

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR



Doctorado en Educación

“Análisis de las prácticas de gestión educativa que desempeñan docentes con rol directivo en escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California.”

Presenta:

Mtra. Silvia Denisse García Ramos

Matrícula 035610

Director de Tesis:

Dr. Cristian Ernesto Castañeda Sánchez

Mexicali, B.C., mayo 2026

Análisis de las prácticas de gestión educativa que desempeñan docentes con rol directivo en escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California



TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

Presenta:

Silvia Denisse García Ramos

Aprobada por:

Dr. Cristian Ernesto Castañeda Sánchez
Presidente

22 de abril de 2026

Fecha de aprobación

Mónica I. Monsiváis Almada

Dra. Mónica Inés Monsiváis Almada
Secretaria

Dra. Moyra Marcela Castro Paredes
Vocal

Dr. José Luis Bonilla Esquivel
Coordinador Académico

A todos los docentes encargados de dirección en escuelas multigrado.

Por la búsqueda de equidad y reconocimiento a su labor.

Agradecimientos

Este proceso ha estado lleno de aprendizajes, retos, logros y sobre todo, una red de apoyo. Este logro no es solo mío, sino de todos aquellos que creyeron y formaron parte de este proyecto. A través de estas líneas, agradezco a quienes me acompañaron durante este camino.

A mi asesor de tesis, el Dr. Cristian Castañeda, por ser un gran guía y confiar en este proyecto. Gracias por compartir su conocimiento, por el tiempo dedicado y su paciencia. Agradezco cada consejo y momento compartido durante este proceso.

A los docentes que fueron parte de mi formación académica y contribuyeron a mi crecimiento profesional y personal durante la etapa doctoral; a mis compañeros del doctorado, gracias por las risas y los momentos que hicieron este proceso más ligero y divertido.

A mi terapeuta, Paty, por acompañarme y brindarme las herramientas necesarias para culminar esta etapa de mi vida profesional. Gracias por brindarme un espacio seguro y enseñarme a ser yo misma.

A mi familia y amigos, por entender el proceso, apoyarme en todo momento, motivarme y siempre recordarme quién soy. Agradezco de todo corazón su presencia constante, las risas y buenos momentos que recargaban mi energía.

A mi esposo, Joaquín, por su apoyo incondicional a lo largo del proceso y por creer en mí, incluso cuando yo dudaba. Gracias por tu amor, paciencia y compañía, por los cafés infinitos en cada día de entrega y por aplaudirme en todo momento. Gracias por acompañarme en esta aventura, sin ti no hubiera sido posible este logro.

A mis dos compañeras de cuatro patas, Coyi y Dottie, su compañía siempre generó calma incluso en momentos de estrés y cansancio. Mis guardianas en largas noches de redacción.

Por último, a las profesoras encargadas de dirección que están detrás de los seudónimos Lucía, Karla y Laura, gracias por ser partícipes y prestar su voz a la investigación. Agradezco su confianza y su tiempo, sin ustedes, este proyecto no sería posible.

Resumen

Las escuelas multigrado, como respuesta del sistema educativo mexicano para garantizar el derecho a la educación en las comunidades rurales, atraviesan una serie de desigualdades en cuanto a su organización escolar y funcionamiento. La función dual docente-directiva se convierte en una solución ante la ausencia de un director efectivo, lo cual provoca que un solo personal se haga cargo de las actividades pedagógicas y administrativas de manera simultánea. Ante ese panorama, se realizó un estudio de caso múltiple de corte cualitativo con el objetivo de analizar las prácticas de gestión educativa estratégica de los docentes con función directiva en preescolares multigrado de Baja California. Se tomó una muestra de tres participantes en distintos municipios: Mexicali, Tecate y Ensenada. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas a profundidad y observación in situ. Para la interpretación de la información, se analizó el discurso de las participantes a partir de la técnica de enunciados en primera persona y del análisis de contenido. Entre los principales hallazgos se destacan el desarrollo de una gestión autodidacta y estratégica ante la falta de capacitación directiva, la supervisión escolar como agente orientador, la sobrecarga laboral y emocional, el conflicto entre roles al interrumpir la función pedagógica por atender asuntos directivos, la soledad laboral y el aprendizaje entre pares como una red de apoyo. Las escuelas bajo la organización multigrado requieren una recontextualización de lo que se establece en las guías y lineamientos para la gestión educativa, así como la equidad laboral en el personal docente a su cargo para garantizar la calidad en el servicio educativo.

Palabras clave: Escuelas multigrado, gestión educativa estratégica, función dual educación preescolar

Tabla de contenido

Introducción	16
Planteamiento del problema	19
Problematización.....	19
Preguntas de investigación	24
<i>Pregunta general</i>	<i>24</i>
<i>Preguntas específicas.....</i>	<i>24</i>
Objetivos de la investigación.....	25
<i>Objetivo general.....</i>	<i>25</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>25</i>
Supuestos	25
Unidades de análisis	26
Justificación	27
Revisión de antecedentes	31
Marco contextual	40
Escuelas multigrado: una respuesta sociodemográfica	40
<i>Escuelas multigrado en México</i>	<i>41</i>
Baja California: la educación básica y la modalidad multigrado	45
<i>Nivel preescolar en Baja California: fines y estadísticas.....</i>	<i>48</i>
<i>Escuelas multigrado de Baja California.....</i>	<i>51</i>
<i>Asignación docente en las escuelas multigrado de Baja California</i>	<i>53</i>

Marco de referencia	55
La gestión educativa: un constructo evolutivo	55
<i>De la administración a la gestión en la educación.....</i>	<i>55</i>
La gestión educativa estratégica	57
<i>Niveles de la gestión educativa estratégica.....</i>	<i>58</i>
<i>Dimensiones de la GEE</i>	<i>62</i>
<i>Los cargos de la GEE: una barrera de las escuelas de organización incompleta.....</i>	<i>65</i>
Docentes con función dual: la respuesta a la estructura mínima de la escuela multigrado	66
<i>Perfil docente en educación preescolar.....</i>	<i>69</i>
<i>Perfil directivo en educación preescolar.....</i>	<i>72</i>
Método	76
Diseño metodológico: paradigma, enfoque, método y alcance de investigación	76
Selección de participantes	78
<i>Caso A: Mexicali.....</i>	<i>80</i>
<i>Caso B: Tecate.....</i>	<i>80</i>
<i>Caso C: Ensenada.....</i>	<i>80</i>
Técnicas de recolección de datos	81
<i>Instrumentos de recolección de datos.....</i>	<i>82</i>
<i>Pilotaje.....</i>	<i>83</i>
Rigor y calidad de la investigación	84
Pasos y procesos de la investigación	85

<i>Pasos para la recolección de información</i>	85
Análisis y procesamiento de la información	91
Consideraciones éticas	95
Resultados	97
Caso A: Lucía	97
<i>Contexto de la escuela de Lucía</i>	97
<i>Aspectos generales</i>	101
<i>Aspectos de la dimensión administrativa</i>	102
<i>Aspectos de la dimensión organizativa</i>	113
<i>Aspectos de la dimensión participación social</i>	121
<i>Aspectos de la dimensión pedagógica curricular</i>	127
Caso B: Karla	131
<i>Contexto de la escuela de Karla</i>	131
<i>Aspectos generales</i>	134
<i>Aspectos de la dimensión administrativa</i>	135
<i>Aspectos de la dimensión organizativa</i>	145
<i>Aspectos de la dimensión participación social</i>	154
<i>Aspectos de la dimensión pedagógica curricular</i>	157
Caso C: Laura	160
<i>Contexto de la escuela de Laura</i>	160
<i>Aspectos generales</i>	162
<i>Aspectos de la dimensión administrativa</i>	164

<i>Aspectos de la dimensión organizativa</i>	179
<i>Aspectos de la dimensión participación social</i>	186
<i>Aspectos de la dimensión pedagógica curricular</i>	191
Discusiones y conclusiones	195
Dimensiones de la gestión educativa estratégica: la observación y análisis de la realidad educativa multigrado	195
Una gestión intuitiva y estratégica como respuesta a la falta de capacitación y orientación al personal con doble función	197
Identidad laboral fragmentada: docente o directivo	199
La gestión de recursos y la resolución de problemas ante las condiciones de la escuela multigrado	201
Responsabilidad legal del personal con función dual en tiempos actuales	203
La organización como clave para una buena gestión	204
Sobrecarga laboral: la justicia social para un trabajo digno	205
El vínculo comunitario: el desarrollo del sentido de pertenencia entre escuela y comunidad	209
Política educativa vs realidad: una llamada de atención para la inclusión de las escuelas multigrado	210
<i>Gestión institucional</i>	211
<i>Gestión escolar</i>	212
<i>Gestión pedagógica</i>	213

Cumplimiento de objetivos.....	214
Comprobación de supuestos	216
Aportación teórica	217
Aportación metodológica.....	218
Aportación social.....	219
Limitaciones.....	220
Recomendaciones	221
Referencias.....	224
Apéndices	237
 Apéndice A. Guion de entrevista	237
 Apéndice B. Dictamen aprobado por el Comité de Ética en Investigación (CEI) ..	239
 Apéndice C. Carta de presentación.....	240
 Apéndice D. Consentimiento informado.....	241
 Apéndice E. Frecuencia de los enunciados en primera persona en relación con las dimensiones de la GEE: Caso A	243
 Apéndice F. Frecuencia de los enunciados en primera persona en relación con las dimensiones de la GEE: Caso B.....	247
 Apéndice G. Frecuencia de los enunciados en primera persona en relación con las dimensiones de la GEE: Caso C	251

Listado de figuras

Figura 1. División municipal del estado de Baja California.....	46
Figura 2. Niveles de concreción de la gestión educativa.....	59
Figura 3. La gestión educativa estratégica.....	65
Figura 4. Clasificación de las escuelas de educación básica pública.....	67
Figura 5. Mapa de la comunidad Valle Sur.....	98
Figura 6. El entorno de la escuela A.....	99
Figura 7. Croquis de la escuela A.....	100
Figura 8. Temas a partir de la recodificación de los enunciados en primera persona...	102
Figura 9. Temas de la dimensión administrativa	103
Figura 10. Temas de la dimensión organizativa.....	113
Figura 11. Temas de la dimensión participación social.....	121
Figura 12. Temas de la dimensión pedagógica curricular.....	128
Figura 13. Mapa de la comunidad Valle Norte.....	132
Figura 14. Croquis de la escuela B.....	133
Figura 15. Temas a partir de la recodificación de los enunciados en primera persona..	135
Figura 16. Temas de la dimensión administrativa	135
Figura 17. Temas de la dimensión organizativa.....	145
Figura 18. Temas de la dimensión participación social.....	154
Figura 19. Temas de la dimensión pedagógica curricular.....	157
Figura 20. Mapa de la comunidad Valle Este.....	160
Figura 21. Croquis de la escuela C.....	161

Figura 22. Temas a partir de la recodificación de los enunciados en primera persona..	163
Figura 23. Temas de la dimensión administrativa	164
Figura 24. Temas de la dimensión organizativa.....	179
Figura 25. Temas de la dimensión participación social.....	186
Figura 26. Temas de la dimensión pedagógica curricular.....	191
Figura 27. La ventana multigrado como forma de analizar la gestión educativa y funcionamiento organizacional.....	196

Listado de tablas

Tabla 1. Estadística de escuelas multigrado de Educación Básica de sostenimiento público por nivel y tipo de servicio.....	43
Tabla 2. Estadística de alumnos inscritos en Educación Básica ciclo escolar 2021-2022 por municipio.....	47
Tabla 3. Estadística de Educación Preescolar ciclo escolar 2021-2022 por municipio...	50
Tabla 4. Estadística de escuelas multigrado de nivel preescolar por municipio ciclo escolar 2022-2023.....	52
Tabla 5. Dimensiones de la Gestión Educativa Estratégica.....	62
Tabla 6. Dominios, criterios e indicadores del perfil docente de Educación Básica	70
Tabla 7. Dominios, criterios e indicadores del perfil directivo de Educación Básica	73
Tabla 8. Características de las participantes del pilotaje.....	83
Tabla 9. Duración de pilotaje de entrevista.....	84
Tabla 10. Plan de recogida de datos.....	85
Tabla 11. Negociación caso A.....	87
Tabla 12. Negociación caso B.....	89
Tabla 13. Negociación caso C.....	90
Tabla 14. Procesamiento de datos: duración, extensión y fecha de obtención.....	91
Tabla 15. Plantilla del personal escuela A.....	100
Tabla 16. Frecuencia de enunciados en primera persona.....	101
Tabla 17. Plantilla del personal escuela B.....	133

Tabla 18. Frecuencia de enunciados en primera persona	134
Tabla 19. Plantilla del personal escuela C.....	162
Tabla 20. Frecuencia de enunciados en primera persona.....	163

Introducción

El presente estudio se realizó como una necesidad de visibilizar lo que sucede en las escuelas multigrado tras su poca mención y consideración en los documentos que las rigen (dirigidos principalmente a escuelas no multigrado). En ese sentido, se analizaron las prácticas de Gestión Educativa Estratégica [GEE] de docentes con función directiva en tres escuelas preescolares multigrado de Baja California.

Las dimensiones de la GEE permitieron analizar los aspectos para comprender la dinámica escolar a partir de la observación y de las prácticas de las participantes del estudio. Asimismo, la descripción de un modelo de generalidades dio respuesta a cómo se llevan a cabo las prácticas de gestión institucional, escolar y pedagógica.

A partir de la presente investigación, se definieron aspectos relacionados con la falta de contextualización de las escuelas multigrado en las políticas educativas, así como la inequidad del personal con función dual que asume la labor pedagógica y administrativa de manera simultánea.

El documento está organizado en siete capítulos; en el primer capítulo —planteamiento del problema— se describe el objeto de estudio, las preguntas, objetivos y supuestos de la investigación, se especifican las aportaciones teóricas, metodológicas y sociales que se derivan del proyecto.

En el segundo capítulo —revisión de antecedentes— se presenta una revisión de estudios empíricos relacionados con el tema de gestión educativa en contextos multigrado bajo diferentes métodos y enfoques conceptuales. La literatura fue limitada en cuanto a la región (Baja California) y al nivel en donde se sitúa el estudio (preescolar).

En el tercer capítulo —marco contextual— se describe el entorno geográfico, social y político de las escuelas multigrado. En esta sección se describen las escuelas multigrado en México

y de manera particular, en Baja California, las cifras estadísticas a fin de reconocerlas como parte significativa del sistema educativo mexicano, los programas e iniciativas que se han implementado en este tipo de organizaciones durante los últimos años, así como los lineamientos y normatividad que las rigen en la actualidad.

En el cuarto capítulo —marco de referencia— se abordan los principales aportes teóricos y conceptuales de la GEE y la dualidad de funciones (docente-directivo). Principalmente se utilizaron referentes como la SEP, INEE y la UNESCO como eje de investigación.

En el quinto capítulo —método— se describe la ruta metodológica que se tomó a fin de alinearse con el cumplimiento de los objetivos del proyecto de investigación. Se llevó a cabo un estudio de casos múltiples con el enfoque cualitativo desde un paradigma interpretativo. Como instrumento para la recolección de datos, se optó por la entrevista a profundidad y la observación no participante. La aplicación instrumental a tres profesoras con función directiva en preescolares multigrado de Mexicali, Tecate y Ensenada permitió identificar las prácticas de gestión y analizar su discurso bajo la técnica de enunciados en primera persona y el análisis de contenido.

El sexto capítulo —resultados— se organiza en tres secciones (caso A, caso B y caso C). En cada sección se describe el contexto escolar, cómo es la organización de la institución, así como los principales hallazgos a partir del análisis e interpretación del corpus de la investigación y de la observación in situ. La información se especifica de acuerdo con las dimensiones de la GEE (dimensión administrativa, dimensión organizativa, dimensión de participación social y dimensión pedagógica-curricular) en relación con los enunciados en primera persona (acción, restricción, logro, habilidad, estado, afectivo, cognitivo e intención).

Por último, en el séptimo capítulo —discusiones y conclusiones— se expone la relación de los hallazgos con la literatura presentada en el documento mediante aspectos que dan pauta a la

discusión y comparación de los tres casos estudiados a fin de dar respuesta a la pregunta central de investigación. Asimismo, se argumenta el cumplimiento de los objetivos, la comprobación de supuestos, la descripción de las aportaciones teóricas, metodológicas y sociales del estudio, algunas limitaciones y propuestas para futuras investigaciones en el ámbito de la gestión educativa y de las escuelas multigrado.

Planteamiento del problema

Problematización

Existe la necesidad de dirigir la mirada hacia las escuelas preescolares multigrado de Baja California, conocer su funcionamiento y prácticas del personal docente que por necesidad tiene que llevar a cabo el rol directivo, con el fin de hacer propuestas de gestión que mejoren su eficiencia y eficacia, así como las adecuaciones o reestructuraciones pertinentes a su contexto; para esto, es importante introducir una definición de lo que es una escuela multigrado y entender de raíz la problemática que se plantea en este apartado.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (CNMCE), las escuelas multigrado “son aquellas cuyos docentes deben atender grupos conformados por estudiantes de más de un grado escolar y, además, hacerse cargo de las funciones directivas” (2021, p. 29). Vázquez (2019) las conceptualizó como un espacio donde un docente atiende a más de un grupo y grado de alumnos, comúnmente en áreas rurales donde el número de matrículas es inferior comparado a las escuelas no multigrado. Ambas definiciones muestran los factores principales que caracterizan a las escuelas multigrado y se complementan para mostrar la realidad que forma parte de la Educación Básica —inicial, preescolar, primaria, secundaria—.

El artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) dictó la obligatoriedad de la educación preescolar en el 2002, aunque fue hasta el 2004 cuando esta empezó a operar. Lo anterior provocó un crecimiento en la matrícula escolar y el compromiso de llevar el derecho a la educación preescolar a las comunidades de México. El nivel preescolar consta de tres grados escolares y su objetivo principal es lograr el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas, sociales, emocionales, físicas y culturales en los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2021b). De acuerdo con el artículo 37 de la Ley General de Educación (Diario Oficial de

la Federación, 2019), los servicios que brinda la educación pública en el nivel preescolar son escuelas *generales, indígenas y comunitarias*; sin embargo, en el estado de Baja California, como se muestra en las estadísticas de la CNMCE (2021), se incluyen, además, las escuelas *migrantes y Centros de Desarrollo Infantil*.

El nivel preescolar, como fase de la Educación Básica, se rige por los planes y programas de estudio que emite la Secretaría de Educación Pública [SEP]. Actualmente, la Educación Básica en México transita por cambios en el currículo tras la publicación de un nuevo plan de estudios en el 2022 con base en el acuerdo 14/08/22 (Diario Oficial de la Federación, 2022), el *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Durante el ciclo 2022-2023 siguió en práctica el plan anterior *Aprendizajes Clave para la educación integral* (2017a) y se decretó la aplicación del nuevo plan y de los programas de nivel preescolar, primaria y secundaria para el ciclo escolar 2023-2024 en relación con el acuerdo 06/08/23 (Diario Oficial de la Federación, 2023).

Tanto el plan anterior, como el actual, mencionan que las escuelas multigrado engloban las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes, sin embargo, en las estadísticas oficiales los preescolares bidocentes no están incluidos. Para el ciclo 2018-2019 se contabilizaron 151 preescolares multigrado en Baja California; este dato solo incluyó a los preescolares unitarios (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021). De igual manera, en el documento *Panorama Educativo de México* (INEE, 2018), la estadística de escuelas preescolares por estado que atienden a más de un grado se limita a la organización unitaria. Cabe mencionar que uno de los documentos actuales *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional* emitido por la SEP (2021b) muestra un apartado con los datos de las escuelas multigrado únicamente a nivel de primaria. Los datos anteriores contradicen lo que se menciona en el plan de estudios que

rige la educación en México y muestran un término de educación multigrado no definido, ya que dentro del documento se menciona que existen las escuelas de organización completa e incompleta consideradas como multigrado y se especifica que en educación preescolar se considera completa cuando se imparten los tres grados y se tiene un maestro por cada grado.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación [INEE] (2018), en las escuelas preescolares multigrado se han identificado dificultades que presentan los docentes al atender a grupos de diversas edades y niveles de desarrollo, asimismo, presentan una sobrecarga de tareas al tener que llevar a cabo la gestión escolar del centro educativo. En las escuelas multigrado, “las labores de gestión recaen en un docente o equipo de docentes reducido que requiere capacitación, materiales adecuados y acompañamiento en sus labores” (Schmelkes y Águila, 2019, p. 71).

De Ibarrola mencionó que hacia los fines de la década de los años ochenta, el término gestión llegó a cambiar la concepción de administración, contabilidad y control de recursos en la educación, centrándose en el “eficiente y eficaz uso pedagógico de los recursos disponibles y de la interacción entre ellos” (De Ibarrola, 2012) . La UNESCO (2000) definió Gestión Educativa Estratégica [GEE] como “el conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir mandatos sociales” (p.16). Asimismo, el organismo menciona que son acciones desarrolladas por los gestores organizacionales capaces de provocar un mejoramiento continuo de las prácticas educativas. La GEE en México se lleva a cabo por medio de niveles interrelacionados que forman parte de un sistema educativo: *gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica*. La GEE comprende, organiza y conduce desde la transformación acompañada de la acción educativa y la labor de enseñanza (Secretaría de Educación Pública, 2010b).

Dentro del sistema educativo mexicano, quien se encarga de llevar a cabo las acciones gestoras es el director escolar, este tiene como propósito cumplir con ciertas responsabilidades y funciones. El INEE (2019) menciona que el personal que desempeña funciones directivas es “aquel que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas con el marco jurídico y administrativo aplicable” (p.1), así mismo, tiene como responsabilidad crear un ambiente escolar que lleve al aprendizaje, motivar al colectivo docente, cumplir con las tareas administrativas, llevar a cabo la mejora continua de la escuela y conducir la comunicación y participación entre escuela y comunidad.

La estructura organizacional de las escuelas de Educación Básica considera la presencia de un director, subdirector de gestión, subdirector administrativo, personal administrativo y docentes para cada grupo. Sin embargo, la organización escolar para las escuelas multigrado presenta una estructura mínima, donde el docente desempeña la función directiva, debe atender diferentes grados y labores administrativas (Schmelkes y Águila, 2019). Ante la falta de personal, el docente se hace cargo de las funciones directivas sin dejar de lado su labor pedagógica.

Vázquez (2019) expone que el trabajo docente implica planear, diseñar, ejecutar y evaluar constantemente un sistema de aprendizaje que responda a las necesidades de los alumnos; sin embargo, el docente con rol directivo debe saber gestionar, dirigir, proveer y ejecutar acciones que permitan la funcionalidad de la escuela de la que está a cargo. Asimismo, Garfias (2019) afirma que la dualidad de funciones, tanto pedagógica como administrativa, implica sobrecargas laborales, que a su vez son desarrolladas de forma paralela, invirtiendo una buena cantidad de tiempo y esfuerzo, limitando una gestión de calidad.

Dentro de estas instituciones, el docente hace lo posible por gestionar los recursos materiales y humanos —en caso de preescolares bidocentes— para llevar a cabo esta tarea de

manera eficiente y exitosa. Para lo anterior, el docente no cuenta con una guía para efectuar la función dual; a excepción de las escuelas comunitarias, no existe un modelo formal para la formación inicial del docente, así como la formación continua para la organización multigrado. En el 2005, la SEP publicó la Propuesta Educativa Multigrado, la cual proporciona elementos funcionales a través de prácticas exitosas de maestros; sin embargo, no se ha institucionalizado ni actualizado (Leyva y Guerra, 2019).

La estadística realizada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021) menciona que el 1.9 % de los docentes de preescolar en Baja California cumplen con esta función dual, cifra importante para indagar las prácticas de gestión educativa para que logren ser estratégicas, involucrando la gestión institucional, escolar y pedagógica. La educación multigrado en preescolar es un servicio que ha permitido llevar el derecho a la educación a comunidades con pocos recursos ubicadas en zonas rurales y marginadas. Del mismo modo, las escuelas multigrado han formado parte esencial del sistema educativo en México, sin embargo, carecen de un modelo adecuado a su organización escolar que requiere una atención diferente a la de las escuelas de organización completa, que brinde capacitaciones, recursos y acompañamiento, que guíe al personal con función dual a atender ambas responsabilidades y desempeñar una gestión educativa de manera estratégica (Schmelkes y Águila, 2019).

Por lo tanto, es necesario el análisis de las prácticas de gestión educativa de los docentes con función directiva de las escuelas preescolares multigrado de Baja California, específicamente en la región de Mexicali, Ensenada y Tecate, a fin de documentar logros y metas que permitan crear modelos fundamentados, viables y que surjan de la misma realidad de los propios planteles de la región, a fin de promover la inclusión tanto de este tipo de servicio que brinda la educación, así como la de los docentes que toman el reto de asumir una dualidad de funciones.

El interés por esta problemática surgió de la experiencia personal como docente encargada de la dirección de un preescolar multigrado en Baja California. Como docente con doble función, ha sido un reto el reconocimiento del trabajo que se realiza en este tipo de escuelas, por lo que, además, se ha vuelto un reto personal lograr visualizarlo y hacer propuestas que den pauta a nuevas investigaciones sobre el tema, así como acciones enfocadas a esta realidad del sistema educativo mexicano.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo logran desempeñar los docentes con rol directivo a través de su práctica una gestión educativa estratégica en escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las características de las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California?
- ¿Cómo se lleva a cabo la práctica de gestión en las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California?
- ¿Cuáles son los logros y dificultades que reconocen los docentes con función dual en las escuelas multigrado a su cargo?
- ¿Cuál es el rol del docente/directivo en las escuelas multigrado?
- ¿Qué modelos de educación multigrado en el nivel preescolar existen para realizar una gestión educativa estratégica en preescolares de Baja California?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar a través de las prácticas docentes con función directiva cómo logran desempeñar una gestión educativa estratégica en las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California.

Objetivos específicos

- Definir cuáles son las características de las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California.
- Mostrar cómo se llevan a cabo las prácticas de gestión en las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California.
- Conocer cuál es el rol del docente/directivo en las escuelas multigrado.
- Describir cuáles son las dificultades y logros que presentan los docentes con función dual en las escuelas multigrado a su cargo.
- Conocer el modelo de generalidades y diversos modelos de práctica de la gestión educativa estratégica para la educación multigrado en preescolares de Baja California.

Supuestos

- Los docentes con función directiva no reciben algún tipo de guía y/o asesoramiento para llevar a cabo las tareas pedagógicas y administrativas, lo cual genera que tengan que resolver las problemáticas de manera autónoma.
- El personal que desempeña dualidad de funciones tiene desconocimiento de las tareas y responsabilidades que tiene que realizar de acuerdo con lo que dicta la Secretaría de Educación Pública.

- A partir de las prácticas de gestión de los docentes con funciones directivas se pueden identificar propuestas de modelos de gestión para las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California.

Unidades de análisis

- *Docentes con función dual.* Personal docente que tiene a su cargo la dirección escolar a falta de un director efectivo. El docente con función dual desempeña las labores pedagógicas a la par de las tareas administrativas que demandan el centro escolar y las autoridades educativas.
 - Personal docente. Es el personal responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en la escuela. Promueve, coordina, facilita e investiga el proceso educativo (Diario Oficial de la Federación, 2019).
 - Personal directivo. Es el responsable de llevar a cabo las actividades administrativas de manera efectiva. Planea, programa, coordina, ejecuta y evalúa las actividades para el funcionamiento del centro escolar y su mejora continua. Organiza y apoya al colectivo docente, propicia la comunicación con la comunidad educativa e implementa acciones para lograr los aprendizajes en la escuela (Diario Oficial de la Federación, 2019).
- *Gestión educativa estratégica.* Gestión educativa que promueve la toma de decisiones, liderazgo, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas innovadoras y la evaluación de mejora continua del centro escolar a través de un enfoque estratégico (Secretaría de Educación Pública, 2010b).
- *Preescolares multigrado.* Escuelas de nivel preescolar donde el personal docente tiene a su cargo a más de un grado escolar. Los preescolares multigrado pueden ser bidocentes

(dos docentes para los tres grados escolares) o unitarios (un docente que imparte los tres grados escolares); cuando no existe director efectivo, el docente multigrado lleva a cabo la función directiva de la institución.

Justificación

El presente proyecto de investigación busca hacer aportaciones teóricas, metodológicas y prácticas al campo de la educación, específicamente en el área de la gestión educativa en el contexto de las escuelas multigrado de nivel preescolar. Para lograr lo anterior, será necesario indagar las prácticas gestoras de los docentes con función directiva a fin de documentar logros y retos que presentan en común y proponer guías que faciliten la gestión educativa. Como referencia, se tomó el modelo de GEE propuesto por la SEP (2010b) para la transformación de la gestión, enfocándose en promover la autogestión de los actores educativos y de una gestión del centro escolar hacia el sistema. Si bien este modelo no fue dirigido específicamente a la gestión que se lleva a cabo en las escuelas multigrado, se considera pertinente la utilización de esta referencia para el tipo de funcionamiento de estas escuelas, donde el docente con función dual tiene que llevar a cabo de manera estratégica la gestión institucional, escolar y pedagógica. El referente anterior se complementa con diversos autores que han abonado a la teoría de la GEE, como lo son la Secretaría de Educación de Baja California (2020) y la UNESCO (2000).

La Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2019) vigente menciona en el artículo 43 que, las autoridades educativas de cada Estado deben:

- Realizar las acciones necesarias para que la educación multigrado cumpla con los fines y criterios de la educación, lo que incluye que cuenten con el personal docente capacitado para lograr el máximo aprendizaje de los educandos y su desarrollo integral;

- Ofrecer un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo en las que se imparte la educación en esta modalidad;
- Desarrollar competencias en los docentes con la realización de las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos, de acuerdo con los grados que atiendan en sus grupos, tomando en cuenta las características de las comunidades y la participación activa de madres y padres de familia o tutores, y
- Promover las condiciones pedagógicas, administrativas, de recursos didácticos, de seguridad e infraestructura para la atención educativa en escuelas multigrado a fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación (p. 18).

En relación con lo que dicta la ley, el Estado de Baja California es quien requiere hacer las adaptaciones pertinentes en el servicio educativo multigrado considerando su contexto y al personal que tiene que realizar tareas pedagógico-administrativas para el alcance de los fines de la educación.

Dentro de la literatura revisada, fueron limitadas las aportaciones en relación con la función dual que desempeña el personal en la educación multigrado de Baja California, sobre todo en el nivel preescolar, ya que una gran parte de estas investigaciones ha sido en el área de educación primaria. Leyva y Guerra (2019) aseguran a través del INEE que no hay un modelo formal que guíe y asesore a los docentes que desempeñan sus funciones en escuelas multigrado. Con lo anterior, se considera relevante que el estudio aporte de manera teórica a la función dual que ejercen docentes-directivos en el nivel preescolar en Baja California; esto permitirá que el personal que desempeña ambas labores conozca sus responsabilidades con base en lo que la SEP señala.

Del mismo modo, se pretende hacer aportaciones en el campo de la gestión educativa de acuerdo con la teoría de la *gestión educativa estratégica*, la cual permitirá clasificar la función dual en lo que corresponde a la gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica, así como las dimensiones que la conforman.

Asimismo, el presente documento pretende hacer aportaciones mediante el estudio de casos, Stake (1999) define este tipo de investigación como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Entre las contribuciones metodológicas del estudio, se recopilará la experiencia del trabajo de campo de docentes con función dual de preescolares multigrado a fin de documentar logros y dificultades de la GEE en sus tres niveles y dimensiones. La SEP (2017b) publicó el perfil, parámetros e indicadores del personal con funciones de dirección en la Educación Básica con el fin de poder evaluar su desempeño. Este documento no considera al personal docente que cumple con la dualidad de funciones gestoras y pedagógicas. Las prácticas docentes-directivas no son consideradas en los documentos oficiales para su evaluación, por lo que resulta relevante identificar, analizar e interpretar las experiencias de maestros con doble función en el servicio educativo multigrado a través del estudio de casos.

Schmelkes y Águila (2019) mencionan que la educación multigrado no es un problema; al contrario, en la mayor parte de los casos se ve una ventaja en cómo se generan habilidades para abatir desafíos a pesar de las condiciones socioeconómicas que presentan las comunidades donde se ubica este tipo de servicio. Con base en la teoría y análisis de las experiencias de docentes de escuelas preescolares multigrado, se aspira a identificar modelos que abonen propuestas de GEE multigrado en la región de Mexicali, Ensenada y Tecate que permitan guiar a los maestros con funciones docentes y directivas para alcanzar los fines de la educación a través de una gestión

eficiente y eficaz. Stake (1999) menciona que “la búsqueda del significado a menudo es una búsqueda de modelos” (p. 72); los significados relevantes surgen de las situaciones que se repiten a través de un análisis e interpretación. Es viable y oportuna la realización del presente estudio, que podrá generar cambios en las prácticas docentes con función directiva, sobre todo porque el modelo basado en experiencias fidedignas sea un conductor de lo que se requiere hacer para una GEE. Asimismo, el estudio permitirá definir de manera concreta qué son los preescolares multigrado y visibilizar la actividad de los docentes con rol directivo a fin de que la sociedad reconozca su función dentro del sistema educativo mexicano, así como su importancia para llevar la educación a la niñez.

Lo anterior permite ubicar para qué servirá el estudio a realizar, qué tan pertinente es su aplicación y sus aportaciones a la educación. El apartado que a continuación se presenta describe los resultados de la revisión de estudios relacionados con esta investigación a fin de encontrar diferencias y similitudes en su metodología.

Revisión de antecedentes

En el presente capítulo se muestra la revisión de estudios empíricos relacionados con la investigación del documento. Guevara (2016) menciona que el estado del arte “requiere de un análisis hermenéutico y crítico de su objeto de estudio para la transformación de su significado” (p.166). Es una investigación de investigaciones que permite la revisión crítica de los diversos enfoques conceptuales, metodológicos y brechas en el campo de estudio.

