Modelo de competencias del director escolar exitoso

Disertación que para obtener el grado de:

Doctor en Innovación Educativa

presenta:

Rosario Villela Treviño
Registro CVU: 246841

Asesor titular:
Dra. Carmen Celina Torres Arcadia

Sinodales:
Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante
Dra. María Ileana Ruíz Cantisani

Monterrey, Nuevo León, México Mayo 2015

Dedicatorias

Agradezco a Dios por brindarme la oportunidad, las facilidades, salud, tiempo y por haber logrado finalizar este proyecto.

De igual forma agradezco a todos mis familiares que han sido mis principales "porristas" durante el doctorado.

A mis padres que han sido la fuente principal de enseñanza y ejemplo de superación constante.

A mi hijo, quien estando tan pequeño tuvo que conceder de su tiempo para que su mami logre sus metas profesionales.

Y finalmente a mi esposo, mi principal apoyo, la voz que me dice: "tú puedes"; quien me facilitó los tiempos acosta de los suyos… te dedico este trabajo especialmente a ti.

Agradecimientos

Son muchas las personas a las que debo agradecer lograr finalizar este proyecto.

Mi primer agradecimiento se lo dedico a los miembros del ISSPP, especialmente a la red México; gracias por su trabajo, el cual es la base de esta disertación.

Asimismo al ITESM por facilitar mi formación profesional. También a quienes laboran en la institución, a mis docentes, a quien fuera mi director de carrera el Dr. José Luis Montes y Anita Gámez.

A los expertos que participaron, principalmente a la Dra. América Martínez, quien se dio el tiempo para orientarme y retroalimentar mi trabajo. De igual forma doy gracias a las instituciones que facilitaron el contacto con los directores y a los participantes en esta investigación.

A mis sinodales de tesis: la Dra. Ileana Ruíz, quien me ha guiado en esta etapa de investigación, como a la Dra. Norma Pesqueira, quien siempre ha estado disponible para orientarme y enriquecer este proyecto.

En especial agradezco a mi asesora la Dra. Celina Torres…Sin ella este proyecto no se hubiera logrado.

Por último quiero dedicar esta tesis a quien fuera mi maestro, director de cátedra y sinodal de esta tesis, al Dr. Eduardo Flores Kastanis…sus alumnos lo seguimos recordando con cariño.

Modelo de competencias del director escolar exitoso

Resumen

El propósito fundamental de la presente disertación es indagar sobre los directores escolares que logran mejoras en el rendimiento académico y servicios escolares, quienes en la literatura son denominados como directores escolares exitosos. Para ello se plantea utilizar un enfoque de competencias con el objetivo de responder a la pregunta de investigación ¿Qué competencias muestra un director escolar exitoso? Razón por la cual se establece una investigación exploratoria no experimental de tipo transversal con enfoque multimétodo dominante cualitativo, en la cual se desarrolla un modelo de competencias derivado del perfil del director escolar exitoso que toma como base la intersección del perfil basado en la literatura y el perfil basado en datos empíricos de ocho casos de directores escolares exitosos documentados en México. Para responder a la pregunta de investigación se genera un modelo de 18 competencias, que en el nivel máximo de domino se relacionan al desempeño mostrado por los directores escolares exitosos, el cual ha sido validado mediante revisión por pares y la aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias. Las conclusiones de esta investigación coadyuvan en la generación de conocimiento sobre la función del director escolar, específicamente de aquellos con desempeño exitoso.

Índice

Dedicatorias iii

Agradecimientos iv

Modelo de competencias del director escolar exitoso v

Resumen v

Índice vi

Capítulo 1. Planteamiento del problema 9
1.1. Antecedentes 9
1.2. Problema a Investigar 13
1.3. Objetivos Específicos de la Investigación 14
1.4. Justificación del Problema 16
1.5. Delimitar el Estudio 20

Capítulo 2. Marco teórico 22
2.1. Gestión Escolar 23
2.2. El Director Escolar 25
2.2.1. Seguimiento al programa educativo. 28
2.2.2. Funcionamiento del centro escolar. 29
2.2.3. Interacción social. 30
2.3. El Director Escolar Exitoso 36
2.3.1. Cualidades del director exitoso. 37
2.3.2. Dimensiones de prácticas del director escolar exitoso. 37
2.3.3. Liderazgo. 40
2.4. Análisis de competencias para estudiar el desempeño exitoso 45

Capítulo 3. Método 52
3.1. Metodologías y Herramientas de Recolección de Datos 54
3.1.1. Análisis de documentos. 54
3.1.2. Estudios de casos. 55
3.1.3. Cuestionario. 55
3.2. Validez de Resultados 56
3.2.1. Triangulación. 56
3.2.2. Revisión entre pares 57
3.3. Contexto del Estudio 57
3.4. Etapas de la investigación 59
3.4.1. Etapa 1. Generación del perfil teórico (perfil A). 60
3.4.2. Etapa 2. Análisis del perfil empírico (Perfil B) 63
3.4.3. Etapa 3. Generación del perfil resultante (perfil C). 66
3.4.4. Etapa 4. Diseño de un modelo de competencias. 68
3.4.5. Etapa 5. Diseño de un cuestionario de autopercepción de competencias. 72

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados 78
4.1. Perfil teórico del director escolar exitoso (perfil A) 78
4.1.1. Características individuales..... 80
4.1.2. Habilidades..... 81
4.1.3. Conocimiento. 82
4.2. Perfil empírico del director escolar exitoso (perfil B) 83
4.2.1. Características individuales..... 87
4.2.2. Habilidades..... 88
4.2.3. Conocimiento. 89
4.3. Perfil resultante del director escolar exitoso (Perfil C)..... 91
4.3.1. Características individuales..... 94
4.3.2. Habilidades..... 98
4.3.3. Conocimiento. 100
4.4. Modelo de competencias del director escolar exitoso 102
4.4.1. Funcionamiento del centro escolar. 104
4.4.2. Interacción social. 106
4.4.3. Seguimiento al programa académico. 107
4.5. Validación del modelo 108
4.5.1. Revisión por pares. 109
4.5.2. Cuestionario de medición de competencias. 109

Capítulo 5. Conclusiones 114
5.1. Aportaciones 115
5.1.1. Selección y formación del director escolar. 115
5.1.2. Estilos de liderazgo del director escolar exitoso. 116
5.1.3. El director escolar exitoso como reestructurador social. 117
5.2. Limitaciones. 118
5.2.1. Limitación del contexto de los participantes del estudio. 118
5.2.2. Limitación de la aplicación del cuestionario. 119
5.3. Estudios futuros. 119
5.3.1. Estudios futuros que repitan esta investigación en otros contextos. .120
5.3.2. Estudios sobre la aplicación del cuestionario de autopercepción. 120
5.3.3. Estudios sobre la formación y capacitación de directores. 121
5.4. Capitalización. 122
5.4.1. Selección y capacitación de directores escolares. 122
5.4.2. Evaluación de directores escolares. 122
5.4.3. Autoevaluación de directores escolares. 123

Referencias 125

Apéndice A: Perfil A 137
A.1. Literatura revisada 137
A.2. Ejemplos de citas por categorías 142
A.2.1. Características individuales. 142
A.2.2. Habilidades. 143
A.2.3. Conocimientos. 143

Apéndice B: Perfil B 144
B.1. Ejemplos de referencias en los casos 144
B.1.1. Características individuales. 144
B.1.2.Habilidades. 145
B.1.3. Conocimientos. 146
B.2. Validación del perfil 147
B.2.1. Instrumento utilizado con un experto.....147
B.2.2. Ejemplo de respuestas de un experto. 151

Apéndice C: Perfil C 152
C.1. Instrumento de comprobación de grupo aproximado.....152

Apéndice D: Modelo de competencias.....153
D.1. Funcionamiento del centro 153
D.2. Interacción social 155
D.3. Seguimiento al programa educativo.....157

Apéndice E: Validación del modelo.....158
E.1. Muestra pre pilotaje 158
E.2. Ejemplo de revisión por pares.....158
E.3. Pilotaje 159
E.3.1. Cuestionario. 159
E.3.2. Muestra. 167
E.3.3. Resultados.....168
E.4. Aplicación a director exitoso 169
E.4.1. Información del participante.....169
E.4.2. Resultados obtenidos. 169

Apéndice F: Currículum Vitae.....172

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes

La educación es un "proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres" (LGE, 2013, P.1), del mismo modo que la sociedad se forma en las escuelas (Mulford, 2005) y estas tienen un rol importante al generar las condiciones donde se incide en las capacidades finales del estudiante (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart & Vizcarra, 2000), y aunque existen factores exentos a la escuela que influyen en el aprendizaje de los alumnos como la personalidad del alumno y su familia (INEE, 2007) el 30% del aprendizaje de los alumnos se atribuye a las condiciones de la escuela (Fernández, T. & Blanco, 2004), donde el director es un factor clave para la calidad educativa (Murillo & Román, 2013) y para activar los procesos escolares (MINED, 2008). Es por ello que se puede relacionar el rol del director escolar con el funcionamiento de la escuela y por ende con la formación de la sociedad.

En cuanto a la definición del puesto de director, la literatura ubica al director escolar como el responsable del centro escolar, con actividades de gestión y liderazgo educativo. El director es el responsable del funcionamiento y dirección de la institución (Immegart, Pascual & Immegart, 1995) como también es el encargado de los resultados de la escuela (Escamilla, 2006); asimismo, el director debe estar involucrado en la toma de decisiones que favorecen la formación de los alumnos como parte de la gestión (Barrientos & Taracena, 2008) y quien además, es el encargado de realizar las actividades de gestión dentro de la institución educativa

(MINED, 2008; Pozner, 2009). De igual manera es el director el representante oficial (Fernández, M.A., 2001) y el líder formal de la escuela (Cantón & Arias, 2008; Torres, 2010). De esta forma se hace evidente que el rol del director es complejo y, por lo tanto, difícil de precisar (Valentine & Prater, 2011), no obstante se le ubica dentro de la gestión y como líder formal de la escuela.

De igual forma el director está relacionado con el funcionamiento de la escuela. El director está definido como un individuo dentro de un tiempo y un espacio específicos, que cuenta con la capacidad de impulsar a la comunidad de la cual está encargado (García, J.D., 2009), quien además es el "responsable directo e inmediato de tomar decisiones para el funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos" (SEC, 2011, p.14), por lo que se le relaciona con las decisiones que impulsan a la escuela. Asimismo, es quien tiene la responsabilidad sobre todo lo que acontece en la institución (Pont, Nusche & Moorman, 2009), marca la pauta y la agenda para lograr el desarrollo educativo (Møller, Vedøy, Presthus & Skedsmo, 2009), siendo su rol determinante en la calidad educativa (Cantón & Arias, 2008). Estas funciones señalan no sólo la importancia del puesto, sino también el alto nivel de responsabilidad del director, ya que es el encargado de que la escuela funcione de manera adecuada y de alcanzar la calidad educativa.

El puesto de director influye en el desempeño de los otros actores que pertenecen a la comunidad del centro escolar. Las acciones del director tienen influencia en el desempeño de los alumnos a consecuencia que el trabajo del director es catalizador de una enseñanza de calidad mediante la gestión y promoción que él facilita (Bolívar, 2009), además que genera ambientes que tienen incidencia en el

desempeño de los alumnos (Leithwood & Montgomery, 1984; Murillo & Román, 2013), de igual forma afecta a los docentes puesto que el director forma, educa y ayuda al desarrollo profesional de quienes dirige, para así conseguir los resultados requeridos (Stein, 2004), además que en su rol de representante de la escuela debe comunicarse con padres de familia y con las autoridades educativas (Valdés, 2010). Es por ello que se define al director como un coordinador entre las actividades escolares y los actores que participan en ellas, conjuntamente tiene incidencia en que estos actores procuren y cumplan con sus responsabilidades con la escuela.

Por otro lado, quien ejerce la función de director escolar enfrenta diversos retos para llevar a cabo sus actividades dentro del instituto educativo. Dentro de su función responde a diversas demandas, administrativas, sociales y pedagógicas, por lo que de acuerdo a J.R. García (2009) uno de los factores de relevancia es que el director procure darle un sentido pedagógico a las actividades administrativas con la intención de sacarles provecho puesto que son estas las que consumen la mayor cantidad de su tiempo laboral . También el contexto define algunos de los desafíos de la escuela (Álvarez, 2003; Hallinger & Leithwood, 1996), particularmente en el caso de México, donde el director no cuenta con una formación adecuada para ejercer su labor (Aguilera, 2011; Camarillo, 2006; Cordero, Aguirre, Torres & Lomeli, s.f.; García, M.V., 2011; García, J.R. & Aguirre, 2009; García, J.A. & Carrillo, 2007, Méndez-Salcido & Torres-Arcadia, 2013). De tal forma que el director escolar enfrenta el reto de darle un sentido académico a las múltiples actividades que debe desarrollar teniendo como primera limitación la falta de una formación adecuada para el desempeño de su función. Aunque a partir del 2013 se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en la cual se indica la creación de

programas de formación que concuerden con los perfiles de puestos que serán definidos por la SEP (LGSPD, 2013); sin embargo, falta precisar dichos perfiles y el plan de estudios que será parte de los programas de desarrollo profesional de los docentes, directores y supervisores escolares.

Hay directores que a pesar de las diversas dificultades, limitaciones y las variadas actividades logran la eficacia en sus escuelas, estos son directores que logran cambiar la estructura social de sus instituciones. Giddens (2009) indica que mediante las acciones y la comprensión de la estructura social, las personas pueden rehacer la forma de está, a lo cual llama *reestructuración*, es bajo este marco que Méndez-Salcido y Torres-Arcadia (2013) ubican al director como un agente de cambio relevante para modificar las prácticas sociales que prevalecen dentro de una comunidad educativa y así modificar la estructura de la escuela.

Como muestra de esta reestructuración se ubica en la literatura a directores que logran el equilibrio entre objetivos, tareas educativas y necesidades grupales (Torres, 2010), asimismo direccionan todas sus acciones hacia el propósito de mejorar el aprendizaje de sus alumnos (Rosenholtz, 1985), es decir al alcance de una meta o una visión compartida, en donde además el director crea estructuras y procedimientos que permiten y guían a los docentes y administrativos de la escuela a alcanzar las metas establecidas (González, 2007), de igual forma consigue el compromiso por parte de la comunidad escolar (Moos, Johansson & Day, 2011) incluyendo la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza, además de alianzas con los padres de familia para establecer organizaciones de aprendizaje (Schmelkes, 2002). Por lo que se observa relevante analizar cómo es que hay directores que logran ser

agentes de cambio y qué atributos les facilitan el establecer metas, guiar y lograr el compromiso de todos los actores escolares para un aprendizaje-enseñanza de calidad.

1.2. Problema a Investigar

El director desempeña un papel clave en el establecimiento de la dirección y la creación de una cultura escolar dirigida hacia el compromiso de fomentar la mejora y promover el éxito del centro educativo (Day & Sammons, 2013), dicha función es importante dado que la sociedad se forma en las escuelas (Mulford, 2005) y la labor del director determinante en la calidad educativa (Cantón & Arias, 2008). Al respecto Méndez-Salcido y Torres-Arcadia (2013) definen al director como un agente de cambio relevante para modificar las prácticas sociales que prevalecen dentro de una comunidad educativa y quien puede modificar la estructura de la escuela. Sin embargo, hace falta definir el perfil de director escolar, además de indicar que rasgos o atributos permiten que un director logre el cambio en sus escuelas mientras otros no consiguen hacerlo. De esta forma se hace evidente que es importante conocer más respecto al papel del director escolar y los atributos que favorecen un desempeño exitoso en su función. Una forma de hacerlo es a través de las competencias puesto que ayudan a comprender porque el trabajo de algunas personas es exitoso en comparación de otras (Stainer & Hassel, 2011). Po lo anterior la pregunta de investigación que se plantea es: **¿Qué competencias muestra un director escolar exitoso?**

El concepto de *competencia* se refiere a la capacidad de una persona para realizar una labor de manera aceptable, mediante el aprovechamiento de sus habilidades, conocimientos y características individuales (valores, actitudes, motivos,

rasgos de la personalidad), y es observable en base a su desempeño o comportamiento, por lo que se hace referencia a un conocimiento explícito. Por su parte el concepto de *director exitoso* incluye los términos de director eficaz y de director efectivo encontrados en la literatura, puesto que tienen en común el logro de la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las mejoras en la escuela; por ejemplo Day (2009) describe al *director exitoso* como aquel que logra constantes mejoras en la escuela y que además, de acuerdo con Leithwood y Riehl (2003) y Sammons, Gu, Day y Ko (2011), tiene eficacia en el aspecto académico. En cuanto al concepto de *director eficaz* se expone como el director que logra escuelas que tienen eficacia (García, Slater & López, 2010; López-Gorosave, García-Garduño & Slater, 2007; López-Gorosave, Slater & García-Garduño, 2010). Finalmente el concepto de *director efectivo* se refiere a que el director establece como misión mejorar el aprendizaje de los alumnos y unificar todas sus acciones hacia ese propósito (Rosenholtz, 1985). De manera que la pregunta de esta investigación tiene como objetivo general responder qué competencias muestra un director escolar que logra la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y consigue mejoras escolares.

1.3. Objetivos Específicos de la Investigación

En relación con los objetivos específicos estos expresan tareas concretas para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué competencias muestra un director escolar exitoso? De manera que se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. *Generar el perfil del director escolar basado en la literatura, el cual se designa como perfil A*. Este objetivo tiene como propósito retomar el

conocimiento existente acerca de las funciones y características del director escolar para generar un perfil de este actor basado en la literatura disponible.

2. *Generar el perfil del director escolar basado en datos empíricos, el cual se designa como perfil B*. Este objetivo tiene la finalidad de aprovechar los datos recabados en el trabajo de campo generado por el proyecto ISSPP México sobre directores escolares exitosos en educación básica y así generar un perfil del director escolar con desempeño exitoso en México, en el cual toma en cuenta el contexto del país.
3. *Generar un perfil resultante del director escolar exitoso basado en la intersección del perfil A y B, el cual se designa como perfil C.* La finalidad del tercer objetivo específico es establecer un perfil que retome el perfil teórico del director escolar, designado como A, para intersectarlo con el perfil empírico, denominado B, para así crear un perfil resultante del director escolar exitoso, también nombrado perfil C.
4. *Diseñar un modelo*. El objetivo cuatro cumple con el propósito de dar una primera respuesta a la pregunta de investigación propuesta, al respecto de las competencias que muestra un director escolar exitoso. Este modelo está basado en el perfil C.
5. *Validar el modelo.* El objetivo cinco tiene la finalidad de evaluar que el modelo de competencias esté vinculado con la evaluación de directores escolares identificados como exitosos; para ello se requiere el diseño de un cuestionario de evaluación.

1.4. Justificación del Problema

La importancia de la educación en la sociedad y el rol que juega el director dentro de las escuelas para el logro del aprendizaje son los primeros factores que hacen que una investigación sobre el directivo escolar sea relevante. La literatura señala que la educación se liga "al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad" (LGE, 2013, P.1), además que es en las escuelas (sitio donde está presente la educación) en donde se forma a la sociedad (Mulford, 2005) de igual manera que es en éstas donde se generan las condiciones que inciden en las capacidades finales del estudiante (Alvariño et al., 2000), y es dentro de las escuelas donde la literatura ubica al director, como un actor que es pieza clave para activar los procesos escolares (MINED, 2008).

De igual modo el rol del director escolar tiene relevancia debido a que su desempeño tiene influencia en el rendimiento académico de los alumnos; en el caso de México los resultados de las evaluaciones muestran un bajo rendimiento. De acuerdo a los resultados históricos del 2006 al 2013 del ENLACE (evaluación educativa que presentan alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria), en México más del 50% de los alumnos obtienen resultados insuficientes o elementales en dicha prueba (SEP, 2013c), por otro lado en la prueba EXCALE (evaluación que se aplica en todos los grados del nivel de educación básica) se obtuvo que 25% de los alumnos de 3º de primario que presentaron español y el 40% en matemáticas se encuentra por debajo del básico, situación similar para el 3º de secundaria donde el 33% de los alumnos que presentaron español y el 51% de matemáticas estuvieron en este nivel colocándose como los dos grados educativos con mayor porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico (INEE, 2008) lo cual refleja un bajo rendimiento

académico. Aunque el desempeño académico de los alumnos se relaciona a diversas causas el 30% del aprendizaje está relacionado a la escuela (Fernández, T. & Blanco, 2004) y es donde el director tiene influencia en el desempeño de los estudiantes (Leithwood & Montgomery, 1984; Murillo & Román, 2013). Lo que implica considerar que el desempeño del director afecta el aprendizaje de los alumnos, al igual que su preparación puede favorecer al proceso de enseñanza, al respecto el MINED indica que para formar a un director como "un director escolar efectivo … es necesario dotarlo de herramientas que desarrollen su capacidad técnica para la toma de decisiones, delegación de la autoridad y organización de la participación de los diferentes actores escolares desde los roles que desempeñan" (2008, p. 2) y para ello hay que definir qué herramientas son las que requiere de acuerdo a un perfil de desempeño que favorezca el mejor aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado existen dificultades y limitaciones dentro de la función del director escolar que deben ser consideradas en el análisis de un desempeño deficiente de su puesto. Primeramente entre los obstáculos que afronta un director escolar se encuentra el manejo del tiempo laboral puesto que varios autores del tema describen la jornada laboral del director como fraccionada en múltiples actividades administrativas e interacciones sociales (Goldring, Huff, May, & Camburn, 2008; Hallinger & Murphy, 1987; Jacobson, 2011; Leithwood & Montgomery, 1984; López-Gorosave et al., 2007), las cuales inclusive pueden rebasar el lapso de un día laboral para finalizarlas (García, J.M., 2007), por consiguiente un director debe saber administrar su tiempo para cumplir con sus múltiples actividades. Análogamente en el caso de México diversos investigadores señalan que los directores escolares no cuentan con una formación adecuada para ejercer su función (Aguilera, 2011;

Camarillo, 2006; García, M.V., 2011; García, J.R. & Aguirre, 2009; García, J.A. & Carrillo, 2007; OCDE, 2010) lo cual pudiera deberse al proceso de selección que era aplicado hasta el 2013, el cual consistía en un sistema escalafonario (Ortiz, M.B., 2003). No obstante a mediados del año 2013 se realizaron reformas educativas a la LGE (2013) y se creó la nueva LGSPD (2013) las cuales cambian el formato de selección del director para que el candidato cumpla con el perfil del puesto, además que se subraya programas de formación en la profesión; sin embargo hace falta que las autoridades educativas presenten dichos perfiles. De igual manera los directores mexicanos no cuentan con "el desarrollo ni los incentivos apropiados para centrarse en mejorar la calidad de la instrucción y los resultados de las escuelas, ni para consolidar los vínculos de la escuelas con la comunidad" (OCDE, 2010, p. 132). De tal forma que se vuelve relevante conocer acerca de cuáles son los atributos que permiten al director administrar su tiempo efectivamente, al igual que sobre qué aspectos facultan a un director en México para que se desempeñe de manera exitosa y logre mejorar la calidad en la educación consiguiendo vínculos entre la escuela y la comunidad, y a partir de ellos generar conocimiento que coadyuve en la definición de perfiles del puesto del país.

No obstante hay directores que a pesar de las diversas dificultades y las variadas actividades logran la eficacia en sus escuelas. Algunos directores escolares logran el equilibrio entre objetivos, tareas educativas y necesidades grupales (Torres, 2010) direccionando todas sus acciones hacia el propósito de mejorar el aprendizaje de sus alumnos (Rosenholtz, 1985), creando estructuras y procedimientos que permiten y guían a los docentes y administrativos de la escuela a alcanzar las metas establecidas (González, 2007), de igual forma consigue el compromiso por parte de

la comunidad escolar (Moos, Johansson & Day, 2011). Por lo que es relevante estudiar cómo es que hay directores que logran superar las dificultades que se presentan en el trabajo y mejoran la calidad del aprendizaje en sus escuelas consiguiendo el compromiso de la comunidad educativa.

Es a partir de los hallazgos sobre directores exitosos que se propone una investigación con énfasis en el estudio de competencias como una forma de examinar el desempeño de estos directivos. Un argumento al respecto es señalado por Fletcher (2000), quien manifiesta que las competencias puntualizan el desempeño esperado en un puesto, por lo que se pueden utilizar como un enfoque que contribuya como guía a qué aspectos de un director están ligados a la eficacia. De igual modo Uribe subraya que "para identificar y describir el accionar de un directivo y su influencia en la efectividad de la escuela, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica" (2010, p. 308). Por lo que conocer cuáles son las competencias de un director escolar exitoso, podría generar mayor avistamiento sobre cuáles son las cualidades que favorecen un desempeño efectivo en la función y puedan tomarse en cuenta en la definición del perfil de director escolar para el proceso de selección en México, además que una investigación de este tipo coadyuva en la generación de conocimiento acerca del rol del director y que de acuerdo con García-Garduño, Slater y López-Gorosave (2010) en México este tipo de estudios son escasos y son necesarios ya que permiten conocer más acerca de un fenómeno decisivo en el buen funcionamiento de la escuela.

1.5. Delimitar el Estudio

En este apartado se especifica las delimitaciones que enmarcan la presente disertación, las cuales parten de la ubicación de la investigadora debido a que es el medio donde tiene acceso para realizar el estudio, de igual forma se consideran las particularidades derivadas del contexto del país y se puntualiza las características del nivel educativo donde será realizado el estudio, a continuación se desarrollan cada una de estas delimitaciones del estudio.

La ubicación de la investigación de esta disertación se encuentra definida por la localización de la autora, en este caso sería en México, dado que es donde puede llevar a cabo es estudio. Adicionalmente la investigadora tiene acceso a los datos obtenidos en el proyecto de Directores Exitosos en Educación Básica de México (ISSPP).

En continuidad con la ubicación del estudio, se toma en cuenta las variaciones del contexto ya que las circunstancias de cada país definen los objetivos nacionales en educación y a la cultura escolar que rodea al director (Moos, Krejsler, Kofod & Jensen, 2005). Por lo que en el caso de México hay que considerar las principales limitantes y objetivos nacionales. Entre las limitantes se encuentra que diversos autores señalan que el director no cuenta con una formación adecuada para su labor (Aguilera, 2011; Camarillo, 2006; Cordero, Aguirre, Torres & Lomeli, s.f.; García, M.V., 2011; García, J.R.& Aguirre, 2009; García, J.A.& Carrillo, 2007, Méndez-Salcido & Torres-Arcadia, 2013) aunque en la nuevas reformas educativas, LGE (2013) y LGSPD (2013), se establece que la formación de docentes, directores y supervisores será constante; sin embargo se requiere de la definición de los perfiles

que sirvan como guía en la preparación de docentes, directores y supervisores. Por consiguiente un estudio de esta índole es relevante y oportuno bajo un contexto como el mexicano.

Del mismo modo con el propósito de examinar al director escolar bajo un escenario similar o con condiciones semejantes, esta disertación se enfoca en directores de escuelas públicas. El estudio se realiza en el nivel escolar básico, puesto que es el nivel de educación con mayor cantidad de alumnos en México (SEP, 2002) con alrededor de 26 millones de estudiantes cursando el nivel de educación básica, lo que equivale al 74% del total de estudiantes en todo el sistema educativo del país; son aproximadamente 227 mil escuelas dentro del nivel básico, de las cuales el 18.3% corresponde a preescolar, casi el 57.8% a primaria y el 23.9% a secundaria (INEE, 2012). Adicionalmente es en ese nivel donde Barrales y Medrano encuentran que el director tiene una "responsabilidad unipersonal" (2011, p. 98). Por lo que el director de nivel básico cuenta con más alumnos, tiene una responsabilidad unipersonal y mayor influencia en los estudiantes, aspectos que enmarcan la función del director que es objeto de este estudio.

En conclusión, esta tesis tiene como propósito estudiar las competencias de un director exitoso teniendo como marco contextual que es un estudio en México, país con desafíos particulares y en el cual la autora reside; al igual que el estudio se enfoca en la educación de nivel básico debido al tipo de responsabilidad unipersonal del director y las características de la escuela (la cantidad de alumnos), además que son directores de escuelas públicas para que las condiciones sociales generadas por la estructura escolar sean similares en los casos que se analicen. A continuación se presenta el marco teórico que sirve como base para esta tesis.

Capítulo 2. Marco teórico

Esta disertación se enfoca en el director escolar exitoso, por lo que es relevante estudiar sus funciones e influencia dentro de la escuela. De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997) el director puede cambiar la cultura escolar, una forma puede ser a través de la estructuración de ambientes específicos que tienen incidencia significativa en el desempeño de los estudiantes explicada por Leithwood y Montgomery (1984). Además, Møller, Vedøy, Presthus y Skedsmo (2009) subrayan que son los directores quienes marcan la pauta y la agenda para lograr el desarrollo educativo, asimismo Day (2009) indica que es en este actor educativo donde se encuentra la responsabilidad para establecer las condiciones que generen confianza y se difunda en toda la organización. Por otra parte, Rosenholtz (1985) establece que la relación del director con los maestros es de relevancia, debido a la colaboración que se puede lograr, los objetivos que se establecen y la certidumbre que genera (lo cual está relacionado a lo apuntado por Day), acciones que dirige hacia la mejora del aprendizaje del alumnado. Siendo éstas algunas de las razones por las que esta disertación se centró en el director escolar, dado que puede cambiar a la escuela de manera positiva, incide en el desempeño de los alumnos y colabora con los maestros en el aprendizaje de los estudiantes.

En orden de lograr una mejor descripción del rol del directivo escolar, este capítulo desarrolla los temas principales ligados al papel del director educativo en la literatura. La sección da comienzo al detallar qué es gestión escolar y por qué el rol del director está ligado a esta función. Posteriormente se describen las actividades del director, para continuar con la descripción de como un director educativo logra la

eficacia en su desempeño y en el de la escuela y como las prácticas que realiza están ligadas al liderazgo. Por último, en este capítulo se expone el tema de competencias dado que la disertación tiene como propósito investigar las competencias que muestra un director escolar con desempeño exitoso, con el propósito de presentar la estructura de los temas de forma visual se presenta la figura 1. Relación de los temas del marco teórico.

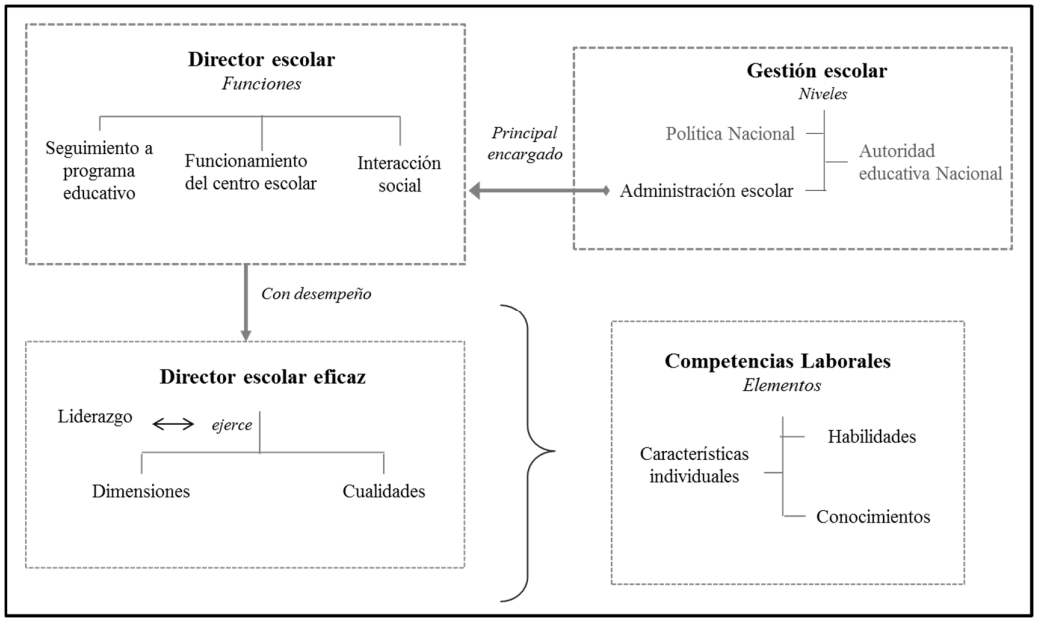

Figura 1. Relación de los temas del marco teórico.

2.1. Gestión Escolar

La gestión escolar está relacionada con el manejo de una institución educativa. Es por ello que en este apartado se presenta una revisión de la literatura sobre gestión escolar, de manera que a continuación se presentan algunas de las definiciones encontradas:

- Pozner otorga una definición sobre la política educacional:

> La gestión escolar realiza las políticas educacionales en cada UNIDAD EDUCATIVA adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa.
>
> Podemos definirla también como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el EQUIPO DIRECTIVO de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa (2009, pp. 34-35).

- La SEP señala que "la gestión escolar está asociada con la planeación, la organización, la evaluación de procesos y resultados; así como con la caracterización de los sujetos que coordinan y toman decisiones en los procesos escolares, directivos y docentes" (2006, p.10).

- Carrillo define a la gestión escolar como:

> …el arte de organizar los talentos presentes en el sector educativo para cumplir con las condiciones de calidad y eficacia que la sociedad espera de la educación, que tiene la función de socializar al niño formalmente, de educarlo, de incorporar a las nuevas generaciones los valores, costumbres y conocimientos de nuestra sociedad (2008, p.6).

- Barrientos y Taracena definen el concepto de gestión escolar como: "hace alusión al gobierno del centro escolar y a la participación de diversos actores en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de acciones encaminadas a favorecer la formación de los alumnos" (2008, p.115).

Tomando como base las definiciones ya presentadas, en esta disertación se entiende como *gestión escolar:* el grupo de acciones que se desarrollan en un centro educativo en función de la organización, planeación, manejo, administración y toma de decisiones de las actividades que facilitan el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adicional a esto, hay que considerar que si bien el "concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar… la incluye" (Schmelkes, 2002, p. 126), por lo que no es incorrecto considerar la administración al mencionar la gestión escolar.

De manera adjunta a estas definiciones de gestión escolar, Carrillo (2008) señala que existen niveles administrativos en la educación en un país, el primer nivel está relacionado con las políticas generadas en los planes de gobierno presidenciales, el siguiente es la autoridad educativa nacional, por ejemplo en el caso de México la Secretaría de Educación Pública (SEP), y una última ubicada en las instituciones educativas, en el administrador, que en el caso de las escuelas es el director. Esta tesis se enfoca en el rol del directivo escolar y a continuación se desarrolla el papel que juega este actor dentro de la escuela.

2.2. El Director Escolar

Un director está definido como un sujeto con incidencia en un tiempo y un espacio específicos, que cuentan con la capacidad de promover a la comunidad de la institución de la cual es responsable (García, J.D., 2009). El director está involucrado en la toma de decisiones que favorecen la formación de los alumnos como parte de la gestión escolar (Barrientos & Taracena, 2008). Asimismo el director es el "responsable directo e inmediato de tomar decisiones para el funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos" (SEC, 2011, p.14). Por lo que dentro de la gestión y la administración el papel principal lo ocupa el director, quien además representa de manera formal a la escuela (Fernández, M.A., 2001), siendo su rol determinante en la calidad educativa (Cantón & Arias, 2008). De

esta forma se hace evidente que es el director, junto con el equipo directivo quienes llevan a cabo las acciones de gestión escolar (Pozner, 2009) y su rol es un factor clave en el funcionamiento de la escuela.

Respecto a las funciones de la dirección escolar, estas son variadas y abarcan todos los requerimientos dentro de una escuela. La SEP (2010) dentro del Programa Escuelas de Calidad (PEC) agrupa a la gestión en cuatro dimensiones y 20 estándares, los cuales están formados en:

Dimensión pedagógica curricular que incluye los estándares:

1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico.

