



## EL DIRECTOR ESCOLAR NOVEL: ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN Y ENFOQUES TEÓRICOS

*José Ma. García Garduño, Charles Slater y Gema López-Gorosave*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.pdf>

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2011  
Fecha de dictaminación: 20 de mayo de 2011  
Fecha de aceptación: 3 de junio de 2011



La administración o gestión educativa como disciplina se inició y desarrolló en los países anglosajones, principalmente en los Estados Unidos. En 1875 Harold Payne, superintendente de Adrian, Michigan, escribió el que puede ser considerado el primer libro sobre administración o gestión educativa: *Capítulos sobre supervisión escolar* (Culberston, 1998). Desde esa época, el objeto de la disciplina ha estado fuertemente relacionado con el estudio de la dirección y supervisión escolar. Los países anglosajones destacan por los innumerables estudios publicados sobre estos temas desde finales del siglo XIX. Por ejemplo, en 1898 Blodgett publicó *La relación de un director con la comunidad: Una conferencia ante la Reunión de Directores Académicos del Estado de Nueva York*. Décadas después, la dirección escolar dio pasos decisivos para convertirse en una profesión independiente. En 1921 se fundó la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Elementales (National Association of Elementary School Principals). El hecho de que la dirección escolar haya sido un asunto importante dentro de la administración o gestión escolar en los Estados Unidos se debe, probablemente, a que su sistema educativo ha permanecido descentralizado a pesar de las crecientes regulaciones e intervenciones estatales y federales. Los centros escolares gozan de cierta autonomía; a mayor autonomía, mayor importancia del puesto de director, pues éste y la escuela pueden tomar decisiones.

En México, el estudio de la dirección escolar es más reciente. Los trabajos pioneros de Rafael Ramírez, desarrollados en las décadas de los 30 y los 40 (Ramírez, 1963a; 1963b) no tuvieron continuidad. El interés por el tema resurgió hasta los años 90 (García Garduño, 2004), y se asocia a tres factores:

- a) Las políticas de descentralización educativa pactadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, las cuales implican participación más amplia y gobierno local (Jutting *et al.*, 2004).
- b) Las políticas educativas tendientes a elevar la calidad de la educación básica que establecen como prioridad del sistema educativo, el mejoramiento del desempeño escolar; y,
- c) El desarrollo del movimiento de eficacia escolar que indaga sobre las variables que determinan dicha eficacia.

Los estudios internacionales sobre eficacia escolar, realizados en los 90, señalaban que el liderazgo del director era una de las variables que influía en la eficacia, pero no precisaban cómo y en qué medida influía (e.g. Sammons, Hillman, y Mortimore, 1998; Scheerens, 1992). Para éstos y otros autores como Sergiovanni (1995), el liderazgo transformacional ejercido por los directores era uno de los denominadores comunes de las escuelas eficaces. Revisiones más recientes corrigen tales hallazgos. Por ejemplo, Robinson, Lloyd y Rowe (2008) señalan que si bien el liderazgo transformacional tiene un efecto positivo en el clima escolar, el liderazgo pedagógico o instruccional influye más en el desempeño escolar. Por su parte Leithwood y colaboradores (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Leithwood, Seashore, Anderson y Wahistrom (2004) concluyen que:

- Los efectos del liderazgo (directos e indirectos) explican un 25% de los efectos totales en los logros escolares.
- El liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los alumnos. La primera es la enseñanza del docente en el salón de clase.
- Casi todos los directores exitosos se basan en el mismo repertorio de prácticas de liderazgo.

- Los líderes escolares (directores) mejoran la enseñanza y el aprendizaje a través de su influencia en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo.
- El liderazgo escolar tiene mayor influencia en la escuela y los alumnos cuando es ampliamente distribuido.

El reconocimiento de la influencia del liderazgo del director en el desempeño escolar ha impulsado en varios países, principalmente anglosajones, la creación de programas de preparación para los aspirantes al puesto. Estos se imparten básicamente en tres modalidades: programas nacionales, consorcios y estudios de posgrado formales. Inglaterra por ejemplo, se ubica en la primera modalidad. El *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) es un programa de carácter nacional impartido por consorcios regionales que concursan previamente los contratos. En Escocia, el *Scottish Qualification for Headship* (SQH) es también un programa nacional impartido por consorcios universitarios y autoridades locales. La duración de estos dos programas es de 15 y 24 meses, respectivamente (Cowie, Crawford y Turan, 2007). En Estados Unidos los programas de formación de directores se dan a través del estudio de un programa de maestría en administración educativa, cuyo énfasis regularmente es el liderazgo y la dirección escolar. Corea cuenta con un sistema muy competitivo para el ingreso a la dirección escolar; se caracteriza por un riguroso sistema nacional de selección basado en méritos y en la acreditación de un programa de formación (Kim y Parkay, 2004). Otros países, como algunos del continente africano, se están cuestionando la falta de programas de formación e impulsan la profesionalización de los puestos de dirección (Bush y Oduro, 2006; Westhuizen y van Vuuren, 2007).

A pesar de los programas de preparación de directores en los países anglosajones, Hobson y colaboradores (2003), señalan que los nuevos directores experimentan problemas de diversa índole como son:

- Sentimiento de aislamiento profesional y soledad
- Enfrentar el legado del director pasado, su práctica y estilo de dirección
- Realizar múltiples actividades
- Administrar las finanzas escolares
- Enfrentar personal ineficaz (apoyo, advertencias, despido).
- Implementar nuevos iniciativas gubernamentales, particularmente nuevos currícula o proyectos de mejora escolar.
- Problemas con la planta física y la autogestión

Los investigadores encontraron que el trabajo de los nuevos directores es estresante y a veces traumático. Advierten que, a pesar de la diversidad de los antecedentes de los directores noveles, éstos experimentan problemas comunes; lo que difiere es el énfasis. Los autores agregan que los nuevos directores de educación primaria experimentan más problemas administrando el tiempo y estableciendo las prioridades, mientras que los del nivel de secundaria presentan mayores dificultades para mejorar la comunicación y hacer que los profesores cumplan con su trabajo. Algunos autores como Howley, Andrianaivo y Perry (2005), al referirse a la evaluación que hacen los nuevos directores del puesto, señalan que el *dolor supera las recompensas* (*pain outweighs the gain*). Las metáforas que describen la asunción al cargo reflejan el estrés y, a veces, la experiencia traumática que significa ocupar el puesto por primera vez: *conservar el equilibrio en la cima del palo encebado* (Walker y Qian, 2006); *nadar o*

*ahogarse, saltar a aguas profundas* (jumping off the dead end); *nadar en contra de la corriente* (Armstrong, 2004); *sentarse en la silla caliente* (Weindling y Dimmock, 2006), entre otras. Un director inglés resume la situación de lo que experimentan los nuevos directores cuando asumen el puesto: "Me sentí forzado a actuar en una parte de la obra, pero no tenía el libreto" (Daresh y Trevor, 2000:89).

En México no existen programas para formar a los profesores que aspiran a la dirección de escuelas de educación básica. Los directores arriban al puesto por medio de un concurso basado en un escalafón, el cual consiste en una acumulación de puntos en cuatro rubros: conocimiento, aptitud, antigüedad y, disciplina y puntualidad. En la práctica, a los profesores se les otorga anualmente la máxima puntuación (Mc Ewan, y Santibáñez, 2005), por lo que el sistema de evaluación poco discrimina a los aspirantes. Del puntaje acumulado a lo largo de la carrera docente depende el acceso a la dirección escolar. Normalmente llegan al puesto los profesores que tienen mayor antigüedad en el sistema. La manera de seleccionar a los nuevos directores de primaria, así como la carencia de programas de formación previa y de formación continua, parecen contradecir las altas expectativas de desempeño que las políticas y programas educativos recientes le han impuesto a los directores escolares. Los nuevos programas de mejora de la escuela le asignan al directo un papel clave. EL Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) señala que "*el director ejerce liderazgo académico, administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar*" (SEP, 2006:83); por su parte la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), a pesar de señalar como prioridad la profesionalización de los maestros y autoridades escolares (Gobierno Federal y SNTE, 2008), plantea únicamente mecanismos rigurosos de ingreso y promoción para profesores y directores, dejando de lado la formación. Ni el PETE ni la ACE consideran la formación previa de los directores. Si los directores que han sido formados para el puesto experimentan invariablemente un conjunto de problemas cuando asumen el cargo, aquellos que no tengan acceso a programas que los preparen para asumir las nuevas funciones, seguramente experimentarán problemas mayores.

