

04

DE ESTUDIANTE A DIRECTOR: REALIDADES QUE SE VIVEN EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO

FROM STUDENT TO PRINCIPAL: REALITIES EXPERIENCED IN MULTI-GRADE SCHOOLS

Daniel Avilés Quezada¹

E-mail: danielavque@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9187-0145>

Guille Magaly Meneses Maqueda²

E-mail: menesesmmagaly@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2095-4605>

Maritza Librada Cáceres Mesa³

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

¹ Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo. México.

² Servicios de Inclusión Integral y Derechos Humanos A.C. México.

³ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Avilés Quezada, D., Meneses Maqueda, G.M., & Cáceres Mesa, M.L. (2021). De estudiante a director: realidades que se viven en las escuelas multigrado. *Revista Conrado*, 17(83), 33-39.

RESUMEN

Dirigir una escuela es una tarea compleja que conlleva del personal directivo, el desarrollo de habilidades para la gestión escolar, al menos de las dimensiones: organizativa, pedagógico-didáctica, comunitaria y administrativa, por lo que en el deber ser, quien es nombrado director de una escuela debe tener una experiencia amplia y un perfil profesional adecuado para el desarrollo de dicha función, porque en sus manos se encuentra la responsabilidad de liderar al equipo de trabajo para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, sobre todo en los contextos más desfavorecidos e históricamente vulnerados. Sin embargo, la realidad de los docentes que se convierten en "directores comisionados", dista de ser la "ideal" por la forma en que llegan a fungir este rol, porque generalmente son de reciente incorporación al sistema educativo y porque se da en lugares con condiciones sociales y económicas adversas. La metodología empleada corresponde con un acercamiento cualitativo inspirado en la hermenéutica, donde se empleó la narrativa como estrategia para analizar e interpretar las vivencias de un profesor comisionado como director en una escuela multigrado, técnica complementada con el uso de la entrevista en profundidad; a partir de los resultados se identifica que es necesario impulsar políticas y acciones de fortalecimiento del perfil directivo del docente comisionado, ya que si bien, el esfuerzo y desempeño realizado por este tipo de docentes-directores es enorme, una asesoría y acompañamiento adecuado, mejoraría considerablemente la calidad de la educación que se ofrece en esas escuelas.

Palabras clave:

Gestión escolar, liderazgo, docencia, directores, multigrado, profesores principiantes.

ABSTRACT

Running a school is a complex task that entails for the directive staff, the development of skills for school management, at least in the dimensions: organizational, pedagogical-didactic, community and administrative, so in the duty to be, who is appointed principal of a school must have extensive experience and a suitable professional profile for the development of this function, because in their hands is the responsibility of leading the work team to guarantee the right to education of girls, boys and adolescents, especially in the most disadvantaged and historically vulnerable contexts. However, the reality of teachers who are in "commissioned principals" is far from being "ideal" due to the way in which they perform this role, because they are generally recently incorporated into the educational system and because it occurs in places with adverse social and economic conditions. The methodology used corresponds to a qualitative approach inspired by hermeneutics, where the narrative was used as a strategy to analyze and interpret the experiences of a teacher commissioned as principal in a multigrade school, a technique complemented with the use of in-depth interviews; Based on the results, it is identified that it is necessary to promote policies and actions to strengthen the managerial profile of the commissioned teacher, since although the effort and performance made by this type of teacher-principals is enormous, adequate advice and support would improve The quality of education that is offered in these schools is considerable.

Keywords:

School management, leadership, teaching, principals, multigrade, beginning teachers.

INTRODUCCIÓN

En México, para el ciclo escolar 2017-2018, existían 226 mil 188 escuelas de educación básica, entre éstas 87 mil 589 de educación preescolar, de las cuales 966 corresponden a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), 44 mil 963 generales, nueve mil 796 indígenas y 17 mil 849 comunitarias, aunado a 16 mil 5 de sostenimiento privado; en cuanto a la educación primaria, de las 96 mil 920 escuelas, 67 mil 876 son generales, 10 mil 232 indígenas, nueve mil 648 comunitarias y nueve mil 168 privadas; sobre las 39 mil 689 escuelas de educación secundaria, siete mil 281 son de secundaria general, cuatro mil 430 de secundaria técnica, 18 mil 720 de telesecundaria, 214 de trabajadores, tres mil 548 comunitarias, y cinco mil 396 de sostenimiento privado (México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019).