La búsqueda de los antecedentes se realizó en diversas bases de datos, principalmente en Redalyc, Scielo, Google Académico y en las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), en un rango de siete años (2013-2021). Se encontraron 11 estudios relacionados con el tema de investigación, localizados en España, América Latina, México y Baja California, los cuales se presentan en ese mismo orden geográfico.

González, Cortés y Leite (2020) llevaron a cabo una investigación a fin de conocer las fortalezas y debilidades de las aulas multigrado por medio de las experiencias docentes en Andalucía; los autores conceptualizan el aula multigrado como un espacio educativo heterogéneo con características pedagógicas y organizativas. El estudio se pasó de corte cualitativo a corte de casos colectivo a través de entrevistas semiestructuradas y del estudio de casos colectivo, donde participaron 16 docentes de seis centros escolares de sostenimiento público en contextos rurales de Málaga. Los resultados muestran las fortalezas pedagógicas, didácticas y contextuales, entre estas, la cooperación, la inclusión y las estrategias didácticas. Asimismo, se exponen debilidades relacionadas con la organización de recursos humanos y materiales, así como la formación inicial y continua de los docentes.

El estudio aplicado por García (2021) tuvo como objetivo analizar el modelo de gestión de las escuelas multigrado del sector público de San Ignacio, Perú, teniendo en cuenta las

dimensiones: gestión administrativa, pedagógica, institucional y comunitaria. El autor define la gestión administrativa como el conjunto de tareas de gabinete, coordinadas con las autoridades institucionales; la gestión pedagógica como las tareas de planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos; la gestión institucional se refiere a la formación del equipo de trabajo institucional; por último, la gestión comunitaria está relacionada con las actividades que la autoridad institucional realiza con el contexto social. Para la investigación se tomó como muestra a 58 directores de escuela multigrado, bajo el diseño descriptivo-propositivo, mediante la aplicación de una encuesta y un cuestionario. Entre los resultados obtenidos se encontró que en la dimensión de gestión administrativa se alcanzó un 31% en el nivel regular, 69% en el nivel bueno; en la gestión pedagógica, 58.6% en el nivel deficiente y 41.4% en el nivel regular; en la dimensión de gestión institucional, por su parte, alcanzó el 100% en el nivel regular; asimismo, la dimensión de gestión comunitaria, un 75.9% en el nivel regular y 24.1% en el nivel bueno. Entre los hallazgos, resalta que la dimensión que requiere mayor trabajo es la dimensión de gestión pedagógica y gestión institucional.

De igual manera, Jerez y Tapia (2018) hicieron un estudio cualitativo bajo un diseño de investigación descriptivo utilizando como técnica la entrevista semiestructurada aplicada a tres docentes con función directiva y un grupo focal de seis docentes a fin de comprobar la efectividad en los estilos de gestión de los profesores con función directiva en las escuelas rurales multigrado al desarrollar el Plan de Mejoramiento Educativo en Chile. Las categorías utilizadas en el estudio para comprobar la efectividad fueron, la gestión pedagógica, la cual se refiere al logro de aprendizajes y desarrollo integral del alumnado; el liderazgo, el cual implica una planificación institucional ejecutada por la persona encargada de la escuela y su equipo de trabajo; la convivencia escolar vinculada al desarrollo de habilidades sociales e interpersonales y la gestión

de recursos que implica las prácticas enfocadas en brindar las condiciones adecuadas para los procesos educativos. Entre los resultados obtenidos, la efectividad en los estilos de gestión está presente en las escuelas investigadas, donde implementan el Plan de Mejoramiento Educativo del país, estableciendo metas, objetivos, indicadores y acciones; cada docente establece sus estrategias e intervención educativa.

De la Vega (2020) realizó una investigación con el objetivo de buscar y analizar los desafíos de enseñanza que se presentan en escuelas multigrado y sugerir estrategias para la calidad educativa y el desarrollo profesional del profesorado. De acuerdo con el autor, la calidad educativa está ligada a las necesidades y características de los educandos y es necesario el desarrollo profesional que promueva la reflexión de las prácticas pedagógicas, el bienestar del estudiante, la colaboración y la diversidad. El estudio se llevó a cabo bajo un diseño mixto a través de la observación de clases y la aplicación de entrevistas a 14 docentes encargados de escuelas multigrado en diversas regiones de Chile. Entre los hallazgos relevantes está que el desarrollo profesional docente se realiza mayormente con base en la experiencia y de manera autodidáctica. Asimismo, el rol que debe ejercer el director o docente encargado es un factor que pone presión a la labor pedagógica. Un gran problema que se identificó con la investigación es la soledad en la que se desempeña el maestro y la inestabilidad de los equipos de trabajo en escuelas multigrado, ya que pasan la mayor parte del tiempo en labores pedagógicas y de gestión de la escuela. Entre las claves que sugiere el autor están la planificación de la clase más allá de lo tradicional, que pueda aplicarse en la cotidianidad y se especifique por grupos de alumnos; el diseño de la clase estable para optimizar el tiempo e implementación del currículo; la formación entre pares para el aprendizaje dentro del contexto multigrado y reuniones de docentes multigrado para favorecer el desarrollo profesional mediante aprendizaje entre pares.

El estudio de Juárez (2017) tuvo como objetivo analizar las percepciones de los maestros de escuelas primarias rurales multigrado sobre cuáles son los retos y ventajas del trabajo en las aulas, así como las necesidades de formación en México y El Salvador. Entre los retos a los que el autor hace referencia, están la adaptación para laborar en contextos rurales, la planificación multigrado, atención a alumnos con necesidades especiales, tareas de gestión, limitación de infraestructura, apoyo escolar y materiales didácticos. Asimismo, entre las ventajas se encuentran el crecimiento profesional, el acercamiento al contexto, el desarrollo de estrategias y el crecimiento personal del docente. La investigación fue de corte cualitativo bajo el método de estudio de caso, tomando como muestra a cuatro docentes. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas y análisis de la información. Entre los resultados significativos se encuentra que los docentes tienen presente las causas de los problemas en las aulas multigrado, desde su formación inicial y continua hasta la planeación y gestión escolar; entre las ventajas que perciben los maestros de escuelas multigrado están la autonomía y la libertad que tienen a su disposición, así como el trabajo con grupos heterogéneos y la relación con la comunidad educativa.

Leyva y Guerra (2019), a través del INEE y de la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos, con el apoyo de las Direcciones del Instituto en los Estados, realizaron un estudio mixto sobre las prácticas docentes en escuelas indígenas, multigrado, telesecundarias y telebachilleratos. El objetivo del estudio fue conocer, desde la perspectiva de los docentes, las características de sus prácticas de enseñanza, las funciones de gestión escolar que algunos de ellos realizan además de las funciones docentes, así como la manera en que el entorno afecta su práctica. Dentro de las funciones de gestión escolar que refiere el autor, los docentes deben encargarse de mantener condiciones de infraestructura y servicios adecuados en la institución, así como cumplir con las tareas administrativas que solicita la autoridad educativa. La información se recabó

mediante tres técnicas: la discusión colegiada en el Consejo Técnico Escolar y en el Consejo Técnico de la zona, donde participaron 3864 docentes; una encuesta de participación abierta en línea, en la cual participaron 4728; y 26 grupos focales con la participación de 117 docentes. Como resultado de la investigación, los docentes brindaron elementos para reconocer el impacto que tiene el contexto de las comunidades y escuelas donde laboran, donde se implementa un currículo difícil acorde con las características de las escuelas y estudiantes. Asimismo, problemas en la organización escolar donde los docentes tienen que realizar múltiples funciones o atender grupos heterogéneos.

Asimismo, Soto (2020) realizó una investigación a fin de identificar y analizar el trabajo docente que genera el modelo escolar unigrado en escuelas primarias multigrado de México. La autora menciona que en la organización escolar multigrado el docente trabaja de manera paralela los diversos contenidos curriculares y gestiona las actividades administrativas. La predominancia del modelo unigrado en estas instituciones se refleja a través de la gestión escolar, los planes de estudio, la práctica pedagógica y la formación continua, lo cual está diseñada principalmente para escuelas de organización completa. La investigación fue de corte cualitativo bajo el enfoque etnográfico y las técnicas empleadas para la obtención de información fueron la observación, entrevistas, diario de campo y el registro de la memoria en una escuela primaria general multigrado pentadocente del estado de Morelos, México. Entre los hallazgos relevantes, se encontró que el trabajo docente en escuelas multigrado requiere apoyo institucional, pedagógico, político y económico. Además, el cargo de director comisionado a la par de las actividades docentes que atienden tareas pedagógicas y administrativas diseñadas para un modelo unigrado implica costos emocionales, de recursos y tiempo.

El estudio de Jiménez et al. (2013) se llevó a cabo en una escuela primaria unitaria en Dolores Hidalgo, Guanajuato, donde se analizó la multifuncionalidad del rol director-docente a través de una perspectiva etnográfica con autorregistros y videos sobre la propia práctica. Los autores resaltan que el docente con rol directivo, como sujeto de estudio, es aquel que lleva a cabo la gestión pedagógica, administrativa y política, donde se afrontan desigualdades y retos de la calidad escolar. En cuanto a la metodología, se aplicaron once entrevistas a padres de familia para saber su percepción en relación con la escuela primaria unitaria y se utilizó la bitácora del docente para registrar las actividades directivas y compararlas con las actividades docentes. Entre los resultados del estudio se encontró que el tiempo efectivo que se vio afectado y se restó a labores pedagógicas fue de 2,795 minutos en un solo bimestre. Esto afectó de manera negativa el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que fueron 46 horas de 135 que debieron trabajarse. El autor menciona que las funciones administrativas y pedagógicas se entrecruzan de manera cotidiana; esto, además de afectar los tiempos de clase, impacta en otras funciones docentes, como darle continuidad a una secuencia didáctica, tener que adecuar planificaciones y poder retomar clases que se vieron afectadas por labores gestoras.

Avilés, Meneses y Cáceres (2021) llevaron a cabo un estudio en Zapotlán, Hidalgo con el objetivo de analizar e interpretar a través de narrativas sobre las situaciones vividas por un director que transitó de inmediato de docente a director en una escuela multigrado. Los autores indican que un docente con doble rol generalmente es recién incorporado al sistema educativo y es aquel que tiene que cumplir con múltiples dimensiones de la gestión escolar para que garantice el óptimo funcionamiento del plantel. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo inspirado en la hermenéutica; la técnica utilizada fue la narrativa, la entrevista a profundidad y el método del estudio de caso único. Entre los resultados, se identificó que es necesario impulsar políticas y

acciones que fortalezcan el perfil directivo del docente comisionado; asimismo, la asesoría y acompañamiento adecuados mejorarían la calidad educativa que ofrecen las escuelas multigrado.

Del mismo modo, se llevó a cabo una investigación cualitativa por Calderón y Ávila (2021) con el propósito de conocer la manera en la cual dos educadoras de preescolar multigrado alternan su trabajo docente con actividades adicionales de dirección y las consecuencias que esto provoca. El estudio menciona que el docente con función de director encargado del grupo lleva a cabo doble función: pedagógica y directiva, que implica sobrecargas poco visualizadas en el sistema educativo. La información obtenida se recabó por medio de una encuesta semiestructurada y se tomó como muestra a dos docentes encargadas en el nivel preescolar ubicadas en Zacatecas, México. Entre los hallazgos se encuentran las experiencias de las docentes Sonia y Tania, donde se muestra una compleja situación al trabajar en escuelas multigrado dentro de territorios rurales y vulnerables. Ambas docentes con dualidad de funciones coinciden en que la reducción del tiempo dedicado a la enseñanza por atender tareas directivas afecta los aprendizajes de los estudiantes y su derecho a la calidad educativa. Afirman que el rol directivo no es solo la realización de tareas administrativas, sino otras dimensiones de la gestión escolar, pedagógica, organizativa, curricular y de participación social.

Vázquez (2019) realizó una investigación con el fin de identificar los factores administrativos que limitan las prácticas pedagógicas del docente en escuelas multigrado para mejorar su rendimiento laboral. De acuerdo con el autor, el docente multigrado con función directiva tiene una gran carga administrativa que demanda realizar solicitudes, documentación y llenado de formatos durante el ciclo escolar, a la par de sus prácticas pedagógicas, las cuales implican planear y aplicar actividades para el logro de aprendizajes en los estudiantes. El estudio fue de corte cualitativo a través del método descriptivo-explicativo en una zona escolar de nivel

primaria en San Luis Potosí, México, donde la mayoría de las escuelas de la zona están conformadas por docentes multigrado que cumplen con dualidad de funciones. A través de la observación, entrevista y encuesta a once docentes-directivos, se proporcionó información sobre los retos y dificultades a los que se enfrentan al atender a grupos de diferente grado. Entre los hallazgos del estudio está la carga administrativa que presentan los docentes con dualidad de funciones, donde en la mayoría de los casos es importante generar la organización y administración del tiempo.

Páez y Tinajero (2020) realizaron una investigación con la finalidad de explorar los diversos aspectos que inciden en la gestión de dos escuelas multigrado de nivel primaria del servicio indígena, ambas instituciones inscritas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), en Baja California, México. De acuerdo con los autores, la gestión educativa es el conjunto de procesos administrativos y procesos sociales, estrechamente relacionados con la figura directiva y el liderazgo para lograr el funcionamiento eficiente de la escuela. El estudio se realizó bajo el método de estudio de caso de tipo comparativo desde una perspectiva etnográfica a fin de observar dos escuelas ubicadas en Ensenada y Tijuana. Se utilizó la técnica de entrevista no estructurada y semiestructurada, un cuestionario. Entre los principales hallazgos, está que el servicio que prestan ambas escuelas presentó variaciones significativas en relación con su gestión y generación de condiciones para la enseñanza; el número de docentes, las condiciones laborales y la permanencia son elementos que provocan dichas variaciones.

Tras la profunda revisión crítica de antecedentes, se identificaron los principales enfoques metodológicos, conceptuales y brechas de conocimiento relacionados con la presente investigación. Entre los enfoques metodológicos utilizados por los diferentes autores de los estudios seleccionados en este apartado, predominan estudios de corte cualitativo, enfoque

previamente seleccionado para el presente estudio. Del mismo modo, el método de estudio de caso, como se implementó en la investigación de (Avilés et al., 2021; B. González et al., 2020; Juárez, 2017; Páez y Tinajero, 2020), fue aplicado a más de un centro escolar multigrado.

El concepto de gestión en el ámbito educativo se aborda desde diversos enfoques. En la literatura revisada resaltan los estudios de (García, 2021; Jerez y Tapia, 2018; Leyva y Guerra, 2019; Páez y Tinajero, 2020; Vázquez, 2019), los cuales hacen mención de la dimensión administrativa y pedagógica de la gestión. De igual manera, se hace referencia al término docente-directivo en la investigación de (Avilés et al., 2021; Calderón y Ávila, 2021; Jiménez et al., 2013), el cual debe llevar a cabo las actividades directivas y pedagógicas en instituciones multigrado que conllevan una sobrecarga laboral. En este sentido, la presente investigación busca contribuir a la literatura existente siguiendo un enfoque particular a fin de reducir las brechas de conocimiento relacionadas con la gestión que llevan a cabo los docentes con rol directivo en escuelas multigrado a nivel preescolar.

Una de las brechas identificadas a raíz de la revisión de antecedentes es que son pocos los estudios implementados en la región de Baja California, especialmente a nivel preescolar. Una gran parte de las investigaciones que se encontraron sobre la gestión en escuelas multigrado se aplican a nivel de primaria. Lo anterior permite rectificar lo conveniente del presente estudio y las futuras aportaciones al área de educación multigrado en la región.

Este apartado ha sido relevante para reflexionar y reconocer qué se ha investigado, qué no se ha investigado y qué nuevas aportaciones se pueden hacer tras identificar las brechas de conocimiento a través de este documento a fin de que sea útil a futuras investigaciones. El siguiente apartado describe de manera general el contexto geográfico, social e institucional donde se aplicará el presente estudio.

Marco contextual

Dentro de este capítulo se describe a profundidad el entorno geográfico, social y político donde se sitúa la investigación: *escuelas preescolares multigrado*, específicamente de las instituciones multigrado de sostenimiento público regidas por el Sistema Educativo Nacional [SEN]. Para la obtención de información se revisaron documentos oficiales emitidos por la SEP, el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación [INEE], el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], el Diario Oficial de la Federación [DOF], la Ley General de Educación [LGE] y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, a fin de fundamentar cada dato de la investigación.

La información está organizada de lo general a lo particular, comenzando por la descripción del contexto histórico y político de las escuelas de organización multigrado para conocer su origen en México y su estado actual. Posteriormente, se exponen los principales datos sociodemográficos de la región de Baja California —región donde se ubica la investigación—, el panorama educativo del estado, la situación actual de sus escuelas multigrado en nivel preescolar y la manera en que se lleva a cabo la asignación docente en el sistema educativo estatal, con el propósito de esclarecer el proceso de selección del personal que labora en las escuelas de organización multigrado y ejercen un rol docente-directivo.