2. Planeación pedagógica compartida.

3. Centralidad del aprendizaje.

4. Compromiso de aprender.

5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje.

Dimensión organizativa con estándares:

1. Liderazgo efectivo.

2. Clima de confianza.

3. Compromiso de enseñar.

4. Decisiones compartidas.

5. Planeación institucional.

6. Autoevaluación.

7. Comunicación del desempeño.

8. Redes escolares.

9. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar.

Dimensión administrativa en la que se ubican los estándares:

1. Optimización de recursos.

2. Control escolar.

3. Infraestructura.

Dimensión de participación social donde se encuentran los estándares:

1. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social.

2. Participación de los padres en la escuela.

3. Apoyo al aprendizaje en el hogar.

Sin embargo, dentro del PEC en sólo 9 de los 20 estándares de gestión educativa se menciona de manera directa la intervención del director para la realización de las actividades involucradas en cada uno de ellos.

De igual forma M.A. Fernández (2001) propone que las funciones del director pueden estar catalogadas como en la teoría clásica en planificación, organización, dirección, coordinación y control, y que en cualquiera de ellas surgen tres ámbitos de actuación: el administrativo, la administración de la escuela y sus recursos, el pedagógico y el de relaciones. Con la finalidad de otorgar una organización a la

información sobre las actividades del director proveniente de la literatura, se propone la siguiente clasificación de funciones basada en las fuentes anteriores: 1. Seguimiento al programa educativo, 2. Funcionamiento del centro escolar y 3. Interacciones sociales. A continuación se describen cada una de ellas.

2.2.1. Seguimiento al programa educativo.

En esta categoría se encuentran todas las actividades realizadas por el director que forman parte, apoyan, supervisan, evalúan o registran la dimensión pedagógica curricular propuesta por la SEP (2010). En base a la revisión de la literatura este apartado contiene una clasificación de actividades de seguimiento al programa educativo, la cual consiste en:

a) **Actividades educativas**. En estas se incluyen todas las funciones pedagógicas de coordinación realizadas por el director (Fernández citado por Fernández, M.A., 2001). Además es el director quien asegura se respete la finalidad educativa (Gairín, 1997). De igual envuelve la participación del director en las actividades escolares, por ejemplo, preparando el escenario para un evento o entonando el himno nacional (Pastrana, 2002).
b) **Apoyo a educandos o alumnos**. Realizada por el director mediante la evaluación en la educación del estudiante (Kowalski & Reitzug, 1993), o como parte de sus funciones generales de docencia con alumnos (Fernández citado por Fernández, M.A., 2001).
c) **Apoyo a docentes**. Dentro del rol de facilitador y de apoyo a los docentes realizado por el director (Kowalski & Reitzug, 1993). De igual manera el director apoya a los docentes al generar una reflexión de la práctica educativa (García, M.V., 2011).

d) **Registro pedagógico**. Esta es llevada a cabo por el director mediante el registro del desempeño estudiantil (Marzano, 2012) y la evaluación del trabajo docente (Antúnez, 2002).

e) **Administración del programa académico**. Esta categoría abarca todas las actividades relacionadas a la gestión del programa educativo de la escuela (Garay & Uribe, 2006).

2.2.2. Funcionamiento del centro escolar.

La categoría del funcionamiento del centro escolar comprende todas las actividades, que aunque no estén directamente ligadas al programa educativo, son necesarias para que sea posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades están relacionadas a la administración del centro, las cuales predominan en el trabajo del director escolar (Aguilera, 2011). Estas actividades se pueden clasificar en relación con:

a) **Recursos económicos y materiales**. En esta clasificación el director administra los recursos (Fernández, J.A., 2012) y organiza los mismos dentro del instituto (Kowalski & Reitzug, 1993), conjuntamente es el encargado del cuidado de los materiales escolares (Esparza & Guzmán, 2009; Pastrana, 2002), dado que es su responsabilidad que se les dé un adecuado manejo y no se pierdan (Ramírez, 2002).

b) **Recursos humanos**. Dentro de este punto se encuentran las labores de administración del recurso humano que lleva a cabo el director (Carrillo, 2008; Kowalski & Reitzug, 1993; Murillo & Gómez, 2006), de igual forma aquí se ubican las acciones relacionadas con la motivación de los docentes

(Antúnez, 2002; Esparza & Guzmán, 2009) y el fomento al trabajo en equipo (Esparza & Guzmán, 2009).

c) **Organización, colaboración, supervisión y evaluación de labores**. Esta clasificación incluye aquellas funciones del director ligadas a la planeación dentro de la propuesta de Kowalski y Reitzug (1993) y a la distribución de tareas de Antúnez (2002), también en este apartado esta la aplicación y cumplimiento de las políticas (Kowalski & Reitzug, 1993; Murillo & Gómez, 2006), y además de las actividades relacionadas con su papel de guardián de la disciplina, ya sea de forma directa con los alumnos o mediante los docentes (Pastrana, 2002). Por otro lado abarca la colaboración del director con diversas actividades, algunas de estas son tareas de otras personas, como por ejemplo sustituir a maestros o cuidar de la puerta (Gairín, 1997).

d) **Infraestructura escolar**. En este apartado se hace referencia a las acciones llevadas a cabo por el director donde se gestiona la infraestructura de la escuela (Fernández, citado por Fernández, M.A., 2001).

2.2.3. Interacción social.

En la clasificación de interacción social, se ubican todas las relaciones del director en su calidad de representante de la institución (Valdés, 2010), en su papel de mediador entre la comunidad escolar y las autoridades educativas (SEC, 2011), mediador entre docentes, padres de familia y/o alumnos, y tiene dos formas de clasificarse. La primera categoría se basa en el tipo de interacción social si es: 1. Interacción externa, con personas fuera del centro educativo; o 2. Una interacción social interna, personas dentro del centro; una segunda clasificación tiene como base

el propósito de la interacción: 1. Para comunicación, 2. Para vinculación, 3. En el rol de representación escolar y 4. Como mediador en la resolución de conflictos. Entre los ejemplos se encuentran su labor en la resolución de conflictos entre profesores y alumnos, profesores y profesores, y entre padres y profesores (Antúnez, 2002), la colaboración que mantiene con los padres de familia (Esparza & Guzmán, 2009), y la colaboración con autoridades educativas y la comunidad (Murillo & Gómez, 2006).

Se puede observar que la función del director abarca diversas áreas y múltiples actividades, por lo que una de las principales dificultades de su rol es el manejo del tiempo, puesto que tiene que repartirlo entre diversas responsabilidades (Goldring et al., 2008), como son: la aplicación de políticas y procedimientos (Leithwood & Montgomery, 1984), llenado de formatos escolares (López-Gorosave et al., 2007) administración de recursos, gestión de personal y problemas escolares (Jacobson, 2011), todos estos aspectos administrativos en ocasiones "rebasan el tiempo de su jornada laboral" (García, J.M., 2007, p. 7). Además de las actividades la faena diaria del director, abarca muchas interacciones breves y fraccionadas con diferentes actores (Hallinger & Murphy, 1987). Por ello se puede observar que el tiempo del director escolar esta fragmento en la realización de diversas actividades y la relación con varias personas.

Adicionalmente el contexto que rodea al director puede agregar actividades y otros retos, como indican Hofman y Hofman (2011) diferentes escuelas requieren de prácticas administrativas diferentes, puesto que, de acuerdo a lo señalado por Jacobson, Johnson, Ylimaki, y Giles (2005), para cada situación dentro de un contexto específico se requiere de una respuesta específica. Al respecto Hallinger

(2005) destaca que el director debe comprender y abordar el contexto, ya que este es una fuente de recursos, oportunidades y limitaciones. Además que las actividades de un director podrían variar dependiendo del lugar, Álvarez (2003) señala que el contexto lo marca principalmente el país y su modelo de dirección, el cual está condicionado respecto a: 1. El proceso de selección, 2. Las normas que definen la función y organización de las escuelas y 3. El ambiente social, cultural y político de los miembros de la institución y la comunidad que le rodea, lo cual deriva en actividades y desafíos específicos en cada país.

Un ejemplo del contexto, es el caso particular de México, donde existen dos organismos de apoyo a las funciones del director: el Consejo Escolar de Participación Social y el Consejo Técnico Consultivo (Barrales & Medrano, 2011; LGE, 2013). El Consejo Escolar de Participación Social está formado por docentes, directivos, padres de familia, autoridades educativas, alumnos y exalumnos interesados en colaborar en acciones que mejoren la calidad educativa, como lo son el estimular el interés por el desempeño de los estudiantes, proponer formas de reconocimientos a docentes, directivos y alumnos o conocer las metas educativas para asistir al docente (LGE, 2013). En cuanto al Consejo Técnico, la SEP define el Consejo Técnico Escolar (CTE) "como un espacio propicio para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos de los centros escolares" (2013a,p. 7), la cual tiene entre sus propósitos apoyar al director y cumple con tareas de educación, organización y administración, siendo estas últimas las más importantes (SEP, 2013b, p.5); este consejo es precedido por el director (OCDE, 2010; SEC, 2011; SEP, 2013b). Un tercer elemento de apoyo, en especial en secundaria, es el trabajo del subdirector, quien comparte las funciones directivas con

el director aunque este último es la máxima autoridad de la escuela (Aguilera, 2011), de igual forma y de manera no oficial en las secundarias y primarias de mayor tamaño se llega a contar con asistentes técnicos pedagógicos, los cuales se conocen como ATP, que son personas que ocupan plaza de docentes pero no tienen carga académica si no que sus horas de trabajo sirven de apoyo a diversas necesidades del instituto educativo (OCDE, 2010). Tanto los consejos técnicos y de participación como el rol del subdirector colaboran con el director para facilitar su función y moldean la forma en que este lleva a cabo sus responsabilidades.

Asimismo, el director de nivel básico en México tiene funciones particulares con nombres establecidos. Entre ellas una de las más importantes es el desarrollo e implementación del Plan Estratégico de Transformación Escolar y el Plan Anual de Trabajo (SEP, 2010), el cual sirve para guiar el rumbo a seguir por la institución educativa. Esta actividad entra entre las normas de la función del directivo particulares de México y se pudiera incluir dentro de las responsabilidades de funcionamiento del centro escolar.

Por otro lado, una dificultad señalada por varios autores en cuanto a los directores en México es que no cuentan con una formación adecuada para el ejercicio de su función (Aguilera, 2011; Camarillo, 2006; Cordero et al., s.f.; García, M.V., 2011; García, J.R. & Aguirre, 2009; García, J.A. & Carrillo, 2007). Esto pudiera deberse al proceso de selección, el cual hasta el 2013 es llevado a cabo por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME), formada por dos representantes de la SEP, dos del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores en Educación (SNTE) y un presidente interventor nombrado en común acuerdo; la CNME es el grupo que postula las vacantes para la carrera magisterial (Ortiz, M.B.,

2003), y en la cual la selección se lleva a cabo mediante un proceso de méritos escalafonarios (Silva, Aguirre & Cordero, 2009).

El sistema de escalafón consiste en un sistema de puntos (Ortiz, M.B., 2003) basado en la antigüedad, preparación académica, participación en proyectos educativos, participación en proyectos de apoyo a la comunidad, publicaciones, trabajo para el diseño de material didáctico, participación en actividades de formación docente y los reconocimientos al desempeño docente que se tengan, sin embargo la elección está influida por la decisiones del sindicato (OCDE, 2010). Por consiguiente no es requisito tener una preparación profesional en la dirección de escuelas (Aguilera, 2011) aunque "han acumulado una lista de cursos, talleres y actividades académicas" (Cordero et al., s.f., p. 2) debido al sistema de escalafón estás no tienen que estar relacionadas con actividades de gestión escolar; además que la influencia del sindicato pudiera ser una barrera en la selección del candidato más adecuado para el puesto, al menos hasta el 2013, aunque la OCDE (2010) señala que en el 2009 surgió y se aprobó una propuesta para la aplicación de pruebas como requisito de selección de directores, sin embargo no se han aplicado.

Por otro lado a partir del 2013, en México se realizaron reformas a la Ley General de Educación y se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente, esta nueva ley sobre el servicio docente marca que la elección de maestros, directores y supervisores queda a cargo de la SEP, autoridad educativa que se guiará mediante perfiles de puestos y evaluaciones y hará una convocatoria pública como proceso de selección, de igual forma en el artículo 26 de esta ley se clarifica que la dirección y supervisión escolar se consideran como una promoción de puesto dentro del plan de carrera docente y que como requisito para aplicar al concurso de promoción el

candidato debe haber ejercido por lo menos dos años como profesor; conjuntamente en el artículo 52 de esta ley se indica que habrá evaluaciones cada cuatro años y el evaluado tendrá derecho a tres aplicaciones, donde después de no aprobar la segunda tendrá que ingresar a un programa de regularización, y al reprobar el tercer intento se da por terminado su contrato (LGSPD, 2013). En consecuencia el que sea una reforma en las leyes de educación de México hace que los cambios realizados sean formales y de esta manera se evite no se lleven a cabo, igualmente el que la SEP sea la encargada de la promoción de directores mediante perfiles y parámetros asegura la preparación del candidato para el cumplimiento de su función y prescinde de la intervención del sindicato en el proceso, sin embargo todavía no se conocen los perfiles, los parámetros y las evaluaciones a aplicar para ingresar a la función docente, para la promoción a director y/o supervisor o las de evaluación de la función a realizar cada cuatro años.

En conclusión, las funciones de gestión escolar que realiza un director abarcan casi todos los aspectos, si no es que todos, de la escuela: puesto que tiene participación en el programa académico, en las actividades escolares, en el manejo de recursos necesarios que facilitan el funcionamiento de la institución y requiere de relacionarse de forma directa con todos los miembros de la comunidad escolar: padres, alumnos y docentes, además de vincularse con el exterior. Adicionalmente, Rosenholtz (1989) señala la relevancia que tiene la relación del director con los maestros dada la necesidad de colaboración, compartir objetivos, aprendizaje, mantener la certidumbre para los profesores y el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, el rol del director escolar tiene relevancia para el funcionamiento de la escuela puesto abarca todos los aspectos de la misma.

2.3. El Director Escolar Exitoso

Diversos investigadores han encontrado que existen directores que logran mejoras en sus escuelas y cuyo desempeño se distingue del resto, esta característica ha sido definida por los autores en diversos conceptos, entre los cuales se encuentra el de *directores escolares exitosos*, utilizado en esta disertación. Con el propósito de otorgar mayor claridad sobre el concepto, a continuación se exponen las descripciones que se encuentran en la literatura en relación al mismo.

En la literatura se hace mención al director exitoso como aquel: que logra constantes mejoras en la escuela (Day, 2009) que además de esto tiene eficacia en el aspecto académico (Leithwood & Riehl, 2003; Sammons et al., 2011) mediante la gestión exitosa del programa educativo (Crum, Sherman & Mayran 2010). En otros escritos se utiliza el concepto de director exitoso, donde el director logra escuelas que logran la eficacia (García et al., 2010; López-Gorosave et al., 2007; López-Gorosave et al., 2010) y en otros utilizan la nominación de director efectivo, como por ejemplo Rosenholtz (1985) quien señala que el director de escuelas efectivas tiene la misión de mejorar el aprendizaje de los alumnos y unificar todas sus acciones hacia ese propósito. Para efectos de esta tesis el término a utilizar es el de director exitoso, dado que los tres términos involucran y promueven el principal y único objetivo de las escuelas que de acuerdo con Bush (2008) es promover un aprendizaje y enseñanza de manera exitosa, lo cual trae mejoras a la escuela, y que además el concepto es más utilizado en la literatura. A continuación se presentan algunas descripciones de cualidades y dimensiones de prácticas del director escolar exitoso.

2.3.1. Cualidades del director exitoso.

Dentro de la literatura revisada se mencionan aspectos que hacen referencia a las características individuales de quien ocupa el cargo de director escolar y que tiene un desempeño exitoso en su función, estás se presentan en este apartado como cualidades del director. Dentro de las características del director exitoso, los estudios realizados en el proyecto internacional de directores exitosos o ISSPP (por sus siglas en inglés), el cual ha sido realizado en 14 países (UiO, 2012), indican que el director es una persona con cualidades de compromiso por hacer una diferencia, perseverancia, alto sentido de eficacia y altas expectativas (Moos, Johansson & Day, 2011). En México, Schmelkes (2002), señala que un director exitoso tiene la cualidad de mantener altas expectativas, asimismo Flores (2013) señala que entre sus hallazgos sobre el director exitoso se encuentra que es respetuoso, ético, comprometido, atento, genuino, persistente y apasionado, por su parte García-Garduño (2000) indica que los directores eficaces son organizados. Acorde a esto, al momento de estudiar las cualidades de un director exitoso se espera encontrar una persona comprometida, perseverante, organizada, ética, respetuosa, atenta, genuina y con altas expectativas y sentido de eficacia, todos esto en referencia a la persona que ocupa la función; en cuanto a las funciones del director exitoso la literatura indica que éste cumple con ciertas actividades que se presentan a continuación.

2.3.2. Dimensiones de prácticas del director escolar exitoso.

Respecto a las acciones que sigue un director que logra un desempeño exitoso, la disertación toma como base un modelo hibrido que tiene como principal sustento el propuesto por Leithwood & Riehl (2003) en donde un director para lograr la eficacia: 1. Construye una visión y dirección, 2. Desarrolla a las personas, 3.

Rediseña la organización y 4. Gestiona el programa de enseñanza-aprendizaje; cabe señalar que estas actividades son parte de los modelos utilizados en otras investigaciones (Jacobson, 2011; Jacobson et al., 2005; Leithwood, 2005; Leithwood & Day, 2007; Leithwood & Riehl, 2005; Leithwood & Sun, 2012; Leithwood, Louis, Anderson & Walhstrom, 2004; Sanzo, Sherman & Cleyton, 2011). A este modelo se agrega la *creación de ambientes escolares seguros* encontrado por Moos, Johansson y Day (2011), en un estudio acerca de cómo el director mantiene la eficacia de la escuela a lo largo del tiempo. El sexto punto agregado fue el logro de *una buena gestoría*, propuesto por Schmelkes (2002). A continuación se detallan cada uno de los puntos:

1. *Implanta una visión y dirección compartida.* Dentro del establecimiento de una visión y dirección compartida, se puede ubicar el *conocer la escuela y sus necesidades* propuesto por Aguilera (2011), especialmente al rendimiento escolar, para identificar los aspectos que requieren de mejoras para lograr las metas que establecidas.
2. *Desarrolla personas*. En este punto el director ayuda a identificar y fomentar la formación continua de docentes y administrativos (Aguilera, 2011) además de otorgar retroalimentación positiva (Schmelkes, 2002) Función que toma importancia de acuerdo a la nueva LGSPD (2013) dado que en el artículo 15 de esta ley se indica que el director participa en la evaluación de los perfiles del centro educativo que dirige.
3. *Gestiona el programa de enseñanza-aprendizaje*. El director gestiona el programa dando seguimiento y evaluando las actividades escolares (Aguilera, 2011), asimismo el seguimiento sirva para tomar decisiones

(Marzano, 2012). Por otro lado, Schmelkes (2002) señala algunas actividades del director relacionadas a este punto: asegurar el tiempo de enseñanza, generar un ambiente de aprendizaje, establecer propósitos clave en la enseñanza y permitir, con cierto límite, la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. *Crea ambientes seguros*. Dentro de este punto el ambiente escolar brinda seguridad a sus integrantes. Un ambiente escolar se define como "la experiencia total que rodea a los estudiantes y a los adultos que trabajan con ellos, en las aulas y en los campos de juego y en otras actividades escolares extracurriculares" (Geller, Rubin, Nodvin, Teague & Frumkin, 2007, p. 352) y es el director quien generan un ambiente especifico el cual tiene incidencia significativa en el desempeño de los estudiantes, (Leithwood & Montgomery, 1984).
5. *Genera compromiso por parte de la comunidad escolar*. Donde además el director genera una alianza con la familia y logra organizaciones de aprendizaje (Schmelkes, 2002). También está relacionada con *el rediseño de la organización*, propuesto por Leithwood y Riehl (2005), en el cual se genera una cultura de colaboración y se construyen relaciones, este punto es parte del modelo de dirección mencionado en otros estudios junto con los tres primeros puntos expuestos y tomados de Leithwood y Day (Jacobson, 2011; Jacobson et al., 2005; Leithwood, 2005; Leithwood & Riehl, 2003; Leithwood & Sun, 2012; Leithwood et al., 2004; Sanzo et al., 2011, entre otros).

6. *Aplicar una buena gestión escolar* (Schmelkes, 2002). El director es el principal responsable de que se lleven a cabo las actividades de gestión dentro de la institución educativa (MINED, 2008; Pozner, 2009), se espera que el director tome las decisiones para que la escuela y sus anexos funcionen (SEC, 2011) y son ellos quienes definen la agenda para el logro del desarrollo educativo (Møller et al., 2009), por otra parte las autoridades desean que los directores se aseguren de implementar las políticas educativas y contribuyan a elevar los estándares respetando los lineamientos en educación (Møller, 2012), todo esto implica que un director con desempeño exitoso se asegura de cumplir con la gestión escolar.

2.3.3. Liderazgo.

En esta sección se desarrolla el tema de liderazgo dada la fuerte relación que tiene con la eficacia escolar (Maureira; 2006), lo que lo liga con el tema principal de la disertación que es la figura del director exitoso. De igual forma en esta relación entre liderazgo y una dirección eficiente Garbanzo y Orozco señalan que el director debe estar capacitado para liderar ya que "…los líderes deben estar capacitados para dirigir y los directores no pueden serlo sino lideran …Una dirección sin liderazgo carece de legitimidad y sostenibilidad en sus acciones" (2010, p. 24); además de que muchas de las actividades requeridas para promover el cambio (relacionadas con liderazgo) requieren de las actividades que dan estabilidad a la institución (relacionadas con la administración) (Spillane, Halverson y Diamond, 2004) y que se considera que una escuela exitosa requiere un director efectivo (Marzano, Waters & McNulty, 2005). Es por ello que a continuación se desarrolla el tema de liderazgo.

Acerca del ejercicio de liderazgo por parte del director, se puede encontrar su conexión desde su puesto y sus funciones. Fiedler y Chemers (1991) señalan que existe el líder formal, asignado por la organización y el líder emergente, quien surge en un grupo sin ayuda de la organización; en base a esto el director es el líder formal de la escuela debido a que su puesto es el asignado por la organización a cumplir con este papel y se espera ejerza está función. En cuanto al ejercicio del liderazgo, Sandoval agrega que se demuestra liderazgo al lograr soluciones "efectivas y equitativas a los problemas propios de su quehacer, y que puedan construir escenarios probables y deseables, seleccionando las mejores estrategias y reduciendo al máximo la incertidumbre… debe trascender y reflejarse en el mejoramiento de la institución" (2002, p. 156), por lo que un director debe lograr la mejora de su escuela al ejercer liderazgo. Por igual J.D. García (2009) señala que un director es un líder cuando asume la función de un liderazgo efectivo dentro de la gestión escolar. En suma esto indica que el director debe hacer uso del liderazgo como parte de su rol de líder formal de la escuela y que además mediante este ejercicio puede lograr la efectividad en la gestión escolar.

2.3.3.1. Definición de liderazgo.

En cuanto al concepto de liderazgo existen diversas definiciones que en su mayoría comparten elementos similares, al respecto Yukl (1998) estudio las definiciones de liderazgo y concluyó que la mayoría de ellas incluye un proceso de influencia intencional ejercida por parte de una o varias personas sobre otras, con el propósito de estructurar, guiar y facilitar actividades y relaciones en un grupo u organización; aunque difieren en aspectos como quién ejerce la influencia, el propósito de la influencia, la manera en la cuál es ejercida y el resultado de dicha

influencia. De igual forma, Leithwood y Riehl (2003) señalan que en la mayoría de las definiciones se implican dos funciones: la de ejercer influencia y la de otorgar dirección a la institución, aunque tampoco aclaran los actores que la ejercen. Sin embargo Kowalski y Reitzug (1993) apuntan que la influencia ejercida mediante el liderazgo no necesita del poder legítimo para llevarse a cabo. Adicional a la influencia y dirección, Sergiovanni, Burlingame, Coombs y Thurston (1987) subrayan que el liderazgo educativo incluye preocupación por el valor de los objetivos y su impacto en la escuela y la sociedad. Para ejemplificar lo anterior enseguida se presentan algunas definiciones de liderazgo:

- M.A. Fernández (2001) señala que:

> El liderazgo…se trata de una función que incide en toda la organización, distribuyéndose por todas las unidades de la misma y constituyendo uno de los valores que constituyen la cultura de esa organización; y además, aunque resida en el grupo, en su ejercicio influyen factores y cualidades personales (p. 81).

- Jacobson, Reavis y Logsdon (1963) describen el liderazgo como una relación de trabajo entre los miembros de un grupo donde el líder adquiere estatus a través de su participación activa y la demostración de su capacidad para realizar tareas cooperativas hasta el final, entonces el liderazgo es un honor ganado por demostrar colaboración, además de estar ligado a metas y actividades.
- Pont, Nusche y Moorman indican que "el liderazgo implica conducir las organizaciones al moldear las actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas" (2009, p. 18).
- Chamorro y Fernández definen el liderazgo como "un proceso de influencia recíproca en el que líderes y colaboradores construyen y transforman la

misión, la visión y la cultura de la organización con el fin de alcanzar propósitos previamente consensuados" (2008, p. 109).

Los autores citados presentan conceptos de liderazgo en general, que trasladados a lo educativo implican un escenario escolar donde se genera la función, la relación de trabajo, la conducción organizacional o el proceso de liderazgo que describen en sus definiciones. Spillane e investigadores (2004) otorgan una definición del liderazgo escolar, proponen que es la identificación, adquisición, distribución, coordinación y uso de los recursos sociales, materiales y culturales necesarios para establecer las condiciones que posibilitan la enseñanza-aprendizaje; esta definición más que desarrollar la influencia se puede ligar a las funciones. Conjuntamente para definir el liderazgo, Bush (2008) señala que este debe cumplir con tres características en sus acciones: influencia sobre los demás más que autoridad, relación con valores (se espera que los líderes muestren valores personales y profesionales) y tener visión. Aunque las acciones de los líderes dependen de las percepciones del contexto en el que trabajan (Brauckmann & Pashiardis, 2011), ya que cada situación requiere de una respuesta específica (Jacobson et al., 2005), aparte de que existe abundante evidencia acerca de la relevancia que tiene el contexto para los líderes (Leithwood et al., 2004). De igual manera el liderazgo escolar debe verse reflejado mediante las mejoras de la escuela y en la generación de cambios profundos, el logro de resultados permanentes y la transmisión de conocimiento (Sandoval, 2002).Con esto se encuentran algunos factores clave dentro del liderazgo como son: la presencia de la influencia y valores personales y profesionales, como también tomar en cuenta el contexto y crear la visión escolar.

Retomando las descripciones anteriores se propone definir al *liderazgo escolar* como: Un proceso de influencia entre los actores de una comunidad escolar que tiene como propósito otorgar dirección para alcanzarlas metas y objetivos dirigidos a la mejora de la enseñanza-aprendizaje con base en la visión y misión de la institución; el cual tiene impacto en las actitudes, valores y cultura de la escuela.

La relación entre el director y el ejercicio del liderazgo está presente en la existencia de evidencia que sugiere que un liderazgo efectivo puede ser significativo para mejorar el aprendizaje del estudiante (Leithwood et al., 2004). Al respecto Waters e investigadores (2003) encontraron que el desempeño de los alumnos puede incrementarse en 0.25 desviaciones típicas dependiendo del director y Leithwood y Riehl (2003) señalan que el 20% de las acciones de la escuela en el desempeño estudiantil se debe al líder escolar. Por otro lado Maureira (2006) recalca que existe una fuerte relación entre liderazgo y eficacia escolar. Por ello se encuentra que existe una estrecha relación entre el liderazgo y el desempeño exitoso del director.

En conclusión un director exitoso es aquel que dentro de su papel de gestor del centro educativo hace uso del liderazgo para generar cambios dentro de la organización que favorezcan el desarrollo de las personas, el alcance de metas compartidas y los resultados esperados de los programas de aprendizaje, como también la colaboración y coordinación con la comunidad escolar. Con el propósito de una mayor comprensión acerca de cómo logra un director obtener una ejecución efectiva se presenta a continuación el tema de competencias que tiene como intención revisar las particularidades de un buen desempeño.

2.4. Análisis de competencias para estudiar el desempeño exitoso

Las competencias ayudan a comprender porque el trabajo de algunas personas es exitoso en comparación de otras (Stainer & Hassel, 2011), en consecuencia en esta disertación se utiliza el enfoque en competencias para coadyuvar en la generación de conocimiento que permita comprender porque los directores exitosos tienen mejor desempeño que el resto. Con este propósito se revisa la literatura y a continuación se expone el tema de competencias laborales y su relación con el proceso de adquisición del conocimiento.

Al respecto, en la literatura se encuentran diversas definiciones de competencia y de los elementos que la componen. Entre la definiciones de competencias más mencionadas en la literatura y de las primeras en redactarse es la de Spencer y Spencer (1993), quienes señalan que una competencia es una característica subyacente en un individuo que es causalmente relacionada como criterio de referencia efectiva y/o de un desempeño superior en una situación o labor, al ser subyacente es parte de la personalidad del individuo y puede predecir el comportamiento de esta en una variedad de situaciones y actividades de su trabajo, estos autores proponen cinco tipos de competencia: motivos, auto-concepto, conocimiento, rasgos y habilidad, en donde las habilidades y conocimientos son visibles, el auto-concepto, rasgos y motivos están escondidos, además de que el auto-concepto incluye actitudes y valores. Se observa que las competencias se ubican dentro del desempeño del individuo y son parte de su personalidad, además de corresponder a habilidades, conocimientos, motivación, rasgos, actitudes y valores. Otras definiciones más actuales mantienen aspectos similares sobre el concepto, las cuales se presentan a continuación:

- Gairín indica que las competencias son “las características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo. Se identifican así con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza (cognoscitivos, afectivos y procedimentales) para resolver situaciones profesionales concretas” (2011, p. 6).
- Chilevalora (que es la instancia encarga del área de competencias en Chile) define a la competencia como:

> …el concepto de competencia se refiere a la capacidad de una persona para desempeñarse exitosamente en un trabajo, en un ambiente laboral adecuado. La competencia es, entonces, una cualidad personal e intransferible que está referida a la realización de un trabajo determinado, con un nivel de calidad aceptable, y en un ambiente de trabajo apropiado (2010, p.3).

- En México el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) indica que las competencias son “los conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos individuales, es decir, aquello que las hace competentes para desarrollar una actividad en su vida” (2010, párr. 1).
- Martínez y Martínez señalan que una competencia es “una cualidad personal e intransferible que está referida a la realización de un trabajo determinado, con un nivel de calidad aceptable, y en un ambiente de trabajo apropiado” (2009, p.6).
- Álvarez y De la O indican que “Por competencia laboral se entiende la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral; contempla los

conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad" (2005, p. 15).

- Argudín agrega que "las competencias son resultado del desempeño de las habilidades, los conocimientos y los valores". (2006, p. 66).
- La OCDE define a las competencias como: "más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular". (2005, p. 3).

Tomando en cuenta las definiciones revisadas acerca del concepto de competencia, en esta disertación se entiende por *competencia laboral* que: es la capacidad de una persona para realizar una labor de manera aceptable, mediante el aprovechamiento de sus habilidades, conocimientos y características individuales (valores, actitudes, motivos, rasgos de la personalidad), y es observable en base a su desempeño o comportamiento, por lo que se hace referencia a un conocimiento explícito. Además que de acuerdo a Arriola (2009) las competencias se delimitan por el contexto, por lo que el contexto juega un rol importante en cuanto a las competencias que muestra un director escolar dentro de su función, además del conocimiento adquirido.

Los elementos de las competencias se relacionan a los campos del saber, del ser y del saber hacer, y estos a su vez se relaciona con el aprendizaje puesto que el saber es conceptual, el ser es actitudinal y el saber hacer es procedimental (Zabala & Arnau, 2007). Siguiendo la propuesta de las competencias y su relación con el aprendizaje, se encuentra que estas están ligadas a la administración del

conocimiento. Mertens (1996) señala que las competencias permiten evaluar los distintos modos en que una persona aprende en el trabajo, por su parte Gairín (2011) agrega que las competencias resaltan la aplicación de lo aprendido por el individuo y el aspecto dinámico del aprendizaje al ser desarrollado y perfeccionado en las acciones de la persona. De igual manera se puede clasificar una competencias como conocimiento explicito puesto se puede observar y medir (Dalkir, 2005) aunque este está ligado con el conocimiento tácito, que son "ideas e intuiciones valiosas y sumamente subjetivas que son difíciles de captar y compartir porque la gente las lleva en su cabeza" (Nonaka, 2007, p. 1), es decir, no las exterioriza. Por lo que una forma de comprender la presencia de una competencia es mediante el análisis del proceso de adquisición del conocimiento y la transformación de este en explícito.

El conocimiento se adquiere como un proceso o un ciclo, von Krogh, Nonaka y Reschteiner (2012) proponen que el modelo de Nonaka y Takeuchi explica cómo se da el proceso de nueva adquisición de conocimiento, en este modelo se hace referencia directa hacia al conocimiento tácito y explícito, el cual consta de cuatro fases de acuerdo con Nonaka, Toyama y Konno (2000), las cuales son:

- *Socialización*. Dentro del proceso de socialización es donde se comparte el conocimiento tácito entre las persona.
- *Externalización*. Donde el conocimiento pasa a explícito al externalizarse mediante medios virtuales o presenciales ya sea entre dos individuos o un grupo de personas.
- *Combinación* e *internalización*. El conocimiento se combina en diversas muestras de conocimiento explícito que generan mayor conocimiento que pasa a internalizarse lo cual deriva en un incremento del saber.

De igual forma Wiig (1999) propone que el proceso de adquisición de conocimiento tiene cinco etapas en las que el individuo pasa de apenas ser consciente de su adquisición a transformarlo en algo práctico, estas son denominadas etapas del saber son:

- *Conocimiento tácito subliminal*. En esta etapa es donde el individuo apenas es consciente del conocimiento que posee.
- *Visión idealista y conocimiento paradigma*. En esta etapa el individuo trabaja de forma consciente con el conocimiento y este pasa a ser explícito.
- *Esquema sistemático y metodología de conocimiento de referencia*. En esta etapa es donde el individuo crea estrategias para resolver problemas.
- *Toma de decisiones pragmática y conocimiento de los hechos*. En esta etapa la toma de decisiones es práctica y mayormente explicita. En esta etapa el conocimiento apoya las decisiones del día a día del individuo, quien utiliza lo conoce y lo usa de forma consciente.
- *Rutina automática de conocimiento de trabajo*. En esta etapa el individuo domina el conocimiento al grado que lo usa de forma automática. Este conocimiento se transforma, en su mayoría, en conocimiento tácito, y se utiliza sin razonamiento consciente.

Asimismo la Programación Neurolingüística describe la adquisición de conocimiento por parte de un individuo mediante la propuesta de un proceso de aprendizaje conformado por cuatro etapas, las cuales se presentan a continuación:

- *Incompetencia inconsciente*. El individuo no sabe qué no sabe.
- *Incompetencia consciente*. El individuo sabe qué no sabe.

- *Competencia consciente*. El individuo sabe qué sabe.
- *Competencia inconsciente*. El individuo no sabe qué sabe (Acevedo, Flores & Copas, s.f.; Aneas & de Santos, 2007; IAFI, 2012; Ortiz, 2013).