La realidad sobre las experiencias de los nuevos directores en sus primeros años en el puesto es un tema de investigación que está cobrando cada vez mayor importancia en el medio internacional; no obstante, a pesar del avance de la investigación durante las últimas tres décadas, no se han realizado revisiones que analicen el grueso de la investigación, ni el estado que guarda la investigación sobre la dirección escolar en México. El propósito de este trabajo es revisar el estado que guarda la investigación sobre la dirección escolar a nivel internacional y analizar la evolución de la investigación sobre dirección escolar en México.

## 1. ANTECEDENTES

### 1.1. Estudios anglosajones

Si bien el estudio de la dirección escolar tiene más de un siglo que se inició, la investigación sobre los directores noveles es muy reciente. Daresh (1987) señala que los estudios sobre los directores noveles se iniciaron a principios de la década de los 80 en Inglaterra. Sin embargo, parece ser que los primeros estudios fueron desarrollados a finales de la década de los 70 en Estados Unidos por Greenfield (1977a y 1977b; 1985). Greenfield fue el primero en emplear la teoría de la socialización organizacional en el estudio de la dirección escolar, lo cual sentó las bases para explicar el paso a la dirección por los profesores o asistentes de dirección anglosajones; pocos son los estudios que le otorgan ese reconocimiento.

El estudio longitudinal que Greenfield (1985) llevó a cabo con 14 nuevos directores, revela que los principales problemas que experimentan se encuentran en las relaciones interpersonales y en el ejercicio de la autoridad. Los problemas de relación preocupan más a los nuevos directores que los problemas técnicos, sobre estos últimos, el estudio señala que es poco probable que los nuevos directores empleen tiempo suficiente en la supervisión pedagógica. Los nuevos directores no tienen mucho tiempo y experiencia docente y, es poco probable que se involucren en actividades en las que no se sienten seguros.

En 1987 se publicaron dos estudios que son ampliamente citados en la literatura. Entre 1982-1988, Weindling y Earley (1987), realizaron un estudio con una cohorte de 182 nuevos directores de nivel secundario en Inglaterra y el país de Gales. Los autores encontraron que los principales problemas que enfrentan los directores son: las dificultades causadas por el estilo de dirección del director anterior, la planta física, comunicación y consulta con los profesores, creación de una mejor imagen pública y lidiar con el equipo de administración de la escuela. En general los directores se sintieron poco preparados para asumir las responsabilidades del puesto. En un estudio reciente, realizado en ese país con una muestra representativa de directores de primaria y secundaria sin considerar su antigüedad, Swaffield (2009) encontró que los directores se sienten poco apoyados para realizar su labor; la mayoría de los problemas identificados tienen que ver con las relaciones interpersonales con los profesores y alumnos: manejo de relaciones del personal, delegación de responsabilidades, manejo de la disciplina de los alumnos e influir en la pedagogía de los profesores.

El segundo estudio más frecuentemente citado es el de Daresh (1987) el cual se realizó con 12 nuevos directores de educación media. El autor concluye que estos profesionales experimentan dificultades en dos áreas. Una es la *clarificación del papel del director*; los directores estadounidenses entrevistados por Daresh señalan que una de las áreas de mayor conflicto es la variedad de asuntos que tiene que ver con la dirección; fueron más numerosos y complejos de lo que habían imaginado. La segunda área de dificultad refiere a las habilidades técnicas que demanda el puesto. El autor las divide en habilidades administrativas (hacer presupuestos y reportes, normativa y recursos materiales) y de relaciones interpersonales (manejo de conflictos del personal y padres de familia). Los directores encontraron situaciones no previstas antes del ocupar el puesto. Un estudio realizado con nuevos directores canadienses (Walker, Anderson, Sackney y Wolf, 2003), revela que, al asumir el puesto, los directores se sorprendieron de las situaciones no anticipadas que tuvieron que enfrentar; se sintieron confundidos por la transición de profesor a director y encontraron más dificultades de las que anticipaban en la cantidad de trabajo, los conflictos y mediación con los profesores, la junta escolar y los padres de familia, y la cantidad de tareas administrativas. En general, se sintieron poco preparados para asumir las nuevas responsabilidades.

Estos problemas conllevan dilemas que el director debe enfrentar. En un estudio peculiar realizado por Quong (2006), cuando fue nombrado por primera vez director en una escuela rural de Australia, el autor investigó su propia experiencia en el puesto; encontró que el trabajo del director enfrenta tres tipos de dilemas: 1) Juzgar ¿Cuándo debo intervenir? 2) Confrontar ¿Estoy preparado para confrontar? 3) Aprender ¿Qué necesito aprender para enfrentar esto? ¿Qué puedo aprender de la experiencia? Los problemas y los dilemas que experimentan para manejarlos se perciben con más intensidad durante los primeros años. Uno de los primeros estudios longitudinales fue el de Weindling (1999); el autor investigó la percepción de los directores ingleses de educación media sobre los problemas que enfrentan en un periodo de 10 años. El estudio revela que la intensidad de la mayoría de problemas disminuye con el

tiempo; por ejemplo, que los profesores acepten nuevas ideas, la creación de una buena imagen pública de la escuela y la relación con el equipo de administración de la escuela. La explicación de por qué los problemas disminuyen con el paso del tiempo la da el estudio realizado por St. Germain y Quinn (2005); estos autores compararon la percepción de directores novatos y experimentados de los niveles de primaria y secundaria. A diferencia de los directores novatos que reaccionan con temor e inseguridad ante las dificultades, los experimentados desarrollaron repertorios de respuesta suficientes para enfrentar problemas con más calma y seguridad, y responder con más eficacia a problemas imprevistos. Este fenómeno se debe a que los directores experimentados han desarrollado un conocimiento tácito.

La creciente investigación sobre los nuevos directores en los países anglosajones coincide con las dificultades para reclutar candidatos a ocupar el puesto. En los Estados Unidos e Inglaterra siguen existiendo problemas para atraer candidatos que reemplacen a los directores que se jubilan (Crow, 2006; Stevenson, 2006). Sobre los candidatos a ocupar el puesto de director en los países anglosajones, Howley, Andrianavo y Perry (2005) señalan que, una parte de ellos, cuando ponen en la balanza las desventajas y ventajas del puesto, encuentran que las primeras pesan más; de ahí que existan las dificultades en el reemplazo señaladas por Crow (2006) y Stevenson (2006).

Los programas de formación de directores tienen entre sus propósitos atraer más candidatos y evitar la deserción temprana. En Inglaterra, Escocia y Estados Unidos se han evaluado los programas de formación de directores. Las evaluaciones realizadas en los primeros países señalan que los programas son útiles para los nuevos directores pues generan mayor confianza en el desempeño (Holligan, Menterb, Hutchings y Walkerb, 2006; Cowie y Crawford, 2007). En cambio, en los Estados Unidos, los programas de formación de directores han generado fuertes críticas (Anderson, 1991). La más reciente y demoledora, realizada por Arthur Levine (2005), entonces presidente del Teachers College de Columbia University, causó asombro y malestar a la mayoría de las universidades estadounidenses. Levine señala que los programas que preparan a los directores y superintendentes escolares tienen bajo nivel académico debido a los débiles criterios de admisión, la incoherencia curricular, la falta de preparación de los profesores y el escaso entrenamiento clínico.