Escuelas multigrado: una respuesta sociodemográfica

Las escuelas multigrado no son una realidad aislada de México, se pueden encontrar en casi todos los países del mundo y surgen como una necesidad geográfica, demográfica y material (Ames, 2004). Diversos autores e instancias han expuesto qué es y en qué consiste la escuela multigrado; la SEP (2021b), a través del documento *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*, define a las escuelas multigrado como “escuelas en donde un docente imparte más de

un grado, y aquellas donde el número de grupos es mayor al número de docentes” (p. 9). Del mismo modo, el INEE (2017) plantea que este tipo de escuelas atienden a estudiantes de más de un grado escolar en un mismo grupo, lo que implica tomar en cuenta la diversidad de edades, niveles de desarrollo, madurez, experiencia de los estudiantes, entre otros aspectos. Las escuelas de organización multigrado atienden principalmente a comunidades rurales, de alta o muy alta marginación con desigualdades sociales y económicas que atraviesan el espacio educativo con una inequidad de oportunidades y aprendizajes en los estudiantes que presentan más necesidades (Leyva y Guerra, 2019). Por su parte, Thomas y Shaw (1992) especifican la diferencia de la escuela multigrado a la escuela monogrado conocida como *tradicional*, donde cada grado tiene su propio maestro y aula. Una *escuela multigrado*, como bien lo dice la palabra —multigrado—, significa más de un grado, los cuales son atendidos de manera simultánea por un docente. En este caso, el profesor es el que asume la responsabilidad de que los estudiantes puedan lograr los aprendizajes correspondientes tomando en cuenta las precariedades socioeconómicas que impactan en el servicio educativo mexicano.

Escuelas multigrado en México

El Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2017) menciona que, bajo la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, el Licenciado José Vasconcelos idealizó cómo integrar las comunidades rurales al sistema de educación de México y estableció las escuelas rurales a fin de unificar al país. Fue en 1945, tras la unificación de las escuelas rurales y urbanas, que surgieron las escuelas multigrado en México (Weiss, 2000). En este contexto, el tipo de organización multigrado es una respuesta del SEN para brindar el servicio educativo a las comunidades con menor población y con un porcentaje alto de pobreza y marginación (Schmelkes y Águila, 2019). Son las comunidades rurales y/o marginadas las que han dado pauta a los inicios

de la modalidad multigrado tras la necesidad de ofrecer el derecho a la educación a toda la población mexicana. De acuerdo a Juárez (2017), las escuelas multigrado no son una modalidad marginal, sin embargo, están estrechamente relacionadas con las comunidades rurales, ya que es aquí donde se encuentran la mayor parte de estas instituciones.

En cuanto a la estructura de las escuelas multigrado en México, éstas pueden ser públicas o privadas; sin embargo, el mayor número de planteles multigrado son de sostenimiento público ubicados en contextos rurales, marginales o indígenas (Schmelkes y Águila, 2019). Asimismo, se dividen en dos subsistemas; el primero está compuesto por las escuelas que dependen de las autoridades estatales o federales, integradas por el tipo de servicio *general e indígena*, y el segundo subsistema corresponde al Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], el cual integra a las escuelas *comunitarias* (INEE, 2017). De acuerdo a Weiss (2000), CONAFE cuenta con un modelo específico y sus planteles están a cargo de jóvenes egresados de secundaria o bachillerato comprometidos a realizar su servicio social por uno o dos años para posteriormente recibir una beca para sus estudios de educación superior. Otra diferencia entre estos dos subsistemas, como anteriormente se mencionó, es que CONAFE ejecuta un modelo multigrado y las escuelas generales e indígenas se rigen bajo el plan y programas de estudios vigentes diseñados para escuelas graduadas.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (CNMCE, 2022), para el ciclo 2019-2020 se contabilizaron 78,656 escuelas multigrado de sostenimiento público en México en toda la Educación Básica, en las cuales asistieron 1,006,548 alumnos atendidos por 1,006,448 docentes. Estas instituciones son parte significativa del SEN, ya que corresponden al 35.1% del total de escuelas de Educación Básica; sin embargo, aún son poco consideradas en las políticas educativas del país (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadística de escuelas multigrado de Educación Básica de sostenimiento público por nivel y tipo de servicio

Nivel y tipo de servicio	Docentes	Alumnos	Escuelas
Preescolar	31,893	438,163	31,893
General	12,325	216,142	12,325
Indígena	5,175	99,947	5,175
Comunitario	14,393	122,074	14,393
Primaria	66,402	425,492	39,202
General	43,911	797,801	23,655
Indígena	12,151	250,762	6,616
Comunitario	10,340	95,029	8,931
Secundaria	10,674	142,893	7,561
Telesecundaria	7,056	104,763	4,440
Indígena	10	221	7
Comunitario	3,608	37,909	3,114
Total	108,969	1,006,548	78,656

Nota. Adaptado de “Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad” por CNMCE, 2022 (<http://bit.ly/3Z475CH>)

Como se mencionó anteriormente, son pocas las acciones del sistema educativo hacia las escuelas multigrado, principalmente las leyes bajo las cuales se rige la educación en México. Sin embargo, al revisar la literatura se encontraron dos artículos que marcan cómo se debe llevar a

cabo este tipo de servicio educativo. Entre las políticas de educación multigrado está la LGE (2014) reformada en el 2010, la cual se menciona en la fracción I del Art. 33, que:

[...] se atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades (p. 16).

Asimismo, la LGE (2019) actual menciona en el Art. 43 que cada “estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación” (p. 18). La ley dicta claramente la obligación de atender a las escuelas multigrado, por lo tanto, cada estado del país se vuelve responsable de gestionar los recursos tanto materiales como humanos para llevar una educación multigrado de calidad en las zonas más vulnerables del país y con esto garantizar el derecho a la educación a toda la población mexicana.

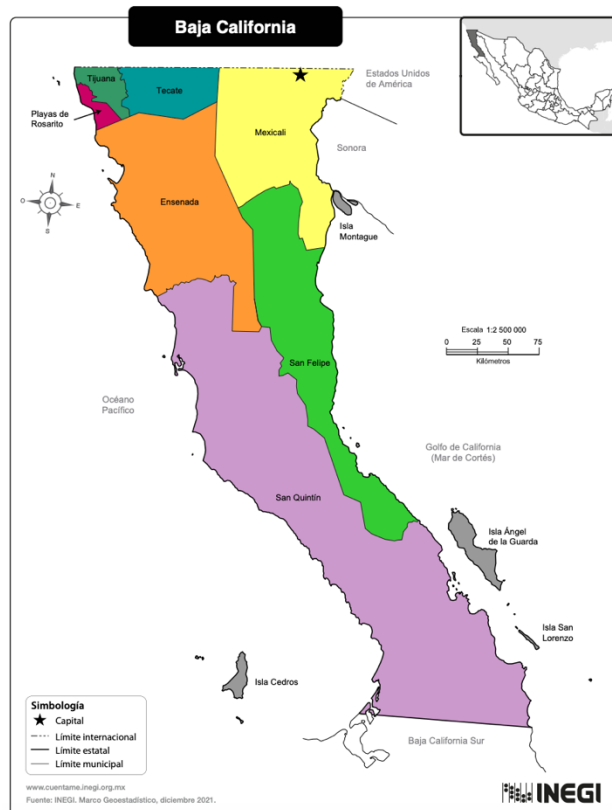
De igual manera, a lo largo del tiempo se han implementado programas e iniciativas para la educación multigrado, una de las más destacadas ha sido la *Propuesta educativa multigrado 2005*, por la SEP (2005), que tuvo como propósito mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una organización del trabajo enfocada a la situación multigrado, el aprendizaje colaborativo, desarrollo de competencias y autonomía, así como atender las necesidades de gestión pedagógica en los docentes, mejorar las competencias comunicativas entre alumnos, estrategias didácticas integrales y actividades enriquecedoras para trabajar en el aula. Dicha propuesta no tuvo continuidad tras la falta de recursos materiales y talento humano (INEE, 2017). Asimismo, la puesta en marcha del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado [PRONAEME] en 2017, el cual tuvo como objetivo “establecer políticas, programas

y acciones encaminadas a mejorar los servicios educativos que ofrecen las escuelas multigrado” (p. 99). Lo anterior se basa en los resultados de la evaluación de los componentes y procesos de subproyectos aplicados en 28 entidades federativas mexicanas, incluida Baja California (estado donde se sitúa la investigación).

Baja California: la educación básica y la modalidad multigrado

Baja California es uno de los 32 estados de México ubicado en la zona norte del país. Limita al norte con Estados Unidos de América y al este con el estado de Sonora, a su vez, colinda con el océano Pacífico al oeste y al sur con Baja California Sur. De acuerdo con el censo 2020 del INEGI, la población aproximada es de 3,769,020 habitantes en todo el estado, de los cuales el 26.4% son menores de 15 años, el 70% de 15 a 64 años y 6.5% de la población de edad avanzada (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California [SEGEBEC], 2021). Actualmente está conformado por siete municipios: Mexicali —capital—, Tijuana, Tecate, Playas de Rosarito, Ensenada, San Quintín y San Felipe (ver Figura 1). Fue en septiembre de 2021 cuando se aprobó la creación del municipio de San Felipe, el nombramiento del nuevo municipio entró en vigor a partir de enero de 2022 (*Decreto 246*, 2021).

Según la SEGEBEC (2021), en Baja California ha aumentado el índice de población que reside en localidades urbanas a lo largo del tiempo; el 87.4% habita en comunidades de 15,000 o más habitantes, mientras que el 12.6% de la población reside en localidades que no superan los 2,500 habitantes. Cabe resaltar que en el estado existen 5,492 localidades rurales y 53 urbanas (INEGI, 2020).

Figura 1*División municipal del estado de Baja California*

Nota. INEGI, 2020 [Censo de Población y Vivienda] (bit.ly/3C0NTuW).

Para Baja California, la educación es el motor del desarrollo, debido a lo anterior, el estado toma las acciones necesarias para mejorar la oferta educativa a fin de lograr la cobertura universal de las niñas y niños en las escuelas desde una edad temprana. De acuerdo con los datos estadísticos, la población de 3 a 5 años que asiste a la escuela ha aumentado 7.5% en los últimos años, actualmente el 50.5% de las niñas y niños asisten a la escuela (SEGEBC, 2021)

Panorama educativo de Baja California en Educación Básica

De acuerdo con la SEGEBC (2022), la Educación Básica “es aquella que ofrece a los futuros ciudadanos el bagaje intelectual, afectivo y cultural necesario para la convivencia social” (p.16). Este servicio educativo está integrado por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria;

en las estadísticas del estado del ciclo escolar 2021-2022, se contabilizaron 952,336 alumnos inscritos en el sistema educativo del estado, 665,005 de estos corresponden a Educación Básica (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadística de alumnos inscritos en Educación Básica ciclo escolar 2021-2022 por municipio

Municipio	Total	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria
Tijuana	334,438	3,243	41,824	194,884	94,487
Mexicali	178,875	2,380	27,436	99,362	49,697
Ensenada	79,532	735	11,977	44,901	21,919
San Quintín	26,768	79	4,195	15,680	6,814
Playas de Rosarito	24,152	283	3,315	13,831	6,723
Tecate	21,240	164	3,090	11,881	6,105

Nota Adaptado de “Principales cifras estadísticas del ciclo escolar 2021-2022” por SEGEBC, 2022 (bit.ly/3MYJ2kl).

El sostenimiento de la educación en Baja California puede ser público o privado; en el caso del sostenimiento público se divide en dos instancias: el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California [ISEP] y Secretaría de Educación y Bienestar Social [SEBS], ambas responsables de la función de prestar el servicio educativo a la población bajacaliforniana (INEE, 2016). Lo anterior surge tras la descentralización educativa del estado, con una “profunda reestructuración organizacional y funcional de la SEBS, como la principal institución educativa del gobierno estatal, y la creación del ISEP, como organismo intermedio creado para la recepción temporal de los servicios educativos federales transferidos” (Reyes, 2003, p. 117).

De acuerdo con el sitio oficial de la SEGEBC (2023), la visión de la educación es “ofrecer una educación de calidad con equidad a sus habitantes, centrada en la persona, que promueve el desarrollo humano y la formación para la vida, que enriquece los procesos educativos a través de formas innovadoras de intervención educativa” (párr. 1). Aunado a esto, el Congreso del Estado de Baja California (2023) por medio de la LGE del estado especifica en el Art. 34 que la educación se impartirá desde un enfoque humanista a fin de favorecer las habilidades socioemocionales del estudiante y que le permita aprendizajes significativos para la vida, se desarrolle su autonomía, actitudes, habilidades y su integración a la comunidad.

Nivel preescolar en Baja California: fines y estadísticas

Como se ha mencionado anteriormente, la presente investigación se sitúa en el nivel preescolar de la región de Baja California (Mexicali, Ensenada y Tecate), por lo tanto, es necesario conocer su finalidad y funcionamiento. El Sistema Educativo Estatal de acuerdo con la Ley de Educación del Estado de Baja California establece en el Art. 16 que “la educación preescolar tendrá como propósito fundamental la sociabilización de la niña o niño a partir de los tres años de edad... atendiendo, mediante personal especializado con título académico del nivel o acreditación como licenciado en educación preescolar” (Congreso del Estado de Baja California, 2023, p. 9). Asimismo, el plan de estudios actual de la SEP (2017a) bajo el cual se rige la educación del estado, menciona que la educación preescolar atiende a alumnos de tres a cinco años de edad y se conforma de tres grados escolares, los cuales tienen como propósito que el alumno “viva experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje” (p. 163). Como complemento, la SEP (2021b) establece que este nivel educativo busca un desarrollo integral que promueva la socialización, afectividad, habilidades comunicativas, psicomotoras, artísticas, el pensamiento matemático y conocimiento ambiental en las niñas y niños. Esta etapa académica es un primer

encuentro con la educación formal, es un despertar de habilidades, conocimientos, aptitudes, intereses y experiencias; una etapa imprescindible y a la vez poco valorada ya que, según el INEE (2010), es de alto impacto en la formación de los individuos y existe evidencia de que hay más probabilidades de tener éxito en niveles educativos posteriores si se cursa una educación infantil de calidad. En este sentido, se busca que las escuelas preescolares sean espacios donde los alumnos tengan la oportunidad de adquirir aprendizajes y fomentar la convivencia, ya que es en los primeros cinco años de vida —edad preescolar— cuando se forman las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño.

Las estadísticas del documento *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional* emitido por la SEP (2022b), señalan que para el ciclo 2021-2022 se contabilizaron 87,038 escuelas de educación preescolar en México, lo cual representa el 38% del total de escuelas de Educación Básica —inicial, preescolar, primaria y secundaria— tanto públicas como privadas., en la cual se atienden a 4,153,558 alumnos en total atendidos por 227,163 docentes.

A pesar de tan importante etapa educativa, el nivel preescolar no siempre ha sido de carácter obligatorio; la educación preescolar en México se dictó obligatoria a partir del 2004. Como se mencionó en el capítulo de la problematización, esto suscitó un aumento significativo de matrícula y cambios al nivel educativo (SEP, 2017) que provocaron el incremento de la cobertura educativa a fin de garantizar el derecho a la educación, asimismo, asegurar que las niñas y niños del país a través de los padres de familia o tutores pudieran tener acceso a las escuelas preescolares para cumplir su obligación.

Según la SEGEBC (2022), la educación preescolar ofrece cuatro servicios distintos; entre ellos el general, indígena, comunitario y migrante. Las escuelas de servicio de preescolar general —donde se ubica el estudio— representan el 89.8% del total de escuelas en este nivel educativo.

De acuerdo con las estadísticas en relación con el formato 911¹, para el ciclo 2021-2022 se registraron 91,837 alumnos inscritos en nivel preescolar y un total de 1,424 escuelas preescolares en el estado atendidas por 4,822 docentes (ver Tabla 3).

Tabla 3

Estadística de Educación Preescolar ciclo escolar 2021-2022 por municipio

Municipio	Alumnos	Grupos	Docentes	Escuelas
Tijuana	41,824	4,786	4,822	1,424
Mexicali	27,436	1,484	1,520	437
Ensenada	11,977	653	659	218
San Quintín	4,195	195	195	77
Playas de Rosarito	3,315	171	171	56
Tecate	3,090	178	176	58

Nota. Adaptado de “Principales cifras estadísticas del ciclo escolar 2021-2022” por SEGEB, 2022 (bit.ly/3MYJ2kl).

Con lo anterior, se puede percatar que el nivel preescolar en Baja California representa un alto porcentaje de población educativa. Además de los tipos de servicio que ofrece el sistema educativo, está la modalidad antes mencionada: *multigrado*. En la siguiente sección se describe el contexto que rodea a las escuelas bajo esta modalidad.

¹ El Sistema de Estadísticas Continuas Formato 911 consiste en bases de datos que contienen la información de todas las escuelas del país. La información solicitada por la SEP se proporciona de manera obligatoria por cada centro escolar tanto al inicio como al fin del ciclo escolar e involucra a las autoridades escolares y a directivos. Con base en este censo, se generan las estadísticas educativas a fin de comunicar la educación del país y diseñar nuevas políticas educativas. (Gobierno de México, s/f)

Escuelas multigrado de Baja California

Las escuelas multigrado son una modalidad educativa que forma parte fundamental del Sistema Educativo Estatal. De acuerdo al Congreso del Estado de Baja California (2023), “las autoridades educativas estatal y municipal impartirán la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación” (p. 9). Del mismo modo, la CNMCE (2021) menciona que en las escuelas bajo esta organización escolar, los docentes atienden a grupos conformados por alumnos de más de un grado escolar y además, llevan a cabo las funciones directivas.