En cuanto a la educación media superior, de las 17 mil 929 escuelas, 995 son federales, 10 mil 589 son estatales, 554 autónomas y cinco mil 791 son de sostenimiento privado; todas las anteriores configuran el sistema de educación obligatoria; en éstas estudian un total de 3 millones 68 mil 470 estudiantes, y son formados por un millón 519 mil 322 docentes; entre éstas, se encuentran las llamadas escuelas multigrado, las cuales se pueden definir de acuerdo con Peña-Infante, et al. (2013), como una *“escuela unitaria, multifase, de enseñanza mutua, unidocente, monitorial y multigrado”* (p. 5); así mismo Weiss (2000); y Mulryan-Kyne (2007); citados en Hernández Padilla (2018), señalan que la escuela multigrado es entendida de esta forma debido a que es un solo docente el que atiende a más de un grupo.

En México existen dos categorías en Educación Primaria: las Escuelas Primarias de Organización Completa y las Escuelas Primarias de Organización Incompleta; estas categorías se distribuyen por la cantidad de alumnos que tienen las instituciones. En las Escuelas Primarias de Organización Completa hay de 1° a 6° grado, y un docente atiende un grupo de cada grado; un director, y personal de intendencia. En las Escuelas Primarias de Organización Incompleta hay 2 o 3 maestros atendiendo dos o más grados en un sólo grupo, y a un profesor de grupo se le comisiona como director. Hay escuelas donde un solo maestro atiende de 1° a 6° grado en un solo grupo, siendo el mismo docente Comisionado de la Dirección de la institución; a estas escuelas se les conoce como Unitarias o escuelas multigrado. En cuanto a este tipo de escuelas, de acuerdo con la Evaluación de Política de Educación Multigrado, al (2019), se contaban con 73 mil 689 planteles, los cuales corresponden al 32.6% del total de escuelas de educación básica, éstas atienden al 6.9% de estudiantes en México, principalmente en zonas

rurales y urbano marginadas del país, ya que como señala Hernández (2018), *“han sido creadas... para atender a la población ubicada en regiones de difícil acceso y con alto o muy alto nivel de marginación (comunidades rurales, indígenas, zonas urbanas marginales, campamentos agrícolas, albergues indígenas y asentamientos de jornaleros migrantes)”*. (p.1)

De forma general, son instituciones que se localizan, en su gran mayoría, en pequeñas comunidades de alta o muy alta marginación; operan con precarias condiciones de acceso a servicios básicos y el equipamiento, la infraestructura y los materiales están lejos de ser adecuados para el desarrollo de aprendizajes de calidad.

En este contexto, de acuerdo con información del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2017), al sexenio 2012 – 2018 se contaba con 460 escuelas normales que al ciclo escolar 2015-2016 atendían a 108 mil 555 estudiantes en sus diversas licenciaturas y que cada año al egresar de los correspondientes planes de estudio, se van incorporando a las filas de docentes que atienden al sistema educativo mexicano, aunado a quienes por contar con perfiles afines a la educación (Pedagogía, Ciencias de la Educación, Intervención Educativa, etc.) de la misma forma, se insertan como docentes en el sistema.

Tan solo en (2020), de acuerdo con información de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (México. Secretaría de Educación Pública, 2020) se abrieron las convocatorias para ocupar un total de mil 513 plazas docentes en Educación Básica, para el ciclo escolar 2020-2021; cada año nuevos docentes egresados de las escuelas normales y universidades del país, se insertan en las escuelas que tienen la necesidad de docentes, ya sea por jubilación de su plantilla, por movilidad en razón a las inquietudes y necesidades de los docentes o por algún otro motivo de carácter personal, familiar, etc.