## 1.2. Situación de los nuevos directores en otros países

El interés por los directores noveles ha traspasado las fronteras anglosajonas y se ha trasladado a otros continentes o regiones. A mediados de la década de los 90, los investigadores anglosajones empezaron a dirigir la mirada hacia lo que ocurría fuera de sus países. El *Handbook of Research on Educational Administration*, la publicación más importante en su género, dedicó un capítulo a analizar la internacionalización de la administración educativa (Chapman, Sackney y Aspin, 1999). A pesar de que los problemas que enfrentan los nuevos directores tienen que ver con los aspectos señalados por Hobson *et al.* (2003) y otros estudios anglosajones, existen peculiaridades relacionadas con la cultura y dinámica de cada país. Existen dos redes de académicos dedicadas a realizar estudios sobre los directores noveles. En 1999 se creó la primera red internacional para el estudio de los nuevos directores, por iniciativa de profesor Forrest Parkay (Parkay, 2003), de la Universidad de Estado de Washington, *The International Beginning Principal Study* (IBPS). Sus estudios se han concentrado, además de en los países anglosajones, en otros como Bélgica, Holanda, Corea, China, Tailandia y Japón. En el 2005 se creó la red *Internacional Study Principal Preparation* (ISPP), por iniciativa de los profesores Mike Cowie, de la Universidad de Edimburgo y Charles Webber, de la Universidad de Calgary. Además de los países anglosajones se han desarrollado estudios en China, Jamaica, México, Sudáfrica, Tanzania, Turquía, entre otros. Ambas redes siguen activas. Parte sustantiva del conocimiento reciente sobre la situación de los directores en el nivel

internacional proviene de las publicaciones generadas por estas dos redes. Aunado a lo anterior, la prestigiosa revista británica *Journal of Educational Administration* ha dedicado dos números completos a estudios sobre los nuevos directores; aunque la mayor parte de los artículos publicados corresponden a los países anglosajones (Walker, 2006; Webber, 2008).

Los estudios internacionales sobre los nuevos directores confirman y amplían los hallazgos de Hobson *et al.* (2003). El nuevo director, tanto en los países anglosajones como en el resto de los países, salvo excepciones, arriba al puesto entre los 40 y 50 años. La Tabla 1 resume algunas características y problemas de los nuevos directores en diversos países.

**TABLA 1. SITUACIÓN Y PROBLEMAS DE LOS NUEVOS DIRECTORES EN OTROS PAÍSES**

PAÍS	CHINA	COREA	TAILANDIA	TURQUÍA	ESPAÑA	ÁFRICA (VARIOS PAÍSES)
<b>Motivos para acceder al cargo</b>	-Poder y prestigio.	-Fama. -Llevar a cabo sus creencias y hacer la diferencia.		-Prestigio social. -Responsabilidad social. -Hacer la diferencia en la vida de los estudiantes.	-Mayor remuneración. -Liberación de la docencia. -Oportunidad de mejorar la realidad educativa. -Ejercicio del poder. -Prestigio.	
<b>Requisitos para ser nombrado director</b>	-No existen criterios claros. -Propuesta del Consejo Local de Educación. -Partido Comunista local. Gobierno local	-Contar con méritos suficientes. -Experiencia y desempeño docente exitoso. -Desarrollo profesional. Propuesta del Ministerio.		-Evaluación positiva del desempeño. -Contar con al menos dos años de experiencia docente. Aprobar un examen de cultura, lengua turca y legislación educativa.	-Ser elegido por el Consejo Escolar. -Cuando el candidato no alcanza mayoría, la administración escolar nombra al director.	-En la mayoría de los países se nombra a un docente experimentado y exitoso.
<b>Programas de preparación previa al cargo</b>	-No existen.	-Existe un programa al que sólo acceden quienes cubran los requisitos arriba señalados.	-Se desconoce la existencia de programas.	-No existen.	-No existen. La mayor parte de los nuevos directores tienen experiencia administrativa previa.	-Sólo Etiopía cuenta con un programa con duración de un mes. -Desde hace varios años Sudáfrica está planeando implementar programas de formación previa.
<b>Problemas que enfrentan</b>	-Reformas curriculares. -La moral de los docentes. -Falta de fondos para mejorar la planta física. -Desarrollo profesional de los docentes.	-Resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y autoridades. -Falta de fondos para mejorar la planta física. -Relación con el sindicato de profesores.	-Relación con el Consejo Local y Escolar. -Crear una mejor imagen de la escuela. -Enfrentar al mismo tiempo actividades diversas.	-Escasez de custodios y personal. -Satisfacción de los docentes. -Mantenimiento de la planta física. -Tiempo para sí mismo.	-Encontrar un equipo directivo de confianza. -Falta de apoyo del antecesor, docentes y padres.	-Estudiantes que no pueden pagar las cuotas y comprar los libros de texto. -Escasez de equipo. -Planta física limitada (Kenia)

Fuente: Tabla elaborada por los autores con base en las fuentes citadas dentro de esta sección (referencias al final del trabajo).

Se han investigado los motivos de los directores escolares para acceder al cargo. En los países asiáticos los motivos principales son el estatus y el poder que otorga el puesto, así como “ser la diferencia” en los estudiantes, no tanto el salario. En China y Turquía, la diferencia de salario entre directores y profesores es mínima (Li y Parkay, 2006; Kim y Parkay, 2004; Cowie, Crawford y Selahatin, 2007); en cambio, en España, los motivos para acceder al cargo son la mayor remuneración y la liberación parcial de la carga docente (Diez, 2004). España es uno de los pocos países en que el director escolar mantiene parte de sus responsabilidades docentes.

A diferencia de lo que ocurre en el medio anglosajón, en otros países existen diversos criterios para acceder al cargo y diferentes entidades que nombran a los directores. China presenta mayor diversidad que el resto de los países analizados (Li y Parkay, 2006). Corea posiblemente sea el país en el que los profesores tienen mayor dificultad para acceder a la dirección: implica haber acumulado méritos en diversas categorías como: años de experiencia como profesor, evaluación de su desempeño, actividades y cursos de desarrollo profesional, investigación y servicio en lugares remotos. Si los profesores cubren estos requisitos, el Ministerio de Educación y el Consejo Escolar local, les permite acceder al programa de formación de directores (Kim y Parkay, 2004). Dos terceras partes de los directores españoles han desempeñado previamente un cargo administrativo (Diez, 2004). En Turquía y en los países africanos el nombramiento se da con base en un desempeño docente notable (Cowie, Crawford y Turan, 2007; Bush y Oduro, 2006).

La mayoría de los estudios señalan que el trabajo del director se torna más complejo. Los nuevos directores se sienten poco preparados para afrontar la complejidad del puesto, independientemente del país en el que se encuentren sus escuelas. El trabajo del director está sujeto a presiones externas e internas. Las presiones externas más importantes provienen de la responsabilidad que se le asigna al director en las nuevas reformas educativas tendientes a mejorar la calidad de los sistemas educativos; éstas son una constante mundial como consecuencia del fenómeno de globalización, el afán y necesidad de los países por tener un sistema educativo competitivo y el supuesto de que los directores juegan un papel clave en el éxito de la reformas. A Los directores se les hace responsables del desempeño en el aula, a pesar de que están lejos de la misma (Gaziel, 2008). Las presiones son mayores para los nuevos directores; el caso más notable es China (Li, y Parkay, 2006). En otros países asiáticos, como Tailandia, al igual que en los países anglosajones, las preocupaciones externas son los consejos locales y escolares que gobiernan la escuela y la imagen pública de la escuela (Sanrattana y Parkay, 2003). Es también un denominador común entre los países estudiados, que los nuevos directores sientan poco apoyo de la administración.