A través de la Unidad de Transparencia, la SEP emitió el oficio UT-1090/2022 (comunicación personal, 27 de octubre de 2022), donde las autoridades educativas de Baja California informan “que para las escuelas multigrado se aplica el plan de estudios actual vigente, lo anterior ya que no se cuenta con un documento que plantee un plan y programa educativo específico aplicable a las escuelas multigrado” (p. 1). Asimismo, el oficio especifica que para el ciclo 2022-2023, se contabilizaron 439 escuelas multigrado de Educación Básica en el estado, de las cuales 226 son de nivel preescolar representando el 51.48% del total de escuelas multigrado en el estado. En el municipio de Mexicali existen 111 preescolares multigrado, 54 en Ensenada, 21 en Tecate, 21 en San Quintín, 10 en Playas de Rosarito, 5 en San Felipe y 4 en Tijuana (ver Tabla 4). Para la presente investigación se seleccionaron los tres municipios con mayor número de escuelas multigrado: *Mexicali, Ensenada y Tecate*.

Tabla 4*Estadística de escuelas multigrado de nivel preescolar por municipio ciclo escolar 2022-2023*

Municipio	Escuelas	Alumnos
Total	226	11,731
Mexicali	111	6,206
Ensenada	54	2,688
Tecate	21	901
San Quintín	21	919
Playas de Rosarito	10	502
San Felipe	5	208
Tijuana	4	307

Nota. Datos estadísticos a través de la Unidad de Transparencia con el oficio UT-1090/2022 (comunicación personal, 27 de octubre de 2022)

Cabe resaltar que las escuelas multigrado que se estudiarán están ubicadas en el servicio de preescolar general ya que, existen escuelas multigrado pertenecientes al CONAFE — subsistema de la SEP— a cargo de atender localidades rurales del país atendidas por jóvenes con estudios de secundaria o preparatoria llamados instructores comunitarios que prestan servicio social por uno o dos ciclos escolares a cambio de un apoyo económico y de la obtención de una beca al finalizar sus estudios en nivel medio superior o superior (INEE, 2017). Lo anterior muestra la diferencia entre las escuelas multigrado CONAFE y las que están adscritas a SEBS e ISEP, ya que estas últimas están a cargo de profesores especializados en educación preescolar.

Asignación docente en las escuelas multigrado de Baja California

Es necesario conocer los lineamientos que establece el Sistema Educativo de Baja California para la asignación de plazas docentes a fin de entender cómo es que llega un profesor a desempeñar funciones directivas en una escuela multigrado. Las principales cifras estadísticas de la SEGEBC (2022) mencionan que para el ciclo 2021-2022, 31,648 docentes estuvieron frente a grupo en escuelas de Educación Básica, 4,822 de estos corresponden a nivel preescolar. Para llegar a ejercer el servicio público educativo de manera formal, los docentes se someten a un proceso de selección anual implementado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) a fin de obtener un espacio —plaza— en una escuela adscrita al Sistema Educativo de Baja California (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Asimismo, el Art. 39 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros dicta que el proceso de asignación es público, imparcial, transparente, equitativo y da inicio con la publicación de una convocatoria que especifica los requisitos, perfiles y categorías. En este concurso se miden los conocimientos, experiencia y aptitudes de los aspirantes que cumplan con el perfil del puesto correspondiente, de igual manera se valoran elementos multifactoriales. Con base en los resultados, la autoridad educativa publica un listado ordenado según los resultados de los participantes y se asignan los lugares de acuerdo con las vacantes disponibles (DOF, 2019b).

A partir de los perfiles profesionales, criterios e indicadores de los puestos de Educación Básica, la SEP (2021a) establece los dominios, criterios e indicadores del perfil docente, así como del perfil directivo, sin embargo, no se especifica un puesto que lleve a cabo ambas funciones —lo sucedido en las escuelas multigrado—.

Con lo anterior, se puede percibir la realidad que vive la educación multigrado en Baja California, donde un docente asignado a una escuela vacante bajo esta organización (en ocasiones recién egresado) no lleva una formación para la modalidad multigrado, concursa por un puesto docente con características específicas y termina desempeñando sobrecargas laborales al tener que fungir como directivo sin el nombramiento correspondiente.

En general, el panorama de la educación en Baja California permite conocer el funcionamiento del Sistema Educativo Estatal a fin de entender el lugar que tienen las escuelas multigrado dentro de este sistema educativo e identificar donde se sitúa el sujeto de estudio, los *docentes con dualidad de funciones* que tienen que llevar a cabo una gestión pedagógica y administrativa. Además de una descripción contextual, es indispensable conocer los referentes teóricos que fundamentan el problema de investigación del presente documento. Con lo anterior, el siguiente capítulo presenta la información relevante que sustenta y construye el estudio.

Marco de referencia

En el presente capítulo se abordan los principales aportes teóricos y conceptuales de la *gestión educativa estratégica* y la *función dual* que desempeñan los docentes en las escuelas multigrado, lo cuales se utilizarán como eje de la investigación. Para su construcción, se tomó como base las aportaciones relevantes de autores relacionadas con el tema, así como documentos oficiales expedidos por la SEP, el INEE y la UNESCO.

El capítulo se divide en dos secciones; en una primera parte se expone lo que es la gestión y sus diferencias con la administración en la educación: las principales teorías y conceptos, hasta llegar a la definición de la Gestión Educativa Estratégica [GEE]: sus componentes, niveles y dimensiones. En una segunda parte se explica en qué consiste la función dual que desempeñan los docentes en las escuelas multigrado, así como el perfil docente y directivo que conlleva el doble rol.

La gestión educativa: un constructo evolutivo

De la administración a la gestión en la educación

La acción de gestionar, de acuerdo con la Real Academia Española (2023), se refiere a “ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo”. El término *gestión* surge a partir de la administración empresarial, sin embargo, dentro del ámbito educativo este ha trascendido con la inclusión de lo pedagógico. Cabe señalar que hablar de gestión en la educación, conlleva transitar por la administración para después introducirse a ámbitos específicos que engloban al contexto educativo (Portugal, 2013).

A lo largo de los años varios autores han aportado teorías, enfoques y modelos generales. Uno de los pioneros en el campo de la gestión fue Frederick Taylor con la *teoría de la administración científica*, basada en la eficiencia, productividad y racionalización del trabajo

(Manrique, 2016; Matos y Pires, 2006). Fayol (1987), otro autor relevante en la conceptualización de la gestión, desarrolló la *teoría clásica de la administración* centrada en los principios de la gestión; el autor expresa que administrar/gestionar significa “prever, organizar, mandar, coordinar y controlar” (p. 10). Asimismo, refiere que la carga no es propiamente de quien dirige la institución sino de las funciones que se reparten entre la persona encargada y el equipo que conforma la organización.

En línea con lo anterior, la UNESCO (2000) expresa que comúnmente, las autoridades educativas basaban sus tareas en el concepto de la administración, identificándose con la idea de ser administradores. Su formación, muy similar al funcionamiento empresarial –del cual hablan varias de las teorías clásicas–, “separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas” (p. 8).

Del mismo modo, García et al. (2018) aclara la diferencia entre ambos términos que en ocasiones suelen confundirse como sinónimos, los autores exponen que,

[...] la gestión *es el todo*, ya que articula procesos teóricos y prácticos para favorecer el mejoramiento continuo de la calidad, equidad y pertinencia de la educación, mientras que la administración *es una parte del todo*, que tiene que ver con el manejo y uso de los recursos (p. 207).

Más allá de considerar estos dos conceptos como distintos, son términos ligados desde su origen que engloban un proceso para el funcionamiento ideal de una organización. Lo anterior ha dado pauta a la transformación del modelo de administración educativa, a la gestión educativa, enfocada en lo pedagógico y lo organizacional (UNESCO, 2000).

Ezpeleta (1997) menciona que dentro del campo educativo, la gestión es “el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad

específica de la escuela” (p. 102). Asimismo, se caracteriza por su gran panorama de posibilidades reales para la resolución de problemas en una organización, así como el conjunto de acciones que se realizan para el logro de objetivos en un plazo específico (Secretaría de Educación Pública, 2010b). Aunado a lo anterior, Lusquiños (2005) complementa que para llevar a cabo este proceso, se articulan las competencias de los miembros que conforman la organización para la toma de decisiones y la realización de actividades de manera eficiente.

Las visiones de los autores anteriores permiten reflexionar sobre la evolución de la gestión en la educación ya que, independientemente de ejecutar un proceso administrativo, este concepto ha permitido dar pauta a iniciativas para la transformación educativa con base en el pensamiento estratégico, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la inclusión de la comunidad educativa como miembros de una organización que persigue un fin común.

La gestión educativa estratégica

De acuerdo con la SEP (2010b), la gestión estratégica parte del campo de la administración y de la organización escolar, de los modelos tradicionales y las teorías clásicas enfocadas en la racionalización del trabajo; esta pretende priorizar el trabajo en equipo, la innovación y el aprendizaje, intervenciones estratégicas hacia el cambio sociocultural. Asimismo, la UNESCO (2000), expone que ante la necesidad de cambiar las formas rígidas de la gestión han surgido propuestas alternativas para las organizaciones educativas: la GEE, la cual tiene como propósito:

[...] construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación (p. 21).

En línea con lo anterior, la misma organización expone que la GEE se conforma de tres componentes fundamentales; el pensamiento sistémico y estratégico, el cual implica hacer un diagnóstico a partir de la reflexión y observación para comprender y después determinar las acciones que se requieren para lograr los objetivos que permitan una ejecución de calidad. El *liderazgo pedagógico* requiere “concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa” (UNESCO, 2000, p. 28), el líder pedagógico es quien actuará de manera intencionada hacia la formación de los miembros de la comunidad educativa para el logro paulatino de la visión y misión de una organización. Por último, el *aprendizaje organizacional* conlleva reconocer al aprendizaje como parte de un ciclo profundo, basado en la comunicación interna y externa, así como en la retroalimentación para definir nuevos desafíos a partir de fortalezas y debilidades de los actores educativos.

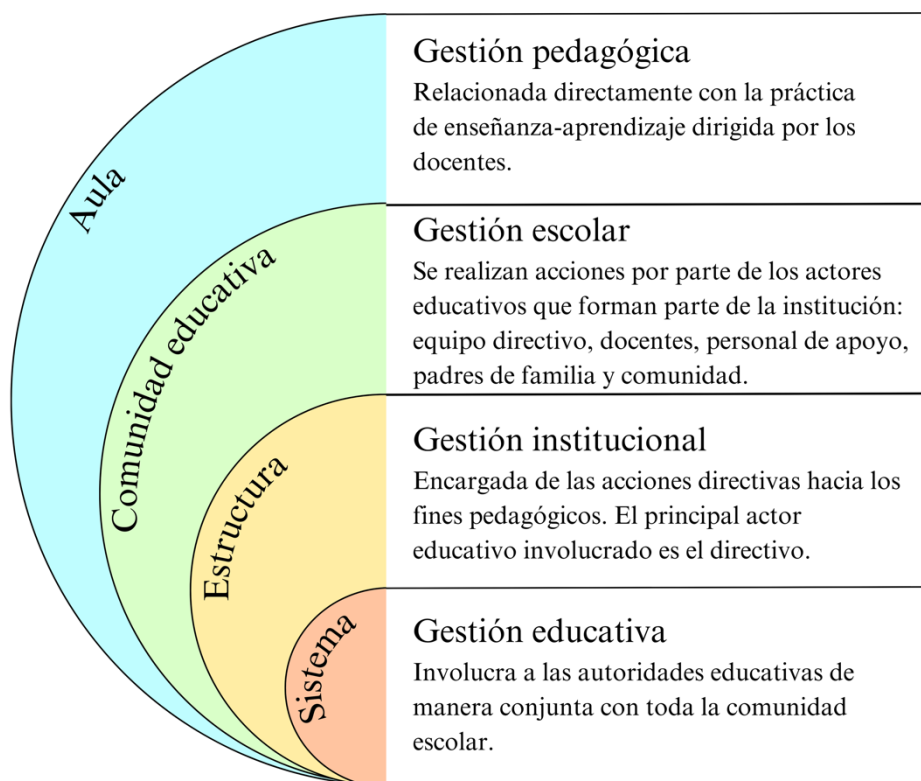
Niveles de la gestión educativa estratégica

La gestión educativa se compone de tres niveles de concreción interrelacionados dentro del sistema: institucional, escolar y pedagógica, según lo explica la SEP (2010b) (ver Figura 2). El buen funcionamiento de cada uno de los niveles permitirá una gestión de cambio hacia la calidad que busca el sistema educativo. La misma secretaría expone que, los contextos educativos son inciertos y cambiantes, por lo tanto, las ideas que componen los tres niveles de la gestión educativa pueden reinventarse de acuerdo con las necesidades y fines de la organización educativa. Si bien gran parte de los documentos que emite el sistema educativo son elaborados con base en las necesidades de las organizaciones completas (como se ha mencionado a lo largo de la investigación), esta propuesta de gestión considera que no solo existe un contexto ideal educativo y entiende la diversidad de entornos escolares que se pueden presentar, sobre todo en las escuelas

públicas mexicanas. Con base en lo anterior, la SEP (2010b) señala el enfoque de cada uno de los niveles que componen la gestión educativa.

Figura 2

Niveles de concreción de la gestión educativa



Nota. Adaptado de Modelo de Gestión educativa estratégica, por SEP, 2010b (bit.ly/43mgIxS).

La *gestión institucional* se refiere a las acciones administrativas y directivas para la conducción de proyectos dirigidos a los fines pedagógicos de la organización educativa (Secretaría de Educación Pública, 2010b). La SEP (2020) complementa a través del documento *Lineamientos Normativos para la Gestión Institucional, Escolar y Pedagógica* que, la gestión institucional es la que permite visualizar a la escuela como un organización para que, “se construyan, se modifiquen y se optimicen las líneas de acción de cada una de las instancias administrativas e impacten en la

dinámica escolar, para generar, transformar y potencializar las diferentes áreas que la conforman” (p. 20). Con lo anterior, la persona dirigente de la institución tiene el compromiso de transformar desde la acción gestora que le compete, siempre hilada de los fines educativos que busca la escuela como parte de un sistema regido por planes, programas y normas. Asimismo, en la *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica*, se establece que, este proceso de gestión se lleva a cabo por el personal con función directiva con el acompañamiento de la supervisión escolar (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, 2025).

En relación con la *gestión escolar*, esta consiste en las acciones y procesos implementados por parte del equipo directivo y los docentes para el desarrollo de la organización educativa de acuerdo con los objetivos de esta. La visión y misión como fin común de la comunidad escolar orientan las actividades a realizar por cada uno de los actores educativos que conforman la organización, alineando las competencias —capacidades, habilidades, aptitudes, actitudes y valores— de cada uno de estos para el logro de los fines de la institución educativa. La gestión escolar se logra principalmente a través del Programa de Mejora Continua (PMC) como una propuesta compartida por la comunidad escolar, la cual se elabora al inicio de cada ciclo escolar. Sus fines realistas y flexibles parten de un diagnóstico institucional donde se plantean metas, objetivos, tiempos, recursos y figuras responsables de las acciones a implementar. Esta dinámica (parte de la gestión escolar) fomenta el compromiso social de los actores educativos de la institución (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, 2025; Secretaría de Educación de Baja California, 2020; Secretaría de Educación Pública, 2010b).

Por último, la *gestión pedagógica* se relaciona con la práctica de enseñanza-aprendizaje del docente; el seguimiento del currículo, plan y programas de estudio vigentes, traducidos a la

planeación didáctica, evaluación educativa e interacción con los alumnos y tutores o padres de familia. Implica que el profesor lleve una práctica docente intencionada para llegar a cumplir los indicadores de una enseñanza de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2010b). Weiss (1992) expresa que, como responsabilidad del docente, está cumplir con los márgenes de los objetivos que marca el sistema educativo. Con lo anterior, los profesores pueden caer en la confusión de *objetivos* con *contenidos*, provocando un enfrentamiento con una normatividad que podría ser inalcanzable.

De acuerdo con la SEP, este último es el nivel donde “se concreta la gestión educativa en su conjunto” (2010b, p. 62). Lo anterior permite reflexionar sobre la determinación de los niveles de la gestión educativa, que como ya se conoce, permiten distribuir las acciones que se tienen que realizar para lograr el propósito educativo:

[...] formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (Secretaría de Educación Pública, s/f, p. 1).

En ese sentido, la gestión de una organización educativa visualizada de manera colectiva y alineada con el fin que busca la educación determinará la eficiencia de cada institución. Sin limitarse a la visión de que los procesos de gestión son aplicados de *arriba hacia abajo* —del sistema a las aulas— o *abajo hacia arriba* —de las aulas al sistema—, se considera la gestión institucional, escolar y pedagógica como parte de un todo —gestión educativa— que comparte un

objetivo en común y trabaja de manera transversal por medio de la colaboración de los miembros que la involucran.