De tal forma que las etapas de adquisición del conocimiento pudieran ayudar a comprender como se presentan y manejan las competencias por parte del director escolar, puesto que el director al realizar acciones en su trabajo (carácter dinámico) muestra el aprendizaje que ha adquirido (Gairín, 2011), el cual está relacionado en cómo surge el conocimiento y moldea los rasgos de su personalidad dentro de su función laboral.

En conclusión se ubica al director como el principal encargado de la gestión dentro de la escuela, es quien está a cargo de dar seguimiento al programa educativo, realizar todas las actividades que permiten el adecuado funcionamiento del centro escolar, además que es quien representante de manera oficial al centro escolar (Fernández, M.A., 2001), por lo que entre sus funciones tiene variadas interacciones sociales, tanto con personas pertenecientes a la organización como con individuos externos. Dentro de la literatura se presentan directores que alcanza el éxito en sus funciones y logran mejoras en las instituciones que dirigen, a los cuales en está disertación se les define como *directores exitosos*, quienes son directivos escolares que cumplen con el objetivo de promover el aprendizaje y enseñanza de manera exitosa y coordinan todas sus acciones y a la comunidad escolar con dicho objetivo. Al respecto del alcance de la calidad educativa mediante las mejoras escolares, se han identificado cualidades relacionadas a rasgos del individuo que ocupa el puesto de dirección escolar, como algunas prácticas dentro de sus funciones; también existe una fuerte relación entre liderazgo y eficacia escolar (Maureira, 2006) por lo que se

considera que un director exitoso ejerce el liderazgo dentro de sus prácticas y gestión escolar. Por otro lado para lograr una mejor comprensión del rol que cumple un director exitoso se toma un enfoque de competencias puesto que estas ayudan a comprender porque el trabajo de algunas personas es exitoso en comparación de otras (Stainer & Hassel, 2011) y observarlo en su desempeño. En el siguiente capítulo se presenta la metodología propuesta para estudiar al director escolar exitoso desde un enfoque de competencias.

Capítulo 3. Método

En este apartado se expone el enfoque, método y la metodología utilizada para investigar qué competencias muestra un director escolar exitoso. El estudio de esta disertación se lleva a cabo durante el periodo de enero 2014 a mayo 2015. La investigación es de tipo exploratorio, dado que las competencias mostradas por un director escolar con desempeño exitoso en México han sido poco estudiadas, por ello resulta adecuada un estudio de este tipo (revisar definición de estudio exploratorio en Ortiz, F.G. & García, 2007; Toro & Parra, 2010). Conjuntamente esta tesis mantiene un enfoque de investigación multimétodo (Ruíz, 2008), de tipo dominante cualitativo (siguiendo la clasificación presentada por Hernández, Fernández & Baptista, 2003), dado que en su mayoría la metodología sigue la perspectiva cualitativa pero en una de las etapas se apoya en el uso del cuestionario que tiene orientación cuantitativa. Respecto a la elección de enfoque uno de los argumentos que clarifican la decisión la otorga Toro y Parra, quienes exponen que "El método cualitativo… busca construir teoría, conceptuar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían las acciones de los sujetos" (2010, p. 75) y puesto que las competencias se observan en el desempeño del director escolar, el cual se logra a partir de ciertos comportamientos derivados de su conocimiento, actitud y valores, se encuentra que el enfoque cualitativo es adecuado para este estudio. El diseño de la investigación es no experimental, dado que no existe ningún tipo de manipulación deliberada en las variables, con una clasificación transversal puesto que la recolección de datos se realiza en un solo periodo de tiempo (Hernández et al., 2003). En suma se propone una investigación exploratoria no experimental de tipo transversal con enfoque multimétodo dominante cualitativo, y a

lo largo de este capítulo se presenta la descripción de la metodología que se utiliza en la investigación.

Por otro lado dado que esta investigación analiza el desempeño del director desde un enfoque de competencias, es necesario distinguir la tendencia de competencias con la que se plantea este estudio. Existen tres tendencias para estudiar las competencias: 1. El *enfoque conductista* que distingue a las competencias de desempeño superior, denominadas *competencias efectivas*; 2. *Enfoque funcional* donde se defines las competencias que se cumplen los requerimientos de un puesto, y 3. El *enfoque constructivista* en donde se incluyen las competencias desarrolladas por procesos de aprendizaje (Mertens, 1996). En el caso de esta disertación la pregunta de investigación gira entorno a las competencias mostradas por los directores escolares exitosos, quienes de acuerdo a la literatura logran un desempeño superior al promedio, por lo que este estudio se basa en el *enfoque conductista* de competencias.

Respecto a la identificación de competencias, esta disertación considera los datos obtenidos de la literatura sobre hallazgos previos de directores escolares con desempeño superior al promedio. Asimismo los datos empíricos del ISSPP México proporcionan información proveniente de quienes desempeñan exitosamente el puesto de director escolar y de los actores que observan su comportamiento laboral, con lo que se genera un perfil empírico. De tal forma que se obtiene información proveniente de expertos, información de quienes desempeñan el puesto de manera exitosa e información de la observación de los actores escolares que laboran con el director escolar exitoso.

A continuación se presentan la metodología y herramientas utilizadas en la investigación.

3.1. Metodologías y Herramientas de Recolección de Datos

3.1.1. Análisis de documentos.

El método de análisis de documentos es un método integrado, con conocimiento conceptual, procedimiento y técnica para localizar, identificar, recuperar y analizar los documentos para determinar su pertinencia, importancia y significado (Altheide, 1996). De acuerdo con Bowen (2009) indica que el uso de análisis de documentos es incluido en algunos métodos mixtos, este sirve como un medio de triangulación de información en las investigaciones y apoya en la investigación cualitativa en la necesidad de utilizar técnicas de colección de datos robustas. Su proceso consiste en ubicar las fuentes, recopilar información de las fuentes mediante una codificación, realizar un análisis de datos y generar un reporte (Altheide, 1996).

Para la ubicación de las fuentes, la clasificación de Danhke (citado por Hernández et al., 2003) puede ser de utilidad, de acuerdo a ella existen tres fuentes de información que apoyan la revisión de literatura:

1. Fuentes primarias. Que son fuentes de información directa, incluyen libros, artículos, tesis, reportes, entre otros.
2. Fuentes secundarias. En estas se retoma la información de fuentes primarias.
3. Fuentes terciarias. Aquellas donde se concentra a las fuentes secundarias.

El análisis de documentos además de haber sido utilizado para la elaboración del marco teórico, en la etapa 1 del estudio tiene como propósito definir de manera específica el perfil teórico del director escolar exitoso (perfil A), su uso será descrito a mayor detalle más adelante.

3.1.2. Estudios de casos.

El estudio de casos es una descripción y análisis profundos de un sistema delimitado en donde la principal característica recae en la delimitación del objeto de estudio, que sería el caso (Merriam, 2009), adicionalmente este método permite explorar un sistema o caso limitado o múltiples casos en el tiempo (Creswell, 2007), la diferencia consiste en que en el estudio de casos múltiples el investigador analiza el objeto de estudio en diferentes situaciones (Stake, 2006). De acuerdo a Toro y Parra (2010) el estudio de casos es útil para conocer hechos específicos o poco investigados, de modo similar Yin (2009) señala que aunque no existen fórmulas para saber si utilizar este método, la decisión se puede tomar en base a si la pregunta de investigación se relaciona con explicar alguna circunstancia presente o la pregunta requiere una descripción profunda y extensiva acerca del algún fenómeno social. Por estas razones un estudio de casos múltiple sería de utilidad para analizar a los directores escolares exitosos en México, ya que otorga la oportunidad de conocer un hecho poco investigado y específico de manera profunda.

3.1.3. Cuestionario.

Como aspecto cuantitativo dentro de este estudio múltimétodo, se encuentra el diseño y aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. De acuerdo a Hernández y colaboradores, el cuestionario probablemente es el instrumento más

utilizado para recolectar datos y “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (2003, p. 391).

Hay ciertas distinciones o particularidades de cuestionario a cuestionario. Toro y Parra (2010) indican que existen dos tipos de cuestionarios: estructurados, es decir de preguntas cerradas y no estructurados, de preguntas abiertas; esto depende del conocimiento del investigador acerca de las preguntas que requiere para su proyecto. En el caso de esta investigación contiene preguntas abiertas para recolección de datos demográficos y preguntas de opción múltiple con escala tipo Likert para la medición de competencias, ya que de acuerdo con Echeverría y Souza (2013) la escala Likert tiene como ventaja la unificación de respuestas.

3.2. Validez de Resultados

3.2.1. Triangulación.

La triangulación es un método que apoya a la validación interna del estudio (Merriam, 2009), y es un proceso que se utiliza para evitar que las impresiones del investigador alteren los datos encontrados, este procedimiento requiere de al menos tres confirmaciones para cada hallazgo (Stake, 2006). Existen cuatro tipos de triangulación: el uso de múltiples métodos, el uso de múltiples fuentes de datos, participación de múltiples investigadores o confirmación de los hallazgos mediante múltiples teorías (Merriam, 2009). Dado que en este estudio el perfil resultante que sirve como base para la generación del modelo de competencias se basa en la literatura y datos empíricos, se hace uso de la triangulación por múltiples fuentes de datos y múltiples métodos.

3.2.2. Revisión entre pares.

La revisión entre pares consiste en que personas familiares al tema revisen los resultados y señalen si son factibles, además que este método representa una discusión con colegas acerca del proceso del estudio, la congruencia de los hallazgos emergentes de los datos y la tentativa de interpretación (Merriam, 2009). Asimismo no sólo sirve para corregir y desarrollar lo realizado sino que también ayuda a ampliar la perspectiva respecto al objeto de estudio (Glenn, 2010). Los colaboradores de la revisión deben estar desligados de los resultados de la investigación y ser una fuente de conocimientos sobre el tema (Hail, Hurts & Camp, 2011). .De acuerdo con Carlino (2008) la revisión entre pares se puede dar en dos formatos: 1. Como arbitraje dentro del proceso de publicación de artículos en una revista científica, en la que el autor recibe observaciones por parte de los pares encargados de dar revisión a los escritos y decidir si deben ser publicados y 2. El proceso que se da entre colegas del mismo ámbito académico. En el caso de este proyecto los resultados se validan mediante la revisión entre pares del mismo campo de estudio, para ello se cuenta con la participación de: investigadores en el ámbito de administración educativa, expertos en competencias, expertos en psicométricos y expertos en las áreas ligadas a las diversas competencias del modelo.

3.3. Contexto del Estudio

La investigación se lleva a cabo en México, en donde el objeto de estudio es el director escolar de educación básica de escuelas públicas con desempeño señalado como exitoso; por lo que se deben considerar las particularidades derivadas de este contexto. Asimismo parte de la investigación tiene como base el trabajo de campo

del proyecto ISSPP México, por lo cual es importante considerar sus características dentro de las delimitaciones del estudio.

Al respecto del nivel de educación básica, este abarca los niveles de: 1. Preescolar, donde se cursan tres años; 2. Primaria, donde se cursan seis años; y 3. Secundaria, con tres grados de educación (INEE, 2012). Adicionalmente es dentro del nivel de educación básica donde se encuentra la mayor cantidad de alumnos de todo el sistema escolarizado en México (SEP, 2002), hay alrededor de 26 millones de estudiantes cursando el nivel de educación básica, lo que equivale al 74% del total de estudiantes en todo el sistema educativo del país. Simultáneamente el director de educación básica tiene una "responsabilidad unipersonal" (Barrales y Medrano, 2011, p. 98), y es en educación básica donde "los alumnos se encuentran más expuestos a la influencia de la escuela y de su director" (López-Gorosave et al., 2010, p. 33). Dichas factores generan condiciones particulares acerca de los participantes del estudio y esto permite establecer las delimitaciones del contexto en el cual se realiza el estudio.

Por otro lado se dispone de los datos provenientes del trabajo de campo del proyecto ISSPP México, en donde la metodología marca que la recolección de datos se da desde múltiples perspectivas mediante entrevistas al director, a los maestros, a alumnos y a padres de familia. En México, este proyecto fue auspiciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (CONACYT) y se registró como el Proyecto SEB-109930, se registraron 23 casos en total, realizados en los estados de Nuevo León, Chihuahua, Sonora, Guanajuato, San Luis Potosí, Chiapas, Veracruz y Yucatán. Es una delimitación a considerar en esta investigación, dado que para la generación del perfil B de este estudio se hace un análisis múltiple de

ocho de los casos documentados en México. A continuación se describen las etapas de investigación, las cuales se derivan de los objetivos específicos descritos en el capítulo 1 de esta disertación.

3.4. Etapas de la investigación

En esta sección se plantean los pasos para alcanzar el objetivo general de la investigación, el cual es conocer las competencias que muestran los directores cuando su desempeño es exitoso, para esto se toma como base los objetivos específicos de la investigación y se proponen las siguientes etapas para el estudio:

Etapa 1. Generación del perfil teórico (perfil A).

Etapa 2. Generación del perfil empírico (perfil B).

Etapa 3. Generación del perfil resultante (perfil C).

Etapa 4. Diseño del modelo de competencias.

Etapa 5. Diseño de un cuestionario de autopercepción de competencias.

En la etapa uno se genera el perfil A basado en la literatura, paralelamente en la etapa dos se genera el perfil B, que tiene como base el análisis múltiple de algunos de los casos documentados por el ISSPP México. Como tercer paso en la investigación se desarrolla el perfil C, el cual se define a partir de la información obtenida en la etapa uno y dos. Posteriormente en la etapa cuatro se retoma el perfil C para diseñar el modelo de competencias del director escolar exitoso, el cual se valida mediante la aplicación de un cuestionario de autopercepción en la etapa cinco, en la figura 2 se observa las etapas en la que está compuesta la investigación, como también se muestra la secuencia en la que se lleva a cabo el estudio, por lo que se puede

visualizar que la etapa 1 y la etapa 2 se realizan de forma paralela, mientras que las etapas de la 3 a las 5 requieren de los resultados anteriores para ser llevadas a cabo.

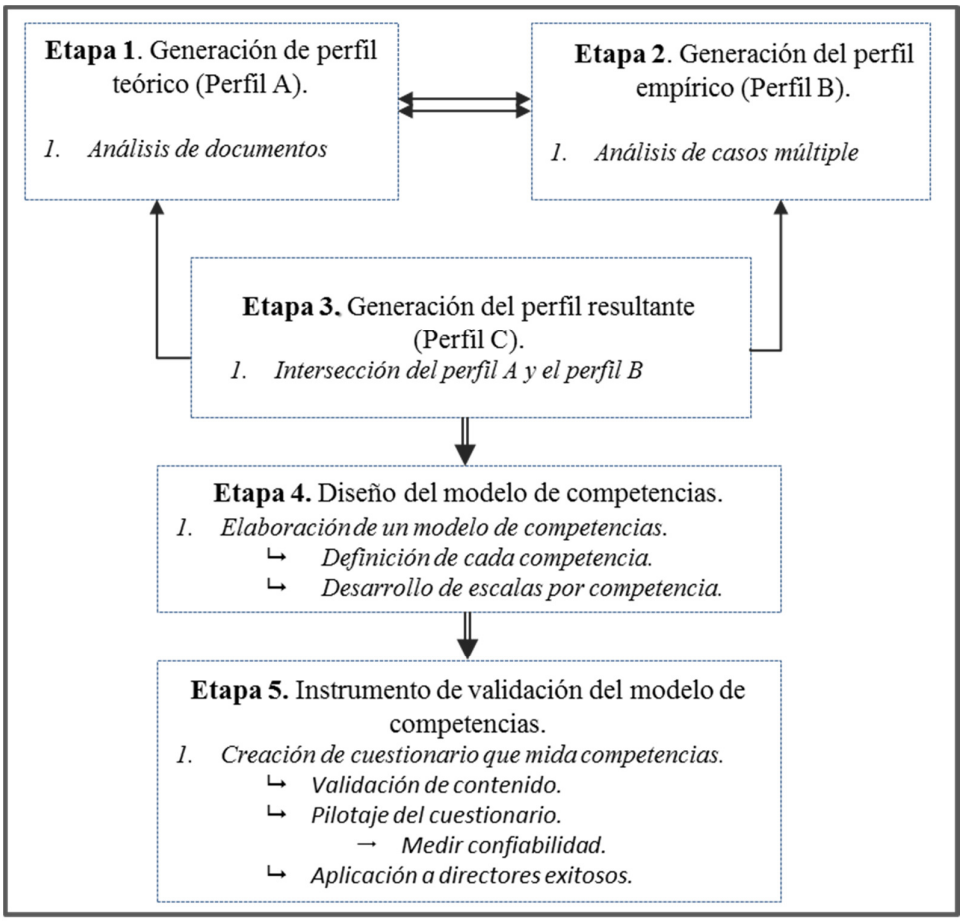

Figura 2. Articulación de las etapas de investigación.

3.4.1. Etapa 1. Generación del perfil teórico (perfil A).

El objetivo de esta primer etapa es generar un perfil teórico de la función de director escolar exitoso, el cual este basado en la literatura. Se entiende por perfil el "Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo" (de acuerdo a la definición encontrada en el diccionario de la Real Academia Española, s.f.), y puesto que el propósito de las primeras tres etapas en definir el conjunto de elementos de competencias (rasgos) se puede aplicar este concepto.

En esta etapa se realiza un análisis de documentos, los cuales son las investigaciones realizadas en torno al director escolar de desempeño exitoso. Para ello se siguen los pasos propuesto por Altheide (1996) para un análisis de documentos, los cuales consisten en:

1. Ubicar las fuentes.
2. Definir el protocolo de recopilación de datos. Codificar.
3. Realizar un análisis de datos. Realizar una comparación y contraste.
4. Generar un reporte.

Se ubican 78 fuentes, entre libros y artículos, que se ubican mediante las palabras claves de búsqueda: “director exitoso”, “ director efectivo”, “director eficaz” y “liderazgo”, dado que dado que la información que se requiere es aquella que haga referencia a los rasgos que presenta un director escolar con desempeño exitoso.

En cuanto a la definición del protocolo de recopilación, está investigación establece la clasificación en las categorías de *características individuales* del director, *habilidades* que muestre y *conocimiento*. En esta etapa se hace uso de un formato de recopilación de datos que permita integrar en un solo documento los datos recabados; otro instrumento de apoyo es una matriz de análisis de los datos que permite examinar la información recabada para generar categorías y estudiar la relación y descripción de cada uno de los temas; estos pueden observarse en la figura 3.

FORMATO DE RECOPILACIÓN DATOS PARA EL PERFIL A.

Descripción: Formato de recopilación de datos requeridos para el desarrollo del perfil A.

Artículo	Autor	Página/ párrafo	Cod. Cat.	Descripción

Código por categoría (Cod. Cat.)

Pe = Características individuales
H = Habilidad
C = Conocimiento

MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS RECOPILADOS. PERFIL A.

Descripción: Matriz que permite comparar y analizar la información recopilada y definir categorías de información.

Autor	Página/ párrafo	Cod. Cat.	Descripción	Subcategoría

Código por categoría (Cod. Cat.)

Pe = Características individuales
H = Habilidad
C = Conocimiento

Figura 3 . Formato de recopilación de datos para el perfil teórico, perfil A.

Por último se realiza una evaluación de la cantidad de citas para evaluar las subcategorías de mayor mención y por lo tanto de relevancia para el perfil A. Para ello se propone una Tabla de conteo de referencias basada en la hoja de trabajo 4 "Clasificación de la utilidad esperada de cada caso para cada tema" de Stake (2006), en donde se registra la utilidad de los casos en un estudio casos múltiple para analizar un tema, que en este caso es una subcategoría; sin embargo en este punto se evalúa la cantidad de citas no de casos, en donde además se muestra el número de referencias, la figura 4 muestra la tabla de conteo y su diseño. De igual forma se establece como regla que para la selección de subcategorías para el perfil teórico, se tomaran en cuenta sólo las subcategorías que se ubiquen en por lo menos el 20% de las 78 fuentes que se revisan.

TABLA DE CONTEO DE REFERENCIAS

La tabla de conteo es una modificación de la hoja de trabajo 4 "Clasificación de la utilidad esperada de cada caso para cada tema" de Stake (2006), en donde se registra la utilidad de los casos en un estudio casos múltiple para analizar un tema, que en este caso es una subcategoría.

Cod.	Subcategorías	Definición	%	# Citas

Figura 4. Tabla de conteo de referencias del perfil A.

3.4.2. Etapa 2. Análisis del perfil empírico (Perfil B).

La segunda etapa consiste en la revisión de casos de directores escolares exitosos en México y es en este punto donde el contexto será tomado en cuenta, debido a las posibles variaciones en el puesto de director, generados por el entorno donde se ejerce la función (Álvarez, 2003; Hallinger & Leithwood, 1996; Moos et al., 2005).

Los datos se recolectan de ocho casos de directores escolares exitosos documentados por el ISSPP México. Estos casos contienen la transcripción de tres entrevistas a directores, alrededor de tres entrevistas a maestros, tres a padres de familia y dos entrevistas grupales a los alumnos, variando la cantidad entre los casos.

Esta etapa consta de dos fases:

- Análisis de casos y obtención del perfil empírico (perfil B).
- Validez del perfil mediante revisión por pares.

3.4.2.1.Fase de análisis de casos y obtención del perfil empírico.

Para la fase de obtención de un perfil empírico se utiliza el método de estudio de casos múltiple, ya que el propósito es investigar el perfil de un director exitoso en ocho casos del material documentado por el ISSPP México; lo que incluye entrevistas y evidencias de cada caso. Para la recolección de datos se utiliza una *matriz de datos recabados* donde se registra las referencias de las entrevistas asociadas a los temas ya establecidos y se enlazan con categorías y subcategorías de análisis, en la figura 5 se observar la matriz de referencias. Por último se analiza la información recabada por categorías y subcategorías haciendo uso de la adaptación de la hoja de trabajo 4 "Clasificación de la utilidad esperada de cada caso para cada tema" de Stake (2006), puesto que en este caso se analizan las subcategorías dentro de la categoría correspondiente, su predominio dentro de los casos y presencia de estas en porcentajes y números para establecer la relevancia dentro del perfil B, mientras que Stake (2006) utiliza la clasificación con el propósito de distinguir los casos que explican más un tema, este instrumento se presenta en la figura 6. Con el propósito de generar un listado de características del perfil B a partir de la relevancia de las subcategorías, se establece como regla que estas deben estar presentes en por lo menos cinco de los ocho casos del estudio, es decir, la regla del 50% más uno, para ser consideradas como subcategorías válidas y ser parte del perfil.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS RECOPILADOS, PERFIL B.

Descripción: Matriz que permite comparar y analizar la información recopilada y definir categorías de información.

Autor	Página/ párrafo	Cod. Cat.	Descripción	Subcategoría

Código por categoría (Cod. Cat.)

Pe = Características individuales
H = Habilidad
C = Conocimiento

Figura 5 . Matriz de análisis de datos recopilados. Perfil B.

TABLA DE ANÁLISIS DE RELEVANCIA POR CATEGORÍA PARA PERFIL B.

Instrumento basado en la hoja de trabajo 4 "Clasificación de la utilidad esperada de cada caso para cada tema" de Stake (2006).

Descripción: El instrumento tiene la función de evaluar la relevancia de la subcategoría en el perfil de un director escolar eficaz.

Cod.	Categoría	Definición										
X												
Cod.	**Subcategorías**	**Definición**	**#**	**%**	**Caso 1**	**Caso 2**	**Caso 3**	**Caso 4**	**Caso 5**	**Caso 6**	**Caso 7**	**Caso 8**
X.1	Subcategoría 1		**0**	**0**								
X.2	Subcategoría 2		**0**	**0**								
X.3	Subcategoría 3		**0**	**0**								
X.4	Subcategoría 4		**0**	**0**								
X.5	Subcategoría 5		**0**	**0**								
X…n	Subcategoría… n		**0**	**0**								

Se marca con **X** si aparece en el caso, para posteriormente en **#** mostrar el número de casos en el cual esta presente la subcategoría y dentro de la columna de **%** el porcentaje que representa del total de casos.

Nota: En esta investigación son 8 los casos múltiples, por ello la cantidad de 8 en la tabla.

Figura 6. Tabla de análisis de relevancia por categoría para perfil B.

3.4.2.2.Fase de validez.

El perfil B se somete a validez mediante la revisión entre pares. Para ello la revisión por pares se lleva a cabo con tres investigadores sobre el director escolar exitoso, con el propósito de recibir retroalimentación en cuanto a etiquetas (nombres otorgados a las subcategorías), claridad de definiciones y que el perfil B corresponda a lo que han observado en sus investigaciones sobre el director escolar exitoso. La revisión por pares se hace a través de entrevista presencial con el propósito de una retroalimentación más amplia y poder preguntar dudas que fueran surgiendo en el momento de la entrevista.

3.4.3. Etapa 3. Generación del perfil resultante (perfil C).

La etapa 3 corresponde a la generación del perfil resultante (perfil C) del director escolar exitoso a partir de la intersección entre el perfil A y el perfil B. El perfil C, es donde se reúnen los datos recabados de expertos, experiencia de directores escolares exitosos y de las observaciones del desempeño de los directores escolares exitosos por parte de docentes, alumnos y padres de familia, puesto que reúne al perfil teórico (perfil A) y perfil empírico (perfil B).

Para la intersección entre la información obtenida del perfil A y del perfil B se utiliza una matriz, que separa las subcategorías de los perfiles previos en similitudes y disparidades, la figura 7 muestra las categorías en filas para agregar las subcategorías de acuerdo a la columna de similitud o diferencia.

Categorías	*Similitudes*		*Disparidades*	
	Perfil A	**Perfil B**	**Perfil A**	**Perfil B**
Habilidades				
Conocimientos				
Características individuales				

Figura 7. Matriz de intersección del perfil A y del perfil B.

Las similitudes en las subcategorías del perfil A y perfil B, se integran al perfil C del director escolar exitoso. En el caso de las disparidades entre los perfiles A y B, se lleva a cabo una revisión similar a una comprobación con participantes, lo que en inglés se conoce como *member checking*, aunque en este caso a diferencia de la comprobación con participantes donde el investigador valida los datos e interpretaciones tentativas con las personas de quien obtuvo la información (Glenn, 2010; Merriam, 2009), lo que se plantea es revisar las discrepancias con un grupo equivalente al del estudio, es decir directores, docentes y administrativos en educación, lo que se define en esta investigación como *comprobación con grupo aproximado.* La comprobación con grupo aproximado consiste en presentar las subcategorías dispares a cinco directores, seis coordinadores y ocho docentes, quienes deben seleccionar el 50% de las subcategorías dispares en cada una de las tres categorías, considerando aquellas que de acuerdo con su experiencia tienen mayor relación con el perfil del director escolar exitoso.

El perfil C que se define en esta etapa permite establecer el perfil del director escolar exitoso en México. Asimismo el perfil C funciona como base para el diseño

del modelo de competencias del director exitoso, cuyo proceso se presenta a continuación.

3.4.4. Etapa 4. Diseño de un modelo de competencias.

En la etapa 4 se retoma el perfil resultante (perfil C) del director escolar exitoso, y se propone un modelo de competencias relacionado a las subcategorías que se encuentran en este perfil. Para ello se genera una matriz de competencias donde se muestra la descripción y las escalas correspondientes a la misma. Esta etapa consta de dos fases: 1. Desarrollo y diseño del modelo de competencias y 2. Validación del modelo mediante la revisión entre pares.

3.4.4.1. Fase de desarrollo y diseño del modelo de competencias.

A partir del perfil resultante se diseña un modelo de 18 competencias del director escolar exitoso en México. Cada definición de competencia retoma las características de las subcategorías del perfil C, respetando los elementos que de acuerdo con Hernández (s.f.) debe contener la definición de una competencia, los cuales son: 1. Verbo (una acción específica), 2. Objeto (el individuo u objeto sobre el que recae la acción), 3. Complemento (acción que caracteriza al objeto) y 4. Condición (la manera es que es llevada a cabo la acción). También el modelo presenta las dimensiones propuestas por Spencer y Spencer (1993): Intensidad de la acción y la complejidad, es decir, una escala de niveles de la intensidad de realización de la competencia y el aspecto actitudinal, procedimental y conceptual que requiere, como son: conocimiento; habilidad y características individuales. De igual forma en las escalas se aplicará lo indicado por Alles (2002) donde la escala de mayor nivel es la que muestra un director exitoso, asimismo las escalas se presentan en un recuadro similar al propuesto por Alles aunque con parámetros diferentes

desarrollados en base a la adquisición de conocimiento, y utilizando números en vez de letras.

Los parámetros que definen las escalas del modelo se basan en tres modelos de adquisición del conocimiento, los cuales son: 1. El proceso de adquisición de conocimiento de Nonaka y Takeuchi, 2. Las etapas del saber de Wiig y 3. Las etapas de aprendizaje de la Programación Neurolingüística, con el propósito de poder examinar lo que el director sabe y evidencia en su desempeño. Los cinco tipos de escalas para cada competencia y sus bases en los modelos de adquisición del conocimiento se observan en la figura 8 y se describen a continuación:

- *Incompetencia inconsciente*: Es cuando el individuo desconoce la competencia y no la posee. Similar a la incompetencia inconsciente de la programación Neurolingüística donde el individuo no sabe que no sabe (Ortiz, J.L., 2014; IAFI, 2012; Acevedo, Flores & Copas, s.f.; Aneas & de Santos, 2007) y a la etapa del saber de conocimiento tácito subliminal (Wiig, 1999).
- *Incompetencia desestimada*: Es cuando el individuo tiene noción sobre el concepto de la competencia pero no hay evidencia de que la posea en su comportamiento, similar a la incompetencia consciente de la programación neurolingüística (Ortiz, J.L., 2014; IAFI, 2012; Acevedo et al. (s.f.); Aneas & de Santos, 2007), donde el individuo sabe que no sabe o cree que sabe, sin embargo la diferencia es que en este caso no necesariamente está consciente que en su desempeño no se ve reflejado el uso de la competencia o no está interesado en utilizarla; aquí también puede asociarse a la etapa del saber de conocimiento tácito subliminal de Wiig.

- *Competencia insatisfactoria*: El individuo conoce y muestra la competencia pero con un desempeño insatisfactorio, esta escala toma como referencia la etapa del saber de visión idealista y conocimiento paradigma de Wiig aunque con la diferencia en cuanto al desempeño.
- *Competencia manifiesta*: Es cuando el individuo conoce y muestra la competencia y la adapta para usarla en diferentes estrategias obtenido un desempeño promedio, este nivel de competencia está basado en la capacidad del individuo de hacer uso de la competencias como en las etapas del saber de Wiig de esquema sistemático y metodología de conocimiento de referencia y con la toma de decisiones pragmática y conocimiento de los hechos.
- *Competencia efectiva*: Son las competencias de desempeño superior definidas en el enfoque conductista. Es cuando el individuo conoce y muestra la competencia, la adapta en estrategias diversas y la promueve como cultura escolar, mostrando un desempeño superior, en este punto se ve reflejada la socialización externalización de Nonaka y Takeuchi, pero también en cierto grado el director domina la competencia como en la etapa del saber de rutina automática de conocimiento de trabajo propuesta por Wiig.

Escala	**Complejidad** (1 _menos compleja 5 _más compleja): ____ **Nombre de la competencia:** Descripción
0	**Incompetencia inconsciente**: Es cuando el individuo desconoce la competencia y no la posee.
1	**Incompetencia desestimada**: Es cuando el individuo tiene noción sobre el concepto de la competencia pero no hay evidencia de que la posea en su comportamiento.
2	**Competencia insatisfactoria**: El individuo conoce y muestra la competencia pero con un desempeño insatisfactorio, son las primeras etapas.
3	**Competencia manifiesta**: Es cuando el individuo conoce y muestra la competencia y la adapta para usarla en diferentes estrategias obtenido un desempeño promedio
4	**Competencia efectiva** Es cuando el individuo conoce y muestra la competencia, la adapta en estrategias diversas y la promueve como cultura escolar, mostrando un desempeño superior.

Figura 8 . Ejemplo de competencias con escalas.

Asimismo, cada competencia incluye un grado de complejidad que tiene como base lo que propone el CONOCER (2010), aunque en esta tesis se utiliza la siguiente fórmula: Autonomía (Si es autónoma su toma de decisiones suma 1) + Recursos requeridos (Si requiere manejar recursos materiales o de tiempo suma 1, y si requiere manejar recursos humanos suma 1 más, con un máximo de 2) + Responsabilidad (Si la responsabilidad del resultado es sólo suya suma 1) + Variables (Cuantas variables de comportamiento son incluidas en la definición; una variable suma 0, más de una variable suma 1).

De igual forma, las competencias se agrupan dentro del modelo de acuerdo a la clasificación de competencias propuestas por CONOCER (2010) *específicas* (son competencias de un área laboral determinada o una especialidad) y *genéricas* (competencias utilizadas en diversos tipos y áreas de trabajo), y siguiendo la clasificación del tipo de funciones que realiza el director escolar en su puesto

presentado en el capítulo 2, la cual se conforma por: 1. *Seguimiento al programa educativo*, 2. *Interacción social* y 3. *Funcionamiento del centro escolar*.

3.4.4.2. Fase de validez interna del modelo mediante la revisión por pares.

Una vez diseñado el modelo se valida mediante la revisión por pares. Para la revisión por pares del modelo de competencias, las competencias se muestran a expertos con el propósito de recibir retroalimentación en cuanto al diseño, contenido y relación con el director escolar exitoso. Para la revisión por pares se consulta el modelo con siete expertos en diversos aspectos ligados al modelo, las cuales pueden ser el diseño o la temática de la definición de la competencia.

3.4.5. Etapa 5. Diseño de un cuestionario de autopercepción de competencias.

El modelo de competencias que se diseña en la etapa cuatro coadyuva a responder qué competencias muestra un director exitoso, la etapa cinco tiene como propósito validar este modelo para corroborar que efectivamente un director escolar exitoso presenta *competencias efectivas*. Para ello se genera un cuestionario que permite evaluar la presencia y nivel de dominio de las 18 competencias del modelo. Esta etapa consta de cuatro fases: 1. Diseño del cuestionario, 2. Pilotaje del cuestionario, 3. Aplicación del cuestionario para validación del modelo y 4. Revisión de resultados para la validación del modelo.

3.4.5.1. Fase de diseño del cuestionario.

En esta etapa se diseña un cuestionario de autopercepción para evaluar el dominio de las competencias del modelo, el cual tiene como base diseño generado en la etapa 4. Por consiguiente se retoman las descripciones definidas en cada escala de

competencias y se desarrollan las preguntas por competencias, las cuales se establecen como opción múltiple con una escala tipo Likert (de cinco opciones) que mida la frecuencia de realización de actividades que evidencien la presencia de la competencia. Estas actividades que evidencian a las competencias son retomadas del análisis del perfil B.

Para el diseño del cuestionario se establecen 10 pasos para la elaboración del cuestionario, los cuales se enlistan a continuación:

1. Desarrollar un cuestionario propio.
2. Indicar los niveles de medición de preguntas y escalas.
3. Determinar la codificación de las preguntas cerradas.
4. Elaborar la primera versión del cuestionario.
5. Validar el contenido del cuestionario.
6. Ajustar la primera versión.
7. Llevar a cabo una prueba piloto.
8. Medir la confiabilidad
9. Elaborar la versión final.
10. Aplicar.

Estos pasos son adaptados del proceso propuesto por Toro y Parra (2010) para la elaboración de cuestionarios, que se puede observar en la figura 9.

