resolución de los conflictos que se suscitaron en el aula, tales como la indisciplina de los alumnos.

De modo similar, la responsable del plantel B realizó las gestiones necesarias para proveer los materiales indispensables para sus docentes. Al igual que en el caso del plantel de alta eficacia, esta escuela, mediante su responsable, concursó en el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión para gestionar proyectos de equipamiento: proyectores para los salones, equipos de cómputo para el laboratorio y servicios de Internet.

De acuerdo con Rodríguez-Molina (2011), los líderes eficaces realizan acciones que monitorean la instrucción de los docentes, a través de la observación en aula y la comunicación constante. De esta manera, en lo que respecta a las acciones encaminadas a la observación de la práctica docente en el aula, que es concebida como una estrategia de mejora de la práctica profesional, los responsables de ambos planteles buscaron retroalimentar el trabajo de los docentes para emitir una serie de recomendaciones y así mejorar la enseñanza en el salón de clases.

Sin embargo, a diferencia del plantel de alta eficacia, estas acciones no fueron aceptadas de forma positiva por los docentes del plantel de baja eficacia, ya que éstos reportaron inconvenientes respecto a la retroalimentación de su trabajo en aula, concibiéndola como algo negativo.

...somos muy celosos de nuestras materias cada uno y no aceptamos siempre que nos den una retroalimentación o tan positiva o tan negativa (...) entonces como que eso de repente nos trae un poquito de problemas al tratar de asumir responsabilidades, creo que eso a veces nos dificulta (TBCEZD-3).

Debe recordarse que este tipo de prácticas resultan ser una tarea fundamental en las escuelas vulnerables, ya que permite mejorar las oportunidades de aprendizajes en los jóvenes estudiantes (Leithwood et al., 2006). Asimismo, como señala Rodríguez-Molina (2011), la supervisión y acompañamiento son acciones de los líderes pedagógicos que les permiten mejorar la práctica de los docentes.

4.2.5. Rediseñar la organización

Esta categoría hace referencia a las condiciones organizacionales y laborales óptimas que permiten a la comunidad escolar desarrollar un trabajo efectivo. En lo que respecta a las acciones encaminadas al rediseño de la organización escolar, se identificaron tres prácticas fundamentales, y estas son presentadas en la tabla 16 que corresponde a las prácticas para rediseñar la organización.

Tabla 16. *Prácticas para rediseñar la organización.*

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Involucrar a los padres de familia y a la comunidad en general	...hay unos padres de familia que sí son comprometidos... (TBCCGR)	Se ha logrado mucho pero no sólo por parte de la directora creo que es parte del trabajo de todos los docentes (TBCEZD-3)
Fomentar una cultura del trabajo en colaboración	...siempre nos juntamos y lo platicamos todos juntos para trabajar siempre unidos sobre un solo proyecto. (TBCCGD-3) ...es un ambiente de trabajo muy consolidado, colaborativo, participativo y activo... (TBCCGS)	
Establecer vínculos con actores clave	...pues siempre se acuden a las escuelas (de nivel superior) que están cerca, siempre nos agenda un día, llevamos a los muchachos a que conozcan las diferentes oportunidades que pueden ellos tener. (TBCCGD-2)	Ahí si no sabría decirte exactamente, no me involucro mucho en eso (TBCEZD-3)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla 16, se observa que existen diferencias importantes respecto a esta categoría en ambos planteles. El responsable del plantel A promovió un ambiente de trabajo que se basa en la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar (docentes, supervisor, padres de familia y alumnos). Los docentes son involucrados en la toma de decisiones, y las responsabilidades y las actividades son compartidas por todos.

Sin embargo, en el plantel B la coordinadora suele apoyarse y delegar responsabilidades principalmente en un docente, quien queda a cargo de la escuela durante sus ausencias. Es importante recordar que la promoción de una cultura del trabajo se basa en la colaboración donde todos –principalmente los docentes– se suman al trabajo efectivo (Leithwood et al., 2006).

En lo que respecta a los padres de familia, el responsable del plantel A consiguió integrar su esfuerzo y compromiso, al involucrarlos en las actividades de la escuela; e

incluso, logró integrar a la misma escuela diferentes eventos festivos de la comunidad, como desfiles.

Además, el responsable escolar estableció vínculos con otras instituciones y organizaciones municipales y estatales para conseguir apoyos económicos o en especie. Asimismo, se relacionó con actores clave en la comunidad, como empresarios locales. Por otra parte, generó una constante comunicación con las universidades y tecnológicos cercanos, con el fin de acercar a los estudiantes a los cursos preparatorios para el EXANI II.

Por su parte, la responsable del plantel B convocó a los padres de familia a reuniones para la entrega de calificaciones y la organización de eventos culturales; asimismo, buscó su apoyo para proveer materiales o recursos para festividades, y otro tipo de eventos escolares. Los entrevistados reportan que existe un compromiso de las familias y una participación activa, como lo señala el siguiente testimonio.