Dimensiones de la GEE

Según la SEP (2010b, 2010a), las dimensiones de la GEE son una herramienta que permite entender el funcionamiento y organización de una escuela para posteriormente analizar la realidad educativa desde lo institucional, escolar y pedagógico. Con lo anterior, tomar decisiones acordes a lo que requiere cambios e intervención para la mejora educativa. Son cuatro dimensiones interrelacionadas: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social (ver Tabla 5). Asimismo, el documento *Estándares de Gestión para la Educación Básica* emitido por la SEP (2010a) como parte de la política educativa de la gestión escolar, da a conocer los estándares propuestos por el PEC. Estos estándares son referentes que tienen como propósito guiar la situación educativa actual y construir la escuela como centro de transformación.

Tabla 5

Dimensiones de la gestión educativa estratégica

Dimensión	¿Qué busca?	Estándares
Pedagógica curricular	Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar una formación integral a través del plan y programas de estudio vigentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento al perfeccionamiento pedagógico • Planeación pedagógica compartida • Centralidad del aprendizaje • Compromiso de aprender • Equidad en las oportunidades de aprendizaje

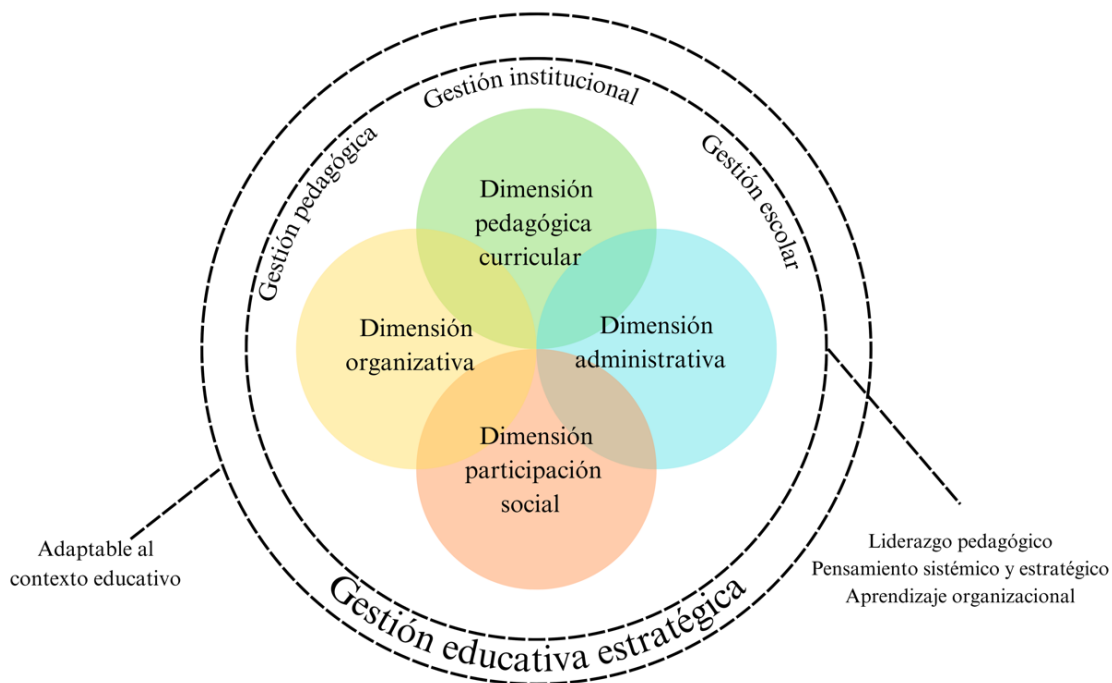
Dimensión	¿Qué busca?	Estándares
Organizativa	<p>Tomar decisiones enfocadas a asegurar el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Favorecer las relaciones, disposición y compromiso de los representantes de las prácticas de gestión pedagógica y escolar. Asimismo, brindar un espacio escolar seguro, saludable, pacífico para todo el colectivo escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo efectivo • Clima de confianza • Compromiso de enseñar • Decisiones compartidas • Planeación institucional • Autoevaluación Comunicación del desempeño • Redes escolares • Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE)
Administrativa	<p>Coordinar los recursos humanos, materiales, financieros, de tiempo y la rendición de cuentas a la comunidad escolar en función de la normatividad vigente. Mantener la relación con la supervisión escolar correspondiente según las normas y disposiciones de la autoridad. Además, evaluar la disposición de un espacio escolar digno y con materiales suficientes que permitan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Optimización de recursos • Control escolar • Infraestructura

Dimensión	¿Qué busca?	Estándares
	el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
Participación social	Involucrar a la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos y comunidad) a través de su participación responsable que fortalezca los procesos de enseñanza a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) • Participación de los padres en la escuela • Apoyo al aprendizaje en el hogar

Nota. Adaptado de “Modelo de Gestión educativa estratégica” por SEP, 2010b (bit.ly/43mgIxS) y “Estándares de gestión para la educación básica” por SEP, 2010a (bit.ly/3WzELag).

A manera de reflexión, se elaboró un gráfico con la información mencionada a lo largo de esta sección. Este esquema interrelaciona los componentes de la GEE, sus niveles —institucional, escolar y pedagógico—, y las dimensiones que la conforman.

Conocer la situación educativa en cada uno de estos rubros, permitirá un análisis profundo y sin duda, la transformación de la escuela hacia una educación de excelencia y calidad (ver Figura 3).

Figura 3*La gestión educativa estratégica*

Nota. Adaptado de Modelo de Gestión educativa estratégica, por SEP, 2010b (bit.ly/43mgIxS), Estándares de gestión para la educación básica, por SEP, 2010a (bit.ly/3WzELag) y Gestión educativa estratégica, por UNESCO, 2000 (bit.ly/3IEwCvy).

Los cargos de la GEE: una barrera de las escuelas de organización incompleta

Si bien, se conoce que la GEE implica la participación de los miembros de la comunidad escolar. Es la dirección escolar la que se concibe como representante de la gestión de la institución y quién dirige a la comunidad educativa. Con lo anterior, la gestión a cargo del personal directivo es una instancia que toma decisiones en función de las políticas educativas que rigen al país, en ese sentido, cada institución se encarga de contextualizarlas de acuerdo con las necesidades de la comunidad escolar (Secretaría de Educación Pública, 2003).

El problema radica en las escuelas con personal insuficiente para llevar a cabo las tareas gestoras exclusivas de un director (como es el caso de las escuelas multigrado) ya que, en estas organizaciones educativas, el docente vive la realidad de convertirse en director encargado (además de tener un grupo multigrado a su cargo), desempeñando así un doble rol. Generalmente, los docentes que atraviesan por esta problemática son de reciente incorporación al magisterio y no cuentan con los conocimientos y/o experiencia en la gestión educativa, aun así, tienen que asumir la responsabilidad de fungir dos puestos de manera simultánea ante la necesidad de hacer echar a andar la escuela (Avilés et al., 2021).

Con lo anterior, Ezpeleta y Furlán (1992) expresan la necesidad de redefinir las responsabilidades del personal que tiene bajo su cargo las funciones de gestión institucional, escolar y pedagógica, a fin de concientizar sobre la formación y operación que se requiere para el desempeño óptimo de las actividades que le corresponden. En el caso de las escuelas multigrado, se busca definir lo que es la función dual a fin de delegar las tareas gestoras que requiere realizar el docente con doble rol. Asimismo, dar pauta a la contextualización de la GEE, la cual establece la flexibilidad de contextos inciertos, como lo es la organización multigrado. En la siguiente sección se establece el concepto de función dual, así como el perfil del docente y directivo que conlleva este rol.

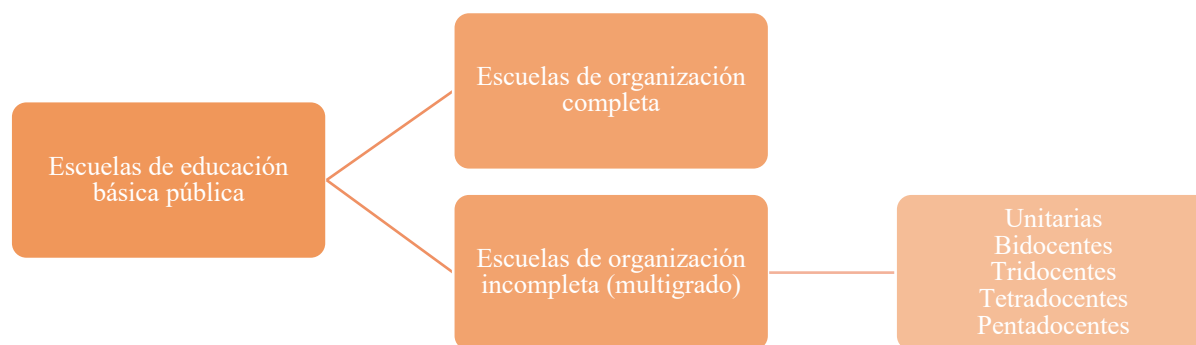
Docentes con función dual: la respuesta a la estructura mínima de la escuela multigrado

Las escuelas multigrado, como se ha mencionado con anterioridad a lo largo del documento, son instituciones en donde un docente atiende a más de un grado escolar. De acuerdo con el documento Aprendizajes clave para la educación integral por la SEP (2017a), la organización de las escuelas de Educación Básica se clasifican en completa o incompleta (ver Figura 4), esta última se refiere a las instituciones multigrado, las cuales pueden ser unitarias (un

solo docente adscrito al plantel), bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes según el nivel educativo (INEE, 2017). Schmelkes y Águila (2019) confirman que en estas escuelas se presenta la función dual ya que, en la mayor parte de los casos, no existe un director efectivo (con nombramiento oficial).

Figura 4

Clasificación de las escuelas de educación básica pública



Nota. Adaptado de “Aprendizajes clave para la educación integral” por SEP, 2017.

En línea con lo anterior, diversos autores e instancias educativas han hecho aportaciones al concepto de *función dual* que desempeñan los docentes de escuelas multigrado. Schmelkes y Águila (2019) expresan que la doble función que desempeñan los docentes en este tipo de instituciones consiste en realizar las actividades pedagógicas y administrativas ante la falta de un director efectivo; esta tarea se vuelve compleja ya que la gestión educativa está diseñada para las escuelas de organización completa que cuentan con una figura directiva exclusiva. Asimismo, Juárez (2017) señala que el rol docente-directivo implica enseñar y desarrollar tareas burocráticas propias de la dirección escolar, para ello, existe poca asesoría, acompañamiento y la falta de un modelo de organización multigrado.

Del mismo modo, Leyva y Guerra (2019) mencionan que llevar a cabo ambas funciones implica mantener la institución en condiciones óptimas de infraestructura, servicios generales, así

como el cumplimiento de la documentación solicitada por la autoridad educativa. Para esto, los docentes comúnmente se apoyan en la comunidad educativa para el mantenimiento de la escuela, limpieza y la mejora de la institución. Jiménez et al. (2013) complementan con el término *multifuncionalidad del docente*, el autor expresa que los docentes con doble rol viven una preocupación por elevar la calidad educativa y a su vez, cumplir con la normatividad administrativa, lo cual implica una sobrecarga laboral.

Cabe aclarar que la SEP (2021a), a través del órgano administrativo Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), establece los perfiles, dominios, criterios e indicadores de los puestos que forman parte de la Educación Básica: *supervisor, director, docente, técnico docente y asesor técnico pedagógico*. A su vez, la Ley General del Sistema para las Maestras y Maestros dicta que, quienes desempeñen cualquiera de los puestos que ofrece la Educación Básica, “deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales” (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 6). Si bien se conoce que el docente es quien tiene que echar a andar la función directiva por necesidades del servicio, el perfil profesional del docente multigrado de acuerdo con su nombramiento oficial es de *docente*. De acuerdo con lo anterior, resulta incongruente que una persona desempeñe dos puestos de manera simultánea, cuando se exponen por separado dentro de la normatividad.

Las aportaciones de los autores e instancias anteriores dan pauta para definir de manera integral al docente multigrado con dualidad de funciones; figura esencial para impartir el derecho a la educación en las zonas más vulnerables del país. El docente con función dual comúnmente se encuentra en las escuelas multigrado, además de su puesto *docente*, este asume la responsabilidad

del puesto *directivo* sin un nombramiento oficial. Lo anterior, conlleva realizar las actividades de enseñanza propias de su cargo oficial y las tareas de gestión educativa relacionadas con el cargo de dirección de manera simultánea; la responsabilidad de lograr los fines educativos de calidad que establece el plan y programa de estudio, así como la gestión efectiva que reclama la normatividad, recae en esta figura educativa, lo cual genera una sobrecarga laboral sin la capacitación previa y acompañamiento especializado. Más allá de lo negativo, la función dual es una respuesta a la necesidad de la realidad multigrado, lo cual requiere de un reconocimiento y validez del doble rol como parte de un perfil que se asume dentro del sistema educativo mexicano, así como una guía para realizar las funciones de manera eficiente sin saturar las actividades correspondientes y descuidar su función principal: la práctica docente. Además de expresar a qué se refiere la función dual, es necesario conocer a profundidad lo que conlleva ejercer la tarea docente y directiva en la Educación Básica de acuerdo con lo que establece la SEP, lo cual se define en la siguiente sección.

Perfil docente en educación preescolar

La SEP (2022a) a través de USICAMM en el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica*, establece los perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Esta sección se enfoca en qué consiste el perfil docente que responde al trabajo educativo desde una visión humanista.

[...] la enseñanza supone una gran responsabilidad y compromiso ético al favorecer en niñas, niños y adolescentes, al fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de que desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo con inclusión, interculturalidad y equidad (p. 12).

En este sentido, el docente encargado del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene el compromiso directo con la educación ya que es el que permitirá el logro de aprendizajes y la formación integral en los estudiantes. Asimismo, el documento busca esclarecer los perfiles profesionales a fin de mostrar el valor de la labor de los docentes y su contribución a la transformación socioeducativa. Son cuatro dominios enmarcados por la SEP con los respectivos criterios e indicadores que tiene que cumplir el docente en Educación Básica para llevar a cabo la función educativa (ver Tabla 6).

Tabla 6

Dominios, criterios e indicadores del perfil docente de Educación Básica

Dominio	Criterios e indicadores
1 Asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.	El dominio se compone de 3 criterios y 12 indicadores. A manera de síntesis, el docente: Reconoce a la educación como un derecho humano de las niñas, niños y adolescentes como medio de transformación social del país, realizando su práctica desde la interculturalidad y el respeto a la diversidad. A su vez, se responsabiliza de su formación y desarrollo profesional a fin de mejorar su práctica docente y contribuir a una educación de calidad.
2 Conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia	El dominio se compone de 3 criterios y 13 indicadores. A manera de síntesis, el docente: Conoce las características de sus estudiantes y su contexto familiar, cultural, geográfico y escolar. Asimismo, es capaz de ofrecer las oportunidades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y ritmos de aprendizaje a fin de propiciar la inclusión y motivación para aprender. Profundiza el conocimiento a través de estrategias como la observación, el diálogo respetuoso y la escucha activa para obtener

Dominio	Criterios e indicadores
	información sobre sus intereses, emociones, saberes, valores y demás para utilizarlas desde una intención educativa.
<p>3 Construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes</p>	<p>El dominio se compone de 4 criterios y 17 indicadores. A manera de síntesis, el docente:</p> <p>Establece un ambiente idóneo para el aprendizaje, toma decisiones relacionados a los saberes que se abordan con base en las necesidades y características de los estudiantes llevando a cabo una práctica pedagógica intencionada y continua. Del mismo modo, desarrolla competencias didácticas en relación con su planeación y evaluación de actividades, la gestión del tiempo, materiales y recursos didácticos acordes al currículo vigente contextualizado. A su vez, toma en cuenta el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos a fin de propiciar una convivencia sana, respetuosa, un bienestar personal y el de los demás.</p>
<p>4 Participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad</p>	<p>El dominio se compone de 4 criterios y 16 indicadores. A manera de síntesis, el docente:</p> <p>Colabora en las actividades escolares donde la aspiración es la formación integral de los estudiantes. A su vez, es capaz de tomar decisiones relacionadas con los procesos de mejora de la escuela y asume el cumplimiento de sus responsabilidades de acuerdo con la normatividad vigente. Al mismo tiempo, trabaja en conjunto con las familias y establece una comunicación basada en el respeto y el aprecio a la diversidad. Convoca a las familias a la tarea educativa y establece alianzas con la escuela, con la comunidad, reconociendo que los alumnos son parte de estas. Asimismo, reconoce los vínculos y aprendizajes que la comunidad puede ofrecer a la institución y viceversa.</p>

Nota. Adaptado de “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica” por SEP, 2022 (bit.ly/3ozHmEt).

En relación con lo anterior, el perfil docente permite visualizar y conocer a profundidad la finalidad del puesto, asimismo, ser consciente de las acciones que se tienen que realizar para llegar a brindar una educación de excelencia y calidad. Esto implica sin duda, una gran responsabilidad y compromiso por parte del docente a cargo ya que, es esta la figura educativa que tiene el contacto directo con el alumno y quien se encargará de que se efectúe el proceso de enseñanza-aprendizaje. La creación del perfil docente aislado del perfil directivo tiene la finalidad de delegar acciones que juntas permiten el funcionamiento de una institución. Con lo anterior, resulta abrumador pensar que a este gran compromiso docente se le suma la responsabilidad directiva, por lo tanto, en la siguiente sección se especifica qué es el perfil directivo y qué implica llevar a cabo esta labor.