Las presiones internas, es decir, las que viven los nuevos directores dentro de la escuela, están relacionadas con los conflictos con el personal de la escuela y los padres de familia, así como con la disciplina de los alumnos. En Corea una presión adicional es la intervención del sindicato y de los comités de profesores en la toma de decisiones (Kim y Parkay, 2004). Por otro lado, los nuevos directores españoles señalan como principales problemas: la falta de colaboración de su antecesor, falta de apoyo de los profesores y padres de familia (Diez, 2004). En China, una de las mayores preocupaciones es la reducción de la planta docente, su estabilidad y los derechos laborales de los profesores (Li, y Parkay, 2006). En países como China, Corea y Turquía, otra prioridad de los nuevos directores es el mantenimiento de la planta física. Otro aspecto común es que las demandas del puesto obligan a los nuevos directores a trabajar horas extras; usualmente trabajan más de 40 horas en la semana. En China 52.2 (Li, y Parkay, 2006), y en Corea 43.3 (Kim y Parkay, 2004). En España y Turquía influye en la



insatisfacción de los nuevos directores, el tiempo que la dirección les resta para atender a su familia (Diez, 2004; Turan y Yücel, 2006).

Los problemas más críticos que viven los nuevos directores se encuentran en los países africanos; éstos se relacionan con asuntos económicos y recursos materiales. Las principales preocupaciones de los nuevos directores en Kenia son: la incapacidad de los estudiantes para cubrir las cuotas escolares, la carencia de equipo y de libros, así como las limitaciones de la planta física (Kitavi y Westhuizen, 1996). El estudio de estos autores aporta hallazgos particulares, al mismo tiempo confirma que los directores, cuando inician su gestión, viven con mayor intensidad los problemas; al paso del tiempo, la intensidad de éstos disminuye (Weindling, 1999; St. Germain y Quinn, 2005).

### 1.3. El estudio de la dirección escolar y los nuevos directores en México

En México la investigación sobre la dirección escolar es escasa; lo es más aún la relacionada con los nuevos directores. Los estudios realizados están fuertemente ligados a la política educativa de las diferentes administraciones. A pesar de lo reducido de la investigación, pueden distinguirse cuatro etapas: 1) nacimiento de la investigación; 2) estudios sobre consejos técnicos y supervisión escolar; 3) estudios asociados con los programas de mejora de la escuela (Proyecto Escolar y Programa de Escuelas de Calidad); y, 4) estudios sobre los nuevos directores.

La *primera etapa* corresponde a la investigación desarrollada por el ilustre educador Rafael Ramírez Castañeda, quien además de participar en la Misiones Culturales, fue jefe del Departamento de Educación Rural e Incorporación Rural Indígena. Rafael Ramírez puede ser considerado el padre de la gestión educativa en México. Fue un escritor prolífico; sus obras están compiladas en varios volúmenes. El trabajo sobre gestión o administración educativa no fue precisamente sobre dirección sino sobre supervisión y organización escolar de las escuelas rurales. Durante las décadas de los 30 y 40 escribió sus obras más importantes: *Supervisión de la educación rural* (Ramírez, 1963a) y *Organización y administración de escuelas rurales* (Ramírez, 1963b). Estas obras, a pesar de que fueron escritas hace medio siglo, su profundidad, solidez teórica y análisis no han sido superadas. Ramírez no sólo se limitó a exponer conceptos teóricos de la época, sino a recrearlos y generar otros que le permitieron analizar la realidad de la administración de la educación rural mexicana de la época. Ramírez tuvo una fuerte influencia de la administración escolar de los Estados Unidos. En 1925 y 1928, este educador visitó en un par de ocasiones más de una docena de Estados de la Unión Americana para observar cómo se administraba y organizaba la escuela rural de ese país. Las obras citadas de Ramírez tienen referencias de las obras más selectas de los estudiosos de administración de los Estados Unidos y en menor medida de autores franceses. De la administración escolar estadounidense tomó prestado el vocablo supervisión escolar y la utilidad de las pruebas de rendimiento para evaluar el aprendizaje: empleó los conceptos teóricos más avanzados de su época para analizar las prácticas de supervisión y organización escolar en México, mantuvo una visión nacionalista de la educación, la cual no le impidió estar abierto a las innovaciones educativas de otros países. Incluso diseñó una escala para evaluar el desempeño del supervisor por los maestros. La investigación de Rafael Ramírez no tuvo continuidad en las décadas posteriores.

La *segunda etapa* comenzó medio siglo después, a partir de la política educativa generada por el Programa para la Modernización Educativa (PME) en 1989 y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992. En esta segunda etapa se pueden identificar dos grandes tópicos de investigación: el consejo técnico y la supervisión escolar. El primer trabajo de esta nueva época fue el de Ezeleta (1990), el cual formó parte de las investigaciones que el PME solicitó a

diferentes instituciones. La autora estudió lo que denominó la estructura jerárquico-burocrática de los consejos técnicos. El estudio recomienda la realización de transformaciones radicales en la estructura y manejo de los consejos técnicos. La investigación también exploró otros temas como la supervisión y el reconocimiento a la tarea profesional del maestro. El segundo estudio sobre los consejos técnicos fue realizado por Fierro y Rojo (1994). Estas autoras proponen que el consejo técnico sea un espacio de formación de maestros y de fortalecimiento de la gestión pedagógica.

Después de la investigación de los consejos técnicos escolares surgió el tema de la supervisión escolar. Aunque ya en esa época el movimiento de eficacia escolar a nivel internacional señalaba la importancia del director en el mejoramiento de la escuela, las políticas educativas federales y estatales centraron su atención en la supervisión escolar. Se consideró que la supervisión era una pieza clave en el cambio y mejoramiento educativo. Varios estados emprendieron proyectos tendientes a mejorar la supervisión a lo largo y ancho del país. Los primeros estudios publicados fueron los de Ezpeleta y Weiss (1994) y Álvarez (1994). Ezpeleta y Weiss realizaron una evaluación del impacto del Programa para Abatir el Rezago Educativo; una parte del trabajo está dedicada a la supervisión, en ella se señala que la supervisión representa un obstáculo para la enseñanza en las escuelas del medio rural indígena. El trabajo de Álvarez (citado en Arriaga, 1996), sobre el fortalecimiento de la supervisión de la educación básica para el Distrito Federal, encontró que las principales dificultades que tienen los supervisores para realizar su labor son: la excesiva carga administrativa, la falta de preparación y actualización del supervisor, y la falta de integración entre el personal de las escuelas y el supervisor. Posteriormente, Calvo, Tapia y Conde (2000), proporcionaron una buena idea de los proyectos para mejorar la supervisión escolar y de los resultados obtenidos en diferentes estados. Si bien los proyectos fueron innovadores y alcanzaron algunos resultados, se puede concluir que los cambios en la organización de la supervisión fueron limitados; parte de esas limitaciones fueron de orden sindical o político.

La *tercera etapa* está asociada con los proyectos de mejora escolar: el Proyecto Escolar (PE), creado en 1997 e inspirado en el proyecto educativo de centro español y el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), surgido en 2001. Aunque en esta etapa se iniciaron las investigaciones sobre la dirección escolar, el principio de la misma no es nítido. Schmelkes había publicado en 1995 un libro sobre cómo mejorar la calidad de las escuelas. En uno de los capítulos aborda el papel del liderazgo del director como un elemento clave para el mejoramiento de la escuela. La inspiración teórica del trabajo de la autora proviene fundamentalmente de la calidad total y algunas referencias sobre la eficacia escolar.