Aunado al contexto sin precedentes de docentes que perdieron la vida a causa del virus SARS COVID-19 en el marco de la contingencia sanitaria que iniciara en marzo del 2020, y que a la fecha sigue dejando estragos en las filas del magisterio mexicano; sin embargo, al irse abriendo vacancias en las diferentes escuelas, éstas se van ocupando por las movilizaciones internas de los docentes que ya se encuentran dentro del sistema educativo, respondiendo a su antigüedad o perfil profesional, en el mejor de los casos, dejando las escuelas más lejanas y más necesitadas para los docentes que recién se integran al sistema educativo, escuelas que en muchos casos no son de organización completa o incluso son unidocentes,

convirtiéndose automáticamente, aunque no remunerado ni con nombramiento, a los nuevos docentes en directores; escuelas que se encuentran lejos de los centros de población y muchas veces carecen de los servicios básicos; es decir, los espacios que históricamente se han visto vulnerados y que de continuar de esa forma, lo seguirán por mucho tiempo, perpetuando condiciones de marginación y desigualdad.

En cuanto a la docencia, ingresar, entrar, insertarse en la docencia, refiere al proceso en que un docente se incorpora al sistema educativo; el proceso de inserción ha sido trabajando en diferentes contextos y países, por ejemplo, Corral & Robles (2013), refieren a la inserción en México, como un sinónimo de entrada al sistema educativo mexicano; Cervantes & Roel (2013), la entienden, como un proceso por el cual los estudiantes entran al sistema educativo, es decir la *“colocación de estudiantes egresados en puestos de docencia”* (p. 93); a nivel internacional, Bautista (2009), refiere la inserción como un proceso burocrático de entrada al sistema educativo. Así mismo, Abréu (2012), señala que la inserción a la docencia, que corresponde al ingreso al sistema educativo, es parte de un proceso amplio denominado vida profesional de las y los docentes.

Partiendo de lo anterior y retomando los planteamientos de González, et al. (2005), citados en Gutiérrez & Vindas (2011), la inserción a la docencia es entonces *“un procedimiento que incorpora en la práctica la relación entre las características personales, el manejo técnico y el conocimiento del contexto institucional”* (p. 58) de los nuevos docentes; por lo que para un buen proceso de inserción, más allá de lo burocrático, se requiere de programas sistemáticos auxiliados de docentes experimentados que apoyen al profesor principiante, para la resolución de los conflictos con los que se encontrará en sus primeras prácticas como docente.

En cuanto a las referencias de inserción y formación para puestos de directivos escolares, se cuenta con una vasta experiencia internacional, por ejemplo, Centeno (2006); en Argentina; Donoso, et al. (2012) en Chile; Concha (2007); Gómez, et al. (2014); y Vázquez, et al. (2016); en España; Álvarez & Casas (2008) en México; Pereda (2016) en Venezuela, entre otros; las cuales, reconocen la importancia de contar con políticas de acompañamiento a la inserción y profesionalización de directivos, y que éstas atiendan las múltiples dimensiones de la gestión escolar para el correcto funcionamiento de los centros educativos, encabezados por el papel de liderazgo que debe ejercer el personal directivo para el óptimo aprendizaje de las y los estudiantes de las escuelas en México y el mundo.

Sin embargo, ¿qué pasa con estos docentes de reciente incorporación que se integran a una escuela multigrado y que por las características de las comunidades en las que se encuentran, se convierten automáticamente en directores, de qué forma enfrentan los retos que la gestión institucional de una escuela les conlleva?

La forma en dirigir y gestionar una escuela ha sido ampliamente analizada, por ejemplo a nivel internacional, Hallinger (2019), desarrolló un mapeo del conocimiento sobre liderazgo educativo generado en Asia, África y Latinoamérica a partir de una revisión bibliométrica; en Europa, Agasisti, et al. (2018), desarrollaron un estudio donde identificaron que existen 3 subgrupos de líderes escolares (“educativos”, “que enseñan” y “transaccionales”), sin embargo, en este sentido, se entiende el liderazgo en concordancia con Woods & Roberts (2018), quienes señalan que el liderazgo educativo tiene que pugnar por la libertad y la autodeterminación y la reflexividad crítica. Por su parte, el concepto “gestión” ha sustituido al de administración (Pérez-Ruiz, 2014) porque gestionar un centro educativo, conlleva la necesidad no sólo de administrar una escuela, sino de *“introducir una reestructuración del funcionamiento de los centros basada en una racionalidad organizacional emergente fincada en propósitos de política educativa de validez global”* (Del Castillo & Azuma, 2009, citados en Pérez-Ruiz, 2014), así mismo, Quintana-Torres (2018), refiere que en el contexto escolar se puede encontrar el término “Gestión” como: *“gestión curricular, gestión pedagógica, gestión del tiempo, gestión educativa, gestión escolar, gestión del entorno, gestión de recursos, gestión directiva, gestión académica y hasta gestión administrativa”* (p. 3), pero que en términos prácticos podría entenderse como *“las formas de hacer, interpretar, concertar, concretar y poner en acción el quehacer de la escuela”*. (p.8)