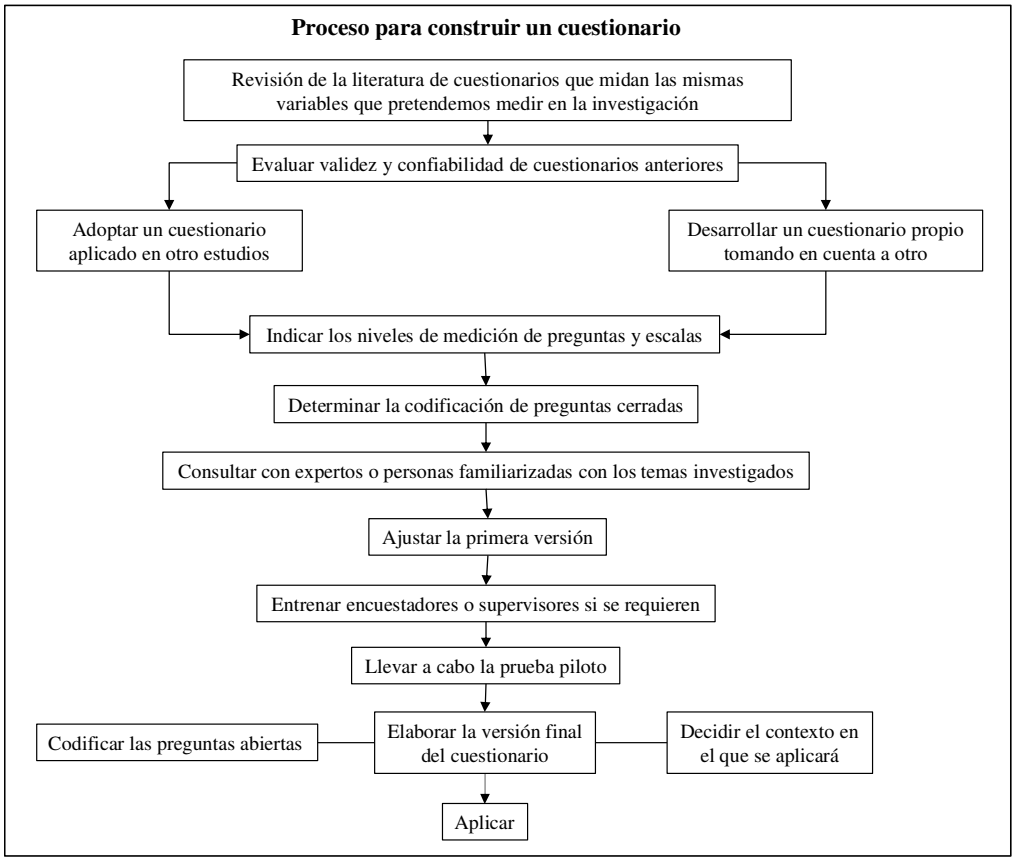

Figura 9. Proceso para construir un cuestionario (Toro & Parra, 2010).

Debido a las diferencias derivadas de las particularidades de esta investigación, se hacen modificaciones al modelo de Toro y Parra. Las modificaciones consisten en eliminar los pasos referentes a la revisión de literatura de cuestionarios que midan las mismas variables y la evaluación de la validez y confiabilidad de los mismos, ya que no existe un cuestionario similar. Se elimina el paso sobre decidir en qué contexto será aplicado, puesto que ya se conoce: el cuestionario se aplica a directores escolares de nivel básico en México. De igual forma se excluye el paso correspondiente al entrenamiento de encuestadores puesto que la alumna que presenta está disertación es quien se encarga de la aplicación. El paso de consulta con expertos familiarizados con el tema se renombra validez de contenido, puesto que de

acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) esta es la forma de llevar a cabo este tipo de validez. Además se agregan las indicaciones de Arribas (2004) para la elaboración de un cuestionario, en donde se mide la confiabilidad del instrumento a través de los datos que se obtienen de la prueba piloto del cuestionario, quedando este como un paso más dentro del proceso.

El cuestionario tiene una escala tipo Likert, además de preguntas abiertas sobre datos demográficos y de opción múltiple.

3.4.5.2. Fase de pilotaje del cuestionario.

Con el propósito de evaluar la efectividad del instrumento (un cuestionario) se lleva a cabo el pilotaje del mismo. Al respecto Arribas (2004) indica que para el pilotaje de un cuestionario se requiere una muestra de 30 a 50 participantes con un perfil parecido al objeto de estudio, no obstante Iglesias, Zavala, Cerda y Cruz (2013) señalan que la muestra para la medición de confiabilidad se debe determinar a partir de la cantidad de ítems a evaluar en el cuestionario (la cantidad de preguntas en cada competencia se denominan ítems) para la cantidad mínimas de tres ítems la muestra requerida para un *alpha de cronbach* de 0.9 con un intervalo de confianza de 90%, es de 47 personas y para 14 ítems con un alpha de 0.9 y un intervalo de confianza del 99%, es de 31 personas. Esta fase consta de cuatro sub-fases que se describen a continuación:

1. **Aplicación de la prueba piloto**. Aplicación de la prueba piloto a participantes con un perfil similar al objeto de estudio (Arribas, 2004), preferentemente directores pero también pueden considerarse subdirectores, supervisores, coordinadores, asesores técnicos y/o docentes.

2. **Validez del cuestionario**. Para la validar el cuestionario se emplea la *validez de contenido* mediante la revisión entre pares.

3. **Confiablidad del cuestionario**. Evaluar la confiabilidad del cuestionario. Kerlinger y Lee (2002) indican que el alpha de Cronbach sirve para medir la confiabilidad, asimismo señalan que este es el estimador más común para la evaluación de la confiabilidad de los cuestionarios de opción múltiple, como en este caso.

4. **Modificación del cuestionario**. Adaptar el cuestionario de acuerdo a los resultados obtenidos en el pilotaje y las pruebas de validez y confiabilidad.

Estas sub-fases tienen como propósito hacer comprensibles las preguntas del cuestionario, y mediante las pruebas de validez y confiabilidad asegurar la precisión para que realmente se esté midiendo el modelo de competencias propuesto (Arribas, 2004; Kerlinger & Lee, 2002).

3.4.5.3. Fase de aplicación del cuestionario para validación del modelo.

Una vez adaptada la versión final del cuestionario, el siguiente paso es aplicarlo a un director escolar exitoso. Para ello se siguen los siguientes lineamientos:

1. **Selección de la muestra**. Solicitar a través de la coordinación del proyecto ISSPP México apoyo para la ubicación y selección de un director escolar exitoso para participar en la aplicación del cuestionario. Esto con el propósito de asegurar que son directores que corresponden a un perfil exitoso.

2. **Aplicación del cuestionario**. Aplicar el cuestionario a un director escolar reconocido como exitoso y que haya participado en el estudio ISSPP México. Puesto que el modelo debe corresponder con el de un director escolar exitoso para considerarlo válido.

3.4.5.4. Fase de revisión de resultados para la validación del modelo.

Como última fase de la etapa 5 y de esta investigación, se encuentra el analizar la información arrojada por la aplicación del cuestionario diseñado. Así examinar si estos validan el modelo propuesto sobre las competencias identificadas en el director exitoso.

En suma la investigación consta de cinco etapas, la primera retoma todos los hallazgos sobre el perfil de un director escolar encontrados en investigaciones anteriores a nivel nacional e internacional, en la segunda etapa se realiza un análisis de casos con los datos recabados del proyecto ISSPP México con el propósito de encontrar el perfil empírico del director escolar exitoso. En la etapa tres se desarrolla un tercer perfil resultante a partir de la intersección de los dos anteriores; en la etapa cuatro se diseña un modelo de competencias del director escolar exitoso en México que toma como base el perfil resultante de la tercera etapa, este modelo ayuda parcialmente a responder qué competencias son mostradas por los directores escolares exitosos, para validarlo en la etapa cinco se prueba el modelo a través de un cuestionario de autopercepción de las competencias. De tal forma que con los datos que se obtienen de la aplicación del cuestionario se puede desarrollar la respuesta sobre qué competencias muestra un director exitoso y así concluir la investigación. A continuación, en el capítulo 4, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de la metodología propuesta aquí descrita.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos derivados de la metodología que se emplea en esta investigación para dar respuesta a la pregunta: ¿qué competencias muestra un director escolar exitoso? El capítulo da inicio con el perfil encontrado en la literatura (perfil teórico o perfil A), subsiguientemente se presenta el perfil empírico obtenido del análisis de ocho casos de directores escolares exitosos en México (perfil B). Posteriormente se muestran los hallazgos derivados de la intersección del perfil A y el perfil B, lo que da como resultado el perfil C, denominado perfil resultante, con el que se conforma un modelo de competencias, del cual se expone su estructura y elementos.

4.1. Perfil teórico del director escolar exitoso (perfil A)

El perfil A está conformado por las características que en la literatura se mencionan acerca de un director con desempeño exitoso (para consultar la lista de fuentes analizadas ver el apéndice A). Se identificaron tres categorías para el perfil A: 1. *Características individuales*, 2. *Habilidades* y 3. *Conocimiento* (para ver la definición de estas categorías consultar el apéndice A). A su vez se definen 14 subcategorías, cuya clasificación se puede observar en la tabla 1. Dichas categorías son apoyadas por un total de 78 fuentes entre artículos y libros, 76% de las fuentes contienen citas en relación a la categoría de *características individuales*, de la misma forma 59% de las fuentes citan a la categoría *habilidades* y 26% a la categoría *conocimiento*. Como se puede observar en la tabla 1 las subcategorías con mayor soporte en la literatura son: *incluyente* en la categoría *características individuales* con un 47% de las fuentes, *comunicación efectiva* en la categoría *habilidades* con un

39% de las fuentes y *docencia* en la categoría *conocimiento* con un 55% de las fuentes. Finalmente el perfil A queda conformado como se observa en la figura 10, en donde se puede observar algunos autores que mencionan estas subcategorías.

Tabla 1

Número de fuentes y citas del perfil teórico (Perfil A)

Categorías	***Subcategorías del perfil***	***Fuentes***		***Citas***	
		#	%	#	%
Características Individuales **76%** *fuentes* **66%** *citas*	Incluyente	28	**47%**	45	**17%**
	Congruente	16	**27%**	21	**8%**
	Prudente	13	**22%**	16	**6%**
	Altas expectativas	12	**20%**	21	**8%**
	Orientado a la mejora	11	**19%**	14	**5%**
Habilidades **59%** *fuentes* **25%** *citas*	Interacción social	18	**39%**	25	**24%**
	Comunicación efectiva	18	**39%**	26	**25%**
	Liderazgo	16	**35%**	22	**21%**
	Generación de compromiso	12	**26%**	13	**13%**
	Inspiración de confianza	10	**22%**	13	**13%**
Conocimiento **26%** *fuentes* **9%** *citas*	Docencia	11	**55%**	12	**33%**
	Sus colaboradores	7	**35%**	10	**28%**
	El contexto escolar	7	**35%**	8	**22%**
	Las funciones de sus colaboradores	3	**15%**	4	**11%**

Características individuales	• **Incluyente** *(Miranda, Patrinos & López, 2007).* • **Congruente** *(Antúnez, 1999 y Manes, 2005).* • **Prudente** *(Peniche & Cisneros-Cohernour, 2013).* • **Orientado a la mejora** *(Aquilera, 2011).* • **Altas expectativas** *(Schmelkes, 2002).*
Habilidades	• **Interacción social** *(Pashiardis Savvides, Lytra & Angelidou,2011).* • **Comunicación efectiva** *(Leithwood, 2005).* • **Generación de compromiso** *(Day & Sammons, 20013).* • **Inspiración de confianza** *(Day, 2009).* • **Liderazgo** *(Delgado, 2004).*
Conocimientos	• **Las funciones de sus colaboradores** *(Carlyon & Fisher, 2012).* • **Docencia** *(Blase & Blase, 1999).* • **El contexto escolar** *(Manes, 2005).* • **Sus colaboradores** *(Isaacs, 2004).*

Figura 10. Perfil Teórico (Perfil A).

A continuación se explica cada una de las categorías.

4.1.1. Características individuales.

La categoría de *características individuales* incluye los rasgos sobre el individuo que ejerce el rol de director, los cuales engloban pensamientos, sentimientos, actitudes, hábitos y valores. Al aplicar la regla de selección se obtuvieron cinco subcategorías válidas que hacen referencia a las *características individuales* del director, de estas en la subcategoría la que tiene mayor evidencia dentro de la literatura es la subcategoría *incluyente*, la cual ubica en el 47% de las fuentes revisadas, de forma similar la subcategoría *orientado a la mejora* es la que cuenta con menor evidencia dentro de la literatura puesto se encuentra en el 19% de

las fuentes revisadas; en la tabla 2 se muestran las subcategorías de *características individuales* validadas para el perfil A con mayor detalle (para ver ejemplos de las citas incluidas en este análisis revisar el apéndice A).

Tabla 2
Características individuales del perfil teórico (Perfil A)

Cod.	Subcategorías	Definición	%	# Fuentes
Pe.1	Incluyente	El director tiene apertura para escuchar la opinión de los demás e incluir su aportación.	47%	28
Pe.2	Congruente	El director mantiene concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo al ser el primero en hacer lo que solicita.	27%	16
Pe.3	Prudente	El director es una persona que domina su temperamento, una forma de mostrarlo es con tolerancia y paciencia.	22%	13
Pe.4	Altas expectativas	El director espera de los demás y de si mismo el mejor desempeño.	20%	12
Pe.5	Orientado a la mejora	El director esta orientado hacia la mejora de la escuela en cuanto a servicios, infraestructura y desempeño.	19%	11

4.1.2. Habilidades.

En lo que respecta a la categoría de *habilidades*, se enlistan las aptitudes que tiene el director para realizar las actividades derivadas de su función en la dirección. En esta categoría se validan cinco subcategorías de acuerdo a la regla de selección. Las subcategorías de *interacción social* y *comunicación efectiva* tiene mayor evidencia en la literatura, puesto que se encuentra en el 39% de las fuentes revisadas, de forma similar la subcategoría *Inspiración de confianza* tiene menor presencia en la literatura revisada representado por el 22% de las fuentes; las cinco subcategorías validas de *habilidades* en el perfil se muestran en la tabla 3 (evidencia de la información recopilada para la categoría de *habilidades* se muestra en el apéndice A).

Tabla 3

Habilidades del perfil teórico (Perfil A)

Cod.	Subcategorías	Definición	%	# Fuentes
Ha.1	Comunicación efectiva	Es la capacidad que tiene el director de comunicarse eficazmente al transmitir de manera clara y comprensible sus ideas además de escuchar con atención.	39%	18
Ha.2	Interacción social	Es la capacidad del director para interactuar con otras personas.	39%	18
Ha.3	Liderazgo	Es la capacidad del director de establecer una dirección y orientar hacia una visión establecida a la comunidad escolar.	35%	16
Ha.4	Generación de compromiso	Es la capacidad del director para lograr el compromiso de la comunidad escolar.	26%	12
Ha.5	Inspiración de confianza	Es la capacidad del director de fomentar confianza en sus relaciones con la comunidad escolar.	22%	10

4.1.3. Conocimiento.

La categoría de *conocimiento* se refiere al antecedente que posee el director acerca de algún ámbito, el cual ha adquirido de la experiencia y/o el aprendizaje. Específicamente en el caso del director escolar el conocimiento está ligado con su puesto dentro de la escuela. En esta categoría se validan cuatro subcategorías en cuanto a la categoría de *conocimiento* tras aplicar la regla de selección. La subcategoría de *Docencia* tiene mayor evidencia en la literatura, puesto que se encuentra en el 55% de las fuentes revisadas, y la subcategoría *Las funciones de sus colaboradores* tiene la menor evidencia con un 15% de fuentes; en la tabla 4 se puede observar el porcentaje y número de fuentes donde se encuentran citas de las subcategorías (evidencia de las citas recopiladas para la categoría de *conocimiento* se muestran en el apéndice A).

Tabla 4
Conocimientos del perfil teórico (Perfil A)

Cod.	Subcategorías	Definición	%	# Fuentes
Co.1	Docencia	El director conoce sobre docencia y como se lleva a cabo, al igual que sabe las estrategias para que se efectiva.	55%	11
Co.2	Sus colaboradores	El director conoce a sus colaboradores y las aptitudes que cada uno tiene y puede utilizar, además de como se relaciona con su entorno.	35%	7
Co.3	El contexto escolar	El director conoce los aspectos del contexto que rodea a la escuela y el entorno en el que se desenvuelven los miembros de la comunidad escolar.	35%	7
Co.4	Las funciones de sus colaboradores	El director conoce las funciones que le corresponden a cada uno de los puestos y personas que laboran dentro de la escuela.	15%	3

En conclusión el perfil A identifican las características de un director escolar exitoso desde el punto de vista de la literatura. A continuación se presenta el perfil basado en datos empíricos de directores escolares exitosos mexicanos, el perfil B.

4.2. Perfil empírico del director escolar exitoso (perfil B)

El perfil B se deriva del análisis de ocho casos documentados en México. De estos ocho casos documentados, cuatro corresponden a directores escolares de género femenino y cuatro a directores escolares de género masculino, con una edad promedio de 54 años y un promedio de 15 años de experiencia en el puesto de director y un promedio de 6 años como director de la escuela que dirigían en el momento que se documentaron los casos. Todos tuvieron experiencia como docentes, cuatro de ellos antes de ser directores trabajaron en subdirección y dos colaboraron dentro del sindicato de maestros. En cuanto a formación profesional cuatro directores son egresados de Escuelas Normales en Educación, uno tiene una

licenciatura, uno cuenta con maestría y dos tienen doctorado. Geográficamente los casos están distribuidos de la siguiente manera: tres en el norte del país: Hermosillo, Chihuahua y Monterrey; tres en el sur: Xalapa, Tuxtla Gutiérrez y Mérida; y dos casos en el centro: San Luis Potosí y Guanajuato.

Como resultado del análisis de los casos se identificaron tres categorías: 1. *Características individuales*, 2. *Habilidades* y 3. *Conocimientos*, las cuales son avaladas por 1,496 referencias identificadas en los casos. La categoría *habilidades* tiene mayor presencia dentro de los casos puesto que tiene el 51% de las referencias; seguida por la categoría *características individuales* con el 41% de referencias y finalmente la categoría *conocimiento* con el 8% de las referencias. En la tabla 5 se observan las tres categorías mencionadas con sus correspondientes subcategorías, de las cuales la subcategoría con mayor cantidad de referencias dentro de los casos es *generación de compromiso*.

Tabla 5

Número de referencias y casos en cada subcategoría del Perfil empírico (Perfil B)

#	*Subcategorías*	Referencias #	Referencias %	Casos #	Casos %
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES 611 Referencias 41%	Accesible	29	**5%**	8	**100%**
	Incluyente	79	**13%**	8	**100%**
	Responsable	47	**8%**	8	**100%**
	Disfruta el logro	28	**5%**	7	**88%**
	Orientado a la mejora	28	**5%**	7	**88%**
	Respetuoso	38	**6%**	7	**88%**
	Estricto	10	**2%**	7	**88%**
	Congruente	40	**7%**	6	**75%**
	Vocación	15	**2%**	6	**75%**
	Prudente	16	**3%**	6	**75%**
	Puntual	7	**1%**	6	**75%**
	Perseverante	20	**3%**	6	**75%**
	Empático	15	**2%**	6	**75%**
	Honesto	13	**2%**	6	**75%**
	Imparcial	20	**3%**	6	**75%**
	Organizado	15	**2%**	6	**75%**
	Altas expectativas	12	**2%**	6	**75%**
	Afable	20	**3%**	5	**63%**

#	*Subcategorías*	Referencias #	Referencias %	Casos #	Casos %
HABILIDADES 769 Referencias 51%	Comunicación efectiva	36	**5%**	8	**100%**
	Generación de compromiso	552	**72%**	8	**100%**
	Interacción social	22	**3%**	8	**100%**
	Persuasión	9	**1%**	6	**75%**
CONOCIMIENTO 116 Referencias 8%	Sus funciones	12	**10%**	8	**100%**
	Sus colaboradores	11	**9%**	7	**88%**
	El contexto familiar	9	**8%**	6	**75%**
	La adolescencia	15	**13%**	5	**63%**
	El contexto escolar	16	**14%**	5	**63%**
	Las funciones de sus colaboradores	9	**8%**	5	**63%**

Tras el proceso de revisión por pares, el perfil B se conforma de la siguiente manera: 18 subcategorías, de las cuales destacan las subcategorías: *Accesible*, *Incluyente*, *Responsable*, *Interacción social*, *Comunicación efectiva*, *Generación de compromiso* y *Sus funciones*, puesto que se encontraron evidencias de todas ellas en los ocho casos analizados. Estos aspectos junto con la estructura del perfil B se pueden observar a detalle en la figura 11, donde las subcategorías presentes en todos los casos tienen tres asteriscos, las subcategorías presentes en siete casos tienen dos asteriscos, mientras que las subcategorías presentes en seis casos tienen un asterisco,

finalmente los que no tienen asterisco están presentes en cinco casos. A continuación se explica cada una de las categorías.

Características individuales	• **Accesible** *** • **Incluyente** *** • **Responsable** *** • **Disfruta el logro** ** • **Orientado a la mejora** ** • **Respetuoso** ** • **Estricto** ** • **Congruente** * • **Vocación al servicio educativo** * • **Empático** * • **Honesto** * • **Imparcial** * • **Organizado** * • **Altas expectativas** * • **Prudente** * • **Puntual** * • **Perseverante** * • **Afable**
Habilidades	• **Interacción social** *** • **Comunicación efectiva** *** • **Generación de compromiso** *** • **Persuasión** *
Conocimiento	• **Sus funciones** *** • **Sus colaboradores** ** • **El contexto familiar** * • **Las funciones de sus colaboradores** • **La adolescencia** • **El contexto escolar**

Figura 11. Perfil Empírico (Perfil B).

4.2.1. Características individuales.

Las características individuales del director son características que incluyen pensamientos, sentimientos, actitudes, hábitos y valores en el ejercicio de su función directiva. En esta categoría se identifican 611 referencias en las entrevistas de las cuales se validan18 subcategorías tras aplicar la regla de selección. Después del análisis de subcategorías se encuentra que los casos de Monterrey y Guanajuato son los que más similitud tienen con las subcategorías de la categoría *características individuales*, puesto tienen una similitud del 94%. De igual forma las subcategorías que cuentan con mayor evidencia son *Accesible*, *Incluyente* y *Responsable,* dado que tienen referencias en el 100% de los casos; el detalle de número y porcentaje de evidencia por casos en cuanto a cada subcategoría puede observarse en la tabla 6 (Evidencia de las referencias encontradas sobre características individuales se observan en el apéndice B).

Tabla 6

Características individuales del perfil empírico (Perfil B)

Cod.	Subcategorías	Definición	Casos #	Casos %
Pe.1	Accesible	El director se muestra accesible al recibir a quien lo busque, como padres, alumnos y colaboradores.	8	100
Pe.2	Incluyente	El director tiene apertura para escuchar la opinión de los demás e incluir su aportación.	8	100
Pe.3	Responsable	El director cumple con los compromisos que adquiere.	8	100
Pe.4	Disfruta el logro	El director disfruta sus logros y los de la escuela.	7	88
Pe.5	Orientado a la mejora	El director esta orientado hacia la mejora de la escuela en cuanto a servicios, infraestructura y desempeño.	7	88
Pe.6	Respetuoso	El director reconoce y considera las otras formas de pensar y actuar y aunque pudiera no estar de acuerdo con la postura de los otros se muestra respetuoso.	7	88
Pe.7	Estricto	El director es firme en establecer la disciplina de la escuela.	7	88
Pe.8	Congruente	El director mantiene concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo al ser el primero en hacer lo que solicita.	6	75
Pe.9	Vocación	El director le gusta su profesión y disfruta trabajar en el área de educación.	6	75
Pe.10	Prudente	El director es una persona que domina su temperamento, una forma de mostrarlo es con tolerancia y paciencia.	6	75
Pe.11	Puntual	El director llega a tiempo a sus labores y compromisos.	6	75
Pe.12	Perseverante	El director no se da por vencido e insiste hasta alcanzar los objetivos planteados.	6	75
Pe.13	Empático	El director se pone en el lugar de otras personas para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir.	6	75
Pe.14	Honesto	El director es una persona honesta y con transparencia.	6	75
Pe.15	Imparcial	El director es objetivo en la toma de decisiones.	6	75
Pe.16	Organizado	El director organiza los tiempos y las actividades de la escuela.	6	75
Pe.17	Altas expectativas	El director espera de los demás y de si mismo el mejor desempeño.	6	75
Pe.18	Afable	El director es una persona que brinda trato cordial que agrada a los demás.	5	63

4.2.2. Habilidades.

Las habilidades enlistan las aptitudes que tiene el director para realizar las actividades derivadas de su función en la dirección. En esta categoría se identificaron 769 referencias (evidencia de las 769 referencias se muestran en el apéndice B), las cuales se clasifican en cuatro subcategorías válidas tras aplicar la regla de selección.

Después del análisis se encuentra que los casos de Monterrey, Chihuahua, Hermosillo, Tuxtla Gutiérrez, Guanajuato y Mérida, tienen un 100% de similitud con las subcategorías de habilidades validadas y los de San Luis Potosí y Xalapa tienen un 75% de similitud. Asimismo se encuentra que las subcategorías con mayor evidencia son: *Comunicación efectiva*, *Generación de compromiso* e *Interacción social*, dado que tienen referencias en el 100% de los casos y la subcategoría de *Persuasión* tiene referencias en el 75% de los casos, la tabla 7 muestra las subcategorías validadas en mayor detalle.

Tabla 7
Habilidades del perfil empírico (Perfil B)

Cod.	Subcategorías	Definición	Casos #	Casos %
Ha.1	Comunicación efectiva	Es la capacidad que tiene el director de comunicarse eficazmente al transmitir de manera clara y comprensible sus ideas además de escuchar con atención.	8	100
Ha.2	Generación de compromiso	Es la capacidad del director para lograr el compromiso de la comunidad escolar.	8	100
Ha.3	Interacción social	Es la capacidad del director para interactuar con otras personas.	8	100
Ha.4	Persuasión	Es la capacidad que tiene el director de convencer a los demás hacia su visión y objetivos planteados para la escuela y así conseguir su colaboración.	6	75

4.2.3. Conocimiento.

El conocimiento es el antecedente que posee el director acerca de algún ámbito, el cual ha adquirido de la experiencia y/o el aprendizaje. Específicamente en este contexto el conocimiento está ligado con su puesto dentro de la escuela. En esta categoría se identificaron 116 referencias en las entrevistas, las cuales se clasifican

en seis subcategorías válidas tras aplicar la regla de selección (evidencias de estas referencias se encuentran en el apéndice B).

Tras el análisis, se encuentra que los casos de Guanajuato y Xalapa muestran un 100% de similitud con las subcategorías de la categoría de *Conocimiento*. Asimismo en el 100% de los casos hay referencias sobre la subcategoría *Sus funciones*, lo que significa que es la subcategoría con mayor evidencia en los casos, seguida por la subcategoría *Sus colaboradores* con el 88% de referencias, en la tabla 8 se muestran con mayor detalle las subcategorías.

Tabla 8
Conocimiento del perfil empírico (Perfil B)

			Casos	
Cod.	**Subcategorías**	**Definición**	**#**	**%**
Co.1	Sus funciones	El director conoce las funciones que debe realizar, en su mayoría derivadas de la definición de su puesto y que se encuentran dentro de las normas educativas.	8	100
Co.2	Sus colaboradores	El director conoce a sus colaboradores y las aptitudes que cada uno tiene y puede utilizar, además de como se relaciona con su entorno.	7	88
Co.3	El contexto familiar	El director sabe que es relevante el entorno familiar de los alumnos, el cual define su conducta y parte de su desempeño. Además que comprende que es importante que los padres se involucren en la educación de sus hijos para apoyar en el desempeño escolar y conducta de los alumnos.	6	75
Co.4	La adolescencia	El director conoce la etapa de la adolescencia y comprende las conductas derivadas de la misma.	5	63
Co.5	El contexto escolar	El director conoce los aspectos del contexto que rodea a la escuela y el entorno en el que se desenvuelven los miembros de la comunidad escolar.	5	63
Co.6	Las funciones de sus colaboradores	El director conoce las funciones que le corresponden a cada uno de los puestos y personas que laboran dentro de la escuela.	5	63

En conclusión el perfil B identifica las características relacionadas con los directores de desempeño exitoso en el contexto Mexicano. A partir del perfil A y el

perfil B se genera el perfil resultante del director escolar exitoso (perfil C), el cual se desarrolla a continuación.

4.3. Perfil resultante del director escolar exitoso (Perfil C)

El perfil resultante del director escolar exitoso (perfil C) se genera a partir de la intersección del perfil A y el perfil B. La intersección de los perfiles A y B se muestra en la tabla 9 en donde se observan las similitudes y discrepancias, lo que permite seleccionar aquellas que de acuerdo a la literatura y a la evidencia empírica están presentes en el perfil de un director escolar exitoso.

Tabla 9
Matriz intersección del perfil A y perfil B

TEMAS	*Similitudes*	*Discrepancias*	
	Perfil A/ Perfil B	**Perfil A**	**Perfil B**
Características individuales	Incluyente Congruente Prudente Orientado a la mejora Altas expectativas		Accesible Responsable Disfruta el logro Respetuoso Estricto Vocación al servicio educativo Puntual Perseverante Empático Honesto Imparcial Organizado Afable
Habilidad	Interacción social Comunicación efectiva Generación de compromiso	Inspiración de confianza Liderazgo	Persuasión
Conocimiento	Sus colaboradores El contexto escolar Las funciones de sus colaboradores	Docencia	Sus funciones El contexto familiar La adolescencia

Si las subcategorías no validadas en el modelo hubieran sido tomadas en cuenta la mayoría serían similitudes. Puesto que exceptuando la subcategoría de *conocimiento sobre la adolescencia* (que aparece en el perfil B), todas las subcategorías estuvieron presentes en ambos análisis de datos de las etapas previas a los perfiles, sin embargo la regla de selección de las subcategorías finales determino la relevancia y el establecimiento del listado final para el perfil Ay B. En cuanto al *conocimiento sobre la adolescencia*, su presencia en el perfil B puede estar directamente ligado a que los directores corresponden a escuelas de nivel secundaria, donde los alumnos se encuentran en esta etapa y ellos muestran comprensión de los comportamientos y cambios a los que sus estudiantes se enfrentan debido a esta etapa del desarrollo humano.

Para la definición del perfil resultante (Perfil C) se lleva a cabo la *comprobación con grupo aproximado* (para observar el instrumento consultar el apéndice C). Como resultado de la *comprobación con grupo* se incluyen en el perfil C las siguientes subcategorías que originalmente habían quedado como discrepancia:

En la categoría *características individuales*:

1. *Responsable.*
2. *Organizado.*
3. *Perseverante.*
4. *Vocación al servicio educativo.*
5. *Empático.*
6. *Respetuoso.*

En la categoría *habilidades*:

1. *Liderazgo*.

En la categoría *conocimiento*:

1. Docencia.

2. *Sus funciones*.

En la figura 12 se muestran las gráficas de los resultados obtenidos en la *comprobación con grupo aproximado*.

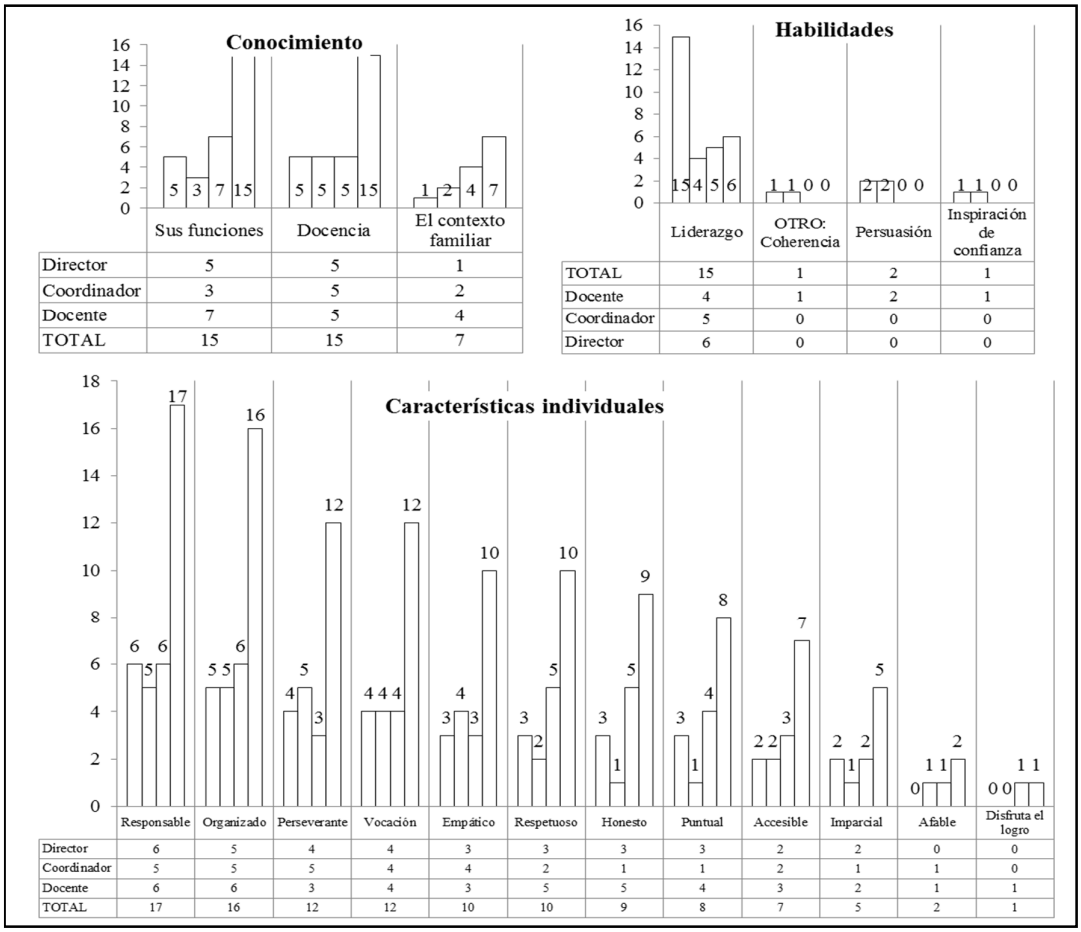

Figura 12. Resultados del instrumento relevancia de elementos del perfil del director exitoso.

Finalmente el Perfil C está conformado por 20 subcategorías clasificadas en tres categorías, como se pueden observar en la figura 13. A continuación las categorías y subcategorías son explicadas.

Características individuales	
Incluyente	**Habilidad**
Responsable	Generación de compromiso
Orientado a la mejora	Interacción social
Respetuoso	Liderazgo
Congruente	Comunicación efectiva
Vocación al servicio educativo	**Conocimiento**
Prudente	Sus colaboradores
Perseverante	El contexto escolar
Empático	Las funciones de sus colaboradores
Organizado	Sus funciones
Altas expectativas	Docencia

Figura 13. Perfil resultante (perfil C).

4.3.1. Características individuales.

- *Incluyente*. Se refiere a que el director tiene apertura para escuchar a los demás e incluir su aportación. En la literatura está características está ligada al liderazgo compartido en el aspecto en el que incluye la colaboración de los demás en la toma de decisiones y en el cambio, es mencionada por Aguilera, quien subraya que "El liderazgo compartido se fundamenta con aportaciones de la mejora y la gestión escolar, aunque también es una característica de los directores exitosos" (2011, p. 18), de igual forma su relación con la dirección exitosa está plasmada en Fullan y Hargreaves, quienes indican que "Es importante y es paradójico: los directores que comparten la autoridad y establecen condiciones propicias para la delegación, incrementan de hecho su influencia sobre las actividades de la escuela" (2002, p. 204) y también se encuentra en el caso de Monterrey donde un maestro hace referencia a la apertura de la directora al compartir que:

> Así es, así es, consulta la maestra, hace sus encuestas, en ocasiones le pregunta ciertos elementos clave involucrados con el área en el que tiene que decidir, porque le mentiría si le dijera: "ah pues va a comprar, va cambiar de proveedor de papel sanitario", pues no le va a preguntar a todos, pero, si es un aspecto relacionado con el español, únicamente con su consejo técnico de español verdad, con el grupo técnico de química, va a remodelar el laboratorio, únicamente con los involucrados en el laboratorio… y finalmente pues ella toma una decisión más acertada.