Perfil directivo en educación preescolar

De acuerdo con la SEP (2022a), el perfil directivo se basa en las prácticas del personal que realiza funciones de dirección en las escuelas mexicanas de Educación Básica. El INEE (2019) conceptualiza al personal directivo como:

[...] aquel que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados (p. 2).

Aunado a lo anterior, el directivo organiza y se encarga de llevar a cabo una gestión escolar desde la visión humana y pedagógica. Bajo su cargo (junto con la comunidad escolar) está lograr las metas y objetivos de la institución guiadas hacia una educación de calidad con base en la normatividad (2022a). De acuerdo con lo mencionado, la misma secretaría define los cuatro dominios, así como los criterios e indicadores que los componen para llevar a cabo una función directiva idónea (ver Tabla 7).

Tabla 7

Dominios, criterios e indicadores del perfil directivo de Educación Básica

Dominio	Criterios e indicadores
1 Asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.	El dominio se compone de 3 criterios y 12 indicadores. A manera de síntesis, el directivo: Asegura que la escuela a su cargo brinde el servicio educativo como derecho humano de las niñas, niños y adolescentes. Reconoce su papel como agente de transformación educativa desde la interculturalidad y asume su responsabilidad de continuar su formación y desarrollo profesional como directivo.
2 Reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura de la escuela centrada en la inclusión, equidad y excelencia educativa	El dominio se compone de 2 criterios y 14 indicadores. A manera de síntesis, el directivo: Conoce las características de la escuela a su cargo y de la comunidad educativa, para realizar los cambios y mejoras pertinentes de las prácticas pedagógicas y la gestión escolar. El director prioriza el trabajo de enseñanza que realizan los docentes y conoce su labor en las aulas, además, pone en práctica sus tareas de gestión con la comunidad educativa para el desarrollo organizado de actividades de aprendizaje. Del mismo modo, impulsa acciones para lograr una educación inclusiva, intercultural, equitativa y de excelencia.

Dominio	Criterios e indicadores
<p>3 Organiza el funcionamiento de la escuela como espacio para la formación integral de las niñas, los niños o adolescentes.</p>	<p>El dominio se compone de 4 criterios y 19 indicadores. A manera de síntesis, el directivo:</p> <p>Establece formas de organización y funcionamiento en relación con los objetivos y metas de la institución de la escuela que permitan la participación de todos los que la conforman para contribuir al máximo al logro de aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>La organización y funcionamiento de la escuela los lleva a cabo con responsabilidad y apego a la normatividad vigente haciendo uso eficiente y transparente de los recursos. Asimismo, lleva a cabo acciones de apoyo, orientación y asesoría para impulsar el desarrollo profesional de los docentes.</p>
<p>4 Propicia la corresponsabilidad del servicio educativo que brinda la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas.</p>	<p>El dominio se compone de 4 criterios y 12 indicadores. A manera de síntesis, el directivo:</p> <p>Promueve mecanismos de comunicación y colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad en el marco del respeto a fin de enriquecer la formación integral de los alumnos. A su vez, gestiona con la supervisión escolar, las alianzas con diversos actores e instancias que favorezcan la salud, seguridad y alimentación de los alumnos. Del mismo modo, gestiona los apoyos de manera eficiente y transparente para que la escuela cuente con la infraestructura, equipamiento, personal y recursos para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.</p>

Nota. Adaptado de “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica” por SEP, 2022 (bit.ly/3ozHmEt).

A raíz de lo antes mencionado y a manera de reflexión; resulta necesario definir un perfil realista del docente con doble rol como figura educativa parte de una realidad, el cual englobe las tareas y responsabilidades que le compete realizar. Resulta casi imposible asegurar una gestión de calidad por parte del docente con doble función cuando el contexto educativo es completamente

distinto al que se establece en los planes y programas de estudio vigentes, así como en las políticas educativas generales que, si bien mencionan a la educación multigrado, realmente es poco contextualizada.

La literatura seleccionada para este capítulo tuvo la finalidad de esclarecer los orígenes de la GEE, partiendo de las principales teorías y conceptos (Ezpeleta, 1997; Fayol, 1987; Matos y Pires, 2006) que hacen posible transitar desde la administración (como principio teórico de la gestión) hacia la GEE. Esta última como parte de una necesidad de transformar el proceso de gestión en las escuelas desde lo pedagógico y no desde lo administrativo.

La selección de la información que sustenta la GEE (Secretaría de Educación Pública, 2010b; UNESCO, 2000) permite visualizar de una manera innovadora la concreción de las tareas de gestión institucional, escolar y pedagógica. Si bien este constructo es aplicado a las escuelas de organización completa, se establece que su enfoque es flexible y puede ser aplicado a contextos diversos como lo es la modalidad multigrado.

Con lo anterior, la selección de la información para definir la función dual y el perfil de puestos docente-directivo (Secretaría de Educación Pública, 2022a) resulta pertinente para determinar lo que el sistema educativo mexicano solicita de cada actor educativo, así como fundamentar que no existe política educativa o un documento oficial que incluya el doble rol que tiene que ejecutar un docente de organización multigrado.

La necesidad de incluir la función dual y la GEE contextualizada a la modalidad multigrado en las políticas educativas es cada vez mayor. Por lo tanto, este documento pretende ser guía e investigación de utilidad para disminuir las brechas de conocimiento que impactan en la realidad multigrado.

Método

El presente capítulo describe a detalle la ruta metodológica de la investigación, la cual determina la calidad y validez de los hallazgos; cada elemento se presenta de manera sistemática y coherente a fin de comprender cómo se ejecutó la investigación.

Primeramente, se aborda el diseño metodológico del estudio —paradigma, enfoque, método y alcance seleccionado—; seguido a esto, se especifican los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de los participantes; por otro lado, se especifican las técnicas de recolección de datos, la *observación participante* y la *entrevista a profundidad*, así como los instrumentos utilizados para la recogida de información; después se detallan los criterios considerados para garantizar el rigor y calidad de la investigación, la *credibilidad* y la *transferibilidad*; en una siguiente sección, se muestran las decisiones metodológicas para el procesamiento y análisis de la información; por último se hace mención de las consideraciones éticas del estudio.

Diseño metodológico: paradigma, enfoque, método y alcance de investigación

De acuerdo con Denzin y Lincoln, el diseño de la investigación sitúa al investigador en el mundo empírico a fin de establecer las conexiones y fuentes de información relevantes para su interpretación, así como las formas en que se abordarán los elementos relacionados con la representación y validación de los datos (2012). Esta sección, como *columna vertebral* de la investigación, comienza desde la selección del paradigma como el sistema de creencias que permite concebir, interpretar la realidad y guiar a la elección oportuna del método (Denzin y Lincoln, 1994; Sandín, 2003).

Con base en lo anterior, la investigación se realizó bajo el *paradigma interpretativo*. Como expone Vasilachis (2006), este paradigma se fundamenta en “la necesidad de comprender el

sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y de la perspectiva de los participantes” (p. 48). Asimismo, se caracteriza por cinco principios: la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador y lo conocido, la posibilidad de la generalización, la posibilidad de nexos causales y el papel de los valores en la investigación (González, 2001). La selección de este paradigma parte del objetivo general del estudio: analizar e interpretar la realidad que viven los docentes que ejercen la función directiva en las escuelas multigrado y comprender los significados que los participantes del estudio asignan a sus experiencias.

Alineado al paradigma, el estudio se limitó al *enfoque cualitativo*; de acuerdo con Flink (2015), el enfoque cualitativo es “hermenéutico, reconstructivo e interpretativo” (p. 21). Asimismo, Denzin y Lincoln (2012) afirman que, bajo este enfoque, es posible estudiar el fenómeno en sus escenarios naturales a fin de entender, interpretar y profundizar los diversos significados que los sujetos envueltos en el estudio otorgan. De esta manera, la ruta metodológica circula de manera natural de acuerdo con las características de este estudio y su objetivo de investigación. Se seleccionó el enfoque cualitativo ya que este permitió adentrarse al mundo empírico con la finalidad de comprender las prácticas docentes-directivas para posteriormente analizar los datos obtenidos y contribuir nuevos conocimientos en el ámbito de la gestión educativa.

Por otra parte, se optó por utilizar el *estudio de caso* como método para sustentar la investigación. De acuerdo con Sandín (2003) citando a Rodríguez et al. (1996), el estudio de caso “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y de profundidad del caso objeto de estudio” (p. 174). Vasilachis (2006) añade que, este método es utilizado para plantear un problema específico que resulte relevante o para confirmar una teoría por medio de algún caso que resulte significativo a la situación que se está

estudiando; “la construcción de teoría a partir de los estudios de casos es la posibilidad de generar nueva teoría” (p. 231).

En línea con lo anterior, se seleccionó este método de investigación a fin de obtener una comprensión profunda del objeto de estudio: la función dual —poco visualizada y conocida—, a través de las experiencias de docentes que tengan el rol directivo de manera simultánea en instituciones educativas bajo el fundamento, validez y rigurosidad que conlleva este método.

De acuerdo con Stake (1999), los estudios de casos se clasifican en instrumental, intrínseco y colectivo; este último considera oportuna la elección de varias escuelas como casos que busquen la particularidad y la profundidad del fenómeno de estudio. Con base en lo que menciona el autor, se decidió abordar la investigación con un *estudio colectivo de casos* a fin de comparar las vivencias de los docentes con función dual que llevan a cabo la gestión educativa en sus diversos contextos para así, enriquecer el proyecto, contribuir al conocimiento y llegar a nuevas teorías en el área de la gestión educativa dentro de las escuelas multigrado, donde en su mayoría, se ubican los sujetos de estudio.

Por último, el diseño de esta investigación tiene un *alcance comprensivo* ya que su análisis busca una mirada integral de los sujetos de estudio desde su contexto natural (Estupiñan et al., 2013). Bajo este alcance, se busca entender e interpretar la información para comprenderla a partir de las diversas realidades y experiencias de los docentes con función dual.

Selección de participantes

Pla (1999) señala que el muestreo en la investigación cualitativa es *intencional y razonado*; los sujetos de estudio son llamados informantes o participantes que comparten sus vivencias y su percepción de la realidad.

Con lo anterior, se realizó un muestreo intencional para la selección de los participantes de la investigación; previo a esto se establecieron criterios para elegir los centros educativos multigrado ya que, como se menciona a lo largo de este documento, es en este tipo de organizaciones donde se encuentra gran parte de los sujetos de estudio: docentes con función dual. Se seleccionaron tres escuelas preescolares generales de sostenimiento público, una de Mexicali, Ensenada y Tecate; se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Diferente composición de la organización escolar: unitarias o bidocentes
- Ubicación en zona rural y/o con alta marginación.
- Pertenecientes al Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos [ISEP] o la Secretaría de Educación y Bienestar Social [SEBS].
- Escuelas con personal docente encargado de dirección (sin nombramiento directivo).
- Facilidad de acceso al campo.

Una vez establecidos los criterios, se definieron las características de cada participante del estudio; se seleccionó a un docente con función directiva de Mexicali, Ensenada y Tecate ya que estos tres municipios son los que cuentan con más escuelas multigrado en el estado de Baja California y se consideró viable encontrar a docentes con función dual dentro de ellas con mayor facilidad. Los criterios para la selección de los sujetos de estudio son:

- Que exista diferencia de años de experiencia en la función dual entre los participantes a fin de enriquecer la comparación de los casos.
- Docente con nombramiento definitivo.
- Encargado de dirección (sin nombramiento directivo).

Los criterios anteriores permitieron la selección de casos con características similares, lo cual permitió hacer una comparación entre sus vivencias con relación al problema de investigación

y posteriormente llegar a un análisis profundo de las prácticas de gestión que se llevan a cabo en las escuelas de organización incompleta. Enseguida se muestran las principales características de las participantes de cada caso.

Caso A: Mexicali

- La participante del caso A es docente encargada de la dirección en un preescolar unitario de sostenimiento público perteneciente a ISEP.
- La docente cuenta con dos ciclos escolares con la función dual en ese centro escolar.
- El preescolar se ubica en una zona rural del Valle de Mexicali.
- La participante es el único personal adscrito al centro escolar.

Caso B: Tecate

- La participante del caso B es maestra encargada de la dirección en un preescolar bidocente de sostenimiento público perteneciente a ISEP.
- La docente cuenta con un ciclo escolar con el cargo docente-directivo.
- El centro escolar se ubica en una zona semiurbana de Tecate.
- La plantilla del centro escolar está compuesta por dos docentes: la participante con el puesto docente-directivo y una docente.

Caso C: Ensenada

- La participante del caso C es docente encargada de la dirección en un preescolar unitario de sostenimiento público perteneciente a ISEP.
- La docente tiene cuatro ciclos escolares con la función dual.
- El preescolar está ubicado en una zona rural de Ensenada.
- La participante es el único personal adscrito al centro escolar.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se seleccionaron dos técnicas: la *observación participante* y la *entrevista a profundidad*. Ambas técnicas bajo el enfoque cualitativo permitieron llegar a profundizar la experiencia de cada participante, interpretarla, comprenderla y posteriormente analizarla.

De acuerdo con Flores (2012), la observación como técnica de investigación es utilizada para analizar las interacciones sociales, estudiar y comprender sus formas, así como sus patrones de comportamiento. Esta se clasifica en participante o no participante; el mismo autor señala que la observación participante “permite al investigador conocer la vida de un grupo o comunidad desde el interior, por lo que logra captar no sólo fenómenos, manifiestos y latentes, sino también el sentido subjetivo de muchos comportamientos sociales” (p. 115).

Con base en lo anterior, se seleccionó la *observación participante* como técnica para la recolección de información de esta investigación. Esta técnica observada *in situ*, permitió formar parte y estar en contacto directo con las prácticas y procesos que se producen en el contexto estudiado (Pellicer et al., 2013).

Una vez seleccionada la técnica, se optó por detallar el papel del observador en el trabajo de campo; Angrosino (2014) citando a Gold (1958) señala cuatro roles que puede adoptar el investigador en la observación participante; el *observador completo* mantiene un distanciamiento y predomina su actividad de observación; el *observador-participante* observa durante periodos cortos, el entorno conoce su rol como observador y tiene mayor acercamiento con los sujetos de estudio; el *participante-observador* se integra en el entorno estudiado pero sus actividades como investigador aún son reconocibles; por último el *participante completo* se introduce de lleno en el entorno.

Con lo anterior, se optó por realizar una observación participante con un rol de investigador observador-participante, lo cual permitió establecer momentos de interacción con los sujetos de estudio con fines de investigación, entablar confianza y recabar información clave.

Por otro lado, Rodríguez et al. (1999) define la *entrevista a profundidad* como una técnica en la cual el entrevistador busca obtener información relacionada con un problema específico y determina una guía de temas para focalizar la entrevista sin atenerse a una estructura formal. Esta técnica flexible y dinámica, busca comprender las perspectivas de los participantes en relación con sus vivencias y situaciones dentro del contexto estudiado (Taylor y Bogdan, 1987).

Aunado a lo anterior, se eligió esta técnica a fin de obtener información acerca de las experiencias de los participantes del estudio con base en una guía con temas y preguntas clave relacionadas con los objetivos de la investigación. Esto permitió ahondar en las vivencias de cada uno de los sujetos de estudio, comprender y comparar los significados que ellos dan a cada situación como docentes-directivos.

En la siguiente sección se describe el proceso de elaboración de los instrumentos utilizados para cada una de las técnicas de recolección de datos seleccionadas.

Instrumentos de recolección de datos

Para la entrevista a profundidad se elaboró una *guía de entrevista*. Kvale (2014) menciona que la guía de entrevista es un guion estructurado de temas que quieren cubrirse a lo largo de la entrevista, en este caso, el investigador decide cuánto ajustarse o profundizar de acuerdo a las respuestas del participante.

El instrumento se realizó a partir de los conceptos que ofrece la teoría de Gestión Educativa Estratégica [GEE], la cual se revisó en el capítulo cuatro del presente documento: marco de referencia (Apéndice A). Con base en esos conceptos, se desarrollaron preguntas relacionadas con

la dimensión pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social. De igual manera se tomaron en cuenta aspectos emocionales relacionados con las sobrecargas laborales a fin de indagar y profundizar en las vivencias de los participantes.

Del mismo modo, para la observación participante, se utilizó un diario de campo. De acuerdo con Flores (2012), este recurso es utilizado para relatar de manera escrita las experiencias, anotaciones y reflexiones del investigador hacia el fenómeno que se estudia. Este instrumento permitió hacer registro de los momentos relevantes durante el tiempo dentro del trabajo de campo con cada uno de los participantes.

Pilotaje

Se aplicó un pilotaje de la entrevista a dos docentes encargadas de la dirección (ver Tabla 8). Esto permitió hacer modificaciones en la estructura de la entrevista, validar que las preguntas fueran claras para el participante y que se recuperara información suficiente de acuerdo con los objetivos del estudio. Para la selección de los participantes del pilotaje se tomaron en cuenta los criterios de selección del estudio.