Los papás siempre están muy activos, muy al pendiente, es de los pocos planteles que había observado que los papás se involucren hasta para festejar el Día del Maestro. (TBCEZD-2).

Al igual que el plantel A, la responsable estableció vínculos con las universidades cercanas y llevó a cabo estrategias que permiten a los jóvenes tomar cursos de preparación para el EXANI II o visitar las universidades.

Las relaciones positivas y productivas con la familia y la comunidad son un elemento importante en aquellas escuelas, cuyas condiciones son difíciles, como lo han constatado las investigaciones (Goldring y Rallis, 1993; Muijs, Harris, Chapman, Stoll y Russ, 2004, citados en Leithwood et al., 2006).

4.2.6. Promocionar el desarrollo profesional

Esta categoría hace referencia a las prácticas encaminadas a la promoción de habilidades, capacidades y conocimientos que los miembros de la comunidad requieren para lograr los objetivos que la organización ha definido.

Es importante destacar que la Dirección de los TBC emite convocatorias para la formación continua de docentes, las cuales difunde periódicamente de manera no

obligatoria; sin embargo, dentro del marco de los deberes de los responsables de cada plantel de TBC, se limita únicamente a comunicar oportunamente dicha información, como lo expresa el siguiente testimonio.

Los directores tienen poca capacidad de intervención en el desarrollo profesional (de sus docentes), ya que la misma dinámica del Telebachillerato no motiva o incita a que surja desde el mismo directivo, por ser comunidades pequeñas de 3 o 4 docentes, la política es vertical y surgen de la dirección de Telebachillerato... (TBCEZS).

Lo anterior implica que los responsables de los planteles deben realizar esfuerzos adicionales para motivar a los docentes a capacitarse y a desarrollarse profesionalmente. Ahora bien, los actores entrevistados reportaron diferencias importantes entre ambos planteles respecto a esta categoría. Se destaca que los docentes y el responsable del plantel B no expresaron en su discurso acciones que se encaminaran al desarrollo y promoción de capacidades, conocimientos y habilidades profesionales orientadas a la práctica docente.

Por el contrario, en el plantel de alta eficacia, las opiniones coincidieron en que el responsable del plantel tiene una comunicación constante con sus docentes respecto a los cursos y capacitaciones impartidos por la Coordinación Estatal y la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). Para ello, motiva y comprometer de forma constante a su planta docente en los procesos de mejora de los servicios educativos que son ofertados por las diversas instancias. A continuación, se muestran las evidencias correspondientes en la tabla 17.

Tabla 17. *Prácticas para promocionar el desarrollo profesional.* ()

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Apoyar el desarrollo académico de los docentes	...cuando tenemos reunión de academia, si tenemos la oportunidad de ver un tema previo, lo estudiamos entre todos y en el día de la academia lo podemos explotar... (TBCCGR)	

Tabla 17. *Prácticas para promocionar el desarrollo profesional.* (

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Motivar a los docentes a desarrollarse profesionalmente	...entonces de alguna manera pues siempre estamos moviéndonos respecto a lo que es la actualización... (TBCCGR)	Estamos ahorita trabajando en cursos con COSDAC a nivel (pausa) en internet, entonces ella nos está apoyando, siempre nos está recordando porque se nos olvidan las cosas...(TBCEZD-3) ...pues bueno, ahí si me quedo... reservado, por qué muchos cursos están dentro de la rama de lo que es formación docente que están vinculados a que sean un poco obligatorios o un tanto al que quiera seguir con una preparación. (TBCEZD-1)
Proveer de los materiales, convocatorias y fechas clave de los cursos y programas que imparten diversas instituciones	(El responsable) siempre nos está mandando información de cursos que hay y sobre todo de los de COSDAC... (TBCCGD-1)	

Fuente: Elaboración propia.

Una de las estrategias que estableció el responsable del plantel A fue proporcionar información pertinente respecto a los cursos ofertados, mediante invitaciones constantes a sus docentes e, incluso, apoyos con los materiales de estudio. De forma adicional, propició los momentos y espacios idóneos para que, tanto él como sus colegas docentes, pudieran estudiar con anticipación las temáticas que se analizarían en las reuniones de academia.

En contraste con el caso anterior, en el plantel de baja eficacia, la responsable se limitó a brindarles las convocatorias a los profesores, no reportando alguna práctica adicional.

En conclusión, las prácticas encaminadas al desarrollo profesional y personal de los docentes guardan relación con la motivación y el compromiso que los docentes tienen

frente a la organización (Leithwood et al., 2006), por lo que este tipo de prácticas puede generar emociones positivas en los docentes respecto a su trabajo (Leithwood, 2009).

4.2.7. Caracterizar al líder

En este apartado se muestran y contrastan los atributos y rasgos de personalidad que caracterizan a los responsables de las escuelas, y que fueron reportados por los informantes de cada plantel escolar en las entrevistas realizadas. Es importante recordar que, como señala Horn (2013), la relación entre los antecedentes internos y las prácticas de liderazgo “dan cuenta de que los docentes valoran estos atributos, ya que son ellos los que *perciben* una mayor presencia de prácticas efectivas en directores con estas características” (p. 313).