- *Responsable*. Se refiere a que el director cumple con los compromisos que adquiere. Es mencionada por Moos y Johansson (2009) quienes señalan que en su investigación encontraron que los directores exitosos están comprometidos con su trabajo, es decir son responsables, asimismo esta subcategoría se encuentra en el caso de Xalapa donde un alumno comenta sobre la directora:

> …muy atenta, muy comprometida con su trabajo, lo que vaya a hacer, ya sabía que si tenía tres cosas en ese día se daba su tiempo para cada una y sabía que sus tiempos ya los tenía bien contados, y pues voy a ver a los alumnos, ahora me voy con el administrativo, después si tenía alguna junta, muy responsable.

- *Orientado a la mejora*. Se refiere a que el director está orientado hacia la mejora de la escuela. Esta característica es mencionada por Garay y Uribe, quienes indican que el liderazgo se observa cuando el director trabaja "Promoviendo y manteniendo constantemente iniciativas de mejoramiento del servicio educativo, generando las condiciones para que estas se puedan desarrollar" (2006, p. 53), asimismo esta se observa en el caso de Guanajuato donde la directora señala que:

> Las áreas de oportunidad es el que mis compañeros y yo reconozcamos que podemos seguir aprendiendo más haciendo uso de los recursos que tenemos al alcance o aquéllos que podamos adquirir de los padres de familia o con recursos propios. Es esa parte donde no debemos conformarnos...

- *Respetuoso*. Se refiere a que el director reconoce y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo. Esta características es mencionada por Navarro quien indica que el liderazgo de un director "supone a

un perfil profesional del director que en su personalidad incorpore como una de sus virtudes al reconocimiento y respeto hacia los demás" (2013, p. 45), de igual forma se encuentra en el caso de Mérida donde un padre de familia comenta respecto al director de la escuela de sus hijos:

> Es conciliador, él es una persona conciliadora, es una persona respetuosa, no se impone, y le hace consensos para ver qué es lo mejor que se puede hacer, no es una persona que se imponga, que diga esto se va a hacer porque así lo quiero o así se debe hacer. Es una persona que le da su lugar a sus maestros, le da su lugar a los padres de familia, le da su lugar a los alumnos.

- *Congruente*. Se refiere a que el director mantiene concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo. Está características es mencionada por Southworth, quien indica que "Los buenos directores creen con vehemencia en dar el ejemplo, pues saben que esto influye a los estudiantes y a los colegas. Los buenos líderes deben prepararse para hacer lo que piden a otros que hagan" (2009, p. 1) y por Manes, quien define a *congruente* como ejemplaridad, en donde "El mejor camino para legitimar la autoridad del líder directivo es pregonar con el ejemplo" (2005, p. 58). Asimismo está subcategoría se ubica en el caso del director de Tuxtla Gutiérrez quien comenta que:

> Pues yo admiro a muchos compañeros que sí se dicen líderes, son líderes, pues un líder es aquel que con su ejemplo seduce a sus compañeros para seguirle, ese es un líder, predica con el ejemplo, da más de su tiempo, está comprometido y tiene congruencia entre lo que dice y hace.

- *Vocación en el servicio educativo*. Se refiere a que el director le agrada su profesión y disfruta su trabajo. Está características es mencionada por Manes quien subraya que un director "debe estar motivado en sus tarea" (2005, p. 542) asimismo se encuentra en el caso de San Luis Potosí donde el director indica acerca de su trabajo que: "hay a gentes que si nos gusta ser directores".

- *Prudente*. Se refiere a que el director es una persona que domina su temperamento, una forma de mostrarlo es con tolerancia y paciencia. Está características es mencionada por Peniche y Cisneros-Cohernour, quienes indican que "En la dimensión características personales, los reactivos con mayor puntaje son: vestir de manera decorosa y demostrar madurez y estabilidad emocional" (2013, p. 95) y por el MINED, que indica que un director "debe mantener una actitud de imparcialidad, controlar su estado de ánimo y emociones" (2008, p. 19). De igual forma la subcategoría *Prudente* se observa en el caso de Tuxtla Gutiérrez donde uno de los maestros entrevistados describió al director como:

> …la primera la paciencia, tiene un hígado el maestro… es paciente, tiene la capacidad, o la cualidad de poder tratar a todos, y es que nosotros somos una gama de caracteres, unos somos más amables, otros… él tiene esa capacidad de tratar con las personas, este… seria paciencia, el trato que les da a los maestros te juro de que nadie te podría hablar de que el maestro es mala onda…

- *Perseverante*. Se refiere a que el director no se da por vencido e insiste hasta alcanzar los objetivos planteados. Es mencionada en la literatura por Day (2009) quien indica que construir un liderazgo exitoso toma tiempo y uno de los aspectos que requiere el director es ser optimista, asimismo se encuentra en el caso de Monterrey donde un docente describe a la directora como perseverante cuando señala que: "la perseverancia es la palabra que pudiéramos decir cuando eres perseverante en algo pues terminas lográndolo, ella ha sido perseverante".
- *Empático*. Se refiere a que el director se pone en el lugar de otras personas para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir. Está características la mencionan Pashiardis, Savvides, Lytra y Angelidou (2011) como hallazgos a su investigación donde los directores muestran comprensión emocional y empatía por la que gente que les rodea, de igual forma se observa en el caso de Monterrey

donde uno de los docentes describe a la directora como: "…el liderazgo de la Dire, para mí es el primer lugar, que te escucha, es muy sensible, cuando ha habido necesidades, se pone en el lugar y te ayuda, nunca te ha desamparado con alguna situación que haya".

- *Organizado*. Se refiere a que el director organiza los tiempos y las actividades de la escuela. Está características la menciona García-Garduño (2000) quien señala que los directores eficaces son organizados, de igual forma se encuentra en el caso de Tuxtla Gutiérrez donde un padre de familia detalla que: "sí, ya que hay una buena organización y estoy segura de que él ha hecho que todo funcione bien".

- *Altas expectativas*. Se refiere a que el director espera de los demás y de sí mismo el mejor desempeño. Está característica la menciona Schmelkes, quien señala que tener altas expectativas "Tiene que ver con el hecho de que el director confíe en su personal, de que los maestros confíen en sus alumnos, y de que estas altas expectativas respecto de los logros potenciales se comuniquen de manera efectiva" (2002, p. 131) y se encuentra en el caso de San Luis Potosí en donde un docente indica que: "Eh, no sé, tal vez el maestro sea o es muy perfeccionista, él siempre busca este, dar lo mejor y que, no solamente él, él como que nos empuja, nos empuja para que, eh, destaquen los muchachos".

4.3.2. Habilidades.

- *Generación de compromiso.* Se refiere a la capacidad del director para lograr el compromiso de la comunidad escolar. Está característica es mencionada por Day y Sammons (2013) quienes indican que los directores que son líderes establecen

culturas escolares positivas donde se fomenta el compromiso de los colaboradores de mejorar la escuela y por Schmelkes, quien señala que "En una buena escuela habrá un director con autoridad sobre los maestros en su función docente, capaz de movilizar recursos locales, que estimulará la participación comunitaria y que generará un movimiento de mejoramiento institucional" (2002, p. 98). Asimismo se encuentra en el caso de Chihuahua donde un maestro indica que:

> Yo lo que nosotros en esa entrega, en ese compromiso, si vemos que la cabeza está bien y si vemos la cara es positiva, y que la cabeza está bien, que hay una apertura, no hay candados, yo lo que aquí nada más lo que nos hace poquito falta es comunicación, pero no veo así una problemática, sino que a veces en situaciones pero no la realidad es que hay una comunicación se ve que nosotros los maestros si saca el trabajo y si él no está nosotros seguimos, no lo necesitamos, sabemos lo que tenemos que hacer y es que comprometiéndonos con los alumnos.

- *Interacción social.* Se refiere a la capacidad del director para interactuar con otras personas. Esta característica es mencionada por Pashiardis, Savvides, Lytra y Angelidou (2011), quienes indican que entre los hallazgos sobre directores exitosos de sus investigaciones se ubica que el director cuenta con excelentes habilidades sociales, de igual forma está característica se encuentra en el caso de Tuxtla Gutiérrez donde un alumno señala que: "Es bueno, no es muy regañón, nos visita en los salones, nos habla".

- *Liderazgo.* Se refiere a la capacidad del director de establecer una dirección y orientar hacia una visión establecida a la comunidad escolar. Está característica es mencionada por Delgado, quien define que "El liderazgo es, en la propuesta, una competencia básica del director" (2004, p. 199) y se encuentra en el caso de Chihuahua donde un docente señala al respecto que "Los directivos que saben dirigir que saben invitar, que nos involucran, a los maestros comprometidos".

- *Comunicación efectiva.* Se refiere a la capacidad que tiene el director de comunicarse eficazmente al transmitir de manera clara y comprensible sus ideas además de escuchar con atención. Está característica es mencionada por Gurr, Drysdale y Mulford, (2005), quienes encontraron que los directores tienen excelentes habilidades de comunicación, de igual forma se ubica en el caso de Hermosillo donde la directora señala que:

> …comunicación efectiva esta en eso en poder hablar honestamente y de frente con las personas, tratar los problemas en su real dimensión porque el tratar a los diferentes estilos de padres de familia que tenemos, los diferentes niveles, ha sido un trabajo de largo aliento, no es un trabajo, no es algo que se aprenda el ser empático o el ser una persona que pueda escuchar y a la vez tener las condiciones y crear las condiciones para ser escuchado también, son situaciones que se van aprendiendo, se van aprendiendo a lo largo de todo tu trabajo…

4.3.3. Conocimiento.

- *Sus colaboradores.* Se refiere a que el director conoce a sus colaboradores y las aptitudes que cada uno tiene, además de cómo se relaciona con su entorno. Está característica es mencionada por Isaacs, quien señala que "… es importante conocer las características de cada profesor…" (2004, p. 184) y se encuentra en el caso de Xalapa donde la directora comenta que:

> …conocer bien al personal para que lo que uno vaya a delegar en cada uno de ellos sea, vaya de acuerdo a su forma de ser, vaya de acuerdo a su preparación, vaya de acuerdo a sus intereses para que haya resultados buenos…entonces un líder debe de conocer muy bien al personal con que está trabajando y de esa manera irnos ubicando en el desempeño que deben de realizar.

- *El contexto escolar.* Se refiere a que el director conoce el contexto escolar y la comunidad en la que está situada la escuela. Está característica la menciona Manes (2005) quien señala que los directores líderes deben estar enterados de que lo sucede en su escuela, asimismo se ubica en la entrevista con la directora

de Hermosillo quien comenta que: “es la visión que tengas del conocimiento de la comunidad en la que estás trabajando”.

- *Las funciones de sus colaboradores.* Se refiere a que el director conoce las funciones que le corresponden a cada uno de los puestos y personas que laboran dentro de la escuela. Está característica es mencionada por Carlyon y Fisher (2012) quienes indican que para que un director dirigida y participe activamente en el aprendizaje, debe comprender las prácticas que los maestros deben de realizar en sus salones, como una muestra del conocimiento sobre las funciones docentes, asimismo el subcategoría de conocimiento de *las funciones de sus colaboradores* se ubica en el caso San Luis Potosí donde el director señala que:

> Mire maestra se gana uno mucho la confianza de los compañeros cuando les demuestra uno con hechos no con palabras que uno conoce y sabe de su trabajo y sabe lo difícil que es estar frente a un grupo, si los directores hemos pasado por grupos tenemos mucha ganancia para liderar.

- *Sus funciones.* Se refiere a que el director conoce las funciones que debe realizar, en su mayoría derivadas de la definición de su puesto y que se encuentran dentro de las normas educativas. Está característica es mencionada por Silva, Aguirre y Cordero, quienes señalan que “los directores deben conocer el marco normativo que sustenta la organización y funcionamiento de los centros” (2009, p. 7), de igual forma se encuentra en el caso de Hermosillo donde la directora comenta que: “A través, el trabajo y el desarrollo que ella como Directora tiene, su preparación, la coordinación con los maestros, eso habla muy bien de ella”.

- *Docencia*. Se refiere a que el director conoce sobre docencia y como se lleva a cabo, al igual que sabe las estrategias para que sea efectiva. Está característica es mencionada por Gurr, Drysdale y Mulford, (2005), quienes manifiestan como

parte de sus hallazgos sobre directores exitosos que estos se consideran los líderes académicos de la escuela y alinean a los docentes a una técnica pedagógica, y por Blase y Blase (1999), quienes describen al liderazgo instruccional como aquel en que los directores promueven la enseñanza efectiva, asimismo se ubica en el caso de San Luis Potosí donde el director indica que

> Mire maestra se gana uno mucho la confianza de los compañeros cuando les demuestra uno con hechos no con palabras que uno conoce y sabe de su trabajo y sabe lo difícil que es estar frente a un grupo, si los directores hemos pasado por grupos tenemos mucha ganancia para liderar.

El perfil C es la base para el desarrollo del Modelo de Competencias que se propone en esta disertación. A continuación se describen la evolución del perfil C al Modelo de Competencias.

4.4. Modelo de competencias del director escolar exitoso

El Modelo de Competencias se deriva de las 20 subcategorías que conforman el perfil C. Es importante hacer notar que algunas subcategorías del perfil C se fusionaron en una sola competencia debido a que las dos características pueden ser conceptualizadas en una sola competencia como se observa en la tabla 10. A continuación se describen la fusión de subcategorías en una sola competencia:

1. La competencia *Liderazgo* (13) en donde se fusionan *Liderazgo* y *Generación de compromiso* (subcategorías 13 y 14).
2. La competencia *funciones educativas* (16) en donde se fusionan *Las funciones de sus colaboradores* y *Sus funciones* (subcategorías 17y18).

Tabla 10

Contraste entre perfil C y modelo de competencias

	Subcategorías del Perfil C			Competencias
1.	Incluyente	→	1.	Inclusión de ideas
2.	Prudente	→	2.	Prudencia
3.	Responsable	→	3.	Responsabilidad
4.	Respetuoso	→	4.	Respeto
5.	Congruente	→	5.	Congruencia
6.	Altas expectativas	→	6.	Altas expectativas
7.	Organizado	→	7.	Organización
8.	Perseverante	→	8.	Perseverancia
9.	Empático	→	9.	Empatía
10.	Vocación al servicio educativo	→	10.	Vocación al servicio educativo
11.	Orientado a la mejora	→	11.	Orientación a la mejora
12.	Interacción social	→	12.	Interacción social formal
13.	Liderazgo	}	13.	Liderazgo
14.	Generación de compromiso			
15.	Comunicación efectiva	→	14.	Comunicación efectiva
16.	El contexto escolar	→	15.	Diagnóstico del entorno
17.	Las funciones de sus colaboradores	}	16.	Funciones educativas
18.	Sus funciones			
19.	Sus colaboradores	→	17.	Comprensión de los colaboradores
20.	Docencia	→	18.	Docencia

El Modelo de Competencias del Director Escolar Exitoso se estructura en dos agrupaciones. La primer agrupación clasifica a las competencias en genéricas y específicas, como lo propone CONOCER (2010). Y la segunda agrupación considera el modelo propuesto en el capítulo 2, donde se agrupan a las competencias en: 1. *Seguimiento al programa educativo*, 2. *Interacción social* y 3. *Funcionamiento del centro educativo*. La primera agrupación (*genéricas* y *específicas*) distingue entre competencias que pueden ser utilizadas en diversos tipos y áreas de trabajo de las que son exclusivas del área laboral de educación. Mientras la segunda agrupación clasifica a las competencias de acuerdo a las funciones definidas por el puesto del director escolar. Dentro del modelo, las competencias de *funcionamiento del centro escolar* son *genéricas*, mientras que las competencias de *seguimiento al programa*

son *específicas*, y las de *interacción social* son competencias tanto *genéricas* como *específicas*. En la figura 14 se observan las 18 competencias integradas en las dos agrupaciones propuestas.

Figura 14. Modelo de competencias del director escolar exitoso.

A continuación se presentan cada una de las competencias que conforman el modelo (en orden de observar cada competencia con sus escalas y particularidades revisar apéndice D):

4.4.1. Funcionamiento del centro escolar.

Son siete las competencias que se ubican como parte del *funcionamiento del centro escolar*. Como se detalla en el capítulo 2 de este documento, las actividades relacionadas con el *funcionamiento del centro escolar* son tareas que permiten se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no participen en este, abordan principalmente las actividades de administración de la escuela. Las siete

competencias pueden ser utilizadas en otras áreas distintas a la educación, por lo que son competencias *genéricas*. A continuación se presenta la definición de las competencias pertenecientes a la clasificación de *funcionamiento del centro escolar*.

- *Inclusión de ideas.* Muestra apertura para escuchar a los demás actores escolares e incluir sus aportaciones en la toma de decisiones, planeación y actividades de la escuela.

- *Perseverancia*. Muestra firmeza y constancia en alcanzar los objetivos que se ha planteado.

- *Orientación a la mejora*. Busca desarrollo en servicios, infraestructura y desempeño. Para ello conoce el desempeño de la escuela, sus grupos e individuos, además de las necesidades y áreas de oportunidad del instituto.

- *Responsabilidad*. Cumple los compromisos que adquiere en el tiempo y forma adecuada.

- *Diagnóstico del entorno.* Busca y analiza la información de su entorno para discernir los aspectos del contexto. Para ello requiere observar, escuchar, evaluar y relacionar la información que perciba directamente del entorno y por medio de otros actores escolares.

- *Organización*. Organiza los tiempos y actividades de la escuela. Maneja calendario de actividades, mantiene un orden en las actividades diarias de la escuela y controla que el orden se siga.

- *Congruencia*. Demuestra concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo al ser el primero en realizar lo que solicita.

4.4.2. Interacción social.

Dentro de la clasificación de *interacción social*, se ubican ocho competencias ligadas donde el director interactúa con otras personas. De estas competencias, siete competencias son *genéricas* y una competencia es *específica*. A continuación se presenta la definición de las ocho competencias en esta clasificación.

- *Altas expectativas*. Muestra el mejor desempeño posible en sus funciones, de igual forma espera y exige los mejores resultados en el rendimiento de sus colaboradores y de sus alumnos. Para ello monitorea el desempeño de la comunidad escolar y exige, orienta y/o retroalimenta hacia el cumplimiento de los objetivos a sus colaboradores y guía a sus alumnos hacia reconocer sus capacidades de logro (competencia *genérica*).

- *Liderazgo*. Establece una dirección y orienta hacia una visión establecida a la comunidad escolar, logrando la generación de compromiso en los actores escolares para el alcance de la visión. Para ello tiene clara la visión escolar y sabe transmitirla y que los actores escolares se comprometan en alcanzarla, ya sea que tomo sus ideas en cuenta en su formulación o porque se incluyó su participación. Por otro lado conoce la planeación, objetivos y cultura escolar deseada para la escuela y es esa la dirección en la que orienta a la comunidad escolar (competencia *genérica*).

- *Interacción social formal.* Se relaciona con los otros actores escolares de manera respetuosa, distinguiendo el tiempo y la forma adecuada para interactuar. La interacción social formal implica que logra la interacción con un individuo o un grupo de individuos (competencia *genérica*).

- *Comunicación efectiva*. Transmite de manera clara y comprensible sus ideas, además de saber escuchar con atención las ideas de los demás. Tiene la capacidad de distinguir públicos y adaptar el mensaje de acuerdo a cada uno de estos. De igual forma tiene claridad en el propósito de la comunicación. Esta comunicación efectiva implica comunicación escrita y oral, ser buen escucha, además de comunicarse con uno o más actores escolares (competencia *genérica*).

- *Empatía*. Considera las circunstancias de los otros actores escolares y así comprende su forma de pensar y comportarse, al igual que actúa en consecuencia de dichas situaciones (competencia *genérica*).

- *Prudencia*. Domina su temperamento. Mediante la paciencia y tolerancia, además que sabe discernir el momento oportuno y manera adecuada de actuar, mostrando así sensatez y moderación (competencia *genérica*).

- *Respeto.* Acepta y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo con estas (competencia *genérica*).

- *Comprensión de los colaboradores.* Conoce las fortalezas, debilidades, oportunidades y necesidades (FODA) del personal a su cargo, y es capaz de adaptar las actividades, grupos de alumnos y/o equipos a este conocimiento (competencia *específica*).

4.4.3. Seguimiento al programa académico.

Son tres competencias de *seguimiento al programa académico*, las cuales están ligadas a la forma en que surge el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. De igual forma, dado que las tres competencias se ubican como parte del área

educativa, son competencias *específicas*. A continuación se presenta la descripción de las tres competencias.

- *Funciones educativas.* Conoce las funciones de todos los colaboradores escolares y la forma en que deben ser llevadas a cabo. Por lo que cumple con todas las funciones que le corresponden y es capaz de clarificar las responsabilidades de sus colaboradores. En esta competencia se reúnen los conocimientos acerca de las funciones de los colaboradores y las propias responsabilidades del director dentro de la escuela.

- *Docencia.* Conoce el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la docencia. De igual forma conoce diversas estrategias educativas y discierne cuando es adecuado aplicar cada una y lo demuestra en el acompañamiento y orientación que otorga a sus maestros.

- *Vocación al servicio educativo.* Le agrada su profesión dentro del servicio educativo y disfruta su trabajo.

El modelo se valida mediante la revisión de pares y la aplicación de un cuestionario que pretende medir la presencia y dominio de la competencia, con el propósito de comprobar si las competencias de escala *efectiva* se relacionan con los directores escolares con desempeño exitoso. Este proceso se describe en el apartado de validación del modelo que se desarrolla a continuación.

4.5. Validación del modelo

El modelo de competencias del director escolar exitoso se somete a validación mediante revisión por pares y la generación e implementación de un cuestionario de

autopercepción basado en el modelo de competencias que permita evaluar el nivel de domino cada competencia. A continuación se explican los resultados de estas validaciones.

4.5.1. Revisión por pares.

El modelo de competencias del director escolar exitoso es validado mediante la revisión por pares, en donde participan siete expertos en áreas de investigación sobre administración educativa, en competencias y un experto en ética y valores. Entre las retroalimentaciones se encuentran las siguientes (En el apéndice E se expone la retroalimentación de una de las entrevistas de la revisión por pares):

- Se modifican los nombres de algunas etiquetas y se amplían las descripciones de algunas competencias.
- Se define la agrupación que clasifica a las competencias en genéricas y específicas.
- Se establece una calificación de complejidad y se homologa el uso de promover las competencias en la cultura escolar en la escala 4 de las 18 competencias.

4.5.2. Cuestionario de medición de competencias.

Tras generar un modelo de competencias del director escolar exitoso, el segundo paso es validarlo en casos de éxito para ver si existe relación entre directores con desempeño exitoso en México y el modelo propuesto. Para ello se diseña un cuestionario de autopercepción, que permite evaluar el nivel de dominio de cada una de las competencias que conforman el modelo.

Se realiza un pre-pilotaje con la primera versión de cuestionario, el cual se aplica a 10 directores escolares a través del *surveymonkey*. A la par se lleva a cabo una revisión por pares, en la que participan cinco expertos: tres en administración educativa, uno en ética y valores y uno en competencias; quienes sugieren modificaciones en las preguntas. De igual forma tanto en el pre-pilotaje como en la revisión por pares se detecta un error en la escala. Por esta razón se lleva a cabo una consulta con expertos conformados por: dos especialistas en psicométricos y uno en estadística; esto se lleva a cabo mediante entrevistas abiertas (Se puede observar información sobre el pre-pilotaje y un ejemplo de las retroalimentaciones de la revisión por pares en el apéndice E).

Tras las correcciones en el cuestionario, a partir del pilotaje del borrador y la retroalimentación de expertos, se hacen adecuaciones que dan como resultado un cuestionario de 122 preguntas. El instrumento se conforma por nueve preguntas abiertas sobre datos demográficos y comentarios sobre el cuestionario, y 114 preguntas de opción múltiple con una escala de cinco posibles respuestas que miden la frecuencia de acción (para observar el cuestionario consultar el apéndice E).

Para el pilotaje se envían invitaciones por correo electrónico a 300 profesionistas en educación de varias partes de la república (entre directores, docentes, subdirectores y supervisores de escuelas públicas), quienes cursaron un diplomado de liderazgo educativo, asimismo se invitan alrededor de 30 alumnos de la maestría de gestión educativa en Sonora. Se obtiene la participación de 61 personas (55 del diplomado de liderazgo y 6 de la maestría en Sonora), pero se toman en cuenta las respuestas de 58 personas, puesto que tres de las participaciones presentan respuestas incompletas. La muestra resulta en una cantidad superior al

rango propuesto por Arribas (2004) sin embargo se considera que ocho participantes más no afectan el análisis de la validación del cuestionario (consultar el apéndice E para revisar los datos demográficos de los participantes). Los resultados obtenidos indican que los directores escolares fueron quienes obtuvieron mayor puntuación en el dominio de las competencias, no obstante dado que las preguntas están dirigidas a la frecuencia de realización de actividades ligadas a la función directiva, esta pudiera ser la causa de dichos resultados. En la figura 16 se observan los resultados promedio del cuestionario, en donde los de mejor evaluación fueron los directores y el supervisor, sin embargo hay que considerar que el supervisor era sólo un participante (para revisar los resultados del pilotaje consultar el apéndice E).

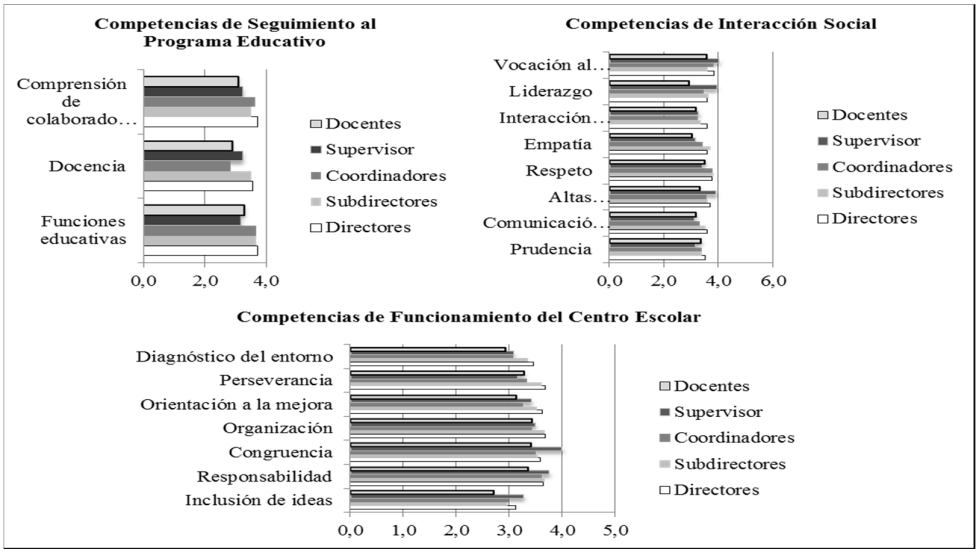

Figura 16. Resultados promedio de los participantes en el pilotaje.

También, entre los resultados figuran comentarios que señalan que el cuestionario permite reflexionar sobre las actividades directivas y que es un instrumento que considera todas las funciones del director escolar, como también comentarios que señalan que su mejor aplicación es para directores de escuelas públicas por lo que le falta considerar contexto de escuelas privadas y puestos como

el de docencia, algunos comentarios son: “Contempla cada una de las partes que requiere conocer un directivo” y “…siento que la encuesta está muy enfocada a escuelas públicas donde los padres de familia deben intervenir más”.

A partir de los resultados obtenidos se lleva a cabo la medición de confiabilidad mediante el *alpha de cronbach*. Los resultados del cálculo prueban que 10 competencias son evaluadas con precisión dentro de un intervalo de confianza entre 0.7 a 1 (se manejan por intervalos porque son calculados por la técnica *bootstrap*, que hace varios cálculos y toma el mínimo y máximo de confiabilidad, con una precisión del 95% de confianza) con *alphas de cronbach* que van del 0.8 al 0.9, mientras que siete competencias obtienen un alpha adecuado que va de 0.7 a 0.8, aunque con una precisión variada que implica la necesidad de una muestra mayor; de igual forma las competencias *congruencia* y *respeto* requieren de estudiarse más, puesto que obtiene un *alpha de cronbach* de 0.68 y 0.62, respectivamente, incluso considerar incrementar el número de ítems, dado que ambas competencias son de 3 ítems; en la tabla 11 puede observarse los resultados. Se concluye del análisis que para ser una muestra pequeña los resultados indican que el cuestionario es de utilidad, ya que el *alpha de cronbach* está sesgado hacia abajo, lo que significa que los resultados reales son más altos.

Tabla 11
Resultados de la evaluación de confiabilidad

Competencia	Altas expectativas	Comprensión de colaboradores	Comunicación efectiva	Congruencia	Diagnóstico del entorno	Docencia
Items	9	5	8	3	7	7
Alfa	0,87	0,81	0,83	0,7	0,84	0,92
Intervalo	(0.78, 0.96)	(0.65, 0.96)	(0.7, 0.95)	(0.42, 0.96)	(0.72, 0.96)	(0.84, 1)

Competencia	Empatía	Funciones educativas	Inclusión de ideas	Interacción social formal	Liderazgo	Organizacíon
Items	4	7	6	7	11	7
Alfa	0,92	0,87	0,71	0,91	0,92	0,78
Intervalo	(0.78, 1)	(0.77, 0.98)	(0.53, 0.89)	(0.82, 1)	(0.85, 0.98)	(0.63, 0.92)

Competencia	Orientación a la mejora	Perseverancia	Prudencia	Respeto	Responsabilidad	Vocación al servicio educativo
Items	14	4	4	3	4	4
Alfa	0,88	0,79	0,85	0,62	0,77	0,7
Intervalo	(0.8, 0.95)	(0.61, 0.98)	(0.69, 1)	(0.33, 0.91)	(0.57, 0.96)	(0.47, 0.92)

Finalmente el modelo de competencias se valida mediante la aplicación del cuestionario de autopercepción a un director escolar exitoso. Los resultados del director escolar exitoso se encuentran dentro de la escala de *competencia efectiva* (desempeño de nivel máximo de dominio) en las 18 competencias evaluados. Cabe señalar que dado que el cuestionario se aplica de manera presencial, la directora evaluada presenta evidencia de cada competencia, en el apéndice E se puede consultar la lista de evidencias que fue presentada por la directora.

En conclusión los resultados indican que el modelo de competencias es válido y está ligado al desempeño efectivo, en consecuencia el modelo describe cuáles son las competencias de los directores escolares exitosos, de está formando dando respuesta a la pregunta de investigación planteada en esta disertación. De igual forma el cuestionario generado para la valoración del dominio de competencias sirve como guía para evaluar la presencia y el nivel de domino de las competencia del modelo en los directores escolares, a pesar de requerir más evaluaciones con una muestra mayor. En el capítulo 5, que se muestra a continuación, se presentan las conclusiones derivadas de los hallazgos de esta investigación.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se abordan las conclusiones derivadas de los hallazgos de esta investigación, en el cual se incluyen conclusiones generales; aportaciones de la disertación; limitaciones de la investigación; estudios futuros derivados de los resultados, aportaciones y limitaciones del estudio; y la posible capitalización de los productos de esta tesis.

El objetivo de esta disertación es responder a la pregunta de investigación: **¿cuáles son las competencias que muestra un director escolar exitoso?** Para ello se genera un perfil del director escolar exitoso a partir de la intersección de la información sobre características individuales, conocimientos y habilidades que se encuentra en la literatura y la proveniente de ocho casos de directores exitosos documentados en México. Este perfil sirve como base para definir un modelo de las competencias que muestra un director escolar exitoso.

El modelo propuesto en esta disertación se conforma por 18 competencias, que en el nivel máximo de domino se relacionan al desempeño mostrado por los directores escolares exitosos. En el modelo se clasifican a las competencias de acuerdo a las funciones del director, en dicha agrupación hay tres competencias que apoyan la función de seguimiento al programa educativo, ocho competencias de interacción social y siete competencias que coadyuvan a las actividades del funcionamiento del centro educativo.

De acuerdo a los resultados de la aplicación del cuestionario de autopercepción todos los participantes presentan las competencias en diversas escalas, en donde la evaluación del director escolar exitoso sobresale debido a que obtiene resultados de

nivel máximo de dominio (*competencia efectiva)*. El nivel de *competencia efectiva* se refiere a que el director promueve que dicha competencia se exhibida por la comunidad escolar, es decir, que la competencia forma parte de la cultura escolar. A continuación se detallan las aportaciones, limitaciones, estudios futuros y posible capitalización derivados de los resultados de este estudio.

5.1. Aportaciones

Los hallazgos de esta disertación se integran en tres aportaciones principales en los siguientes temas: selección y formación del director escolar, estilos de liderazgo del director escolar exitoso y el director escolar exitoso como reestructurador social; a continuación se desarrollan estos tres temas.

5.1.1. Selección y formación del director escolar.

El perfil del director escolar exitoso presentado en esta disertación establece las pautas que pudieran servir como guía para la selección de quienes van a ocupar el puesto, de igual forma el modelo de competencias puede ser de utilidad para la generación de programas de formación de directores escolares exitosos. A continuación se profundiza al respecto.

El perfil del director escolar exitoso describe en las características individuales cualidades personales susceptibles a ser considerados cuando se evalúan candidatos a este puesto. Dichas cualidades como son *Altas expectativas*, *Orientación a la mejora* y *Congruente* entre otras, han desmotado tener un impacto positivo en el desempeño del director escolar.

De igual forma en el modelo de competencias se hace evidente que para la selección y formación de directores escolares deben considerarse la adquisición de estos conocimientos. Entre los que figuran las competencias *Docencia*, *Funciones Educativas* y las ligadas a habilidades sociales que se pueden encontrar en la agrupación de *Interacción social* del modelo, las cuales son requeridas para el cumplimiento satisfactorio de las responsabilidades del director escolar.

5.1.2. Estilos de liderazgo del director escolar exitoso.

En el modelo de competencias se hace evidente que los directores escolares exitosos utilizan simultáneamente diversos estilos de liderazgo, como son el estilo de liderazgo instruccional, liderazgo transformacional y liderazgo distribuido. Por lo anterior se pudiera inferir que los directores escolares con desempeño exitoso adaptan su estilo de liderazgo al contexto y problemática en la que van a intervenir.

En el modelo se observan evidencias de que el director ejerce liderazgo instruccional a través de las competencias *Docencia*, *Orientación a la mejora* y *Altas expectativas*, mediante las cuales el director define el proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve el aprendizaje, cuida la forma de dar clases, fomenta expectativas, estable estándares altos y monitorea el proceso de los estudiantes hacia la mejora, como en las dimensiones mencionadas por Hallinger (2005) respecto a este estilo de liderazgo.

Asimismo en el modelo se evidencia el ejercicio de un liderazgo transformacional a través de las competencias *Congruencia*, *Inclusión de ideas* y *Comprensión de colaboradores* dado que se pueden ligar las dimensiones de proveer estimulación intelectual, dar apoyo individualizado, simbolizar valores y prácticas y

desarrollar estructuras de participación en las decisiones (Leithwood & Jantzi, 2000) como además el líder desarrolla y mantiene una cultura escolar colaborativa y fomenta el desarrollo docente (Leithwood & Poplin, 1992).