Como se señaló, la investigación es escasa, sin embargo, se han producido algunos trabajos a la altura de la investigación internacional. García Garduño (1999) analizó los estudios que se habían producido sobre la dirección y supervisión eficaz o efectiva; la mayoría de las fuentes fueron trabajos de tesis de posgrado. El autor concluye que las características del director y supervisor eficaz en México son similares a las señaladas en los estudios anglosajones: mantiene relaciones cordiales con el personal de la escuela, apoya iniciativas y delega, es persuasivo, mantiene una excelente comunicación con los padres, y la comunidad lo reconoce como líder. Por la relevancia de los aportes al conocimiento de la dirección escolar y por su rigurosidad metodológica, los estudios que destacan son: Pastrana (1997), Loera, Rangel y Contreras (2001) y Fierro (2006). Los estudios generados pueden clasificarse en dos temas: características del liderazgo eficaz del director y problemas que enfrenta en su labor.

El estudio de Pastrana (1997) puede considerarse el primer trabajo empírico publicado sobre la dirección escolar en México; su objetivo fue analizar las prácticas de dirección de una escuela urbana localizada en un barrio popular. En dicho análisis se distinguen las características del liderazgo pedagógico eficaz del

director. Aunque este trabajo no surgió propiamente de los proyectos de mejora escolar (PE y PEC), por su fecha de publicación e importancia se situó en esta etapa. Se trata de un estudio etnográfico sobre un director eficaz de una escuela vespertina localizada en un barrio popular de la zona conurbada de la Ciudad de México. Es muy probable que la autora no haya conocido el estudio clásico de Wolcott (1973) *The man in the principal's office*, no obstante, el trabajo de Pastrana es similar. La autora describe cómo el director organiza la escuela: cómo asigna los grados escolares a los profesores, cómo es la relación con los padres y cómo asume la defensa de sus profesores ante decisiones del supervisor.

El trabajo de Loera, Rangel y Contreras (2001) se desprende de la evaluación del PEC. Participaron 128 escuelas, 65 incrementales y 63 decrementales. Se denominó escuelas incrementales a aquéllas que obtuvieron los mayores cambios positivos en el desempeño en matemáticas y decrementales a las que manifestaron el mayor cambio en sentido negativo. Loera y su equipo encontraron que en las escuelas con alto desempeño, los directores ejercen un tipo de liderazgo distinto a las de bajo desempeño; en la primeras los estilos predominantes son: gestión basada en liderazgo académico (liderazgo instruccional, 40% de los casos) y capital social positivo (liderazgo participativo, 38% de los casos). Es frecuente que los estudios de liderazgo realizados en la región tomen las clasificaciones realizadas por autores anglosajones (e.g. liderazgo transformacional, instruccional, compartido, etc). Loera y su equipo crearon una clasificación de 6 tipos de liderazgo de las escuelas incrementales (exitosas) y de otros 6 tipos para las escuelas decrementales (no exitosas). Es digno de destacar que este estudio arribó a conclusiones semejantes a las de Leithwood y colaboradores (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahistrom, 2004; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008).

Un estudio de Fierro (2006), relacionado con el PEC, investigó los problemas que enfrenta el director en su cargo. La autora realizó una investigación cualitativa basada en la narrativa de 248 directores de preescolar, primaria y secundaria de zonas urbanas y rurales. Su trabajo analiza los conflictos y dilemas morales que enfrentan estos profesionales en el desarrollo de su trabajo. Fierro señala que los conflictos más importantes que enfrentan los directores son: 1) los derivados de situaciones de incumplimiento laboral de los docentes y personal de la escuela; 2) los derivados del desempeño y comportamiento de los alumnos y 3) los conflictos relacionados con los padres de familia. Los directores enfrentan serios dilemas y tensiones al tratar de resolver o enfrentar los conflictos, éstos son: *¿A qué me dedico?* La tensión entre gestionar la educación y administrar la escuela. *¿Intervengo o dejo pasar?* El conflicto y límite de la solidaridad con sus compañeros maestros. *¿A quién protejo?* Un conflicto de lealtades (docentes vs alumnos). El estudio de Fierro tiene algunas coincidencias con estudios realizados en Australia como el ya descrito de Quong (2006) y el de Wildy y Loudon (2000).

Otro estudio es el de Camarillo (2006), quien revela las dificultades que el director escolar tiene para implantar los proyectos de mejora (PE y PEC). Los directores afirman sentirse con poca preparación para enfrentar el cargo y la influencia del sindicato en el nombramiento de los nuevos directores y la vida escolar. El autor realiza una clasificación de los tipos de directores: 1) los que creen conocerlo todo y no aceptan nada nuevo; 2) los que sienten a la escuela como propiedad privada y 3) los que muestran inseguridad en el cumplimiento de la función. El estudio también señala las dificultades del director para mantener y aplicar la normatividad en la escuela. Este problema ha sido analizado por Fierro, y por Loera y colaboradores. Fierro (2006), al explicar las causas de los dilemas que enfrentan los directores, señala que la escuela tiene un débil tejido institucional y organizacional. La autora se inspiró en los trabajos de Ezpeleta para la construcción de este concepto que explica la autoridad débil del director (Cecilia Fierro,

comunicación personal, 15 de enero, 2010). Loera, Hernández y García (2006) coinciden con Fierro. Al explicar las limitaciones, estos autores señalan que:

*“La escuela como institución es sumamente vulnerable. Como organización es especialmente sensible a cambios de sus directivos y docentes, a la disposición o no de recursos y acciones generales de política educativa, especialmente algunas críticas como los materiales instruccionales, los cursos de actualización, la política de incentivos y la normatividad general de la vida escolar.”* (p. 10).

En suma, el débil tejido institucional y profesional y la vulnerabilidad de la escuela hacen más difícil la labor de los nuevos directores. Los dilemas que narra Fierro (2006) se manifiestan con más intensidad en el inicio del puesto.

La *cuarta etapa* apenas tuvo inicio; es producto de la relación de investigadores mexicanos con la red ISPP. Se han publicado dos trabajos, los cuales analizan las prácticas exitosas de dirección de los nuevos directores. López-Gorosave, García-Garduño y Slater (2007) y Slater, García-Garduño y López-Gorosave (2008) analizaron las prácticas exitosas de dos nuevos directores. Los autores concluyen que existen dos tipos de liderazgo exitoso: el social, dedicado a conseguir recursos para la escuela y mejorar la planta física, y el pedagógico, el cual centra su atención en el trabajo de los profesores a quienes cuestiona e involucra constantemente en las acciones pedagógicas. Sin embargo, los supervisores escolares valoran más que los directores entreguen a tiempo los documentos e informes solicitados, de manera que los nuevos directores se sienten abrumados por la carga de trabajo administrativa.

#### 1.4. Marcos de referencia: Socialización profesional del director y etapas de la dirección

El estudio de la asunción al cargo de la dirección se ha nutrido de referencias teóricas provenientes de las teorías de la socialización de Merton y del liderazgo sobre la sucesión y hacerse cargo de Gabarro (1987). Merton (1992) define la socialización como el proceso por medio del cual las personas adquieren selectivamente valores, intereses, actitudes, habilidades y conocimiento. El trabajo de Van Maanen y Schein (1979), sobre la teoría organizacional de la socialización se constituyó en uno de los avances más importantes para explicar cómo los nuevos profesionales se socializan al entrar en una organización y cómo los patrones de pensamiento y acción pasan de una generación a otra. Estos autores definen la socialización organizacional como el proceso por medio del cual alguien es enseñado y aprende las maneras de una organización; señalan que es el proceso por el medio del cual alguien adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un papel en la organización (p.2). Los trabajos de Merton y de Van Maanen y Schein, están antecedidos por los estudios antropológicos sobre los ritos de pasaje (adolescencia, matrimonio, sexualidad y otros) realizados por Van Gennep (2008) a principios del siglo pasado.