En la tabla 18 se incluye un listado de las características personales de un líder que han sido reportadas en las entrevistas realizadas a los docentes, supervisores y responsables de escuela de ambos planteles. En dicha tabla se emplearon las siguientes claves para identificar a los actores que reportaron las características de cada responsable según el plantel al que pertenecían R (responsable), S (Supervisor) y D (Docente ya sea 1, 2 o 3).

Se observa en la tabla 18 que los entrevistados reportaron 11 características distintivas de la personalidad del responsable del plantel A, se destaca que el saber escuchar a las personas, ser una persona comunicativa y ser honesto son las cualidades más reportadas.

Tabla 18. *Caracterizar al líder.*

Características personales	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Comunicación	R, D1, S	
Escucha	R	R
Empatía	R, D2	D3
Humildad	R	-
Honestidad	S, D1	-
Responsabilidad	S	-
Carisma	D3	-
Trabajo en equipo	D3	-
Resolución de problemas	D2	-
Respeto	S	-D3

Tabla 18. *Caracterizar al líder. (continúa)*

Características personales	Tipo de eficacia	
	Alta	Baja
Proactividad	S	S
Celos	-	S
Posesivo	-	S
Positivo	-	R
Confiabilidad	-	D3
Disciplina	-	S
Ser un ejemplo a seguir	-	D3
Oportunismo	-	D2

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en lo que respecta al plantel B, los informantes reportaron 10 atributos de personalidad del responsable del plantel, donde destacan la disciplina, los celos y el ser posesiva con su trabajo y con la escuela.

Las características de personalidad de los responsables se relacionan con la percepción que tienen los docentes y los supervisores sobre las prácticas de liderazgo que los responsables de ambos planteles académicos realizan. Cabe destacar que no existen diferencias importantes en cuanto a la cantidad de atributos reportados por los informantes, ya que en ambos casos fueron reportadas 11 características de personalidad.

De acuerdo con Horn (2013), el análisis de las características personales representa un precedente que puede posibilitar y facilitar el trabajo de los directores de escuelas, al revisar la relación entre algunas de los atributos personales reportados por los docentes y supervisores, y las prácticas de liderazgo ejercidas por los responsables de las escuelas, los resultados indican que existe una conexión relevante. Esto es, en lo que respecta al responsable del plantel A, él es percibido como un líder con la capacidad de trabajar en equipo y resolver problemas de forma efectiva, proyectándose como una persona comunicativa, empática y carismática. Como bien señala Maxwell (1999) los líderes efectivos presentan una serie de atributos de su personalidad que los distinguen y suelen ser catalogados como positivos.

Cabe considerar, que estas cualidades le han permitido promover y coordinar el trabajo colaborativo entre los docentes y él, fomentando condiciones que permiten un

ambiente favorable y motivante para los todos. Los atributos de personalidad han mostrado su influencia en aquellas acciones encaminadas a la construcción de ambientes de trabajo óptimos, coincidiendo con el conjunto de prácticas definidas teóricamente en la categoría *rediseñar la organización*.

De modo similar, y continuando con el análisis del responsable del plantel A, la capacidad de comunicar y compartir información, le ha permitido facilitar la participación y el compromiso de los docentes para cumplir los objetivos, para integrarlos y motivarlos en el trabajo que día a día se realiza en la escuela. De ahí que estas cualidades se relacionen con aquellas acciones que se encaminan a la motivación a través del diálogo abierto y constante que desembocan en acciones orientadas a promocionar el desarrollo profesional, la capacitación continua, y el trabajo participativo y colaborativo.

Algunas de estas características son consistentes con lo argumentado por Leithwood et al. (2006), quienes consideran que las características de personalidad de los líderes pueden llegar a tener especial influencia en aquellas prácticas que estructuran la escuela para facilitar el trabajo en colaboración, además de ejercer una especial influencia en la motivación que transmiten a su cuerpo docente. De la misma manera, dichos atributos de personalidad suelen representar a los líderes efectivos (Maxwell, 1999).

Niebla e Ibarra (2017) afirman que una de las variables a considerar en los estudios de liderazgo es el género, ya que tanto los hombres como las mujeres presentan atributos diferentes. El liderazgo masculino es caracterizado por ser duro, tener una influencia del poderío físico, ser autocrático, orientado a la tarea, el control y la competitividad; mientras que las mujeres ejercen un liderazgo transformacional, democrático y participativo, fomentando el trabajo colaborativo (Carrasco, 2004; Borboa, 2004; Minor, 2014; Rosene, 1990; Ortiz, 2009; citados en Niebla e Ibarra, 2017). Sin embargo, las evidencias en este estudio apuntan a que las características de los responsables de los planteles estudiados, difieren de las argumentadas por los autores mencionados. Por lo que no se considera que el hecho de ser hombre o mujer represente una brecha significativa en la determinación de las prácticas de liderazgo que cada responsable a ejecutado.