En este sentido, Frigerio & Poggi (1992) citados en Álvarez, et al. (2013), señalan que la gestión educativa, cuenta con cuatro dimensiones: Organizacional, pedagógico-curricular, comunitaria y administrativa, entendidas de la siguiente manera:

- a. Dimensión organizacional: Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, junto con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales; como la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios).
- b. Dimensión administrativa: Se analizan las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así

como el manejo de la información significativa clave para la toma de decisiones. Por lo anterior esta dimensión se vincula con las tareas que se requieren realizar para suministrar, con oportunidad, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para alcanzar los objetivos de una institución, así como con las múltiples demandas cotidianas, los conflictos y la negociación, con el objeto de conciliar los intereses individuales con los institucionales.

- c. Dimensión pedagógico-didáctica: Las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.
- d. Dimensión comunitaria: Promueve la participación de cada uno de los diferentes actores en la toma de decisiones dentro de la institución. Considerando las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas, exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos, límites, organización; reglas de convivencia).

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo y se inspira en la hermenéutica. La técnica empleada es la narrativa, como estrategia que permite analizar e interpretar las experiencias vividas por un docente, que ascendió como director en una escuela multigrado, por lo que se adscribe al método del estudio de caso único que según Yin (2012), permite desentrañar criterios y percepciones del sujeto objeto de estudio.

Por otro lado, la elección de un estudio de casos puede apoyarse en tres razones (Rodríguez, et al., 1996):

1. Su carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake (2005), *“estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo”* (p. 11)
3. Finalmente, el carácter revelador del caso permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Se pretende analizar e interpretar a través de narrativas (relatos personales) sobre las situaciones vividas por el sujeto objeto de estudio, un director que transitó de inmediato, de docente a director de una Escuela Multigrado.

Todo ello se apoya en los postulados de Gadamer (1993), en tanto estrategia que permite comprender desde dentro, a partir de los actores involucrados, las vivencias relacionadas con su proceso formativo. De igual forma es importante considerar que el valor de las narrativas es sustentado por Connelly & Clandinin (1995); y Brunner (2013), quienes, en sus aportaciones para la interpretación y comprensión de las experiencias vividas por cada sujeto, precisan que estas constituyen un proceso de valoración y de reinención prospectiva.

RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

A partir de las precisiones anteriores, es importante saber cómo es que llega un profesor de nuevo ingreso a la dirección de una escuela y cómo hace para sortear las dificultades y retos que le presentan las dimensiones de la gestión educativa. Para ello a partir de información obtenida de un estudio de caso, utilizando la construcción de relatos y complementado con la técnica de entrevista en profundidad, se presenta de manera breve la experiencia del Mtro. Saúl, quien fue director inmediatamente después de haber concluido la universidad, tomando como eje las cuatro dimensiones de la gestión educativa.

El Mtro. Saúl es Licenciado en Intervención Educativa y Maestro en Pedagogía, cuenta con estudios de lengua de señas mexicana, lenguaje e imágenes en torno al arte y otros; actualmente se desempeña como docente frente a grupo en 5to grado de una primaria pública, en el municipio de Zapotlán Hidalgo, así mismo, es profesor de estudiantes con Discapacidad en un Centro de Atención para Personas con Discapacidad.