En cuanto al liderazgo distribuido el director lo ejerce a través de las competencias *Funciones educativas* e *Inclusión de ideas*. En la competencia *Funciones educativas,* en un nivel de escala de desempeño superior el director promueve que todos conozcan la función de todos y las actividades en que deben colaborar, de esta manera favorece que los otros actores escolares puedan ejercer el liderazgo, asimismo la competencia *Inclusión de ideas* establece una forma de liderazgo distribuido ya que el director tiene apertura a las aportaciones y colaboración en la toma de decisiones, planeación y actividades escolares. Por lo tanto se puede inferir que no existe un solo estilo de liderazgo para conseguir un desempeño exitoso sino que obedece a las particularidades del contexto escolar.

5.1.3. El director escolar exitoso como reestructurador social.

El modelo de competencias muestra evidencia de como el director escolar exitoso comprende y modifica las condiciones derivadas del contexto que rodea a la escuela. Específicamente la competencia *Diagnóstico del entorno*, le permite al director estudiar el contexto escolar y adaptar sus estrategias y acciones. Asimismo a través de la competencia de *Funciones educativas* el director aporta la guía para respetar y aplicar las normas educativas del país en su escuela, además del conocimiento para saber cómo adaptarlas. De igual forma se observa que el director puede utilizar diversas competencias para adaptar el ambiente a favor de las mejoras escolares, entre ellos se distingue que el director hace uso de las competencias *Liderazgo*, *Comunicación efectiva* y *Organización* para incluir, orientar y

comprometer la participación de sus colaboradores escolares; como también a través de las competencias de *Altas expectativas*, *Orientación a la mejora* e *Interacción social formal* direcciona el actuar de todos los miembros de la comunidad escolar hacia la visión, metas y cultura escolar establecidas. En consecuencia el director logra la *reestructuración* (Giddens, 2009) y se convierte así en el agente de cambio definido por Méndez-Salcido y Torres-Arcadia (2013), uno que a partir de la comprensión del contexto y su estructura social puede aprovechar las fortalezas de su escuela y/o hacer las adaptaciones que considere necesarias para guiar hacia la mejora.

Por otra parte esta investigación presenta diversas limitaciones que deben ser consideradas, las cuales se exponen a continuación.

5.2. Limitaciones.

La investigación presenta varias limitaciones, relacionadas con el contexto de los participantes del estudio y la aplicación del cuestionario de evaluación de competencias, a continuación se explica cada una de ellas.

5.2.1. Limitación del contexto de los participantes del estudio.

El contexto en el que labora un director escolar puede agregar actividades y retos (Hofman & Hofman, 2011), además que las competencias se delimitan por el contexto (Arriola, 2009). Por lo que es importante considerar las particularidades derivadas del contexto de los participantes. Entre estas se encuentra que la investigación se lleva a cabo con directores escolares de nivel básico en escuelas públicas, en consecuencia otros contextos derivados de la ubicación o de las normas escolares podrían generar resultados diferentes. Por lo que los resultados se limitan a

directores escolares de nivel básico, incluso podría enfocarse en directores de nivel básico en secundaria puesto que el perfil empírico es derivado del estudio múltiple de ocho directores de secundaria.

5.2.2. Limitación de la aplicación del cuestionario.

En esta disertación se aplican los requerimientos mínimos para la medición de la validez y confiabilidad del cuestionario, a causa de la restricción en el tiempo establecido para esta investigación y porque el propósito del estudio es generar un modelo de competencias. En consecuencia hay ocho competencias que requieren ser analizadas con una muestra mayor. En este mismo aspecto se debe considerar como limitación que el cuestionario es de autopercepción, por lo que la percepción del director escolar puede diferir de su desempeño.

A continuación se presentan los posibles estudios futuros derivados de las limitaciones y hallazgos de esta disertación.

5.3. Estudios futuros.

Estudios futuros podrían considerar los resultados, aportaciones y limitaciones de esta investigación para generar mayor conocimiento sobre el director escolar. Las investigaciones futuras pudieran enfocarse en la repetición de esta investigación considerando otros contextos, en la evaluación del cuestionario de autopercepción y en la formación y capacitación de directores; a continuación se profundiza al respecto.

5.3.1. Estudios futuros que repitan esta investigación en otros contextos.

Una de las limitaciones indica que los directores considerados en esta investigación pertenecen a escuelas públicas de educación básica, además que los directores de los ochos casos analizados son de nivel secundaria de educación básica en México. Por lo que se recomienda repetir este estudio en contextos diferentes, donde incluso se analicen las competencias que muestran los directores escolares exitosos de educación básica de nivel preescolar y nivel primaria; como también se replique la investigación con directores de escuelas privadas, directores de institutos de educación media y educación superior, y finalmente estudios similares en otros países.

5.3.2. Estudios sobre la aplicación del cuestionario de autopercepción.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra que el cuestionario de autopercepción para evaluar el dominio de competencias requiere de un estudio con una muestra mayor. En consecuencia estudios futuros podrían enfocarse en evaluaciones más detalladas del cuestionario de autopercepción, con una muestra más grande, en donde sólo participen directores; y se apliquen variadas pruebas de validez y de confiabilidad.

Asimismo, a pesar que en esta disertación los resultados señalan que el modelo presenta competencias que muestra un director escolar exitoso. Se recomienda replicar la aplicación del cuestionario de competencias en más directores escolares identificados como exitosos y poder analizar si todos son evaluados con un nivel máximo de dominio (*competencias efectivas*) en las 18 competencias del modelo.

5.3.3. Estudios sobre la formación y capacitación de directores.

A partir de los hallazgos y aportaciones de esta disertación, se vislumbran algunos aspectos de formación y capacitación de directores que pudieran ser considerados en estudios futuros, como son: la capacitación en las competencias del modelo; estudios sobre la cantidad de años requeridos para desarrollar la competencia de docencia, y posibles investigaciones sobre qué tipo de formación requiere un director para un desempeño exitoso.

En esta disertación se definen las competencias que muestran los directores escolares exitosos. Con el propósito de validar que este modelo esté ligado al desempeño superior al promedio de un director escolar, una investigación futura podría enfocarse a la capacitación de directores a través del modelo de competencias. En este estudio podría considerarse la participación de directores escolares con desempeño promedio o bajo, a los cuales después de capacitarlos en las competencias del modelo, se evalúe su desempeño en la escuela.

Asimismo en las aportaciones de esta investigación se presenta la relación entre la formación de directores y la competencia *Docencia*, por lo que se debe considerar las posibles limitaciones derivadas de la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en la cual un docente con 2 años de experiencia puede aplicar al puesto de director escolar. Por consiguiente se sugiere que estudios futuros se enfoquen en analizar cuántos años requiere un maestro para desarrollar la competencia *Docencia*, así sea capaz de orientar hacia mejores estrategias educativas y promover el intercambio de las mismas.

Entre las aportaciones de esta disertación se encuentran la generación de conocimiento en relación a algunos ámbitos de formación de directores escolares, no obstante se necesita ampliar dicho conocimiento. Por lo que se sugieren estudios futuros que se enfoquen en la generación de un mayor entendimiento en la formación de directores escolares.

En el siguiente apartado se describen las posibles formas de capitalizar los resultados de esta disertación.

5.4. Capitalización.

En lo que respecta al uso de los hallazgos derivados de esta investigación se proponen algunas formas de capitalización de los mismos. Entre ellos la formación y capacitación de directores, la definición de los perfiles de la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la evaluación de competencias por un evaluador y utilizar el cuestionario de autopercepción para facilitar el desarrollo de los directores escolares y la práctica de la reflexión.

5.4.1. Selección y capacitación de directores escolares.

El perfil del director escolar exitoso puede coadyuvar en el proceso de selección que se propone generar en México a partir de la LGSPD. Asimismo el modelo de competencias del director escolar exitoso puede ser utilizado en programas de formación y capacitación de los directores escolares.

5.4.2. Evaluación de directores escolares.

Por otro lado, el cuestionario de autopercepción, con el cual se evalúa el nivel de dominio de competencias, puede adaptarse para que un evaluador pueda medir a

través de evidencias las competencias del director escolar. Se sugiere la observación de reuniones con padres, docentes y alumnos, observación del centro escolar, la revisión del plan escolar, el diario de actividades, evidencias físicas de mejoras en servicios e infraestructura y la observación de la conducta del director. Estas mediciones pueden ser utilizadas por la SEP con el propósito de evaluar el trabajo de los directores y cumplir con la LGSPD, que establece valoraciones del trabajo del director.

5.4.3. Autoevaluación de directores escolares.

Como última capitalización se propone utilizar el cuestionario como una práctica reflexiva por los directores escolares y quienes deseen ocupar el puesto en el futuro. Dado que el pilotaje indica que el cuestionario de autopercepción permite reflexionar a los directores acerca de su desempeño y analizar las acciones que llevan a cabo y el por qué no realizan otras. En consecuencia, se considera que el cuestionario puede ser utilizado para orientar y facilitar a los directores en el desarrollo de sus competencias.

Para concluir, esta disertación encuentra que el director escolar exitoso además de usar y dominar las competencias promueve que la comunidad escolar use y domine dichas competencias, con lo cual se promueve el aprendizaje organizacional. De acuerdo con Kim “el aprendizaje organizacional es definido como el incremento de la capacidad de la organización para realizar una acción eficaz” (1993, p. 40), asimismo Maroto señala que es en las escuela donde se “transmiten valores y normas que regulan la conducta de sus miembros” (1996, p. 42). Bajo esta perspectiva el nivel de *competencia efectiva* puede ser la razón por la cual la escuela mejora y en consecuencia el director tiene un desempeño exitoso; puesto que el director

incrementa la capacidad de la escuela mediante la promoción y transmisión de normas y valores de conducta, que en este caso son las 18 competencias del modelo, lo que concuerda con lo señalado por Senge (2009) quien establece que el director al ser más activo en el proceso de aprendizaje organizacional se convierte en punto de apoyo del mismo. Esto implica que las competencias del modelo podrían contribuir de una cultura escolar orientada al éxito.

Referencias

Acevedo, P.; Flores, R. y Copas, A. (s.f.). *Estrategias para generar competencias con metodología de PNL con estudiantes del Instituto Politécnico Nacional IPN*. Manuscrito inédito. Instituto Politécnico Nacional, D.F., México. Recuperado de: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3942/10ocongreso_18.pdf?sequence=1

Aguilera, M.A (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja* (Cuaderno 35).Recuperado del sitio de Internet del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Dirección de Evaluación de Escuelas Subdirección de Evaluación de Factores de Aula: http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdeInvestigacion/P1C143cuaderno35.pdf.

Alles, Martha (2002). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360º.* Argentina: Granica.

Altheide, D.L. (1996). *Qualitative media analysis* [Análisis cualitativo de medios]. Thousand Oaks : Sage Publications.

Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 11*(2), 15-19.

Álvarez, L. & De la O Pérez, C. (2005). Evaluación y certificación de competencias laborales en México el caso de las dependencias del gobierno federal. *Revista de la Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, 216*, 14-34. Recuperado de: http://www.redetis.org.ar/media/document/alvarezlao.pdf.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J,J., Recart, M.O. & Vizcarra, R. (2000) Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia, 29*, 15-43. Recuperado de: http://www.franciscoochoa.com/2012/pdf/GEE6.pdf

Aneas, A. & de Santos, F.J. (2007). *Formación intercultural: Medios de comunicación*. Manuscrito inédito. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11663/1/Periodismo%20intercultural.pdf

Antúnez, S. (2002). El trabajo en equipo como factor de calidad: El papel de los directivos escolares. En SEP (Ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas* (pp.183-198) México: SEP (Trabajo original publicado en 1994).

Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, D.F.: Trillas.

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión, 5*(17), 23-29.

Arriola, M. A. (coord.) (2009) *Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción* (3era ed.). México: Trillas.

Barrales, A. & Medrano, H. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en México. En J. Gairín & D. Castro (coord.), Serie Informes: 3, *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Red AGE (pp. 98-116). Chile: FIDECAP.

Barrientos, A.I. & Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(36), 113-141.

Bolivar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7*(1), 2-4. Recuperado de: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. Doi 10.3316/QRJ0902027.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management, 25*(1): 11–32.

Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership, 36*(2) 271–288. doi: 10.1177/1741143207087777.

Camarillo, J.G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto. La gestión en la escuela primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(3), 84-107.

Cantón, I. & Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, *345*, 229-254. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_10.pdf.

Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Revista Lectura y Vida 29*(2), 20-31.

Carrillo, L.E. (2008). La gestión escolar en las instituciones educativas. *Synthesis, 46*. Recuperado de: http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2008/11/10/Gestios_escolar.pdf

Chamorro, D.J. & Fernández, L. (2008) *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director/a*. España: Universidad Complutense de Madrid.

ChileValora (2010). *Mirada comparativa sobre métodos para identificar competencias laborales* (Documento de trabajo, 3). Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/mirada-comparativa-sobre-m%C3%A9todos-identificar-competencias-laborales.

CONOCER (2010) *¿Qué es la certificación de las competencias?* Recuperado de la página del Consejo Nacional De Normalización Y Certificación De Competencias Laborales, México, de:

http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=184.

Cordero, G., Aguirre, L.C., Torres, L.M. & Lomeli, C. (s.f.) *¿Qué se sabe en México sobre las necesidades de formación de directores de escuela primaria?* Recuperado de: http://promepca.sep.gob.mx/archivospdf/produccion/Producto1010974.PDF.

Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* [Investigación cualitativa y diseño de la investigación: La elección entre los cinco enfoques]. (2ª ed.). EUA: Sage Publications.

Crum, K.S., Sherman, W.H. & Mayran, S. (2010). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration, 48*(1), 48-63. doi 10.1108/09578231011015412.

Dalkir, K. (2005). *Knowledge management in theory and practice* [Adminsitración del conocimiento en teoría y práctica]. Inglaterra: ELSEVIER.

Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: The importance of trust. *Journal of Educational Administration, 47*(6), 719 – 730. doi: 10.1108/09578230910993104.

Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Reino Unido: CfBT Education Trust. Recuperado de: http://isspp.mx/articulos.php.

Echeverría, P. & Souza, A.D. (2013). Cómo cuantificar los aspectos cualitativos en escalas de clasificación de resultados NOC para etiquetas psico-socioculturales. *Revista Escola Enfermagem USP, 47*(3):728-35. Recuperado de:www.ee.usp.br/reeusp/

Esparza, A. & Guzmán, A. (2009). Los directivos(as) escolares y su formación profesional. En el *4to foro de Investigación Educativa*, México: CFIE-IPN. Recuperado de: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3116.

Fernández, M.A (2001). *Dirigir centros educativos*. Grupo Editorial Universitario.

Fernández, J.A (2012). La función administrativa del directivo en la escuela secundaria. *Visión Educativa IUNAES, 6*(13), 70-78.

Fernández, T. & Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2*(1), 2-27. Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf.

Fiedler, F.E & Chemers, M.M. (1991). *Liderazgo y administración efectiva* (2ª ed.). México: Editorial Trillas.

Fletcher, S. (2000) Análisis de competencias laborales. *Herramientas y técnicas para analizar trabajos, funciones y puestos*. México: Panorama.

Flores, M. (2013). Los directores exitosos de escuelas secundarias: Tres estudios de caso en Xalapa, Veracruz (pp-18-41). En *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de*

gestión: Claves hacia la transformación. Coord. Miguel Navarro Rodríguez & Arturo Barraza Macías. Universidad Pedagógica de Durango/ Red Durango de Investigadores Educativos A. C., ReDIE.

Fullan, M.G. &Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

Gairín, J. (1997). Modelos organizativos-Modelos directivos. En X. Garagorri & P. Municio (coord.), *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. (pp. 289-308). España: Editorial Escuela Española.

Gairín, J. (2011). Introducción. En J. Gairín & D. Castro (coord.), Serie Informes: 3, *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Red AGE (pp. 6-9). Chile: FIDECAP.

Garay, S. & Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4e), 39-64.

Garbanzo, G.M. & Orozco, V.H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación, 34*(1), 15-29.

García, J.D. (2009). Perfil del personal directivo de educación básica. En SEP (Ed.), *Antología de gestión escolar. Programa nacional de carrera magisterial* (pp. 121-136) México: SEP (Trabajo original publicado en 2002).

García, J.M. (noviembre 2007). *El director de escuela primaria en su primer año de servicio: Un estudio de la carga administrativa que enfrenta*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del *COMIE*, Mérida, Yucatán. Resumen recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/pat13.htm.

García, J.R (2009). *La gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California* (Tesis de maestría). Recuperada de: http://iide.ens.uabc.mx/blogs/mce/files/2011/03/Tesis-Jihan-Garc%C3%ADa-Poyato.pdf.

García, M.V. (noviembre, 2011). *El liderazgo pedagógico del director de educación secundaria para promover la reflexión docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, México, D.F. Resumen recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2407.pdf.

García, J.R. & Aguirre, L.C. (septiembre, 2009). *La calidad educativa vista desde los directores de instituciones de educación primaria en México*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0113T.htm.

García, J.A. & Carrillo, C.C. (noviembre, 2007). *Los directores efectivos de educación primaria en el estado de Tabasco: Un acercamiento a su trabajo cotidiano.* Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, Mérida, Yucatán. Resumen recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/pat13.htm

García Garduño, J.M. (2000). ¿Cuáles son las características del liderazgo del director y del supervisor de educación básica efectivo? Una revisión de la literatura internacional y la investigación generada en México. En: *Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica*, pp. 109-124. México: UPN.

García-Garduño, J.M., Slater, C.L. & López-Gorosave, G. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(47), 1051-1073.

Geller, R.J., Robin, I.L.,Nodvin, J.T., Teague, G. & Frumki, H. (2007) Medio ambiente escolar seguro y sano. *CLÍNICAS PEDIÁTRICAS DE NORTEAMÉRICA, 54*, 351-374.

Giddens, A. (2009). *Sociology* [Sociología], (6ª ed.). P.W. Sutton (revisado y actualizado). Cambridge, R.U: Polity Press.

Glenn, J. C. (2010). *Handbook of research methods* [Manuel de métodos de investigación]. Oxford Book Co. Recuperado de: http://site.ebrary.com/id/10417653?ppg=170

Goldring, E., Huff, J., May, H. & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: What influences principal practice? *Journal of Educational Administration,46*(3), 332 – 352. doi 10.1108/09578230810869275.

González, M.P (noviembre, 2007). *Impacto del trabajo del director escolar en el aprendizaje organizacional.* Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, Mérida, Yucatán. Resumen recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/pat13.htm

Hail, C., Hurst, B., & Camp, D. (2011). Peer debriefing: teachers' reflective practices for professional growth. *Critical Questions in Education, 2*, 74-83. Recuperado de: http://education.missouristate.edu/assets/ele/Peer_Debriefingfinal.pdf

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.doi: 10.1080/15700760500244793.

Hallinger, P. & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don´t know you don´t know. *Journal of Educational Administration, 34*(5), 98-116.

Hallinger, P. & Murphy, J.F. (1987). Assesing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, 54-61.

HayGroup (2004). *Las competencias como herramienta para identificar individuos con alto desempeño: Una visión general*. Working paper. Recuperado de: https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/Las_Competencias.pdf.

Hernández, S.M. (s.f.). *Las competencias una sugerencia para redactarlas*. Inédito, Maestría en Tecnología Educativa, Diseño de cursos, Unidad II; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Sistema de Universidad Virtual, México. Recuperado de: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/mte/PRES24.pdf

Hernández, C.R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación.* (3ª. ed.). México: McGraw Hill.

Hofman, W. H. A. & Hofman, R. H. (2011). Smart management in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly, 47*(4), 620-645.doi: 10.1177/0013161X1140018.

Immegart, G., Pascual, R. & Immegart, M.L. (1995). *Formación de directores de centros educativos.* Un enfoque práctico. España: Universidad de Deusto.

IAFI (2012). *Curva de aprendizaje*. Artículos y noticias relacionados con Pnl, Instituto Americano de Formación e Investigación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.iafi.com.ar/post/pnl/PNL-Etapas-del-Aprendizaje.html

Iglesias, S., Zavala, E.G., Cerda, A.G. & Cruz, M.E. (2013). *Tamaños de muestra para la estimación del alfa de Cronbach. Proyecto de Consultoría*. Manuscrito inédito. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey campus Monterrey, México.

INEE (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

INEE (2008). *Panorama educativo de México 2008* (Indicador RE02). Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2008/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE02/2008_RE02__.pdf.

INEE, (2012). *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2011-2012/2012_Ciclo2011-2012__.pdf

Jacobson, S. (2011).Leadership effects on student achievement and sustained school success.*International Journal of Educational Management, 25*(1), 33-44.doi: 10.1108/09513541111100107.

Jacobson, P.B., Reavis, W.C. & Logsdon, J. (1963). *The effective school principal*. [El director escolar efectivo] (2a ed.). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C.(2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration, 43*(6), 607-618.doi: 10.1108/09578230510625700.

Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento*. L.E. Pineda e I. Mora (trad.). México: McGraw-Hill/Interamericana.

Kim, D.H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review, 35*(1), pp. 37-50. Recuperado de: http://ejournal.narotama.ac.id/files/The%20Link%20Between%20Individual%20and %20Organizational%20Learning.pdf

Kowalski, T.J. & Reitzug, U. C. (1993).*Contemporary school administration. An Introduction.*[Administración escolar contemporánea. Una introducción].Nueva York:Longman.

Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration, 43*(6), 619-629.

Leithwood, K. & Day, C. (2007). Chapter 1. Starting with that we know. En C. Day & K. Leithwood (Eds), Studies in Educational Leadership: Vol. 5, *Succesful Principal Leadership in Times of Change.* (pp. 1-15). Sringer.

Leithwood, K. & Jantzi, D.(2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112-129.

Leithwood, K.A. & Montgomery, D.J. (1984). Obstacles preventing principal form becoming more effective. *Education and Urban Society, 17*(1), 73-88.doi: 10.1177/0013124584017001005.

Leithwood, K.A. & Poplin, M.S. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership, 49*(5), 8-12

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Report by Division A of American Educational Research Association [AERA]. NCSL.

Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. En W. Firestone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research on educational leadership* (pp. 12- 27). New York: Teachers College Press.

Leithwood, K.A.& Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly, 48*(3), 387-423.doi: 10.1177/0013161X11436268.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*.(The Wallace Foundation). Recuperado de: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Leadership.pdf.

LGE, (2013). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 11de septiembre de 2013. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

LGSPD, (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

López-Gorosave, G., García-Garduño, J.M.E. & Slater, C. (2007) ¿Cómo resuelven los problemas los directores exitosos? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(5e), 139-143.

López-Gorosave, G., Slater, C. & García-Garduño, J.M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(4), 32-49. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf.

Maroto, J.L.SF. (1996) ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela, 30*, pp. 41-51. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_4.pdf

Martínez, E. & Martínez, F. (2009). *Capacitación por competencia: Principios y métodos*. (Inscripción N° 179.050) Santiago de Chile.

Marzano, R.J. (2012). *Research basis for the Marzano school leadership evaluation model* (F2).Recuperado del sitio de Internet de Learning Sciences Marzano Center: http://www.marzanocenter.com/files/(F2)ResearchBasisLeadershipModelMarzCenter7242012.pdf.

Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Alexandria, Virginia: ASCD y Denver, Colorado: Mid-continent Research for Education and Learning(McREL).

Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4e), 1-10.

Méndez-Salcido, E. & Torres-Arcadia, C. (2013). *The practice of a successful secondary schools principal from an agency perspective*. Documento presentado en la reunión anual del American Educational Research Association.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation* (2ª ed.). [Investigación cualitativa. Una guía para el diseño e implementación]. EUA: JOSSEY-BASS.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo : Cinterfor.

MINED (2008). *Dirección escolar efectiva* (Documento No. 4). El Salvador: Ministerio de Educación.

Møller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management, 26*(5), 452-460.

Møller, J., Vedøy, G., Presthus, A. M. & Skedsmo, G. (2009). Successful principalship in Norway: Sustainable ethos and incremental changes? *Journal of Educational Administration, 47*(6), 731 – 741. doi: 10.1108/09578230910993113.

Moos, L. & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: Success sustained? *Journal of Educational Administration, 47*(6), pp. 765-780

Moos, L., Johansson, O. & Day, C. (2011). Chapter 13. New insights: How successful school leadership is sustained. En L. Moos, O. Johansson, & C. Day (Eds). Studies in Educational Leadership: Vol. 14, *How school principals sustain success over time. International perspectives*. (pp. 223-230). Sringer.

Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. & Jensen, B. B.(2005). Successful school principalship in danish schools. *Journal of Educational Administration, 43*(6), 563-572.

Mulford, B. (2005). The international context for research in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *33*(2), 139–154. doi: 10.1177/1741143205051049.

Murillo, F. J. & Gómez, J. C. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: Entre la profesionalización y la democratización. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(.4e), 85-98. Recuperado de: http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art6.pdf.

Murillo, F.J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación, 361*, pp. 141-170. DOI:10-4438/1988-592X-RE-2011-361-138. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36106.pdf?documentId=0901e72b8162f02f

Nonaka, I. (2007). La empresa creadora de conocimiento. *Harvard Business Review.*

Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning, 33*, 5–34.

OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*.

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Recuperado de: www.oecd.org/edu/calidadeducativa.

Ortiz, J.L. (2013). *¿Qué es la Programación Neurolingüística y cómo funciona?* Manuscrito inédito, SNC Portal Informativo, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Querétaro, México. Recuperado de: http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/dr.+jose+luis+ortiz+rosales/op(02oct13)joseluisortiz

Ortiz, M.B. (2003). *Carrera magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional* (Cuadernos de discusión, 12). México: SEP.

Ortiz, F.G. & García, M.P. (2007). *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas.* México: LIMUSA NORIEGA EDITORES.

Pastrana, L. (2002). La dimensión pedagógica del trabajo del director: Análisis de un caso. En SEP (Ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas* (pp.21-28) México: SEP (Trabajo original publicado en 1994).

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escola*r. Vol. 1. Política y Práctica. OCDE.

Pozner, P. (2009). La gestión escolar. En SEP (Ed.), *Antología de gestión escolar. Programa nacional de carrera magisterial* (pp. 31-58) México: SEP (Trabajo original publicado en 1997).

Ramírez, R. (2002). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. En SEP (Ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas* (pp.157-176) México: SEP (Trabajo original publicado en 1999).

Real Academia Española. (s. f.). Perfil [artículo nuevo]. En *Diccionario de la lengua española* (avance de la 23.a ed.). Recuperado de http://lema.rae.es/drae/?val=perfil.

Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education, 93*(3), 352-388.

Rosenholtz, S.J. (1989). Teachers' workplace: The social organization of schools [El lugar de trabajo docente: La organización social de las escuelas] Nueva York: Longman

Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y socio política de la educación, 8*(4), 13-27.

Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management, 25*(1), pp. 83-101.

Sandoval, L.Y. (2002). Experiencias en gestión escolar y liderazgo de directivos y educadores (parte A). *Educación y Educadores, 5*, 155-159.

Sanzo, K. L., Sherman, W. H., & Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Educational Administration, 49*(1), 31-45. http://dx.doi.org/10.1108/09578231111102045.

Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En SEP (Ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas* (pp.125-133) México: SEP (Trabajo original publicado en 1996).

SEC (2011). *Guía del director de educación básica.* Sonora: Secretaria de Educación y Cultura.

Senge, P. (2009*). Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. México: Grupo Editorial Norma.

SEP (2002). La educación básica. En SEP (Ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas* (pp.71-82) México: SEP (Trabajo original publicado en 1994).

SEP (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México: SEP.

SEP (2010). *Estándares de gestión para la educación Básica*. Programa Escuelas de Calidad. Alianza por la calidad de la educación. (Módulo III).México: SEP Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo3.pdf.

SEP (2013a). *El consejo técnico escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Educación básica*. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/index.html.

SEP (2013b). *Lineamiento para la organización y el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. Educación básica*. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/index.html.

SEP (2013c).*Resultados históricos nacionales 2006-2013*. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf.

Sergiovanni, T., Burlingame, M., Coombs, F.S. & Thurston, P.W. (1987).*Educational governance and administration* [Gobernanza y administración educativa] (2a ed.). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Silva, B.P., Aguirre, L.C., Cordero, G. (septiembre, 2009).*Las capacidades del director de educación primaria en México desde la perspectiva de los expertos*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1061-F.pdf.

Slater, C.L., Boone, M., Colina de la, M., Nelson, S., Esparza, E., Peña, R.M., Sirois, C., García, J.M. & Topete, C. (2005). The future of educational administration in Mexico: What path will it take? *Nueva época, 9*(18), 81-95.

Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*.US: Wiley.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J.C.B.(2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *J. Curriculum Studies, 36*(1), 3–34. doi: 10.1080/0022027032000106726.

Stainer, L. & Hassel, E. A. (Public Impact). (2011). *Using competencies to improve school turnaround principal success.* Charlottesville: University of Virginia's Darden/Curry Partnership for Leaders in Education. Recuperado de: www.DardenCurry.org.

Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis* [Análisis de estudios casos múltiple]. E.U.A: The Guilford Press.

Stein, G. (2004) *Personas y resultados: el liderazgo pragmático*. Ediciones Deusto - Planeta de Agostini Profesional y Formación S.L.

Toro, I.D. & Parra, R.D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Cualitativa/cuantitativa*. Medellín, Colombia: FONDO EDITORIAL UNIVERSIDAD EAFIT.

Torres, M. (2010). El directivo como líder de un colectivo escolar. En A. Elizondo (coord.), *La nueva escuela, II: Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.

UiO(enero, 2012).*International successful school principalship project (ISSPP)*.Recuperado del sitio de Internet de la Universidad de Oslo, Facultad de Ciencias Educativa, Departamento de Maestros en Educación e Investigación Escolar: http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/.

Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1e), 303-322.

Valentine, J.W. & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin, 95*(1), 5-30. doi: 10.1177/0192636511404062

Valdés, M.A. (2010). El director como promotor cultural en la escuela. En M. Flores & M. Torres (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 255-276). México: Trillas.

von Krogh, G., Nonaka, I. & Rechsteiner, L. (2012). Leadership in Organizational Knowledge Creation: A Review and Framework. *Journal of Management Studies, 49*(1), 240-277. doi: 10.1111/j.1467-6486.2010.00978.x.

Waters, T., Marzano, R.J. Y Mcnulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Wiig, K.M. (1999). *Comprehensive knowledge management* [Working Paper KRI #1999-4 Revision 2]. Knowledge Research Institute, Inc.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* [Investigación de estudio de casos: Diseño y métodos] (4ta. ed.). Serie Applied social research methods: Volumen 5. EUA: SAGE.

Yukl, G. (1998). *Leadership in organization* [Liderazgo en la organización] (4ta. ed.). Upper Saddle River, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Apéndice A: Perfil A

A.1. Literatura revisada

1. Aguilera, M.A. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
2. Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar 24*, 89-110
3. Aragón, F.A. (2013). Factores de gestión asociados a resultados educativos en escuelas primarias del estado de Sonora. En *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: Claves hacia la transformación* (381-416). Coord. Miguel Navarro Rodríguez & Arturo Barraza Macías (2013). Universidad Pedagógica de Durango/ Red Durango de Investigadores Educativos A. C., ReDIE.
4. Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. N° 41. OPREAL. Traducido de: Michael Barber y MonaMourshed. Septiembre (2007). "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf"
5. Barrientos, A. & Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. *RMIE*, *13*(36), pp. 113-141
6. Blase, J. & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership through the teachers' eyes. *High School Magazine; 7*, 1; ProQuest Education Journals pg. 15
7. Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7*(1).
8. Cantón, I. & Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación, 345*, pp. 229-254
9. Carlyon, T. & Fisher, A. (2012). What informs primary school principals' decision-making in relation to teacher placement in class levels? *Australian Journal of Education,56*(1), 68–82
10. Carrillo, L. (s.f). La gestión escolar en las instituciones educativas. *Synthesis, 46*, 1-12
11. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Reice, 7*(3).
12. Cowie, M. & Crawford, M. (2008). "Being" a new principal in Scotland, *Journal of Educational Administration, 46*(6), pp.676 – 689
13. Crum, K.; Sherman, W. & Myran, S. (2009). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration, 48*(1), pp. 48-63
14. Cuevas, M. M.; Díaz, F. & Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto

pluricultural. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(2), 1-20. Recuperado de: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL3.pdf
15. Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Reino Unido: CfBT Education Trust. Recuperado de: http://isspp.mx/articulos.php.
16. Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: the importance of trust, *Journal of Educational Administration, 47*(6), pp. 719 - 730
17. Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal. *Enseñanza, 22*, 193-211.
18. Drysdale, L.; Goode, H. & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership. Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration, 47*(6), pp. 697-708.
19. Fernández, M. L. (2002). *Dirigir centros educativos*. Grupo Editorial Universitario
20. Flores, M. & Morales, C. (2011). *Investigación internacional de directores exitosos de secundaria: estudios de casos en Xalapa*. Ponencia presentada en xi congreso nacional de investigación educativa / 13. Política y gestión
21. Flores, M. (2013). Los directores exitosos de escuelas secundarias: Tres estudios de caso en Xalapa, Veracruz (pp-18-41). En *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: Claves hacia la transformación*. Coord. Miguel Navarro Rodríguez & Arturo Barraza Macías (2013). Universidad Pedagógica de Durango/ Red Durango de Investigadores Educativos A. C., ReDIE.
22. Fullan, M. & Hargreaves, A. (2002). Lineamientos para el director (pg. 199-208) en *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: SEP
23. Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza, 22*, 159-191.
24. Garay, S. & Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4e), 39-64.
25. García, J., Slater, C. & López, G. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año, *RMIE, 15*(47), pp. 1051-1073
26. García, Y. & González, M. (2013). Modelo de gestión para la introducción de los resultados científicos en los centros educacionales (178-207). En *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: Claves hacia la transformación*. Coord. Miguel Navarro Rodríguez &Arturo Barraza Macías (2013). Universidad Pedagógica de Durango/ Red Durango de Investigadores Educativos A. C., ReDIE.
27. Goldring, E.; Huff, J.; May, H. & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration, 46*(3), pp. 332 - 352
28. Grissom, J. & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills, *American Educational Research Journal, 48*(5), pp. 1091–1123. DOI: 10.3102/0002831211402663
29. Guerrero, C. (2002). El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria (pgs. 177-182) en *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: SEP

30. Gurr, D.; Drysdale, L. & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies, *Journal of Educational Administration, 43*(6), pp. 539 - 551
31. Gurr, D.; Drysdale, L. & Mulford, B. (2006). Models of successful principal Leadership, *School Leadership and Management, 26*(4), pp. 371_395
32. Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research, *Journal of Educational Administration, 49*(2), pp. 125 - 142"
33. Hofman, A. & Hofman, R. (2011). Smart management in effective schools: Effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands, *Educational Administration Quarterly 47*(4) 620-645
34. Höög, J; Johansson, O. & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case, *Journal of Educational Administration, 3*(6), pp. 595 - 606
35. Isaacs, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. España: EUNSA
36. Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success, *International Journal of Educational Management, 25*(1) pp. 33 - 44
37. Jacobson, S.L., Johnson,L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools, *Journal of Educational Administration, 43*(6), pp. 607 - 618
38. Leithwood, K. A. & Stager, M. (1989). Expertise in principals' problem solving, *Educational Administration Quarterly 25*(126), pp. 126-161
39. Leigh, K.; Sherman, W.H. & Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals, *Journal of Educational Administration, 49*(1), pp. 31 - 45
40. Leithwood, K. & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. Conceptual and Methodological Challenges (Research Report No 662). Department for Education and Skills.
41. Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Documentado presentado en el American Educational Research Association [AERA]. NCSL.
42. Leithwood, K. (1992). The principal`s role in teacher development. En Fullan, M. *Teacher development and educational change*. Routledge. Cap. 5 (pp. 86-103). Recuperado de : http://books.google.com.br/books?hl=es&lr=&id=isrKAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA86&dq=leithwood+1992&ots=C-pPfXkGbC&sig=h2tWXPZvmq8bzPdgwqglSv35UeY#v=onepage&q&f=false
43. Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, pp. 619-625
44. Leithwood, K.A & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement, *Review of Educational Research, 52*(3), pp. 309-339
45. Lindberg, E. & Wilson, T.L. (2011). Management by objectives: the Swedish experience in upper secondary schools, *Journal of Educational Administration, 49(*1), pp. 62 - 75
46. López-Gorosave, G., García-Garduño, J.M.E. & Slater, C. (2007) ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria

mexicanos en su primer año de servicio. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(5e), 139-143.