V. Conclusiones

La modalidad de TBC se creó para brindar EMS a la población que no tiene acceso a planteles tradicionales; asimismo, se propuso elevar el nivel educativo de la población en edad típica de cursarla; sin embargo, los retos que los TBC han enfrentado están marcados por la precariedad de sus instalaciones, la falta de recursos y equipamiento, y los contextos de alta vulnerabilidad donde se ubican.

Ante este panorama, los directores de las escuelas se han vuelto actores clave. La función directiva y el liderazgo, como ya se ha mencionado, se han ubicado en la agenda política y en las reformas educativas que buscan mejorar la calidad de la educación (OEI, 2017).

En esta investigación, se compararon dos Telebachilleratos Comunitarios de muy diferente nivel de eficacia escolar, pero que comparten características similares en cuanto a número de alumnos, equipamiento e infraestructura escolar, así como un contexto socioeconómico semejante. Pese a los escenarios y retos que cada plantel ha enfrentado, los responsables de los TBC emprendieron acciones importantes para brindar educación de calidad a sus alumnos.

El análisis realizado ha permitido evidenciar las diferencias más importantes en las prácticas de liderazgo de los responsables de ambos planteles estudiados. En el caso de la escuela de alta eficacia escolar, el responsable ha efectuado prácticas encaminadas a la motivación de los docentes, estableciendo una visión de su plantel, realizando acciones para gestionar lo pedagógico con su equipo docente, así como establecer objetivos de trabajo, realizar prácticas encaminadas a rediseñar la organización escolar, promocionar el desarrollo profesional del equipo docente y contar con cualidades y características personales propias de un líder. Este conjunto de prácticas se ha reportado en diversas investigaciones (Leithwood et al., 2006; Horn, 2013; Maureira, 2018; Murillo, 2006; López-Gorosave et al., 2010; González, 2015).

Así pues, el responsable del plantel A es percibido como un líder capaz de guiar a su escuela, logrando destacar entre otros TBC que se ubican en un contexto socioeconómico similares. Además, las acciones más representativas que el responsable académico efectuó estuvieron encaminadas a la motivación de los docentes y al trabajo colaborativo. Esto se

refleja en el compromiso de los docentes con el proyecto institucional que el responsable ha instaurado.

En contraste, las prácticas de liderazgo realizadas por la responsable del plantel B, se enfocaron a determinar únicamente la visión de la escuela, asimismo, es importante destacar que la responsable ha presentado características personales significativas como son la comunicación, la empatía y la proactividad, por mencionar algunas. No obstante, la responsable ha realizado prácticas importantes como son actividades extracurriculares y acciones en caminadas a apoyar la práctica docente.

En relación con lo expuesto en el párrafo anterior, Hernández et al. (2014), señalan que “al igual que en las escuelas más eficaces, en las menos eficaces el papel del director o directora es absolutamente clave para comprender la situación del centro” (p. 109). Los autores mencionados señalan en su estudio de escuelas ineficaces, que la dirección escolar se caracteriza por una dirección descomprometida, un estilo burocrático, una falta de liderazgo y una escasa formación profesional.

Al igual que Hernández et al. (2014), los resultados del estudio han permitido constatar que la falta de compromiso y motivación, y el poco trabajo en equipo del profesorado son factores presentes en la escuela catalogada como ineficaz. Asimismo, se ha podido apreciar que en el plantel de baja eficacia existe una desarticulación entre la motivación de los docentes y el trabajo en equipo, esto lo señalan cuando algunos de los docentes consideran que la motivación es individual y corresponde a cada uno, así mismo se constata un escaso conocimiento e implicación por parte de los docentes en las tareas y funciones desempeñadas por la responsable.

Coincidiendo con López-Gorosave et al. (2010) se ha logrado corroborar que el trabajo y las acciones realizadas por los responsables de las escuelas estudiadas pueden representar un factor importante en el rendimiento académico de los alumnos. Por lo que la realización de estas prácticas podría dar lugar a mejorar el rendimiento escolar o el aprendizaje. Tal es el caso del plantel de baja eficacia escolar, que a pesar de presentar rasgos de las escuelas ineficaces según la literatura, una característica positiva se logró identificar y es que la responsable del plantel realizó gestiones para que sus alumnos tuvieran talleres, materiales y actividades extracurriculares.

Es importante señalar que, en el discurso referido por los entrevistados del plantel de baja eficacia escolar, especialmente los docentes, se pudo apreciar una serie de ausencias y silencios importantes en lo respectivo a ciertos cuestionamientos, lo que da cuenta de la inexistencia de ciertas prácticas, o simplemente una resistencia a relatarlo. Ahora bien, como Horn (2013), se comprobó que las prácticas de liderazgo propuestas en el modelo teórico de esta investigación, no fueron identificadas fácilmente por los informantes ya que se trata de prácticas que no se encuentran aisladas, sino que existe una relación entre ellas.