Una de las principales aportaciones de Van Maanen y Schein (1979) es la clasificación de los diferentes tipos y etapas de socialización que pueden experimentar las personas que ingresan a una organización. El nuevo miembro puede producir dos tipos de resultados: *custodio o innovador*. El primero sucede cuando el nuevo miembro acepta el estatus quo o los conocimientos previos. El segundo tipo de resultado puede adoptar dos variantes: innovador de contenido o de roles. El innovador de contenido se rebela contra el conocimiento previo e intenta crear nuevas estrategias y procesos, mientras el innovador de roles redefine lo que se espera que haga. Los autores aportan una clasificación de seis pares opuestos de formas que puede tomar el proceso de socialización, señalan que el tránsito de los individuos por éstas pueden producir ansiedad y sentimientos de soledad y aislamiento (Van Maanen y Schein, 1979:38-65).

1. *Colectiva vs. Individual.* La socialización colectiva es grupal y tiende a producir un papel de custodio; por su parte la socialización individual se da de manera aislada y puede producir cualquier tipo de resultado: custodio o innovador de contenido o de rol.
2. *Formal vs. Informal.* La socialización formal se refiere al proceso por el cual el nuevo miembro es más o menos segregado de los miembros de la organización para someterse a experiencias específicas de socialización. En contraste, en la socialización informal no existen procedimientos para diferenciar a los nuevos reclutas de otros miembros de la organización.
3. *Secuencial vs. Azarosa.* En la socialización secuencial existe una organización específica definida en pasos secuenciados que se deben seguir para ocupar un rol; en la azarosa, no existe un plan, por lo que la socialización ocurre a través de pasos desconocidos, ambiguos o cambiantes.
4. *Fija vs. Variable.* La socialización fija se refiere a que el proceso de socialización está asociado a un calendario al cual la organización se adhiere y es comunicado al recluta. En la variable, el recluta tiene pocas pistas para transitar de un pasaje a otro. Los autores señalan que la socialización variable es un antídoto poderoso para la formación solidaria de grupos.
5. *Serial vs. Disyuntiva.* Un proceso serial de socialización es cuando un miembro experimentado de la organización acompaña o apadrina al nuevo miembro que va a asumir un puesto similar. La disyuntiva es cuando el nuevo miembro no tiene ejemplos disponibles para informarse de cómo actuar en el nuevo papel organizacional, lo cual hace el proceso más difícil y causante de ansiedad.
6. *Investir vs. Desposeer.* El diccionario define invertir como conferir una dignidad o cargo importante; es darle la investidura al cargo. Van Maanen y Schein señalan que el investimento del cargo se da cuando la organización le ratifica al nuevo miembro la viabilidad y utilidad que sus características personales tienen para la organización. De alguna manera la organización le señala: "nos gusta cómo eres". En el proceso de desposeimiento, la organización niega o intenta retirar las características personales del nuevo miembro.

Greenfield (1985) empleó la clasificación de Van Maanen y Schein (1979) en su estudio; señala que existen dos tipos de socialización: moral y técnica. La primera se ocupa de la adquisición e internalización de las normas, valores y actitudes del grupo, y la segunda, del uso apropiado del conocimiento, habilidades y técnicas necesarias para desempeñar adecuadamente un puesto o papel. El autor encontró que lo que aprenden los candidatos a director antes de ocupar el puesto tiene impacto en el desempeño de su papel.

### 1.5. La socialización de los nuevos directores de escuelas primarias en México

Para analizar la socialización de los nuevos directores en México se debe partir de que en el país, el puesto de director no ha alcanzado la madurez suficiente para ser considerado como profesión independiente. No existe preparación previa para ocuparlo ni un cuerpo claro de conocimientos y habilidades específicas para el puesto; sus principales referentes profesionales son la SEP (el patrón) y el SNTE (la organización sindical); no existen tampoco asociaciones profesionales ni un código de ética que no sea el reglamento de la SEP. Al aplicar los seis procesos de socialización propuestos por Van Maanen y Schein (1979), se confirma que los directores tienen una socialización profesional débil. Los nuevos directores de escuelas primarias mexicanos son básicamente socializados de manera individual y tienden generalmente a producir un rol de custodio; no obstante, algunos llegan a adoptar innovaciones de

contenido. Como candidatos no son sometidos a procesos de socialización formal previa, por lo que el aprendizaje del rol es informal; se da en forma secuencial: primero deben ocupar el puesto de profesor de grupo o bien asesor técnico-pedagógico (ATP), acumular un mínimo de aproximadamente 20 años de servicio y un número mínimo de puntos en el escalafón. Existe una convocatoria, sujeta a un calendario que puede variar, a la cual los aspirantes se ajustan una vez cubierta la socialización secuencial referida anteriormente. Al llegar a la organización, es decir, a la escuela, los nuevos directores transitan hacia sus funciones solos; es decir, no son acompañados por un colega experimentado que les revele los secretos y particularidades del cargo, por lo que se puede sostener que su socialización es disyuntiva; son investidos formalmente a través del nombramiento como directores de la escuela y como la autoridad máxima del centro escolar, sin embargo, son desposeídos en el sentido de que no se les señala cuáles características personales son útiles para la organización escolar ni cuáles debe evitar o suprimir; en la medida en que el reglamento administrativo burocrático resta autonomía a los nuevos directores, los directores son desposeídos.

### 1.6. Etapas de la dirección

Dentro del ámbito de la dirección escolar, la investigación sobre los nuevos directores es una de las líneas que ha desarrollado teoría propia, producto de los estudios acumulados a lo largo de 30 años. La teoría generada se centra en las etapas o pasajes que el director experimenta a lo largo de su trayectoria profesional. El andamiaje teórico que la sustenta se basa en las teorías de la socialización y la sucesión. Las diferentes clasificaciones se reseñan en la Tabla 2; todas comparten la idea de que la sucesión y socialización en el cargo es progresiva: comienza con incertidumbre y un periodo de aprendizaje, adaptación y sobrevivencia que puede ser estresante y hasta traumática. Después de dos o tres años, el director comienza a adaptarse o tomar las riendas del puesto y a desarrollarse, gracias al conocimiento adquirido en el puesto. Posteriormente, experimenta etapas de estabilidad y desarrollo profesional o autorrealización o, en su defecto, desencanto.

**TABLA 2. ETAPAS EXPERIMENTADAS POR LOS NUEVOS DIRECTORES EN EL CARGO**

Gabarro (1987)	Parkay (1992)	Hart (1993)	Day y Bakioglu (1996)	Ribbings (1997)	Weindling (1999)	Armstrong (2004; 2010)
-Tomar las riendas (primeros seis meses). -Inmersión (6 -12 meses) -Rediseño (12-21 meses) -Consolidación (21-27 meses) -Refinamiento (27-36 meses)	-Sobrevivencia -Control -Estabilidad -Liderazgo educativo -Realización profesional	-Encuentro, -Adaptación -Estabilización	-Iniciación: idealismo, incertidumbre y adaptación -Desarrollo: consolidación y extensión -Autonomía -Desencanto	-Formación -Acceso -Incumbencia -Avance	-Entrada y encuentro (primeros meses) -Hacerse cargo (3-12 meses) -Reacomodo (segundo año) -Refinamiento (4-5 años) -Consolidación (5-7 años) -Cima (a partir de los 8 años)	-Entrada-Salida -Inmersión-Emersión -Desintegración-Integración -Transformación-Restabilización
Fuente: Tabla elaborada por los autores, con base en las fuentes citadas dentro de esta sección.						

En el campo de la sucesión en la dirección, uno de los trabajos más influyentes ha sido el de Gabarro (1987). El autor estudió la sucesión en el puesto de 17 altos ejecutivos de compañías privadas de Estados Unidos y Europa. Concluyó que la sucesión es un proceso de varias etapas de aprendizaje predecibles. La primera clasificación sobre las etapas de socialización de los directores escolares fue la Parkay (Parkay y

Hall, 1992). En esta clasificación aún no está presente con claridad el concepto de socialización; el autor señala que estas etapas corresponden al desarrollo profesional. La sobrevivencia es la primera etapa; en la etapa de liderazgo educativo, el director se concentra en el currículum y la enseñanza (liderazgo pedagógico o instruccional).