47. López-Gorosave, G., Slater, C. & García-Garduño, J.M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(4), 32-49. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf.
48. Manes, J.M. (2005). *Gestión estratégica para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Buenos Aires, Argentina: GRANICA
49. Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4e), 1-10.
50. MINED (2008). *Dirección escolar efectiva* (Documento No. 4). El Salvador: Ministerio de Educación.
51. Miranda, F. (2007). Mejora del aprendizaje y la calidad de la educación: una visión de política educativa (Cap. 6, 119-138). En coord.Francisco Miranda López, Harry Patrinos & Ángel López y Mota. *Mejora de la calidad educativa en México: Posiciones y propuestas*. México: SEP, Banco Mundial y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
52. Møller, J.; Vedøy, G.; Presthus, A.M. & Skedsmo, G. (2009). Successful principalship in Norway: sustainable ethos and incremental changes? *Journal of Educational Administration, 47*(6), pp. 731-741.
53. Moos, L. & Kofod, K. (2009). Sustained successful school leadership in Denmark, *Journal of Educational Administration, 47*(6), pp. 709 - 718
54. Moos, L. & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project:Success sustained? *Journal of Educational Administration, 47*(6), pp. 765-780
55. Moos, L.; Krejsler, J. Kofod, K & Jensen, B. (2005). Successful school principalship in Danish schools, *Journal of Educational Administration, 43*(6), pp. 563-572
56. Muñoz-Repiso, M.; Murillo, J.; Barrio, R.; Brioso, M.J.; Hernández, M.L. & Pérez-Albo, M.J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. Número: 144, Colección: INVESTIGACIÓN, Serie: CALIDAD Y MEJORA ESCOLAR. MADRID: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Centro de Publicaciones
57. Navarro, M. (2013). Liderazgo y lealtad del director de escuela de educación básica hacia los profesores. Una mirada descriptiva. En *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: Claves hacia la transformación* (pp. 40-70). Coord. Miguel Navarro Rodríguez & Arturo Barraza Macías (2013). Universidad Pedagógica de Durango/ Red Durango de Investigadores Educativos A. C., ReDIE.
58. OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*.
59. Pashiardis, P.; Savvides, V.; Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership 39*(5) 536–553

60. Pastrana, L. (2002). La dimensión pedagógica del trabajo del director: análisis de un caso (pgs. 21-28) en *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: SEP
61. Peniche, R.S. & Cisneros-Cohernour, E. (2013). Competencias profesionales de administradores escolares desde la perspectiva de los docentes (71-104). En *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: Claves hacia la transformación*. Coord. Miguel Navarro Rodríguez & Arturo Barraza Macías (2013). Universidad Pedagógica de Durango/ Red Durango de Investigadores Educativos A. C., ReDIE.
62. Pont, B.; Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership*. Vol. 2. Case studies on system leadership. OCDE.
63. Ramírez, R. (2002a). Las funciones sobresalientes que constituyen la supervisión (pp. 29-31) en *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: SEP
64. Ramírez, R. (2002b). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico (pp. 157-176) en *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: SEP
65. Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education, 93*(3), 352-388.
66. Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
67. Schmelkes, S. (2002). La desigualdad en la calidad de la educación primaria (pp. 97-1108) en *Primer curso nacional para directivos de educación primaria.* México: SEP
68. Schmelkes, S. (2007). Factores asociados con el aprendizaje en educación básica: apuntes sobre el caso de la población indígena (Cap. 5, 95-118). En coord. Francisco Miranda López, Harry Patrinos & Ángel López y Mota. *Mejora de la calidad educativa en México: Posiciones y propuestas*. México: SEP, Banco Mundial y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
69. SEP (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México: SEP.
70. Silva, B.P., Aguirre, L.C., Cordero, G. (septiembre, 2009). *Las capacidades del director de educación primaria en México desde la perspectiva de los expertos*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1061-F.pdf.
71. Slater, C. (2011). Understanding principal leadership: An international perspective and a narrative approach. *Educational Management Administration & Leadership, 39*(2) 219–227
72. Slater, C.L., Boone, M., Colina de la, M., Nelson, S., Esparza, E., Peña, R.M., Sirois, C., García, J.M. & Topete, C. (2005). The future of educational administration in Mexico: What path will it take? *Nueva época, 9*(18), 81-95.
73. Southworth (2009). "*Learning-centred Leadership" in The Essentials of School Leadership.* Londres: ed. B. Davies, Sage,.
74. Thieme, C. y Treviño, E. (2012). Liderazgo en Educación: Al final sólo el carisma importa. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología. 21*(1), pp. 37-57

75. Torres-Arcadia, C. & Flores-Kastanis, E. (2012). All seem to need immediate attention— What should I do first? A successful principal in a new school assignment at secundaria revolución. *Journal of Cases in Educational Leadership, XX*(X) 1–11. DOI: 10.1177/1555458912447841
76. Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(1e), 303-322.
77. Wilson, D. L. (2011). Successful Educational Leadership at High Performing Schools. *US-China Education Review, 8*(3), pp. 393-398
78. Zorilla, M. y Pérez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4*(4e).

A.2. Ejemplos de citas por categorías

A.2.1. Características individuales.

Categoría	Definición
Características individuales	Las características individuales del director son características que incluyen pensamientos, sentimientos, actitudes, hábitos y valores en el ejercicio de su función directiva.

Autor	Página	Descripción	Subclasificación
Manes, Juan Manuel (2005)	59	La educación en los valores humanos es la base de la educación integral del individuo. El líder directivo debe enseñar a respetar esos valores con su ejemplo en la rleación con sus pares, sus colaboradores y los estudiantes.	Congruente
Crum, Karen; Sherman, Whitney & Myran, Steve (2009)	59	Data revealed five central themes of practice that have served to help the principals in this study lead successful schools: leadership with data; honesty and relationships; fostering ownership and collaboration; recognizing and developing leadership; instructional awareness and involvement	Honesto
Crum, Karen; Sherman, Whitney & Myran, Steve (2009)	59	Support and buy-in from the faculty and staff was developed through honest and positive relationships with the principals. Straightforward conversations were key to community building and the establishment of trust, as well as soliciting input and feedback.	Honesto
Isaacs, David (2004)	190	En todos estos casos el directivo tendrá que considerar en qué momentos es conveniente intentar llegar a un acuerdo consensuado con los profesores y en qué momentos va a ser más adecuado tomar la decisión personalmente para evitar el enfrentamiento entre profesores.	Prudencia
Southworth (2009)	1	Los buenos directores creen con vehemencia en dar el ejemplo, pues saben que esto influye a los estudiantes y a los colegas. Los buenos líderes deben prepararse para hacer lo que piden a otros que hagan. Los líderes eficientes están "en escena". Los líderes a los que no les interesa la enseñanza y el aula son juzgados rápidamente por sus colegas como personas desinteresadas en enseñar. Por el contrario, los líderes que visitan las aulas, que alientan a sus colegas a hablar de sus éxitos y preocupaciones en la enseñanza, y que garantizan que las reuniones de los docentes estén enfocadas en aprendizaje, demuestran que siguen altamente conectados a las aulas	Congruente
Carrillo, Lourdes (s.f)	11	debe realizar en forma cooperativa con los integrantes de su escuela un plan anual, el cual debe presentar a las autoridades educativas para darle un seguimiento y fin al término del ciclo escolar; la función estratégica del director es determinante en el éxito de la realización del plan anual.	Incluyente
Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández & Pérez-Albo (2000)	129	El perfil de cada director es diferente al del resto y, sin embargo, también es cierto que se ha encontrado un factor común a todos ellos: la especial preocupación por parte de todos los directivos (sobre todo desde el punto de vista de la opinión del profesorado) por mejorar el rendimiento de los alumnos y por favorecer un buen clima en el centro, factores que pueden relacionarse con aspectos de eficacia y de mejora, respectivamente.	Orientado a la mejora
Schmelkes, Sylvia (2002)	131	Tiene que ver con el hecho de que el director confíe en su personal, de que los maestros confíen en sus alumnos, y de que estas altas expectativas respecto de los logros potenciales se comuniquen de manera efectiva. Ahora bien, las altas expectativas deben traducirse en un programa que presente continuos desafíos a alumnos y maestros.	Altas expectativas

A.2.2. Habilidades.

Categoría	Definición
Habilidad	Las habilidades enlistan las aptitudes que tiene el director para realizar las actividades derivadas de su función en la dirección.

Autor	Págin	Descripción	Subclasificación
Isaacs, David (2004)	186/2	Para recibir adecuadamente, se tratara de aprender a captar los mensajes de los demás. Y esto significa reconocer los distintos sistemas que cada persona utiliza para comunicar. No todos lo harán de la misma manera.	Comunicación efectiva
Aguilera, M.A. (2011)	14	El liderazgo pedagógico es un rasgo que está presente en los directores eficaces, se caracteriza por hacer énfasis en que toda la comunidad escolar trabaje para alcanzar buenos resultados académicos en los estudiantes	Generación de compromiso
Ramírez, Rodolfo (2002)	163	Para que los alumnos de una escuela logren aprendizajes satisfactorios es necesario que el director y los maestros compartan los propósitos educativos y establezcan metas comunes, intercambien experiencias y comenten los problemas de enseñanza que surgen en el aula y en la escuela	Comunicación efectiva
Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2002)	204	El director propenderá a compartir el control, a mostrar vulnerabilidad y a buscar maneras de interesar al reticente o al opositor (esto concierne a la apertura y a la inclusividad) en lugar de incluir sólo a los pocos adeptos.	Generación de compromiso
Blase, Jo & Blase, Joshep (1999)	18	…nuestros hallazgos muestran que los directores efectivos que quieren promover las instrucciones del aula hacen lo siguiente: 1. Hablan abierta y libremente con los docentes acerca de la enseñanza y aprendizaje. 2. Proveen tiempo y promueven la vinculación entre pares para los docentes. 3. Empoderan a los docentes. 4. Impulsan el desarrollo profesional docente. 5. Ejercen liderazgo.	Comunicación efectiva
Cantón, Isabel & Arias, Ana R. (2008)	244	los profesores reclaman para un director de calidad el que sea capaz de resolver las situaciones conflictivas derivadas de las relaciones entre los diferentes grupos	Interacción social
Carlyon, Tracey & Fisher, Anthony (2012)	77	It is also evident that, regardless of a principal's leadership style, the ability to bring about change is reliant on relationships.	Interacción social

A.2.3. Conocimientos.

Cod.	Categoría	Definición
Co	Conocimiento	El conocimiento es el antecedente que posee el director acerca de algún ámbito, el cual ha adquirido de la experiencia y/o el aprendizaje.

Autor	Págin	Descripción	Subclasificación
Isaacs, David (2004)	184/2	En este sentido es importante conocer las características de cada profesor…	Sus colaboradores
Manes, Juan Manuel (2005)	58	Hoy el líder directivo debe estar al tanto de lo que sucede en el sector de la educación y en la realidad de su propia institución.	El contexto escolar
Aguilera, M.A. (2011)	16	El director con liderazgo pedagógico conoce, de manera amplia, las necesidades de su escuela que afectan el rendimiento escolar del alumnado. Identifica aquellas áreas del centro escolar donde se debe poner atención para alcanzar las metas: aspectos de infraestructura, de personal, de equipamiento, de formación docente, de atención al alumnado, etcétera	El contexto escolar
Carlyon, Tracey & Fisher, Anthony (2012)	79	This study revealed that tacit knowledge is central to guiding a principal's decisionmaking in relation to teacher class placement.	Sus colaboradores
Crum, Karen; Sherman, Whitney & Myran, Steve (2009)	53	Principals who are deft at leadership are able to provide individualized support to their staff; provide intellectually stimulating activities, work, and professional development; and serve as a model educator within the workplace.	Sus colaboradores
David Gurr, Lawrie Drysdale, Bill Mulford, (2005)	547	Teaching and learning. This intervention often targeted classroom teaching practices and school curriculum. Principal A noted that he was the "curriculum leader" and purposefully aligned teachers to a particular teaching pedagogy	Docencia
Ellen Goldring, Jason Huff, Henry May, Eric Camburn,	348	In fact, we found that on average, principals emphasize instructional leadership about nine hours per week.	Docencia

Apéndice B: Perfil B

B.1. Ejemplos de referencias en los casos

B.1.1. Características individuales.

Caso	Entrevista	Página/párrafo	Descripción	Código	Sub-categoría
CHI_01	P1	1/10	el director pues muy amable, muy servicial	Pe	Afable
CHI_01	P1	1/10	el director pues muy amable, muy servicial	Pe	Servicial
CHI_01	M4	1/14	tenemos un director muy éste muy activo, un director que se encarga de todo	Pe	Activo
TUX_03	A9	1/19	Es un señor con toda la buena intención para sus alumnos y la institución, y que los jóvenes vayan cambiando y sean buenas personas, a parte el director procura que tengamos todo lo mejor como alumnos y que la institución esté bien	Pe	Orientado a la mejora
TUX_03	A1	1/19	Es buena gente, pasa a los salones para saludarnos, motivarnos, nos llama la atención si hacemos algo mal, si nos hace falta algo le decimos y él intenta conseguírnoslo	Pe	Servicial
TUX_03	D2	½	La satisfacción de escuchar a los jóvenes que en gran medida se han resuelto sus perspectivas, sus inquietudes, cuando despedimos a una generación y se acercan y nos dicen gracias, y cuando escuchamos a los padres de familia dar las gracias pues les hemos resuelto algún problema, también cuando compañeros maestros nos reconocen algún proyecto, alguna actividad, y nos dicen con satisfacción, "misión cumplida", eso me motiva	Pe	Disfruta el logro
HER_01	D2	½	P. ¿Qué la motivó a ser maestra? R. Es la vocación… [Interviene] P. ¿quiénes influyeron? [Interviene] R. Pues mis padres, mis padres los dos son maestros,	Pe	Vocación
TUX_03	P2	½	La escuela tiene una gran cabeza que es el director, los maestros, una plantilla docente bastante preparada, más que nada muchos alumnos que desean aprender de la enseñanza que le den los maestros, básicamente es una escuela en donde ponen mucho de su parte el director y los maestros	Pe	Responsable
TUX_03	A10	1/20	Es calmado, buena gente	Pe	Prudente
TUX_03	A6	1/20	Como alguien capaz de lograr lo que quiere, es amigable, nos da platicas de reflexión, nos ayuda en ocasiones	Pe	Afable

B.1.2.Habilidades.

Caso	Entrevista	Página/párrafo	Descripción	Cód.	Subcategoría
CHI_01	D2	22/1	, les digo esto está pasando de tal manera de que cualquier reacciones que pudieran tener yo trato de no ser ofensivo trato de no perderles el respeto trato de no gritarles trato de que entiendan	Ha	Comunicación efectiva
MTY_00	M1	12/3	...apoyos así directamente pues se atreve a confiar en ti, en que lo vas a hacer bien y te dice hágalo y usted decida, pero el resultado debe ser bueno, entonces cuando te dan libertad de maniobra de operación te da confianza, te transmiten que tú puedes hacerlo y si lo logras pues mejor, puedes armar la confianza con el directivo ...	Ha	Inspiración de confianza
MTY_00	M1	12/3	...aprendes muy bien el concepto de trabajo en equipo, los compañeros siento yo que son muy... se han acostumbrado a ver que te ayudo, ¿qué te falta?, se meten, no te dejan solo y eso es una gran fortaleza que tenemos por parte de la directora…	Ha	Formación de equipos de trabajo
MTY_00	M1	9/3	...con la maestra Irene, tu trabajo, eh… se valora mucho, ves logros, metas que son alcanzables, no te pone la maestra, no quiere que hagas el tres si no has hecho el dos vaya…	Ha	Generación de compromiso
MTY_00	PF4	2/9	...está muy preparada y motiva mucho a la gente. Ella se preocupa, lleva todo muy bien, muy metódicamente, con mucha calidad. Se preocupa porque esté todo bien y se prepara para estar siempre en los primeros lugares.	Ha	Motivación
MTY_00	D1	9/4	...lo que pasa es que en cualquier secundaria Celina en cualquiera, los muchachos son adolescentes y la palabra lo dice, adolecen de madurez, aquí lo único es que le puedes decir al jovencito, que consejos le puedes dar, al muchacho los maestros platican con ellos en la tutoría, entonces ahorita tenemos a unos muchachitos.	Ha	Interacción social
MTY_00	D1	9/4	...lo que pasa es que en cualquier secundaria Celina en cualquiera, los muchachos son adolescentes y la palabra lo dice, adolecen de madurez, aquí lo único es que le puedes decir al jovencito, que consejos le puedes dar, al muchacho los maestros platican con ellos en la tutoría, entonces ahorita tenemos a unos muchachitos.	Ha	Generación de compromiso
MTY_00	A1	6/6	… es muy comprensiva, muy solidaria. Siempre nos apoya en lo que necesitemosm en cualquier campaña, en cualquier cosa. La directora es muy sencilla, humilde, porque nos trata no como alumnos, sino también nos cuida y nos protege como si fueramos sus hijos.	Ha	Inspiración de confianza
CHI_01	D1	2/7	empieza uno a reflexionar y hasta hasta los mismos obstáculos lo hacen ver a uno que no todo el camino esta llano si no que hay algo sinuoso pero que también de eso aprender	Ha	Persuasión

B.1.3. Conocimientos.

Caso	Entre-vista	Página/ párrafo	Descripción	Cód.	Subcategoría
MTY_00	M1	21/2	La comunicación que ha tenido la maestra considero que ha sido la parte más, pues más clave verdad, y que sabe lo que está haciendo verdad.	Co	Sus funciones
CHI_01	D2	16/4	, en las reuniones de padres de familia cuando se entregan boletas pues también también ellos están atentos ahí voy a hacer muy claro no al 100% vienen todos por porque sus trabajos pues tal vez no se los permite hablando de la mejor de las cosas que de sus trabajos por esos nosotros ahorita les avisamos mediante el micrófono con días antes porque los padres de familia ya no son autónomos ellos tienen que tomar una decisión siempre informándoles a al pues donde están dependiendo para que les den ese espacio nosotros acostumbramos a decirles siempre con tiempo aunque sea verbal ya mañana se lo llevan por escrito para que tengamos suficiente tiempo para que ellos ordenen ordenen su sus asuntos, verdad y que puedan hacernos el favor de estar aquí	Co	El contexto escolar
CHI_01	D2	29/2	. No hay atención a padres de familia que están incumpliendo para con sus hijos y que estamos mostrando una actitud hostil puesto que sus hijos vienen a manifestarse de manera muy hostil.	Co	La familia
MTY_00	D1	11/17	...a la gente le gusta ver la sangre y ver todo, y que a tal muchachito en tal parte saco la pistola y mato al maestro y todo fíjate que eso a mí me preocupa cuando aquel muchacho trae una situación en la familia, en su familia cuando la mama no tiene tiempo, no es que no lo quiera ver…no tiene tiempo porque trabaja a las siete de la mañana tiene que estar en su trabajo a las 5 de la tarde le dieron la salida pero tuvo la vuelta tuvo que ir al súper y todo eso y cuando el muchachito ve una pistola en la papelería de juguete importante llamar la atención de sus compañeros como decir estoy llamando la atención y saca la pistola eso es lo que lo que debe de preocuparnos a todos lo que pasa con los medios de comunicación con el periódico que no cuidan esos detalles porque los muchachos.	Co	La adolescencia
MTY_00	M2	5/7	...nuestra directora cuando hay una situación y ella, ella tiene mucha visión, tiene liderazgo, nos conoce a cada uno de nosotros y sabe quién va a funcionar de cierta manera y nos ubica en donde debemos estar y tiene la confianza en nosotros	Co	A los colaboradores
CHI_01	D2	19/2	a mí en lo particular me gusta saberlo todo, no siempre lo logro pero me gusta saberlo todo si va a haber una actividad me gusta que vengan para conmigo la señoritas que estuvieron aquí como practicantes	Co	El contexto escolar

B.2. Validación del perfil

B.2.1. Instrumento utilizado con un experto.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PERFIL B DEL DIRECTOR ESCOLAR EXITOSO

Instrucciones: A continuación se muestran los hallazgos sobre el perfil de director escolar encontrado tras el análisis múltiple de 8 casos de directores exitosos en México, el perfil está separado en categorías (características individuales, habilidad y conocimiento) y subcategorías, cada nombre o etiqueta presenta la definición designada. De igual forma se presentan tres preguntas, una sobre la claridad de la definición, otra acerca si es adecuado el nombre/etiqueta y una tercera de validación de resultados; favor de marcar con una X la respuesta que considere apropiada para cada categoría y subcategorías.

Características individuales:

Clasificación principal:		**Definición**		**Etiqueta**		**Hallazgos**		**Comentarios**
Nombre	**Definición**							
Características individuales:	Las características individuales del director muestran características que incluyen pensamientos, sentimientos, actitudes, hábitos y valores en el ejercicio de su función directiva.	**¿La definición está clara y comprensible? Marque con X**		**¿La etiqueta es adecuada para la definición? Marque con X.**		**¿La característica coincide con la de algún director exitoso del que tenga conocimiento? Marque con X.**		
Subcategorías de la características individuales encontradas:								
Nombre	**Definición**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
Accesible	El director se muestra disponible para recibir a quien lo busque, como padres, alumnos y colaboradores.							
Incluyente	El director tiene apertura para escuchar la opinión de los demás e incluir su aportación.							
Responsable	El director cumple con los compromisos que adquiere.							

Disfruta el logro	El director disfruta sus logros y los de la escuela.							
Orientado a la mejora	El director está orientado hacia la mejora de la escuela en cuanto a servicios, infraestructura y desempeño.							
Respetuoso	El director reconoce y considera las otras formas de pensar y actuar y aunque pudiera no estar de acuerdo con la postura de los otros se muestra respetuoso.							
Estricto	El director es firme en establecer la disciplina de la escuela.							
Congruente	El director mantiene concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo al ser el primero en hacer lo que solicita.							
Vocación	El director le gusta su profesión y disfruta trabajar en el área de educación.							
Prudente	El director es una persona que domina su temperamento, una forma de mostrarlo es con tolerancia y paciencia.							
Puntual	El director llega a tiempo a sus labores y compromisos.							
Perseverante	El director no se da por vencido e insiste hasta alcanzar los objetivos planteados.							
Empático	El director se pone en el lugar de otras personas para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir.							
Honesto	El director es una persona honesta y con transparencia.							
Imparcial	El director es objetivo en la toma de decisiones.							
Organizado	El director organiza los tiempos y las actividades de la escuela.							
Altas expectativas	El director espera de los demás y de sí mismo el mejor desempeño.							
Afable	El director es una persona que brinda trato cordial que agrada a los demás.							

Habilidad:

Clasificación principal:		Definición		Etiqueta		Hallazgos		
Nombre	**Definición**							
Habilidad:	Son las aptitudes que tiene el director para realizar las actividades derivadas de su función en la dirección.	**¿La definición está clara y comprensible? Marque con X**		**¿La etiqueta es adecuada para la definición? Marque con X.**		**¿La caracter ística coincide con la de algún director exitoso del que tenga conocim iento? Marque con X.**		**Comentarios**
Subcategorías de habilidades encontradas:								
Nombre	**Definición**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
Comunicación efectiva	Es la capacidad que tiene el director de comunicarse exitosamente al transmitir de manera clara y comprensible sus ideas además de escuchar con atención.							
Generación de compromiso	Es la capacidad del director para lograr el compromiso de la comunidad escolar.							
Interacción	Es la capacidad del director para interactuar con otras personas.							
Persuasión	Es la capacidad que tiene el director de convencer a los demás hacia su visión y objetivos planteados para la escuela y así conseguir su colaboración.							

Conocimiento

Clasificación principal:		Definición		Etiqueta		Hallazgos		
Nombre	**Definición**							
Conocimiento	El conocimiento es el antecedente que posee el director acerca de algún ámbito, el cual ha adquirido de la experiencia y/o el aprendizaje. Específicamente en este contexto el conocimiento está ligado con el puesto del director dentro de la escuela.	**¿La definición está clara y comprensible? Marque con X**		**¿La etiqueta es adecuada para la definición? Marque con X.**		**¿La característica coincide con la de algún director exitoso del que tenga conocimiento? Marque con X.**		**Comentarios**
Subcategorías de conocimiento encontradas:								
Nombre	**Definición**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
Sus funciones	El director conoce las funciones que debe realizar, en su mayoría derivadas de la definición de su puesto y que se encuentran dentro de las normas educativas.							
Sus colaboradores	El director conoce a sus colaboradores y las aptitudes que cada uno tiene y puede utilizar, además de cómo se relaciona con su entorno.							
El contexto familiar	El director sabe que es relevante el entorno familiar de los alumnos, el cual define su conducta y parte de su desempeño. Además que comprende que es importante que los padres se involucren en la educación de sus hijos para apoyar en el desempeño escolar y conducta de los alumnos.							
La adolescencia	El director conoce la etapa de la adolescencia y comprende las conductas derivadas de la misma.							
El contexto escolar	El director conoce el contexto escolar y la comunidad en la que está situada la escuela.							

Las funciones de sus colaboradores	El director conoce las funciones que le corresponden a cada uno de los puestos y personas que laboran dentro de la escuela.							

B.2.2. Ejemplo de respuestas de un experto.

Nombre	Clasificación principal: Definición	Respecto a la definición:		Respecto a la etiqueta:		Respecto a los hallazgos:		Comentarios
Conocimiento	El conocimiento es el antecedente que posee el director acerca de algún ámbito, el cual ha adquirido de la experiencia y/o el aprendizaje. Específicamente en este contexto el conocimiento está ligado con el puesto del director dentro de la escuela. ~~Es el antecendente que posee el director en relación a su labor, derivado de la experiencia y/o el parendizaje, acerca de algún ámbito.~~	¿La definición está clara y comprensible? Marque con X		¿La etiqueta es adecuada para la definición? Marque con X.		¿La característica coincide con la de algún director eficaz del que tenga conocimiento? Marque con X.		
Subcategorías de conocimiento encontradas:								
Nombre	Definición	Si	No	Si	No	Si	No	
Sus funciones	El director conoce las funciones que debe realizar, en su mayoría derivadas de la definición de su puesto y que se encuentran dentro de las normas educativas.	X		X		X		Saber la normatividad es muy importante, que aplica para el y la del personal.
Sus colaboradores	El director conoce a sus colaboradores y las aptitudes que cada uno tiene y puede utilizar, además de como se relaciona con su entorno.	X		X		X		
La familia	El director sabe que es relevante el entorno familiar de los alumnos, el cual define su conducta y parte de su desempeño. Además que comprende que es importante que los padres se involucren en la educación de sus hijos para apoyar en el desempeño escolar y conducta de los alumnos.	X			X	X		El contexto familiar de sus alumnos
La adolescencia	El director conoce la etapa de la adolescencia y comprende las conductas derivadas de la misma.	X		X		X		
El contexto escolar	El director conoce los aspectos del contexto que rodea a la escuela y el entorno en el que se desenvuelven los miembros de la comunidad escolar.	X		X		X		
Las funciones de sus colaboradores	El director conoce las funciones que le corresponden a cada uno de los puestos y personas que laboran dentro de la escuela.	X		X		X		

Apéndice C: Perfil C

C.1. Instrumento de comprobación de grupo aproximado

Cuestionario de relevancia de elementos del perfil del director escolar exitoso

Este instrumento evalúa los elementos más relevantes para el perfil de un director escolar exitoso. Por favor seleccione los aspectos que juzgue más importantes, de acuerdo a la cantidad señalada, o en caso de considerarlo agregue los que crea hagan falta.

1. Tache los 6 rasgos de características individuales que le parezcan más relevantes dentro del perfil de un director escolar que logra la eficacia en su desempeño:

Accesible: El director se muestra accesible al recibir a quien lo busque, como padres, alumnos y colaboradores. ___	**Puntual**: El director llega a tiempo a sus labores y compromisos. ___
Responsable: El director cumple con los compromisos que adquiere. ___	**Honesto**: El director es una persona honesta y con transparencia. ___
Disfruta el logro: El director disfruta sus logros y los de la escuela. ___	**Empático**: El director se pone en el lugar de otras personas. ___
Respetuoso: El director reconoce y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo. ___	**Perseverante**: El director no se da por vencido e insiste hasta alcanzar los objetivos planteados. ___
Estricto: El director es firme en establecer la disciplina de la escuela. ___	**Imparcial**: El director es objetivo en la toma de decisiones. ___
Vocación al servicio educativo: El director le gusta su profesión y disfruta trabajar en el área de educación. ___	**Organizado**: El director organiza los tiempos y las actividades de la escuela. ___
Afable: El director es una persona que brinda trato cordial que agrada a los demás. ___	**Otro(s)**: _____

2. Tache la habilidad, sólo 1, que le parezca más relevante dentro del perfil de un director escolar que logra la eficacia en su desempeño:

Inspiración de confianza: Es la capacidad del director para fomentar confianza en sus relaciones. ___	**Persuasión**: Es la capacidad que tiene el director de convencer a los demás hacia su visión y objetivos planteados para la escuela y así conseguir su colaboración. ___
Liderazgo: Es la capacidad del director de establecer una dirección y orientar hacia una visión establecida a la comunidad escolar. ___	**Otro(s)**: _____

3. Tache los 2 ámbitos del conocimiento que le parezcan más relevantes dentro del perfil de un director escolar que logra la eficacia en su desempeño:

Docencia: El director conoce sobre docencia y como se lleva a cabo, al igual que sabe las estrategias para que sea efectiva. ___	**Sus funciones**: El director conoce las funciones que debe realizar, en su mayoría derivadas de la definición de su puesto y que se encuentran dentro de las normas educativas. ___
El contexto familiar: El director sabe que el contexto familiar es importante, dado que define la conducta y parte del desempeño de los alumnos. Por lo que comprende la importancia de que los padres se involucren en la educación de sus hijos para apoyar en el desempeño escolar y en la conducta. ___	**La adolescencia**: El director conoce la etapa de la adolescencia y comprende las conductas derivadas de la misma. ___
	Otro(s): _____

Apéndice D: Modelo de competencias

D.1. Funcionamiento del centro

Genéricas

*Complejidad : _4_*	
Escala	**Inclusión de ideas:** Muestra apertura para escuchar a los demás actores escolares e incluir sus aportaciones en la toma de decisiones, planeación y actividades de la escuela.
0	Desconoce el concepto de inclusión de ideas y no la muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de inclusión de ideas pero no lo muestra en su comportamiento.
2	Muestra cierto grado de apertura, pero no considera las aportaciones de otros actores escolares que sean distintas a sus puntos de vista.
3	Tiene apertura para escuchar a los demás y en ocasiones, principalmente cuando desconoce o no está seguro de cuál estrategia seguir, acude a otros actores escolares para la toma de decisiones, la planeación y las actividades de la escuela.
4	Muestra apertura para escuchar a los otros actores escolares e incluye sus aportaciones y colaboración en la toma de decisiones, planeación y actividades. Promueve la inclusión de ideas como parte de la cultura escolar.

*Complejidad: _5_*	
Escala	**Orientación a la mejora:** Busca el desarrollo en servicios, infraestructura y desempeño. Para ello conoce el desempeño de la escuela, sus grupos e individuos, además de las necesidades y áreas de oportunidad del instituto.
0	Desconoce el concepto de orientación a la mejora y no la muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de orientación a la mejora pero no muestra este comportamiento.
2	Busca la mejora de servicios, infraestructura y desempeño en la planeación pero no lo concreta en acciones y/o desconoce cuáles son los resultados y necesidades actuales de su escuela lo que dificulta distinguir los aspectos a mejorar.
3	Se orienta a la mejora en aspectos clave de la escuela, muchos de ellos derivados de las evaluaciones realizadas en la escuela, contingencias y/o necesidades escolares.
4	Busca el desarrollo y conoce las necesidades y áreas de oportunidad de su escuela al igual que el desempeño de la comunidad escolar, lo que le permite visualizar los puntos de partida y el desarrollo deseado. La orientación hacia la mejora se promueve en la cultura escolar (como con preparación constante).

*Complejidad: _3_*	
Escala	**Responsabilidad:** Cumple los compromisos que adquiere en el tiempo y forma adecuada.
0	Desconoce el concepto de responsabilidad y no la muestra en su comportamiento.
1	Conoce sobre el concepto de responsabilidad pero no lo muestra en su comportamiento.
2	Finaliza los compromisos que adquiere pero no en tiempo ni en forma.
3	Cumple con los compromisos que adquiere en forma adecuada, aunque en ocasiones requiere más tiempo de lo establecido para algunos, pero discierne entre lo urgente y lo importante.
4	Cumple con los compromisos que adquiere en tiempo y forma adecuada, transmitiendo una cultura de responsabilidad en la comunidad escolar.

*Complejidad: _3_*	
Escala	**Perseverancia:** Muestra firmeza y constancia en alcanzar los objetivos que se ha planteado.
0	Desconoce el concepto de perseverancia y no la muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de perseverancia pero no lo muestra en su comportamiento.
2	Muestra firmeza en alcanzar los objetivos que ha planteado pero no es constante.
3	Muestra firmeza y constancia en el cumplimiento de algunos objetivos planteados pero con los que surgen más de una dificultad los modifica o desiste.
4	Muestra firmeza y constancia en alcanzar los objetivos que se han planteado para la escuela sin importar la dificultad. Transmite el valor de la perseverancia a la comunidad escolar y lo refuerza al compartir el logro derivados de esta.

*Complejidad: _2_*	
Escala	**Congruencia:** Demuestra concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo al ser el primero en realizar lo que solicita.
0	Desconoce el concepto de congruencia y no la muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de congruencia pero no la muestra comportamiento.
2	Pone el ejemplo en algunas de las actividades que realiza o los primeros días que lo solicita pero no es constante.
3	Pone el ejemplo al ser el primero en realizar lo que solicita, sin embargo en ocasiones no todo lo que dice tiene concordancia con lo que hace.
4	Demuestra concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo al ser el primero en realizar lo que solicita, y todos los valores que transmite de forma verbal los muestra en su comportamiento, lo que ha derivado en una cultura escolar donde se promueve la congruencia.

*Complejidad: _5_*	
Escala	**Diagnóstico del entorno:** Busca y analiza la información de su entorno para discernir los aspectos del contexto. Para ello requiere observar, escuchar, evaluar y relacionar la información que perciba directamente del entorno y por medio de otros actores escolares.
0	Desconoce el concepto de diagnóstico del entorno y no la muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de diagnóstico del entorno pero no lo muestra en su comportamiento.
2	Busca información de su entorno pero no logra realizar un análisis que le permita distinguir el contexto de las circunstancias que le rodean. Aunque sabe observar y escuchar no sabe cómo evaluar y relacionar la información obtenida. Y/o no sabe cómo conseguir información por medio de otros actores escolares.
3	Busca y analiza la información más relevante del entorno en el que labora. Sabe observar, escuchar, evaluar y relacionar información de aspectos clave que tiene como objetivo analizar ya sea mediante otros actores escolares o directamente del entorno.
4	Busca y analiza toda la información que recibe del contexto. Hace uso de la observación, la escucha y evaluación para relacionar los datos obtenidos directamente del entorno y de los actores escolares. Transmite una cultura escolar que se mantiene al pendiente de realizar un diagnóstico constante de cómo se encuentra el entorno escolar.