Las evidencias anteriores han permitido coincidir con Álvarez et al. (2016), al considerar que el liderazgo permite que las instituciones educativas logren una mejor administración capaz de involucrar a diversos actores de la comunidad escolar, permitiendo a las escuelas enfrentarse a los entornos más demandantes y dinámicos de la sociedad moderna. En concordancia con Guzmán (2017), se encontraron elementos y planteamientos del Sistema Educativo Mexicano (Acuerdo Secretarial 449, PROFyDDEMS y los Documentos Base de los TBC) que favorecen o limitan el desarrollo de liderazgo en la función directiva de las escuelas y que impactan en el logro académico de los estudiantes.

Para finalizar, el estudio logró alcanzar los objetivos establecidos, ya que se identificó y contrastó un conjunto de prácticas de liderazgo escolar realizadas por los responsables de los TBC del estado de Aguascalientes, México, según su nivel de eficacia escolar.

Aportaciones del estudio.

Dados los resultados obtenidos en el estudio, las aportaciones más relevantes de este trabajo son las siguientes:

- (a) Se concluyó que el factor de liderazgo escolar de los directores es una característica de las escuelas catalogadas como eficaces.
- (b) Se reconoce que los responsables de las escuelas están realizando esfuerzos importantes para brindar a los jóvenes una educación de calidad y las posibilidades para terminar la Educación Media Superior. Así, tanto los docentes como los responsables se han sumado a los trabajos y esfuerzos para lograr los objetivos de la política educativa. Cabe destacar que estos esfuerzos, según la premisa de Guzmán

(2017), no deben ser exclusivos de las escuelas y sus actores, sino que también se requiere un conocimiento más a profundidad de las necesidades, limitaciones y potencialidades de los TBC por parte de las autoridades educativas.

- (c) En lo que respecta a la metodología empleada en este trabajo, se considera que existen ventajas importantes en el estudio de casos, ya que permite una comprensión a profundidad de los casos y, aunque no pueden generalizarse, se expresa la realidad particular de las dos escuelas analizadas.

Recomendaciones del estudio.

De la presente investigación es posible derivar una serie de recomendaciones dirigidas a diversas instancias y actores clave.

Dirección General de Bachillerato.

- (a) Definir las tareas y obligaciones de los responsables de los TBC: la definición de las actividades que los responsables académicos de los TBC desempeñan es esencial, ya que la falta de claridad y el exceso de tareas administrativas pueden llegar a representar dificultades importantes, por lo que es fundamental trazar estrategias que reduzcan las cargas de trabajo administrativo que realizan los responsables de los TBC, esto con el objetivo de permitirles una mayor concentración en los alumnos, el trabajo de los docentes y los aprendizajes en el aula.
- (b) Apoyar la autonomía de los responsables de los TBC: una mayor autonomía en la administración y el liderazgo de los responsables de los TBC permitiría resultados positivos para la mejora de los aprendizajes, por lo que es fundamental proporcionar un mayor rango de acción en diferentes áreas y procesos de la gestión escolar que permitan aprovechar las oportunidades detectadas por los responsables de los TBC. Por lo tanto, el desarrollo de un liderazgo capaz de identificar actores clave y lograr relacionarse y conectarse con su entorno, requiere de cierta libertad que se lo permita (Leithwood et al., 2006).

Instituto de Educación de Aguascalientes.

- (a) Gestionar el otorgamiento de apoyos a los TBC: con el objetivo de brindar mayor cobertura y fomentar la calidad de la EMS a través de los TBC, es deseable que el Instituto de Educación de Aguascalientes trabaje en coordinación con diversas instancias y actores en la consolidación de nuevos planteles, dotación de mobiliario y equipo y atención a las peticiones realizadas por los responsables ante dicha instancia.

Responsables académicos de los TBC.

- (a) Fortalecer sus capacidades y competencias de liderazgo: una tarea fundamental de la política educativa es lograr establecer estrategias que permitan volver atractiva la profesionalización del liderazgo escolar, incentivando y despertando el interés de los directores y responsables de escuelas (Pont, Nusche y Moorman, 2009), por lo que una de las recomendaciones, fundamentadas en las evidencias empíricas del estudio, radica en que los responsables de las escuelas deben enfatizar sus esfuerzos en capacitación y desarrollo de habilidades del liderazgo.

Futuros estudios.

De la presente investigación surgen ideas y cuestionamientos para futuras investigaciones sobre el liderazgo escolar, tanto en el estado de Aguascalientes como en México. A continuación, se expresan algunos temas que pudieran integrar una agenda de investigación sobre la temática del liderazgo escolar.

- (a) Investigar el liderazgo que otros actores pudieran estar ejerciendo, como es el caso de los supervisores de zona.
- (b) Indagar sobre las prácticas de liderazgo escolar que ejercen los responsables de los Telebachilleratos Comunitarios desde un enfoque de investigación cuantitativo.
- (c) Abordar la percepción de los alumnos y padres de familia de los TBC, respecto a las prácticas de liderazgo de los responsables académicos.