En cuanto a su ingreso al sistema educativo mexicano, éste se da en dos sentidos, uno como profesor interino en una comunidad de Zacualtipán, Hidalgo (tres meses) con funciones de director comisionado; función realizada a la par de ser docente de 4to, 5to y 6to grado; y dos, una vez que concursa y obtiene la plaza, como docente multigrado en una escuela del municipio de Apan, Hidalgo, en donde después de un año frente a grupo es comisionado como director, fungiendo como docente y director al mismo tiempo *“a la directora la cambian y a la otra maestra, en un mes, yo me convertí en el profesor con mayor antigüedad y por eso me dieron la dirección”*. (Martínez, Comunicación personal, 2020), situación que se da sin la respectiva remuneración.

Con respecto a las dimensiones de la gestión educativa, algunos aspectos o tareas que el maestro refiere enfrentar son:

En cuanto a la **dimensión administrativa**, la elaboración de oficios, *“llevar estadísticas, tramitar permisos de los docentes... yo no llevaba el dinero, pero sí platicar con la asociación para definir en qué se iba a utilizar... llevábamos la estadística 911 de inicio y de final de ciclo, reportar los avances de los CTE, recabar firmas, llevar oficios a la oficina de Pachuca o al encargado de la zona, ir a reuniones; a veces había reuniones en la mañana, dabas una hora de clases y te salías porque tenías que atender la reunión y regresar más tarde; subir las calificaciones a la plataforma, subir la talla, peso, estatura, faltas o asistencias de los alumnos”* (Martínez, Comunicación personal, 2020); elementos coincidentes con Sandoval-Estupiñán, et al. (2008), quienes refieren que es necesario formar al directivo en *“normas de calidad, gerencia estratégica y legislación laboral”* (p.35), aspectos con los que nuevos docentes-directivos podrían atender problemas como los enfrentados por el Mtro. Saúl en esta dimensión.

En cuanto a la **dimensión comunitaria**, el maestro comenta que le corresponde la atención de madres y padres de familia, así como de la atención a personal del gobierno local y municipal *“atender a los de PROSPERA, me llegaban con ciertas revisiones a preguntar sobre las alumnas y alumnos, su asistencia, si cumplían con el uniforme y los materiales, etc.; vinculación con los de preescolar y secundaria... platicar con la señora que nos vendía los desayunos, sobre qué tipos de alimentos nos iba a vender, por qué sí o por qué no, porque la comida de allá se cocina con mucha grasa o sobre la comida chatarra”* (Martínez, Comunicación personal, 2020); en este sentido, se observa la necesidad de impulsar procesos formativos para directivos que contribuyan a ejercer un papel de liderazgo de *“servicio a la comunidad, porque la institución no se debe a sí misma, la institución de se debe a la sociedad”*. (González-Rodríguez & Magaña-Fernández, 2018, p.15)

En cuanto a la **dimensión Pedagógico-didáctica** Morris, et al. (2019), señalan la importancia que juega el directivo como líder de una institución escolar, ya que éste incide en el aprendizaje profesional del personal y en la formación de una cultura de aprendizaje; así mismo, de acuerdo con Thomas, et al. (2020), dependiendo del papel de liderazgo que ejerza, puede contribuir a que los docentes continúen o deserten en los primeros años de servicio; en este sentido, el profesor Saúl refiere que su trabajo oscilaba en *“revisar planeaciones, hacer observaciones a las maestras, si te pedían algún consejo sobre cómo abordar algún tema, dar asesoría y acompañamiento,*

darle facilidades al tutor para entrar a la escuela y para la evaluación de las maestras; el consejo técnico de multigrado, reunidos con otras escuelas y ahí también tenía las funciones de asesoría” (Martínez, Comunicación personal, 2020), por lo que es importante el impulso de recursos formativos para el acompañamiento pedagógico didáctico del personal con funciones de dirección.

En cuanto a la **dimensión organizativa** *“organizar a la sociedad de padres y madres de familia, hacer reuniones con docentes, solucionar conflictos con padres de familia y alumnos, no tanto solucionar, pero sí ser un mediador... el seguimiento al consejo técnico; llevar las reuniones del consejo de participación social... con las maestras también había que hacer reuniones, pero nos comía mucho el tiempo para tener las reuniones... organizar los eventos, los CTE, una estrategia de unos talleres”* (Martínez, Comunicación personal, 2020). Es decir, en términos de Frigerio & Poggi (1992), citados en Álvarez, et al. (2013), los esquemas de organización formal, la forma en que se acomodan las tareas y se distribuye el trabajo, así como el uso del tiempo y los espacios.