*Complejidad: _5_*	
Escala	**Organización:** Organiza los tiempos y actividades de la escuela. Maneja calendario de actividades, mantiene un orden en las actividades diarias de la escuela y controla que el orden se siga.
0	Desconoce el concepto de organización y no la muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de organización pero no lo muestra en su comportamiento.
2	Intenta mantener un orden de actividades diario pero no sigue un calendario de actividades y le falta organizar los tiempos y actividades escolares.
3	Tiene un calendario de actividades que le permite organizar los tiempos y actividades de la escuela y le orientan en el orden de las actividades cotidianas.
4	Tiene un calendario de actividades que le permite organizar los tiempos y actividades de la escuela, el cual comparte con la comunidad escolar para asegurar y promover una cultura escolar de organización. Mantiene y monitorea el orden en las actividades diarias con la colaboración de otros actores escolares.

D.2. Interacción social

Génericas

*Complejidad: _5_*	
Escala	**Altas expectativas:** Muestra el mejor desempeño posible en sus funciones, de igual forma espera y exige los mejores resultados en el rendimiento de sus colaboradores y de sus alumnos. Para ello monitorea el desempeño de la comunidad escolar y exige, orienta y/o retroalimenta hacia el cumplimiento de los objetivos a sus colaboradores y guía a sus alumnos hacia reconocer sus capacidades de logro.
0	Desconoce el concepto de altas expectativas y no las muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de altas expectativas pero no las muestra en su comportamiento.
2	Exige el mejor desempeño posible de sus colaboradores y alumnos pero no monitorea los resultados por lo que desconoce cómo ha sido el rendimiento de la escuela y sus integrantes. De igual forma no muestra un buen desempeño.
3	Tiene buen desempeño en sus funciones. Monitorea los resultados de sus colaboradores y alumnos pero no espera que todos tengan la capacidad de dar un buen desempeño.
4	Muestra un buen desempeño de sus funciones, de igual forma espera y exige los mejores resultados posibles en el rendimiento de la comunidad escolar. Para ello monitorea el desempeño de la escuela y sus integrantes. Además de exigir buenos resultados orienta y retroalimenta a colaboradores y alumnos hacia una actitud de autoestima orientada a la mejora así conformar una cultura escolar con altas expectativas.

*Complejidad: _5_*	
Escala	**Liderazgo:** Establece una dirección y orienta hacia una visión establecida a la comunidad escolar, logrando la generación de compromiso en los actores escolares para el alcance de la visión. Para ello tiene clara la visión escolar y sabe transmitirla y que los actores escolares se comprometan en alcanzarla, ya sea que tomo sus ideas en cuenta en su formulación o porque se incluyó su participación. Por otro lado conoce la planeación, objetivos y cultura escolar deseada para la escuela y es esa la dirección en la que orienta a la comunidad escolar.
0	Desconoce el concepto de liderazgo y no lo muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de liderazgo pero no lo muestra en su comportamiento.
2	Desconoce la visión escolar, no tiene una planeación, objetivos o cultura escolar claras (pues no las tiene por escrito y de manera oral las cambia constantemente, además de que no las ha compartido de forma oral ni escrita con los otros actores escolares) sobre lo que se desea para el futuro de la escuela, por lo cual no sabe cómo orientar hacia alguna dirección a la comunidad escolar.
3	Tiene una visión escolar adoptada por la comunidad escolar (la ha transmitido de forma escrita y oral con los otros actores escolares y/o la tiene por escrito de acceso para alguno o todos los miembros de la comunidad escolar), la cual incluye la planeación y los objetivos que se desean alcanzar.
4	Establece una dirección y orienta hacia una visión establecida a la comunidad escolar siguiendo una planeación y objetivos. Lo realiza con la colaboración de los actores escolares. Para ello tiene clara la visión escolar y sabe transmitirla y así genera compromiso de los actores escolares quienes se muestran dispuestos a trabajar para alcanzar los objetivos y conocen la visión y planeación establecida. Además establece una cultura escolar que cuenta con valores y actitudes que forman parte de la visión y favorecen el alcance de los objetivos y el cumplimiento de la planeación.

*Complejidad: _2_*	
Escala	**Respeto:** Acepta y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo con estas.
0	Desconoce el concepto de respeto y no lo muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de respeto pero no lo muestra en su comportamiento.
2	Respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo, sin embargo no las acepta como correctas.
3	Respeta otras formas de pensar y actuar, aunque solo acepta aquellas que considera amplían y mejoran sus opiniones.
4	Reconoce y respeta otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo con ellas. Promueve una cultura escolar de respeto, donde se valora la diversidad de opiniones.

Específicas

Complejidad: _ 5 _ **Escala**	**Comprensión de los colaboradores:** Conoce las fortalezas, debilidades, oportunidades y necesidades (FODA) del personal a su cargo, y es capaz de adaptar las actividades, grupos de alumnos y/o equipos a este conocimiento.
0	Desconoce el concepto de comprensión de los colaboradores y no lo muestra en su comportamiento.
1	Conoce el concepto de comprensión de los colaboradores pero no muestra evidencias de ello en su comportamiento.
2	Conoce los rasgos de sus colaboradores pero desconoce el FODA de los mismos, por lo que no adapta las actividades ni los grupos y/o equipos de acuerdo a un entendimiento de estos.
3	Conoce los rasgos y los aspectos principales del FODA de sus colaboradores. Adapta los grupos alumnos, algunos trabajos de equipo y actividades a estos cuando lo considera necesario.
4	Conoce los rasgos y FODA de los colaboradores por lo que adapta las actividades, grupos de alumnos y trabajo en equipo. Adapta y genera una comprensión de la diversidad entre colaboradores lo que genera una cultura de trabajo colaborativo en donde los individuos se muestran felices de participar.

D.3. Seguimiento al programa educativo

Específicas

*Complejidad: _2_*	
Escala	**Vocación al servicio educativo:** Le agrada su profesión dentro del servicio educativo y disfruta su trabajo. Por ello muestra satisfacción en las actividades que realiza.
0	Desconoce el concepto de vocación al servicio educativo y no hay evidencia en su comportamiento de vocación al servicio educativo.
1	Conoce el concepto de vocación al servicio educativo pero no la muestra en su comportamiento.
2	Conoce el concepto de vocación al servicio educativo pero no disfruta su trabajo.
3	Disfruta su profesión dentro del servicio educativo, aunque no promueve una cultura de motivación escolar.
4	Le gusta el servicio en la educación y disfruta su trabajo y así lo señala. De igual forma promueve las características valiosas de trabajar en el área de educación con sus colaboradores y lo agradable estar estudiando entre sus alumnos formando así una cultura de motivación escolar.

*Complejidad: _5_*	
Escala	**Docencia:** Conoce el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la docencia. De igual forma conoce diversas estrategias educativas y discierne cuando es adecuado aplicar cada una y lo demuestra en el acompañamiento y orientación que otorga a sus maestros.
0	Desconoce el concepto de docencia y de acompañamiento pedagógico. Además de que no lo muestra en su comportamiento.
1	Conoce sobre docencia y acompañamiento pedagógico, pero no lo demuestra en su desempeño.
2	Conoce acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje pero no conoce cuales son las estrategias educativas que favorecen el desempeño de los docentes su escuela.
3	Conoce sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sabe sobre las estrategias de docencia y cuáles son las mejores estrategias educativas. Orienta a los maestros sobre las diversas opciones que tienen para aplicar las estrategias educativas y los acompaña a través de un proceso de retroalimentación.
4	Conoce sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sabe sobre las estrategias de docencia y cuáles son las mejores estrategias educativas. Realiza acompañamiento, en donde orienta a los docentes en cuanto a las opciones de herramientas educativas que podrían usar en clase y aconseja cuales serían las más apropiadas, de igual forma favorece una cultura escolar donde se compartan estrategias educativas que han sido de utilidad con los alumnos de la escuela.

*Complejidad: _5_*	
Escala	**Funciones educativas:** Conoce las funciones de todos los puestos escolares y la forma en que deben ser llevadas a cabo. Por lo que cumple con todas las funciones que le corresponden y es capaz de clarificar las responsabilidades de sus colaboradores.
0	Desconoce las funciones educativas y no las demuestra en su comportamiento.
1	Conoce las funciones educativas pero no muestra evidencias en su desempeño.
2	a) Conoce cuales son las funciones escolares, pero no cumple con todas sus funciones o es incapaz de clarificar la función de sus colaboradores o de distinguir que función corresponde a cada puesto. b) Conoce parcialmente las funciones escolares, debido a esto es incapaz de clarificar las funciones de sus colaboradores y de distinguir las correspondientes a cada puesto, de igual forma no puede cumplir con todas sus funciones.
3	Conoce cuáles son sus funciones y las de sus colaboradores. Y podría presentar alguno o todos los comportamientos siguientes: a) Aunque no cumple con todas sus funciones si discierne las de mayor prioridad. b) Clarifica las funciones principales de sus colaboradores y otras las delega al que considera más capaz.
4	Conoce cuáles son las funciones de sus colaboradores y suyas. No sólo clarifica las funciones sino que también genera una cultura de trabajo donde todos los colaboradores conozcan las funciones que le corresponden a cada puesto y en cuales deben colaborar.

Apéndice E: Validación del modelo

E.1. Muestra pre pilotaje

El pre pilotaje se lleva realiza con 10 directores del estado de Hidalgo, a través de la psicóloga del distrito. El 90% de la muestra son directoras de género femenino y el 50% de los directores tienen una edad en el rango de 51 a 60 años.

E.2. Ejemplo de revisión por pares

Ejemplo de las respuestas obtenidas en la revisión por pares del modelo de competencias (registro virtual de las competencias de docencia y funciones educativas registradas y mostradas en *Power Point*):

Complejidad: _4_		Comentarios
Escala	**Funciones educativas**: Conoce las funciones de todos los colaboradores escolares y la forma en que deben ser llevadas a cabo. Por lo que cumple con todas las funciones que le corresponden y es capaz de clarificar las responsabilidades de sus colaboradores.	Agenda de la reunión.
0	Desconoce las funciones educativas y no las demuestra en su comportamiento. Demuestra desconocimiento, o demuestra en su comportamiento que desconoce que le corresponde a él y a sus colaboradores.	Evidencias de que no las tiene.
1	Conoce las funciones educativas o las conoce parcialmente, pero no muestra evidencias en su desempeño.	Parcialmente o algunas x tiempo
2	a) Conoce cuales son las funciones escolares, pero no cumple con todas sus funciones o es incapaz de clarificar la función de sus colaboradores o de distinguir que función corresponde a cada puesto. b) Conoce parcialmente las funciones escolares, debido a esto es incapaz de clarificar las funciones de sus colaboradores y de distinguir la correspondientes a cada puesto, de igual forma no puede cumplir con todas sus funciones.	Conoce parcialmente
3	Conoce cuáles son sus funciones y las de sus colaboradores. Y podría presentar alguno o todos los comportamientos siguientes: a) Aunque no cumple con todas sus funciones si discierne las de mayor prioridad. b) Clarifica las funciones principales de sus colaboradores y otras las delega al que considera más capaz.	
4	Conoce cuáles son las funciones de sus colaboradores y suyas. No sólo clarifica las funciones sino que también genera una cultura de trabajo donde todos los colaboradores conozcan las funciones que le corresponden a cada puesto y en cuales deben colaborar.	

E.3. Pilotaje

E.3.1. Cuestionario.

Competencias de dirección escolar en base al perfil exitoso

Introducción

El presente cuestionario es un instrumento de auto-percepción que permite evaluar un grupo de competencias derivado de una investigación sobre el perfil del director escolar exitoso.

Debido al aspecto de auto-percepción se solicita ser honesto en las respuestas que se otorguen. Se ofrece un diagnóstico del nivel de competencia y se asegura mantener la confidencialidad en los resultados.

El instrumento consta de 122 preguntas para que tenga en consideración que podría llevarle alrededor de 30 minutos responderlo.

1. Nombre: _____

2. Correo electrónico: _____

3. Edad:

< 20 años	20-30 años	31-40 años	41-50 años	51-60 años	> 60 años

4. Género:

Femenino	Masculino

5. Puesto actual de trabajo:

Director(a)	Docente	Otro (especifique): _____

6. Años en el puesto actual: _____

7. Años laborando en educación: _____

Instrucciones:

Por favor elija la opción que considere que se adapta de mejor forma a las prácticas que realiza en su escuela. Considere que además de la frecuencia de realización las opciones de respuesta toman en cuenta el criterio con que elige llevar a cabo determinada actividad:

Nunca:	•Cuando no ha llevado a cabo la actividad , debido a que desconoce cómo, no lo considera útil o habido circunstancias que no permiten su realización.
Casi nunca:	•Cuando no lo considera útil o habido circunstancias que no permiten lo lleve a cabo de manera continua.
En ocasiones:	•Cuando ha tenido oportunidad de llevar a cabo la actividad en circunstancias que no son constantes.
Casi siempre:	•Cuando llevar a cabo la actividad es estratégico.
Siempre:	•Cuando lo realiza de manera constante siempre y cuando sea posible realizarlo puesto no hay una situación que lo impida.

Inclusión de ideas: Muestra apertura para escuchar a los demás actores escolares e incluir sus aportaciones en la toma de decisiones, planeación y actividades de la escuela.

8. ¿Para la definición de la planeación escolar del ciclo intercambia ideas con sus colaboradores (docentes y equipo administrativo)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

9. ¿Para la toma de decisiones consulta con sus colaboradores (docentes y equipo administrativo)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

10. ¿En las reuniones con docentes y administrativos se toman decisiones, se hace planeación de actividades y se revisan casos escolares?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

11. ¿Los alumnos aportan ideas para la planeación, toma de decisiones y/o actividades de la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

12. ¿Los padres de familia aportan ideas para la planeación, toma de decisiones y/o actividades de la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

13. ¿Promueve que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) tomen en cuenta las ideas aportadas por los demás en las decisiones y actividades de la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Responsabilidad: Cumple los compromisos que adquiere en el tiempo y forma adecuada.

14. ¿Cumple en el tiempo acordado los compromisos que adquiere?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

15. ¿Cumple en la forma acordada los compromisos que adquiere?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

16. ¿Promueve que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) cumplan en tiempo y forma con los compromisos que adquieren?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

17. ¿Promueve que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) sean promotores del cumplimiento de los compromisos adquiridos?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Congruencia: Demuestra concordancia entre lo que dice y hace.

18. ¿Usted pone el ejemplo de todo lo que solicita a los demás?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

19. ¿Todo lo que usted dice lo hace?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

20. ¿Promueve que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) actúen en concordancia con lo que dicen y pongan el ejemplo de las conductas que solicitan a los demás?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Organización: Organiza los tiempos y actividades de la escuela.

21. ¿Organiza la agenda de la escuela, definiendo fechas, horario y espacio de las actividades?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

22. ¿Supervisa las actividades de la escuela, como son: eventos, clases, reuniones, etc.?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

23. ¿Supervisa se lleve a cabo la agenda de actividades diaria?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

24. ¿Organiza grupos de trabajo para atender necesidades específicas de la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

25. ¿Promueve el trabajo colaborativo entre los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

26. ¿Promueve que sus colaboradores (docentes y equipo administrativo) se organicen en grupos de trabajo?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

27. ¿Promueve que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) se organicen y respeten las actividades escolares de acuerdo a lo planeado?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Orientación a la mejora: Busca el desarrollo en servicios, infraestructura y desempeño de la escuela.

28. ¿Tiene conocimiento de los y la calidad de los servicios educativos de su escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

29. ¿Tiene conocimiento de las áreas de oportunidad de su escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

30. ¿Tiene conocimiento de las necesidades en servicios, infraestructura y nivel de desempeño académico de su escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

31. ¿Durante el ciclo anterior realizó mejoras a la infraestructura de la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

32. ¿Tiene contempladas mejoras a la infraestructura de la escuela en este ciclo escolar?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

33. ¿Durante el ciclo anterior incremento el nivel de desempeño académico de la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

34. ¿Tiene contemplado incrementar el nivel de desempeño académico en este ciclo escolar?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

35. ¿Durante el ciclo anterior llevó a cabo actividades de mejora al servicio educativo, como son: promoción de capacitación docente, pláticas de formación de alumnos, actividades deportivas o culturales?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

36. ¿Tiene contemplado continuar con actividades de mejora al servicio educativo, como son: promoción de capacitación docente, pláticas de formación de alumnos, actividades deportivas o culturales?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

37. ¿Realiza evaluaciones constantes a los servicios, infraestructura y nivel académico de su escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

38. ¿Facilita la capacitación continua entre sus colaboradores (docentes y equipo administrativos)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

39. ¿Se mantiene actualizado mediante cursos, diplomados, maestrías, etc.?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

40. ¿Establece interacción con empresas, instituciones gubernamentales y/o otras instituciones educativas con el propósito de traer mejoras a la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

41. ¿Promueve el valor de mejora escolar en su escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Perseverancia: Muestra firmeza y constancia en alcanzar los objetivos que se ha planteado.

42. ¿Es firme y constante hasta alcanzar los objetivos que se ha propuesto?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

43. ¿Superar los obstáculos que se presentan son una motivación adicional para alcanzar el objetivo?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

44. ¿Los obstáculos que se presentan lo motivan a replantear estrategias para alcanzar el objetivo?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

45. ¿Promueve la perseverancia de los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) motivándolos y apoyándolos a superar los obstáculos?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Diagnóstico del entorno: Busca y analiza la información de su entorno para discernir los aspectos del contexto.

46. ¿Tiene conocimiento de lo que sucede en y alrededor de su escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

47. ¿Da rondines por la escuela para conocer lo que acontece?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

48. ¿Está presente en la entrada de la escuela al inicio y final de clases?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

49. ¿Evalúa los avances en el nivel de desempeño de los alumnos?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

50. ¿Tiene mecanismos para evaluar el desempeño de los colaboradores (docentes y administrativos)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

51. ¿Comparte con los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) lo que acontece en la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

52. ¿Promueve que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) estén alerta y comuniquen de lo que acontece dentro y fuera de la escuela?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Prudencia: Domina su temperamento. Mediante la paciencia y tolerancia, además que sabe discernir el momento oportuno y manera adecuada de actuar, mostrando así sensatez y moderación.

53. ¿Cuándo se molesta por algún acontecimiento logra mantener la calma, hablar de forma respetuosa o tomarse un tiempo para calmarse y luego retomar la conversación de forma calmada y respetuosa?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

54. ¿Busca el momento adecuado para comunicarse con los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

55. ¿Muestra paciencia y tolerancia hacia los demás?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

56. ¿Promueve la tolerancia y la paciencia entre los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Comunicación efectiva: Transmite de manera clara y comprensible sus ideas, además de saber escuchar con atención las ideas de los demás.

57. Aunque el mensaje es el mismo ¿Modifica su forma de hablar y lo que dice para adaptar el mensaje y que sea más comprensible para el actor escolar (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) al que se dirige?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

58. ¿Transmite sus ideas de forma clara de manera verbal?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

59. ¿Transmite sus ideas de forma clara de manera escrita?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

60. Aunque el mensaje es el mismo ¿Adapta los mensajes escritos para que sean más comprensibles para el actor escolar (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) a quien los dirige?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

61. ¿Logra transmitir su mensaje oral/escrito con la misma claridad con un grupo que con una sola persona?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

62. ¿Previo a la comunicación con los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia), tiene claro el propósito de dicha comunicación?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

63. ¿Conoce medios de comunicación variados y distingue cuáles son los medios más convenientes para cada mensaje y actor escolar (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

64. ¿Promueve que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) busquen comunicarse entre sí de manera comprensible y constante (ejemplos: docentes-docentes, docentes-alumnos)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Altas expectativas: Muestra el mejor desempeño posible en sus funciones, de igual forma espera y exige los mejores resultados en el rendimiento de sus colaboradores y de sus alumnos.

65. ¿Tiene altas expectativas de su propio desempeño?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

66. ¿Evalúa o reflexiona sobre su desempeño?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

67. ¿Espera el mejor desempeño de los colaboradores (docentes y administrativos)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

68. ¿Espera el mayor rendimiento académico de los alumnos?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

69. ¿Se mantiene al tanto del nivel de desempeño académico de los alumnos?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

70. ¿Se mantiene al tanto del desempeño de sus colaboradores (docentes y administrativos)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

71. ¿Busca retroalimentar a los alumnos y orientarlos hacia un mejor rendimiento escolar?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

72. ¿Ofrece retroalimentación y orientación a sus colaboradores (docentes y administrativos) para desarrollar su nivel de desempeño?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

73. ¿Promueve una cultura donde los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) busquen mostrar su mejor desempeño, los docentes esperen el mayor rendimiento de los alumnos y se les ofrezca retroalimentación y orientación a ser mejores?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Respeto: Acepta y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo con estas.

74. ¿Acepta y respeta las otras formas de pensar y actuar aunque no esté de acuerdo con ellas?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

75. ¿Promueve la aceptación y respeto por otras formas de pensar y actuar entre los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

76. ¿Promueve la diversidad de opiniones?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Empatía: Considera las circunstancias de los otros actores escolares y así comprende su forma de pensar y comportarse.

77. ¿Se pone en el lugar de sus colaboradores (docentes y equipo administrativo) para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

78. ¿Se pone en el lugar de sus alumnos para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

79. ¿Se pone en el lugar de la familia del alumno para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

80. ¿Promueve una cultura escolar de empatía y de apoyo entre los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Interacción social formal: Se relaciona con los otros actores escolares de manera respetuosa, distinguiendo el tiempo y la forma adecuada para interactuar.

81. ¿Busca interactuar cotidianamente con los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

82. ¿Busca el tiempo y forma adecuada para interactuar con los alumnos?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

83. ¿Busca el tiempo y forma adecuada para interactuar con sus colaboradores (docentes y equipo administrativo)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

84. ¿Busca el tiempo y forma adecuada para interactuar con los padres de familia?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

85. ¿Interactúa con otros directores para compartir experiencias?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

86. En su papel de representante escolar ¿se relaciona con empresas e instituciones de su ciudad?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

87. ¿Promueve la interacción social respetuosa entre los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Liderazgo: Establece una dirección y orienta hacia una visión establecida a la comunidad escolar, logrando la generación de compromiso en los actores escolares para el alcance de la visión.

88. ¿La escuela se guía por Visión establecida?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

89. ¿En la elaboración de la Visión permite que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) colaboren?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

90. ¿En cada ciclo establece metas escolares?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

91. ¿En la elaboración de las metas permite que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) colaboren?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

92. ¿Comparte la Visión y metas escolares en las reuniones con los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

93. ¿Una vez compartidas la Visión y metas escolares, orienta en reuniones hacia el alcance de las mismas?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

94. ¿Comparte de manera escrita la Visión y metas escolares?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

95. ¿En el calendario escolar de cada ciclo se plasman la Visión y metas escolares?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

96. ¿Realiza acciones que aseguren que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) conozcan la Visión y metas escolares?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

97. ¿Busca formas de que los actores escolares (docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) se comprometan en el alcance de las metas y el logro de la Visión escolar?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

98. ¿Promueve una cultura escolar (valores y actitudes) que favorece el logro de la Visión y metas establecidas?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Vocación al servicio educativo: Le agrada su profesión dentro del servicio educativo y disfruta su trabajo.

99. ¿Siente vocación (le gusta) por su trabajo?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

100. ¿Se siente satisfecho con las actividades que realiza?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

101. ¿Promueve que los colaboradores (docentes y equipo administrativo) disfruten de los roles que desempeñan?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

102. ¿Promueve que los alumnos disfruten de los roles que desempeñan?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Funciones educativas: Conoce las funciones de todos los puestos escolares y la forma en que deben ser llevadas a cabo. Por lo que cumple con todas las funciones que le corresponden y es capaz de clarificar las responsabilidades de sus colaboradores.

103. ¿Conoce cuáles son sus funciones de acuerdo a lo establecido en las normas educativas?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

104. ¿Conoce cuáles son las funciones de sus colaboradores (docentes y equipo administrativo) de acuerdo a las normas educativas?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

105. ¿Se asegura que sus colaboradores (docentes y equipo administrativo) conozcan sus funciones?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

106. ¿A sus colaboradores (docentes y equipo administrativo) les otorga libertad y autoridad, es decir, los empodera en el ejercicio de sus funciones?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

107. ¿Sabe qué y a quién delegar determinadas actividades?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

108. ¿Promueve que sus colaboradores (docentes y equipo administrativo) conozcan las funciones de los puestos de la escuela y las actividades de colaboración que se delegan?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

109. ¿Promueve el empoderamiento (sentirse dueños de su trabajo delegando libertad, autoridad y responsabilidad) de sus colaboradores (docentes y equipo administrativo) en las actividades ligadas a su función y las que se les delega?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Docencia: Conoce el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la docencia.

110. ¿Está al tanto de cómo es el proceso de enseñanza?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

111. ¿Está al tanto de diversas estrategias de enseñanza?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

112. ¿Distingue cuáles son las mejoras formas de enseñanza de acuerdo a las particularidades del contexto escolar?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

113. ¿Orienta y ofrece acompañamiento a sus docentes en la enseñanza de sus clases?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

114. ¿Visita los salones u observa desde fuera la manera en que los docentes imparten su clase?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

115. ¿Busca mejoras de infraestructura o herramientas que sirvan en la orientación y actualización de nuevas y mejores formas de enseñanza?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

116. ¿Promueve una cultura laboral donde se comparten estrategias educativas?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

Comprensión de los colaboradores: Conoce las fortalezas, debilidades, oportunidades y necesidades (FODA) del personal a su cargo, y es capaz de adaptar las actividades, grupos de alumnos y/o equipos a este conocimiento.

117. ¿Busca conocer las fortalezas, debilidades, oportunidades y necesidades en las aptitudes (capacidades y disposición para desempeñar una determinada función) de sus colaboradores (docentes y equipo administrativo)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

118. En caso de poder hacerlo: ¿Asignaría los grados o materias de acuerdo al perfil de cada docente?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

119. ¿Toma en cuenta las aptitudes (capacidades y disposición para desempeñar una determinada función) de sus colaboradores (docentes y equipo administrativo) en la delegación de actividades?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

120. ¿Facilita que los colaboradores (docentes y equipo administrativo) conozcan y/o evalúen sus aptitudes (capacidades y disposición para desempeñar una determinada función)?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

121. ¿Promueve una cultura laboral agradable donde los colaboradores (docentes y equipo administrativo) conocen sus aptitudes, las comprenden, respetan?

Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
(cuando se desconoce, no es útil o no se puede)	*(cuando no es útil o no se puede continuo)*	*(cuando es inconstante)*	*(cuando es estratégico)*	*(cuando es posible y constante)*

122. Se agradecen los comentarios respecto al cuestionario en general:

_____
_____
_____
_____

E.3.2. Muestra.

Los participantes en la aplicación del cuestionario son en mayoría directores escolares, algunos subdirectores, coordinadores, varios docentes y un supervisor (observar la figura 1 para ver la proporción de participantes de cada puesto) provenientes de diferentes partes de México, como: Hermosillo, Veracruz y Monterrey.

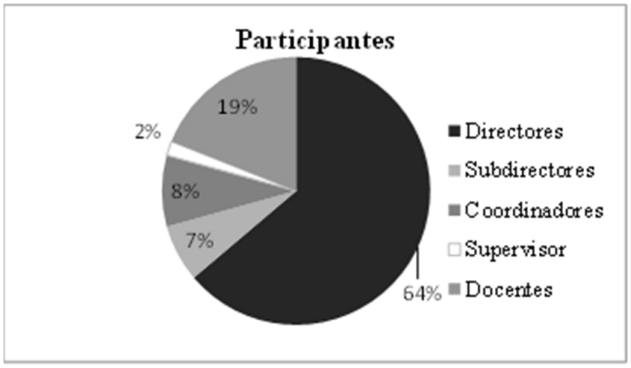

Figura 1. Participantes del pilotaje.

La edad promedio de los participantes está alrededor de los 50 años (revisar la figura 2 para consultar las edades de los participantes) y alrededor del 50% son de género femenino.

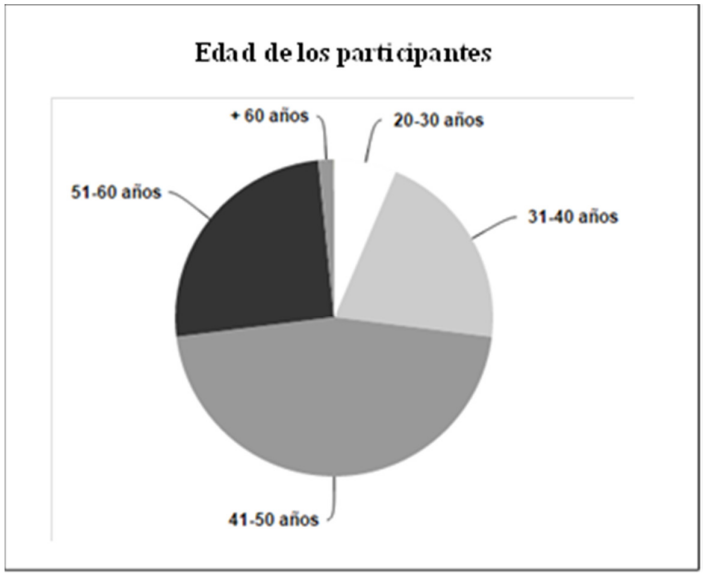

Figura 2. Edad de participantes.

E.3.3. Resultados.

En la tabla 1, se puede observar los resultados promedio, de los participantes del pilotaje, por competencia, y la cantidad de personas con evaluación en escala 4 de dominio de la competencia por puesto.

Tabla 1
Resultados del pilotaje

Competencias	Directores 37 participantes		Subdirectores 4 participantes		Coordinadores 5 participantes		Supervisor 1 participantes*		Docentes 11 participantes	
	Prom.	*Calif. Escala 4*	*Prom.*	*Calif. Escala 4*	*Prom.*	*Calif. Escala 4*	*Prom.*	*Calif. Escala 4*	*Prom.*	*Calif. Escala 4*
Inclusión de ideas	3,1	0	3,0	0	3,0	0	3,3	0	2,7	0
Responsabilidad	3,6	8	3,7	2	3,6	1	3,8	0	3,4	2
Congruencia	3,6	11	3,6	0	3,5	1	4,0	1	3,4	2
Organización	3,7	6	3,7	1	3,4	1	3,5	0	3,4	1
Orientación a la mejora	3,6	3	3,5	0	3,3	1	3,4	0	3,1	0
Perseverancia	3,7	14	3,6	1	3,3	1	3,2	0	3,3	1
Diagnóstico del entorno	3,5	3	3,4	0	3,1	1	3,1	0	2,9	0
Prudencia	3,5	12	3,4	1	3,4	2	3,2	0	3,4	3
Comunicación efectiva	3,6	6	3,6	1	3,3	2	3,1	0	3,2	0
Altas expectativas	3,7	9	3,6	2	3,6	2	3,9	0	3,3	1
Respeto	3,8	20	3,8	2	3,8	3	3,4	0	3,5	5
Empatía	3,6	12	3,7	2	3,4	1	3,2	0	3,0	3
Interacción social formal	3,6	5	3,4	0	3,3	0	3,3	0	3,2	1
Liderazgo	3,6	11	3,6	1	3,5	1	3,9	0	2,9	1
Vocación al servicio educativo	3,9	22	3,6	1	3,8	2	4,0	1	3,5	2
Funciones educativas	3,7	12	3,7	2	3,7	2	3,2	0	3,3	0
Docencia	3,6	6	3,5	1	2,8	0	3,2	0	2,9	0
Comprensión de colaboradores	3,7	15	3,5	2	3,6	2	3,2	0	3,1	1

E.4. Aplicación a director exitoso

E.4.1. Información del participante.

El director exitoso al que se le aplica el cuestionario de competencias, es de género femenino, de una escuela pública de nivel secundaria en Monterrey; quien participó en el ISSPP México.

La directora sigue dirigiendo la misma escuela que cuando se documentó el caso en el ISSPP. Tiene 14 años dirigiendo la escuela, aunque ya había sido directora en otras dos secundarias, una de ellas del mismo distrito que la actual.

E.4.2. Resultados obtenidos.

La directora muestra el dominio de competencias en un nivel *efectivo*, es decir, de escala 4, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Resultados del director exitoso

Competencias	Director
Inclusión de ideas	4
Responsabilidad	4
Congruencia	4
Organización	4
Orientación a la mejora	4
Perseverancia	4
Diagnóstico del entorno	4
Prudencia	4
Comunicación efectiva	4
Altas expectativas	4
Respeto	4
Empatía	4
Interacción social formal	4
Liderazgo	4
Vocación al servicio educativo	4
Funciones educativas	4
Docencia	4
Comprensión de colaboradores	4

El cuestionario se aplica de forma presencial, por lo que se tiene oportunidad de ver evidencias de cada competencia, entre ellas:

- Registros de conducta de cada alumno por grado académico y grupo.
- Manual con el calendario de actividades, misión, visión, valores escolares, fechas de próximos concursos, fechas de cumpleaños de los compañeros (de acuerdo a lo señalado por la directora esto con el propósito de generar un ambiente de trabajo cordial), nombre de los auxiliares, responsables de las academias y el nombre del docente responsable de cada grupo, y una descripción de acuerdo a las normas laborales del puesto de la persona que es dueña del manual.
- Cuadernos de evaluaciones de cada alumno por materia, grupo y grado académico. Que además contiene evaluaciones de los maestros en cuanto a resultados de las materias que imparten.

- Manuales de coordinación que han compartido con Secretaria de Educación para la formación en prácticas con otras escuelas, fotos de los cursos impartidos a compañeros directores, supervisores, coordinadores, entre otros.
- Fotos de cómo se veía la escuela cuando llego como directora y las mejoras a la infraestructura que ha realizado; entre lo que se distingue que mejoró los baños, bardeo la escuela, techo áreas de donde se toma educación física y la explanada, donde se toman los honores en a la bandera.
- Se presenta a un auxiliar, al docente y subdirectora quienes comparten que en la escuela son muy claras las actividades y los objetivos que persigue la institución.
- Encuestas a los alumnos sobre una conferencia en el tema de "Bullying", la cual además de ser útil para distinguir si los alumnos comprendieron el tema, sirve para analizar que problemáticas de bullying han surgido en la escuela. La encuesta fue aplicada de manera anónima separa por grupo, con 5 preguntas respecto a la comprensión del temas y sobre si han sido víctimas, victimarios y/o testigos de bullying.

Apéndice F: Currículum Vitae

Rosario Villela Treviño

Correo electrónico personal: villela.rosario@gmail.com

Registro CVU: 246841

Originaria de la ciudad de Monterrey, México, Rosario Villela Treviño realizó estudios profesionales en la licenciatura de Psicología Organizacional en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) campus Monterrey y la maestría en Prospectiva Estrategia en la Escuela de Graduados en Administración Pública en el ITESM. La investigación titulada "Modelo de competencias del director escolar exitoso" es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Doctor en Innovación Educativa.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo la administración y prospectiva estratégica, específicamente en el área de educación desde hace seis años. Asimismo ha participado en el proyecto de investigación de directores exitosos en México (ISSPP por sus siglas en inglés), en el libro *Directores escolares en México*. *Casos de éxito* (2014) Coordinado por Celina Torres y Norma Pesqueira; y en el libro *Métodos Prospectivos. Manual para el estudio y la construcción del futuro* (2014) coordinado por Guillermo Gándara y Francisco J. Osorio.

Actualmente, Rosario funge como asistente de investigación en el campus Monterrey. Sus habilidades son el entendimiento sobre recursos humanos, la aplicación de herramientas de prospectiva estratégica y educación. Las áreas de interés son en educación ligadas en la administración educativa.