Otros posibles estudios podrían brindar información que enriquecería y aportaría información sobre el liderazgo escolar, por ejemplo.

- (a) El impacto del Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior (PROFyDDEMS) en la función directiva de los TBC.



Referencias

- Aguilar, I., Gamboa, E. y Farías, G.M. (2015). Influencia de las prácticas de gestión administrativa en la implementación del Telebachillerato Comunitario del Estado de Querétaro. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 5(10). Recuperado de: <http://riege.tecvirtual.mx/>.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Recuperado de:
http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/42213/mod_imscp/content/3/mejora_escuela_inclusiva.pdf.
- Álvarez, J., Torres, A. y Chaparro, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.206881>.
- Berkeley, A. (2004). *Research skills for management studies*. New York: Routledge
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos (pp. 25-46). En A. Medina (Coord.), *El Liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Diario Oficial de la Federación. (2008). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.
- Comisión Nacional de Población (CONAPO) (2013). Índice absoluto de marginación 2000-2010. México, 120 pág. ISBN: 978-607-427-171-3. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice_Absoluto_de_Marginacion_2000_2010.

- Contreras, F., Juárez, F., Barbosa, D. y Uribe, A. (2010). Estilos de liderazgo, riesgo psicosocial y clima organizacional en un grupo de empresas colombianas. DOI: <https://doi.org/10.18359/rfce.2270>
- Coordinación Estatal de Telebachillerato (2018). *Matrícula Sem. A. Ciclo escolar 2018-2019*.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3a. ed.). USA: SAGE.
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34(spe), 16-28. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new Structure for School Leadership*. Washington: Albert Shanker Institute. Recuperado de: <http://www.shankerinstitute.org/downloads/building.pdf>.
- Gajardo, J y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Revista Lideres Educativos. Recuperado de <https://bit.ly/2L2rbqz>
- González, A. M. (2015). *Dirección escolar exitosa en España. Un estudio de casos*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(1), 423-451.
- Guzmán, C. (2017). *Una exploración del Telebachillerato comunitario en Aguascalientes desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Guzmán Marín, F., Díaz Orozco, G. y Soto Moreno, G. (2017). El desarrollo de la planta docente propuesto por la RIEMS. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVII (2), 137-164.
- Hernández, R., Murillo, F. y Martínez, C. (2014). Factores de Ineficacia Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 12(1). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2867>.

- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B.B. (1967). *The Motivation to Work* (2ª edición). New York: John Wiley and Sons.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. México: autor.
- Intxausti, N., Joaristi, L. and Lizasoain, L. (2015). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque County (Spain). <http://doi10.1177/1741143214558570>.
- Labrín, K.Y. (2014). *Prácticas que configuran un liderazgo distribuido en un liceo politécnico de la comuna de San Miguel*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131386/Tesis%20terminada%20Labrín.pdf?sequence=1>.
- Langford, P. (2014). *La gestión escolar en la escuela de tiempo completo*. (Tesis de doctorado). De la base de datos del Repositorio bibliográfico de la UAA.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. Nueva York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Levicki, C. (1998). *El gen del liderazgo*. México: Panorama.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. <http://doi10.4067/S0717-554X2013000200003>.

- López-Gorosave, G., Slater, C. y García-Garduño, J. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49.
- Martín-Lagos, M.D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 186-209. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377
- Martínez, F., Lizasoain, L., Castro, M. y Joaristi, L.M. (2017). Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 38-53. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.960>
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en Eficacia Escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 149-174.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2004). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, 36(146).
- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>.
- Maxwell, J. C. (1999). *Las 21 Cualidades Indispensables del Líder*. Nashville: Editores CaribeBetania.
- Mendoza, I., Escobar, G. y García, B. (2012). Influencia del liderazgo transformacional en algunas variables de satisfacción organizacional en personal docente y administrativo de una institución pública de educación media superior. *Revista del Centro de Investigación*, Universidad La Salle, 10(38), 189-206.
- Murillo, F.J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. (15-51) Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. (pp. 53-92). En F.J. Murillo (Coord.): *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-360.

- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J. (Ed.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe (pp. 17-48). En R. Blanco (Coord.): *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-LLECE.
- Niebla, S. e Ibarra, E. (2017). Liderazgo directivo femenino y el clima organizacional en una escuela de educación media superior. *Revista electrónica de la Red de Durango de Investigadores Educativos*, 9(17). Recuperado de: <http://www.redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv17.pdf#page=42>.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI). (2017). *Informe Miradas 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid: OE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2010). Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20M%C3%A9xico.pdf>.
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. y Essomba-Gelabert, M. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE*, 22(2), art. 2. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>.
- Pedroza, H., Peniche, R. y Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>.
- Penalva, A., Hernández, M.A. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>.

- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*, vol. 1: Política y práctica, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Reeves, M. (2010). *Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/tesis_matias_reeves.pdf.
- Reyes, V., Trejo M.C. y Topete, C. (2017). El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México: una mirada desde los estudiantes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/292/1387>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª edición). España: ALJIBE.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2004). *Bases del liderazgo en educación. Líderes escolares, un tesoro para la educación*, UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>.
- Sandoval, A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 22-42.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). (2018). *Catálogo de localidades*. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=01>.
- Secretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEMS, México.

- SEMS. (2015). Documentos Base Telebachillerato Comunitario. Recuperado de: https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/DOCUMENTO_BASE_TBC_2015.pdf.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001) Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3).
- Stake, R. (1994). Case Studies (pp. 236-247). En N. Denzin y Y. Lincoln: *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.

ANEXOS



Anexo 1. Guion de entrevista para responsables de los Telebachilleratos Comunitarios

PRESENTACIÓN

A continuación, se le realizarán una serie de preguntas con el fin de conocer su opinión respecto a sus prácticas de liderazgo como Director escolar del TBC y la forma en la que estas prácticas contribuyen a mejorar el nivel del logro de sus estudiantes. La entrevista consta de 20 preguntas. Se calcula el tiempo de realización entre 60 y 90 minutos.

Datos generales

Escuela _____ Turno M V Sexo M F

Edad _____ Carrera/profesión _____

¿Qué materia(s) imparte? _____

¿Cuánto tiempo tiene laborando como profesor en el TBC? _____

¿Cuánto tiempo tiene como responsable del plantel? _____

De forma general, ¿cuál es su percepción respecto al nivel académico de la escuela? _____

A nivel escuela, ¿a qué se lo atribuye? _____

I. Motivación

1. De su trabajo como director, ¿qué le resulta más motivante o enriquecedor de forma profesional?
2. ¿De qué manera trasmite esta motivación a sus docentes o a la comunidad escolar en general?

II. Establecer la visión

3. Con base en su trabajo como director, ¿qué visión tiene de su escuela? (Hasta donde se quiere llegar en términos académicos y sociales).
4. De esta visión que menciona, ¿cómo se ha comunicado o transmitido a la comunidad escolar en general?
5. ¿Qué acciones ha emprendido para lograr esa visión?

III. Establecer objetivos

6. Además de los objetivos del TBC, ¿qué objetivos académicos ha definido para alcanzar durante su periodo como director?
 - ✓ ¿Cómo se hizo esto? (Hubo una reunión, quiénes participaron, cómo se tomaron las decisiones)

7. ¿Cómo ha trabajado para alcanzar dichos objetivos y a quiénes ha involucrado?
8. ¿Qué resultados específicos ha obtenido?
9. ¿Estos objetivos son conocidos y compartidos por los docentes y estudiantes?

IV. Gestionar lo pedagógico

10. Respecto al trabajo que el docente realiza en el aula, ¿de qué de manera facilita o apoya lo siguiente?
- ✓ En que se mejoren los aprendizajes de los alumnos.
 - ✓ Proveer materiales, espacios, tecnologías para el trabajo en el aula (ha gestionado apoyos o recursos).
 - ✓ Retroalimentar su trabajo en el aula.
11. En el tiempo que ha trabajado en el plantel, ¿cómo ha sido su ambiente de trabajo en términos generales?
- ✓ ¿Cómo ha influido usted en esto que menciona?

V. Rediseñar la organización

12. ¿En términos académicos, de qué forma organiza el trabajo? (realiza juntas, delega responsabilidades, hace planeaciones)
- ✓ ¿Cómo lo organiza? (Por semana, por semestre, por ciclo escolar)
13. ¿De qué manera trata de involucrar a los padres de familia en las actividades de la escuela?
14. ¿Qué acciones ha emprendido para establecer vínculos con otras instancias, como universidades, dependencias o la comunidad en general?
15. ¿Cuáles son los obstáculos o problemas más difíciles que ha enfrentado durante su gestión?
- ✓ ¿Cómo los ha resuelto?
 - ✓ ¿Puede relatarnos una experiencia o situación en particular?
16. Desde su experiencia y su trabajo como responsable del plantel, ¿cuál considera que ha sido su mayor logro durante su gestión?

VI. Promocionar el desarrollo profesional

17. ¿De qué forma ha buscado apoyar la formación continua de los docentes?
- ✓ ¿Procura enlace o convenios para capacitaciones, cursos o actualizaciones?

VII. Caracterizar al líder

18. ¿Cuáles son las características ideales de un buen líder escolar?
- ✓ ¿Con cuáles se identifica?

¿Existe algún comentario importante que quisiera añadir?

Anexo 2. Declaración de consentimiento informado a los responsables de los Telebachilleratos



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tesista: Sol Anallely Cortés Medina

Estimado Director(a):

Como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, realizo un estudio titulado “Prácticas de liderazgo escolar en Telebachilleratos comunitarios, según su nivel de eficacia escolar”, con el objetivo de realizar un acercamiento a profundidad que permita identificar las prácticas de liderazgo escolar que los directores realizan en su práctica cotidiana. Su participación voluntaria en el estudio es fundamental para conseguir este objetivo.