CONCLUSIONES

A partir de las experiencias del maestro Saúl, y tomando como base de partida el hecho de que ser el director de una institución educativa no es una tarea sencilla, por la experiencia y conocimientos que demanda sobre todo la dimensión pedagógica, es importante recalcar la importancia de contar con programas de acompañamiento a directores de nuevo ingreso, no sólo a los que son nombrados oficialmente y que gozan de las prestaciones que de ello conlleva, sino también a los docentes que como el caso antes citado, son comisionados con poca o nula experiencia docente, así como de administración y gestión de un centro educativo; y que les toca enfrentarse “como pueden” a estos retos.

Todo programa de acompañamiento a la nueva dirección tendría que incluir al menos los aspectos referidos a las dimensiones de la gestión escolar que plantean Frigerio & Poggi (1992), para con ello, tener referentes para atender las formas de organizar y coordinar a los diferentes actores que intervienen en la escuela (docentes, estudiantes, administrativos, etc.), insumos para dar solución y llevar a cabo la vinculación de la escuela con la comunidad y las problemáticas que en este sentido se puedan presentar; capacitación para el uso de plataformas y sistemas como el referido 911, así como insumos básicos de administración, pero sobre todo de herramientas para satisfacer las necesidades que la dimensión pedagógica-didáctica conlleva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abréu, C. (2012). La inserción: un eslabón determinante en la profesionalización docente. *Ciencia y Sociedad*, 37(2), 165-182.
- Agasisti, T., Bowers, A. J., & Soncin M. (2019). School principals' leadership types and student achievement in the Italian context: Empirical results from a three-step latent class analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 860-886.
- Álvarez, I. N., Ibarra, M. G., & Miranda, E. (2013). La gestión Educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai*, 9(4), 149-156.
- Álvarez, I., & Casas, M. C. (2008). Desafíos para la formación en gestión. Experiencias mexicanas. *Investigación Administrativa*, 37(102), 30-45.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32 (2), 111-131.
- Centeno, S. (2006). Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 275-280.
- Cervantes, E., & Roel, P. (2013). Abriendo Camino: Condiciones de inserción de las y los educadores principiantes en el norte de México. *Ra Ximhai*, 9 (4), 85-94.
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 133-138.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Laertes.
- Corral, S., & Robles, R. (2013). (Re)Presentaciones simbólicas de la docencia en profesores de reciente ingreso a la SEP. Testimonios encontrados. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22 (43-2), 16-40.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133-158.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método*. T.I. Sígueme.
- Gómez - Delgado, A. M., Oliva - Rodríguez, N., & López - Yáñez, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 135-150.
- Gutiérrez, M., & Vindas, M. (2011). Propuesta para la inserción laboral de docentes en contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*, 15, 55-67.
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership*.2020;48(2), 209-230.
- Hernández Padilla, E. (2018). El aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planea. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3).
- México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La Educación Normal en México: elementos para su análisis*. INEE.
- México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado*. INEE.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2020). *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/convocatorias/>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802-820.
- Peña-Infante, D. C., Proenza-Garrido, Y. C., & Leyva-Leyva, L. M. (2013). Actividades para favorecer el aprendizaje de los escolares en aulas multigrado. *Ciencias Holguín*, 19(2), 1-11.
- Pereda, V. (2016). Formación de directivos escolares: Modalidad presencial versus aprendizaje on-line. *Opción*, 32(12), 724-749.
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores*, 17(2), 357-369.
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2).
- Sandoval-Estupiñán, L. Y., & Camargo-Abello, M., & Vergara, M., & Quiroga, C., & Pedraza, A., & Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2),11-48.

- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132.
- Vázquez, S., Liesa, . M., & Bernal J. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174.
- Woods, P. A., Roberts, A. (2019). Collaborative school leadership in a global society: A critical perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5):663-677.
- Yin, R. K. (2012). Application of case studies research. Sage.