El primer trabajo que usó los conceptos de sucesión y socialización fue el de Hart (1993); la autora señala que la sucesión del director afecta todo el trabajo en y con la escuela; crea un periodo de aprehensión y temor a lo desconocido con altas expectativas del director y los profesores. Las tres etapas identificadas por la autora, basadas en el trabajo de Nichols and West, sirvieron de inspiración a la mayoría de las clasificaciones ilustradas en este trabajo. Uno de los escasos estudios empíricos abocados a los efectos de la sucesión de los directores es de Hargreaves y colaboradores (2003); los autores estudiaron la sucesión en seis escuelas de educación media. Definen a la sucesión de la dirección como el proceso que marca la salida de un líder y la entrada de su sucesor. Los mismos autores señalan que la sucesión se ve afectada por las siguientes condiciones: 1) si es planeada o no planeada; 2) si el director entrante es de fuera o de dentro de la escuela; 3) la experiencia y la etapa de socialización en que se encuentra el nuevo director; 4) las características y eficacia del director pasado, y, 5) el nivel de desarrollo en que dejó la escuela.

La clasificación de Day y Bakioglu (1996) se desprende de un estudio realizado con 305 directores ingleses. Los autores identificaron cuatro etapas de socialización; considera el desencanto con el puesto como una posible fase final del desarrollo; la observaron en casos en que el director pierde la motivación por su trabajo. La fase de iniciación comienza con una actitud de idealismo en donde el director muestra entusiasmo y desea realizar cambios inmediatos; en el segundo periodo de esta fase los directores se dan cuenta de que los progresos que esperaban eran poco realistas.

La clasificación de Ribbins está inspirada en la de Hart (1993) y en la de Day y Bakioglu (1996). El autor incluye el periodo de formación, en el cual incorpora todas las influencias que ha recibido el director; le sigue la etapa de acceso al cargo y la incumbencia, que es entendida como un periodo que comprende desde que el director toma el cargo hasta que lo deja, con dos posibles resultados, uno de autonomía o de desencanto.

La de Weindling (1999) es la más amplia de todas; el autor señala que la fase de entrada y encuentro puede terminar de repente por una reacción negativa del personal. En la fase de reacomodo, el director se siente con más confianza y es más realista. Para Weindling, al nuevo director le puede tomar hasta 8 años alcanzar la plena realización en el puesto.

Finalmente, la clasificación de Armstrong (2004; 2010), es la única que se desarrolló para los asistentes de dirección anglosajones. Las etapas que experimentan los nuevos asistentes o subdirectores son, en esencia, semejantes a las descritas anteriormente. La autora concluye que estos nuevos profesionales experimentan separación, iniciación y ritos de incorporación que les imponen pruebas mentales, emocionales y físicas que implican una socialización coercitiva.

## 2. SUMARIO Y CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue analizar el estado de la investigación sobre los nuevos directores y sobre la dirección escolar en México. La investigación señala que el director, después del docente en el aula, juega un papel clave en el desempeño de los estudiantes. Posiblemente sea ésta la razón por la cual las

políticas educativas de varios países le asignen responsabilidad sobresaliente en el éxito de las reformas educativas.

Si bien la investigación sobre dirección escolar tiene más de un siglo de haberse iniciado, la investigación sobre los nuevos directores en sus primeros años en el cargo tiene tres décadas; se inició en los países anglosajones; principalmente en los Estados Unidos e Inglaterra. A lo largo de estas décadas se ha producido un buen número de estudios que señalan que la asunción al cargo de los nuevos directores es estresante. Se sienten poco preparados para asumir las responsabilidades del nuevo puesto y con poco apoyo de las autoridades. Una parte importante de los problemas que enfrentan los nuevos directores tienen relación con los docentes, alumnos y padres de familia. Con excepción de los países anglosajones y algunos como Corea, la mayoría no cuenta con programas de formación de nuevos directores. Los motivos para acceder al cargo son diversos.

La investigación sobre el tema se ha internacionalizado; existen dos redes dedicadas al estudio de los directores noveles. La investigación generada en países no anglosajones revela que éstos comparten problemas profesionales relativamente semejantes a los experimentados por sus colegas anglosajones, pero varían en intensidad y frecuencia. Una línea de investigación se concentra en el proceso de socialización de los directores noveles. El tema ha contado con los aporte teóricos de la socialización organizacional y de los ritos o pasajes. Se han producido varias clasificaciones sobre las etapas de socialización que experimentan los nuevos directores. Todas ellas señalan que el periodo comprendido entre los dos o tres primeros años en el cargo representa la etapa más difícil; es un periodo que produce incertidumbre, inseguridad y aprehensión. En la siguiente etapa los nuevos directores se adaptan y reacomodan al puesto; las etapas posteriores se caracterizan por consolidación, autonomía y desarrollo profesional y, en ocasiones puede derivar en desencanto.

La investigación sobre dirección escolar en México es escasa, no obstante ha experimentado cuatro etapas: 1) nacimiento de la investigación; 2) estudios sobre consejos técnicos y supervisión escolar; 3) estudios sobre dirección escolar asociados con los programas de mejora de la escuela (Proyecto Escolar y Programa de Escuelas de Calidad) y 4) una etapa de reciente inicio: estudios sobre los nuevos directores. El análisis de la socialización a la que se encuentran expuestos los directores de escuelas primarias en el país, aunado a las dificultades experimentadas en el periodo de acceso al puesto, indican que es imperativo que se creen programas de formación previa que preparen a los nuevos directores para afrontar las responsabilidades del puesto para hacer menos estresante e incierta la primera etapa en el cargo, y elevar las posibilidades de lograr una socialización efectiva que favorezca la innovación y la transformación de la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. E. (1991). *Principal, how to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management College of Education / University of Oregon.
- Arriaga, R. (1996). *Sentido y realidad de la supervisión escolar en educación primaria: el punto de vista del supervisor y del docente*. Tesis de maestría, Universidad de las Américas A. C.
- Armstrong, D. (2004). Constructing moral pathways in the transition from teaching to administration. *Values and Ethics in Educational Administration*, 1 (1), pp. 1-8.



- Blodgett, A. (1898). *The relation of a principal to the community: an address before the Conference of Academic Principals of the state of New York*, Syracuse, Dec. 30, 1897. Syracuse: C.W. Bardeen.
- Bush, T. y Oduro, K. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 359-375.
- Calvo, B., Zorilla, M., Tapia, G. y Conde, S. (2000). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: IIFE.
- 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), pp 84-107. Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art5.pdf>.
- Chapman, J., Sackney, L. y Aspin, D. (1999). Internationalization in educational administration. En: J. Murphy and K. Seashore (Eds), *Handbook of research on educational administration*. pp. 73–98. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cowie, M., Crawford, M. y Turan, S. (2007, abril). Principal preparation in England, Scotland and Turkey. Trabajo presentado en *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, ILL.
- Crow, G.M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspective on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 310-325.
- Culberston, J.A. (1988). A century's quest for knowledge base. En: N. J. Boyan (ed.)- *Handbook of research on educational administration*. pp. 3-26. New York: Longman.
- Daresh, J.C. (1987). The highest hurdles for the first year principal. Trabajo presentado en the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, D.C. Documento ERIC, ED280136.
- Daresh, J. y Trevor, M. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences o newly appointed principals British headteachers and American principals. *Educational Management Administration Leadership*, 28, pp. 89-101.
- Day, C. y Bakioglu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. En: I. Goodson y A. Hargreaves (Eds). *Teachers' professional lives*, pp. 205-227. Londres: Routledge Falmer.
- Diez, Enrique J. (coordinador) (2004). *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Madrid: Instituto de la Mujer. Consultado el 5 de mayo de 2010 en: [http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud\\_inves/630.pdf](http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/630.pdf)
- Ezpeleta, J. (1990). El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (4), pp. 13-33.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1994). *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto, informe final*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El Consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: SEP.

- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Gabarro, J.J. (1987). *The dynamics of taking charge*. Boston: Harvard Business School Press.
- García, J.M. (1999) ¿Cuáles son las características de liderazgo del director y del supervisor de educación básica efectivo? Una revisión de la literatura internacional y la investigación generada en México. En: A. Rivera, C. Aramburu, M. C. Ortega y C. Pérez (compiladores), *Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica*, pp. 109-124. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, J.M. (2004). La administración y gestión educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en México y Estados Unidos. Revista *Interamericana de Educación de Adultos*, 1, pp.11-50 Consultado el 25 de marzo de 2010 en: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a2004\\_1/jose\\_garduño.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a2004_1/jose_garduño.pdf).
- Gaziel, L.H. (2008). Principal's performance assessment. Empirical evidence from an Israeli case study. *Educational Management and Administration Leadership*, 36(3), pp. 337-351.
- Greenfield, W. Jr. (1977a). Administrative Candidacy: A process of new-role learning--Part I. *Journal of Educational Administration*, 15, (1) pp. 30-48.
- Greenfield, W. Jr. (1977b). Administrative Candidacy: A process of new-role learning--Part II. *Journal of Educational Administration*, 15, (1) pp. 170-193.
- Gobierno Federal y SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: Autor.
- Hart, A. W. (1993). *Principal succession*. Albany: State University of New York Press.
- Hargreaves, A., Moore, S. Fink, D., Brayman, C. y White, R. (2003). *Succeeding Leaders? A study of principal succession and sustainability*. Ontario Principal Council. Consultado el 5 de noviembre de 2009 en: [http://www.msde.maryland.gov/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18749/Succeeding\\_Leaders.pdf](http://www.msde.maryland.gov/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18749/Succeeding_Leaders.pdf).
- Holligan, C., Menter, I., Hutchings, M. y Walker, M. (2006). Becoming a head teacher: the perspectives of new head teachers in twenty-first-century England. *Journal of In-Service Education*, 32 (1), pp. 103-122.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. y Benefield, P. (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies*. National College for School Leadership. Consultado el 15 de septiembre de 2008 en: <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/hobson-issues-early-headship-full.pdf>.
- Howley, A., Adrianaivo, S., Perry, J. (2005). The pain outweighs the gain: Why teacher don't want to become principals. *Teachers College Record*, 107(4), pp. 757-782.
- Jütting, J., Kauffmann, C., Mc Donnell, I., Osterrieder, H., Pinaud, N. y Wegner, L. (2004). *Decentralisation and poverty in developing countries: Exploring the impact*. Working Paper No. 236. Paris: OECD, Development Centre.
- Kim, M. y Parkay, F. (2004). Beginning principals in the Republic of Korea: The challenges of new leadership. *Journal of Educational Policy*, 1 (1), pp. 85-97.

- Kitavi, M. W. y Van Westhuizen, P. (1996). *Problems facing beggining principals in Kenya*. Documento ERIC, ED396393.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood, K., Seashore L. K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation. Consultado el 8 de diciembre de 2008 en: <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>.
- Levine, A. (2008). *Educating school leaders..* Washington: The education schools project. Consultado el 14 de mayo de 2008 en: <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>.
- Li, Q. y Parkay, F. (2006). Beginning elementary principals in the People's Republic of China: An analysis of their concerns and priorities. *Pacific Asian Education*, 18(1), pp.119-133.
- Loera, A. et. al. (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte final. México: SEP.
- Loera, A., Hernández, R. y García, E. (2006). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación en las escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas pos-niveles de logro y eficacia escolar 2001-2006*. México: SEP. Consultado el 15 de agosto de 2007 en: [www.heuristicaeducativa.org/nuevo/biblioteca/16.-f5buenaspracticasygyp.pdf](http://www.heuristicaeducativa.org/nuevo/biblioteca/16.-f5buenaspracticasygyp.pdf).
- López Gorosave, G., García Garduño, J.M. y 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). Consultado el 1 de junio de 2008 en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art19.htm>.
- Merton, R.K. (1992). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parkay, F.W. (2003, abril). Leaders for a global society: Western and Eastern persepectives on the professional induction of beginning elementary principals. Symposium *presentado en the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, ILL.
- Parkay, F.W. y Hall, G. E. (1992). *Becoming a principal*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis 24. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.
- Quong, T. (2006). Asking the hard questions: being a beginning principal in Australia. *Journal of Educational Administration*, 44(4), pp. 376-388.
- Ramírez, R. (1963a). *Supervisión de la escuela rural*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Col. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, (1). México: SEP.
- Ramírez, R. (2003b). *Organización y administración de las escuelas rurales*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Col. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional,(5). México: SEP.

- Ribbins, P. (1999). Understanding leadership: Developing headteachers. En: T. Bush *et. al.*, *Educational management. Redefining theory, policy and practice*, pp. 77-89. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), pp. 635-674.
- Mc Ewan, P. y Santibáñez, L. (2005). *Teacher incentives and student achievement: Evidence from a Mexican reform*. Rand Corporation. Consultado el 5 de marzo de 2010 en: [http://emlab.berkeley.edu/users/webfac/chay/e251\\_s05/mcewan.pdf](http://emlab.berkeley.edu/users/webfac/chay/e251_s05/mcewan.pdf).
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1988). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sanrattana, W. y Parkay, F. (2003, abril). The beginning primary-school principals in Thailand: A National Survey of their priorities and concerns. Trabajo presentado en the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, ILL.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Swaffield, S. (2009). Headteachers' views of how they are supported and challenged: Questionnaire responses. *22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Vancouver, Canadá.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling*. Londres: Cassell.
- SEP (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México: Autor.
- Sergiovanni, T.J. (1995). *The principalship*, 3a ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Slater, C., García-Garduño, J.M. y López-Gorosave, G. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 46(6), pp. 702-714.
- St. Germain, L. y Quinn, D. (2005). Investigation of tacit knowledge in principal leadership. *The Educational Forum*, 70, pp. 75-90.
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 408-430.
- Turan, S. y Yücel, C. (2006). Correlates in works contexts of Turkish principalship. Trabajo presentado en *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco CA.
- Van Maanen, J. y Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. Straw (Ed). *Research in Organizational Behavior*, 1, pp. 209-264.
- Van Westhuizen, P. y Van Vuuren, H. (2007). Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), pp. 431-445.
- Walker, A. (Ed.). (2006). Beginning the principalship- international views [número especial]. *Journal of Educational Administration*, 44 (4).

- Walker, A. y Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 297-309.
- Walker, K., Anderson, K., Sackney, L. y Woolf, J. (2003). Unexpected learning by neophyte principals: Factors related to success of first year principals in schools. *Managing Global Transitions*, 1 (2), pp. 195-213.
- Webber, C. (Ed.). (2008). Principal preparation: International perspectives. *Journal of Educational Administration*, 46 (6).
- Weindling, D. (1999). Stages of headship. En: T. Bush *et. al.*, *Educational management. Redefining theory, policy and practice*, pp. 90-101. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Weindling, D. (2000, abril). Stages of headship: A longitudinal study of the principalship. Trabajo presentado en the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, EDRS 451591.
- Weindling, D. y Dimmock, C. (2006). Sitting in the "hot seat": new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp. 325-340.
- Wildy, H. y Louden, W. (2000). School restructuring and the dilemmas of principal's work. *Educational Management and Administration*, 28 (2), pp. 173-184.
- Wolcott, H. (1973). *The man in the principal's office*. NewYork: Holt, Rinehartand Winston, Inc.