Dicha participación consiste en proporcionar una entrevista y permitir el acceso a su plantel académico para realizar entrevistas a los docentes que laboran en él. Es importante mencionarle que las entrevistas serán grabadas en audio, y posteriormente transcritas para su análisis; asimismo, se garantiza el anonimato y confidencialidad de la información proporcionada. Por último, se destaca que para la difusión de los resultados se cambiará el nombre de los participantes, así como del plantel académico y la localidad. La información difundida será con fines informativos.

Yo _____
 acepto participar de forma voluntaria en el proyecto de investigación mencionado y declaro contar con la información necesaria acerca de lo que mi participación implica.

 Nombre y firma del participante

 Fecha

Anexo 3. Declaración de consentimiento informado a los docentes de los Telebachilleratos Comunitarios.



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tesista: Sol Anallely Cortés Medina

Estimado Docente:

Como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, realizo un estudio titulado “Prácticas de liderazgo escolar en Telebachilleratos comunitarios, según su nivel de eficacia escolar”, con el objetivo de realizar un acercamiento a profundidad que permita identificar las prácticas de liderazgo escolar que los directores realizan en su práctica cotidiana. Su participación voluntaria en el estudio es fundamental para conseguir este objetivo.

Dicha participación consiste en proporcionar una entrevista. Es importante mencionarle que las entrevistas serán grabadas en audio, y posteriormente transcritas para su análisis; asimismo, se garantiza el anonimato y confidencialidad de la información proporcionada. Por último, se destaca que para la difusión de los resultados se cambiará el nombre de los participantes, así como del plantel académico y la localidad. La información difundida será con fines informativos.

Yo _____
acepto participar de forma voluntaria en el proyecto de investigación mencionado y declaro contar con la información necesaria acerca de lo que mi participación implica.

Nombre y firma del participante

Fecha

Anexo 4. Declaración de consentimiento informado a los responsables de los Telebachilleratos Comunitarios.



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tesista: Sol Anallely Cortés Medina

Estimado Supervisor (a):

Como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, realizo un estudio titulado “Prácticas de liderazgo escolar en Telebachilleratos comunitarios, según su nivel de eficacia escolar”, con el objetivo de realizar un acercamiento a profundidad que permita identificar las prácticas de liderazgo escolar que los directores realizan en su práctica cotidiana. Su participación voluntaria en el estudio es fundamental para conseguir este objetivo.

Dicha participación consiste en proporcionar una entrevista y permitir el acceso a su plantel académico para realizar entrevistas a los docentes que laboran en él. Es importante mencionarle que las entrevistas serán grabadas en audio, y posteriormente transcritas para su análisis; asimismo, se garantiza el anonimato y confidencialidad de la información proporcionada. Por último, se destaca que para la difusión de los resultados se cambiará el nombre de los participantes, así como del plantel académico y la localidad. La información difundida será con fines informativos.

Yo _____
acepto participar de forma voluntaria en el proyecto de investigación mencionado y declaro contar con la información necesaria acerca de lo que mi participación implica.

Nombre y firma del participante

Fecha

Anexo 5. Plantel de trabajo para la gestión de permisos y acceso al campo de investigación

Sesión de trabajo	Actividad a realizar	Lugar	Actor (es)	Tiempo estimado
Sesión 1	Entrega de oficios a la CETBC para solicitud de información	Coordinación Estatal de los TBC	Jefe del Depto. de TBC	30 min.
Sesión 2	Entrega de oficios a la CETBC para solicitud de ingreso a los TBC	Coordinación Estatal de los TBC	Jefe del Depto. de TBC	30 min.

Plan de trabajo para el estudio de casos. Plantel A

Sesión de trabajo	Actividad a realizar	Lugar	Actor (es)	Tiempo estimado
Sesión 1	Presentación del estudio y plan de trabajo al responsable y entrevista al mismo	Plantel A	Responsable del plantel	40 min.
Sesión 2	Entrevista al coordinador de zona	Coord. Estatal de TBC	Coordinador de zona	40 min.
Sesión 3	Entrevista docente	Plantel A	Docente A	40 min.
Sesión 4	Entrevista docente	Plantel A	Docente B	40 min.
Sesión 5	Entrevista docente	Plantel A	Docente C	40 min.

Plan de trabajo para el estudio de casos. Plantel B

Sesión de trabajo	Actividad a realizar	Lugar	Actor (es)	Tiempo estimado
Sesión 1	Presentación del estudio y plan de trabajo al responsable y entrevista al mismo	Plantel B	Responsable del plantel	40 min.
Sesión 2	Entrevista al supervisor de zona	Coord. Estatal de TBC	Coordinador de zona	40 min.
Sesión 3	Entrevista docente	Plantel B	Docente A	40 min.
Sesión 4	Entrevista docente	Plantel B	Docente B	40 min.
Sesión 5	Entrevista docente	Plantel B	Docente C	40 min.