Tabla 8

Características de las participantes del pilotaje

Participante	Municipio	Años con la doble función
Pilotaje A	Mexicali	4
Pilotaje B	Tecate	5

Por otra parte, la aplicación previa del instrumento proporcionó el tiempo promedio que se requeriría para la entrevista del estudio y prever tiempos con las participantes (ver Tabla 9). Lo anterior permitió la flexibilidad de aplicar las entrevistas en diferentes momentos y hacer cortes en momentos clave.

Tabla 9*Duración de pilotaje de entrevista*

Participante	Duración de la entrevista
Pilotaje A	59m
Pilotaje B	1h:04m

Entre las modificaciones que se hicieron a partir del pilotaje, se agregaron preguntas para recuperar información sobre la formación profesional de la participante, su preparación en el área de gestión educativa y su trayectoria laboral. Además, se incluyeron preguntas para conocer los logros y retos de las prácticas de gestión como docente con doble rol ya que gran parte de las preguntas del pilotaje se inclinaban hacia las dificultades de su práctica. Los cambios realizados fueron en función de los objetivos de la investigación a fin de recuperar información suficiente y pertinente.

Rigor y calidad de la investigación

Para asegurar el rigor y calidad de la investigación se tomaron en cuenta los criterios de credibilidad y transferibilidad. A continuación, se describe cada uno y las estrategias que se llevaron a cabo.

De acuerdo con Rodríguez et al. (2005), la credibilidad —valor de la verdad— de la investigación se refiere a la confiabilidad de los resultados obtenidos así como a la consistencia entre los datos recolectados y la realidad. Para garantizar lo anterior se desarrollaron diversas estrategias:

- Se explicitó a detalle el proceso para la recogida de datos (ver Tabla 8).
- Se llevó a cabo una observación persistente, se aseguró la permanencia en el campo de estudio.

- La triangulación de los datos fue clave para contrastar la información obtenida a través de las diversas técnicas de recogida de datos.
- Los datos pasaron por una codificación por pares, donde se solicitó el apoyo de un segundo codificador (director de tesis) para verificar los hallazgos del estudio.
- Rendición de cuentas a los participantes, se les devolvió la entrevista escrita a manera de resumen para asegurar que la información proporcionada en una primera instancia fuera correcta.

Del mismo modo, se establecieron procedimientos para garantizar la transferibilidad; este criterio para la calidad de la investigación se refiere al grado en que pueden aplicarse los resultados obtenidos a otros sujetos o contextos (Pla, 1999). Para esto se definieron los criterios de selección de los participantes del estudio y se caracterizó tanto el contexto como a cada sujeto de manera detallada.

Pasos y procesos de la investigación

Pasos para la recolección de información

Para la recolección de información se llevó a cabo una serie de pasos planificados. Stake (1999) afirma que el plan de recogida de datos evita que el investigador desperdicie el tiempo en actividades que salen de los objetivos del estudio basándose en las preguntas de la investigación.

En la Tabla 10 se muestra los pasos que se realizaron para la recolección de datos.

Tabla 10

Plan de recogida de datos

Paso	Acción	Recursos
Permisos de acceso al campo	Visita a la supervisión de la zona escolar.	Carta de presentación.

Paso	Acción	Recursos
Selección de participantes	Propuestas por parte de la supervisión escolar a cargo de los centros multigrado.	Criterios de selección
Acceso al campo	Primera visita al centro escolar en donde se encuentra adscrito el participante.	Carta de consentimiento informado
Recolección de datos	Aplicación de la entrevista a profundidad sobre las dimensiones de la GEE a tres docentes con funciones directivas de las escuelas multigrado de nivel preescolar.	Guía de entrevista
	Observación de las prácticas de GEE de tres docentes con funciones directivas que hayan aceptado participar en la investigación a través de un diario de campo.	Diario de campo
Comprobación de los datos	Rendición de cuentas a los participantes por medio de la transcripción de la entrevista en forma de resumen a fin de verificar que la información proporcionada es correcta y/o suficiente.	Resumen de entrevista escrita

Nota. Cada uno de los pasos se aplicó a cada caso seleccionado para este estudio.

En relación con la tabla anterior, llevar un proceso estructurado de la recogida de datos permitió tener mayor control del trabajo de campo; sin embargo, se consideró la flexibilidad en cada uno de los pasos establecidos para la recuperación de la información por parte de los sujetos

de estudio, así como los tiempos de la observación durante la jornada escolar en cada centro educativo.

Acceso al campo de estudio

Para ingresar al campo de estudio fue necesaria la autorización de la supervisión escolar como autoridad inmediata de las docentes encargadas de dirección, únicamente para el caso B fue necesaria la autorización de la jefa de nivel preescolar como autoridad inmediata de la supervisión escolar. A continuación, se explica el proceso de acceso al campo para cada uno de los casos del presente estudio.

Para el caso A, primero se identificaron las zonas escolares que tuvieran a su cargo escuelas multigrado unitarias o bidocentes. Se hizo el contacto con la participante del estudio y se acudió a la supervisión con una carta de presentación emitida por CETYS Universidad (Apéndice C) para solicitar la entrada al campo de estudio. La supervisora de la zona autorizó la entrada al campo y se negociaron las fechas directamente con la participante. Se hizo la primera negociación en marzo y se ingresó a la escuela en abril, entre la negociación y el ingreso al campo se atravesó el receso escolar en Educación Básica (del 25 al 8 de abril de 2024). En la Tabla 11 se describe de manera detallada el proceso de entrada al campo de estudio.

Tabla 11

Negociación caso A

Fecha	Acción	Recurso	Modalidad
4 de marzo	Primer contacto con la participante		En línea
19 de marzo	Visita a la supervisión y autorización de acceso al campo de estudio	Carta de presentación	Presencial

Fecha	Acción	Recurso	Modalidad
19 de marzo	Primera negociación de fechas para la entrada al campo de estudio con la participante		En línea
10 de abril	Negociación de entrada al campo de estudio		Presencial
15-18 de abril	Semana de observación y aplicación de entrevista	Guion de entrevista Bitácora de campo Carta de consentimiento informado	

Para el caso B, primero se hizo el contacto con dos supervisoras, una estatal (SEBS) y otra federal (ISEP), sin embargo, el personal con la facultad de autorizar el acceso al campo de estudio es la jefa del departamento de educación preescolar. Se contactó al departamento de preescolar para agendar una cita con la jefa de nivel preescolar y se realizó una visita con la carta de presentación emitida por CETYS Universidad; la jefa de nivel sugirió los preescolares y docentes encargadas que cumplieran con los criterios de selección para la investigación y solicitó un oficio dirigido a ella solicitando la autorización de acceso al campo, el preescolar elegido, así como las fechas de observación y aplicación de entrevista. Una vez enviado el oficio, se autorizó el acceso al campo de investigación en abril y ese mismo mes se hizo la recolección de datos del estudio. En la Tabla 12 se especifica el proceso de entrada al campo de investigación para el caso B.

Tabla 12*Negociación caso B*

Fecha	Acción	Recurso	Modalidad
20 de marzo	Contacto con una zona escolar estatal y otra zona escolar federal a cargo de escuelas unitarias y bidocentes.		Vía telefónica
20 de marzo	Contacto con la jefatura de nivel preescolar.	Carta de presentación	Vía telefónica Correo electrónico
22 de marzo	Visita al departamento de nivel preescolar para presentación con la jefa de nivel.	Carta de presentación	Presencial
1 de abril	Entrega de oficio para solicitud de acceso al campo de estudio.	Oficio para solicitar acceso al campo	Presencial
17 de abril	Autorización de entrada al campo de estudio.		Vía telefónica
22-25 de abril	Semana de observación y aplicación de entrevista.	Guion de entrevista Bitácora de observación Carta de consentimiento informado	Presencial

En el caso C, primero se hizo el contacto con la jefatura del sector a fin de recibir orientación de las zonas escolares con preescolares unitarios y bidocentes. El sector envió una

invitación a las supervisiones con escuelas multigrado a su cargo para participar en el presente estudio. Se hizo el contacto directo con la supervisión escolar que aceptó la invitación para agendar una cita. Se acudió a las oficinas con la carta de presentación emitida por CETYS Universidad, se eligió el preescolar y la participante del estudio que cumpliera con los criterios de selección, se negociaron y autorizaron las fechas de entrada al campo. En la Tabla 13 se describe a detalle el proceso para el acceso al campo del caso C.

Tabla 13

Negociación caso C

Fecha	Acción	Recurso	Modalidad
20 de marzo	Contacto con el sector	Carta de presentación	Vía telefónica Correo electrónico
20 de marzo	Autorización sector		Vía telefónica Correo electrónico
22 de marzo	Contacto con la supervisión escolar y negociación para presentación presencial.	Carta de presentación	Vía telefónica Correo electrónico
9 de abril	Visita a la supervisión, negociación y autorización de acceso al campo de estudio		Presencial
20-24 de mayo	Semana de observación y aplicación de entrevista.	Guion de entrevista Bitácora de observación Carta de consentimiento informado	Presencial

Análisis y procesamiento de la información

Hernández (2014) señala que, en la investigación cuantitativa los datos se recogen para después analizarse, en cambio, en los estudios cualitativos el proceso analítico se da de manera simultánea a la recolección de información. Asimismo, Rodríguez et al. (2005), afirman que este proceso cíclico y circular permite que el investigador interprete, encuentre relaciones, asigne significados y conclusiones a partir de los datos recolectados.

Para analizar la información, primeramente, se organizaron los datos obtenidos en el trabajo de campo y se hicieron las transcripciones del material recuperado —entrevista a profundidad y bitácora de campo— en texto plano (ver Tabla 14). De acuerdo con Flores (2012), tener la información en este formato facilita su utilización en software especiales de análisis de información como *Atlas.ti*, el cual se utilizó como apoyo en esta investigación.

Tabla 14

Procesamiento de datos: duración, extensión y fecha de obtención

Caso	Corpus	Duración	Extensión del texto	Fecha de obtención
A	Entrevista 1	36 minutos	394 líneas	17/04/2024
	Entrevista 2	58 minutos	579 líneas	13/06/2024
	Bitácora de campo	4 días	231 líneas anotadas	15/04 al 18/04/2024
B	Entrevista 1	21 minutos	214 líneas	23/04/2024
	Entrevista 2	15 minutos	156 líneas	23/04/2024
	Entrevista 3	28 minutos	289 líneas	24/04/2024
	Bitácora de campo	4 días	244 líneas anotadas	22/04 al 25/04/2024
C	Entrevista	92 minutos	827 líneas	10/05/2024
	Bitácora de campo	5 días	370 líneas anotadas	20/05 al 24/05/2024

Nota: La entrevista del caso A se aplicó en dos momentos; la entrevista del caso B se realizó en tres momentos; la entrevista del caso C se aplicó en un solo momento ya que se contó con el apoyo

de una ATP (Asesora Técnica Pedagógica) perteneciente a la zona que se quedó con los alumnos de la profesora mientras se entrevistaba.

Una vez transcrita la información, se llevó a cabo un proceso analítico sistemático y reflexivo (Flores, 2012). Durante este proceso se emplearon dos técnicas de análisis de datos: análisis del discurso y análisis de contenido cualitativo. Asimismo, durante la interpretación de la información se utilizó una bitácora de análisis, cuya función fue “documentar el procedimiento de análisis y las reacciones del investigador al proceso” (Hernández et al., 2014, p. 425). En las siguientes líneas se detallan las técnicas de análisis utilizadas en esta investigación, así como el proceso para la interpretación de los resultados.

De Voghel (2008) define el discurso como “un evento comunicativo complejo que involucra a actores sociales en los roles de hablante/escritos y oyente/lector que intervienen en una situación específica determinada por otras características del contexto” (p. 88). Del mismo modo, Gee (2005) hace hincapié en el término discurso con *D mayúscula* (Discurso), como el uso del lenguaje de forma lógica y cotidiana a través del contexto. Más allá del lenguaje, el Discurso implica actuar, interactuar, pensar, valorar, hablar o escribir en las formas, herramientas, tiempos y lugares apropiados.

Con lo anterior, es importante destacar que el análisis del discurso es un proceso bidireccional, del contexto al lenguaje y del lenguaje al contexto. Se estudia de cerca el lenguaje para conocer y aprender sobre el contexto en el que se usó el lenguaje y cómo fue construido (interpretado) por el hablante y el oyente (Gee, 2005).

Castañeda (2020) plantea que los enunciados en primera persona son una herramienta analítica discursiva. Estos enunciados recuperados de los textos empíricos permiten ubicar verbos y complementos circunstanciales, directos e indirectos que los sujetos mencionan al referirse a sí

mismos. El autor menciona ocho unidades de análisis del discurso; enseguida se lista cada una de estas:

- **Acción:** implica la declaración o descripción de las actividades realizadas por el participante ya sea en individual o colectivo.
- **Restricción:** Son limitaciones presentes en el contexto, en la realización de una actividad, dificultades y condiciones personales de trabajo.
- **Intención:** manifestaciones de los participantes en relación con deseos, propósitos, necesidades o pendientes por realizar.
- **Cognitivo:** la expresión de formas de pensar, opinión, puntos de vista y reflexiones de algún tema.
- **Estado:** es la manifestación de situaciones físicas, temporales, ya sea en el pasado o presente.
- **Logro:** es la expresión de los escenarios o circunstancias que los participantes consideran como exitosos en su trayectoria, ya sea individual o colectiva.
- **Afectivo:** es la manifestación de los sentimientos de los participantes en relación con un evento ya sea pasado, presente o futuro.
- **Habilidad:** es la expresión de las destrezas o dominios de los participantes sobre algún aspecto, ya sea personal, laboral o profesional.

Por otro lado, Andréu (2002) define el análisis de contenido como una técnica de interpretación de información basada en la lectura (textual o visual). Esta lectura llevada a cabo desde el método científico brinda validez, objetividad y replicabilidad al estudio. Del mismo modo, Porta y Silva (2019) consideran el análisis de contenido como una técnica objetiva y sistemática que permite analizar el contenido de cualquier tipo de comunicación en código lingüístico oral,

icónico, gestual, entre otros. Los mismos autores citando a Krippendorff (1990) exponen que, el análisis de contenido es una “técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (p. 28).

De acuerdo con Mayring (2000), existen dos enfoques centrales para el análisis de contenido cualitativo: *inductivo* y *deductivo*. El enfoque inductivo se refiere al desarrollo de interpretaciones y categorías lo más cercanas al material; se formula un criterio de definición a partir de los antecedentes teóricos o las preguntas de investigación que determine aspectos del material a utilizar y a partir de este criterio, se trabaja con el material y las categorías se deducen, se revisan, se reducen y se verifica su confiabilidad. El análisis de contenido de la investigación se realizó bajo el enfoque inductivo, los códigos y categorías emergieron del corpus (entrevistas y notas de campo).

Rodríguez et al. (2005) exponen el proceso general para el análisis de datos, este se configura en tres tareas: 1) reducción de datos, 2) disposición y transformación de los datos y 3) obtención de resultados y verificación de conclusiones. En la reducción de los datos, se realiza la categorización y codificación de la información obtenida, se sintetiza y se agrupa para identificar elementos relevantes alineados con las unidades de análisis de la investigación. La disposición y transformación de los datos se realizan a través de gráficos, diagramas, matrices, entre otras estrategias visuales que faciliten la examinación e interpretación de los resultados. Por último, se obtienen y verifican las conclusiones donde se aplican estrategias de triangulación y los criterios de validación de datos. Del mismo modo, González y Cano (2010) afirman que el proceso del análisis de contenido trasciende de la descripción a la interpretación de los datos para llegar a un *contenido latente*; esto se refiere a la acción de abstracción de los datos para llegar a significados profundos de los mismos.

Para llevar a cabo la interpretación del corpus de la investigación, los datos pasaron por un proceso de codificación, recodificación y categorización con el programa auxiliar *Atlas.ti*. Primeramente, se codificaron los enunciados en primera persona de acuerdo con las ocho unidades que plantea Castañeda (Castañeda, 2020) bajo la técnica de análisis del discurso —acción, restricción, intención, cognitivo, estado, logro, afectivo y habilidad—.

Después se hizo una recodificación con la técnica de análisis de contenido, en la que se le asignó un tema a cada enunciado en primera persona; para esto se aplicó *la codificación abierta*, la cual consiste en clasificar los datos y asignarles conceptos -códigos-, después se llevó a cabo una *codificación selectiva* donde se identificaron categorías centrales (Flick, 2013).

La codificación de los enunciados en primera persona permitió hacer una interpretación del discurso de cada participante e identificar elementos relacionados con los logros, dificultades y retos de las docentes con función dual. Del mismo modo, la técnica de análisis de contenido a través de la recodificación de datos permitió la comprensión profunda del corpus de la investigación y la categorización de la información en las cuatro dimensiones de la GEE — dimensión administrativa, dimensión organizativa, dimensión de participación social y dimensión pedagógica curricular— a través de un esquema facilitador (Apéndice E, F y G). Las técnicas en conjunto permitieron identificar hacia qué temas se inclinó el discurso de las participantes y detectar patrones en cómo llevan a cabo sus prácticas de gestión educativa.

Consideraciones éticas

Para asegurar la ética de la investigación se llevaron a cabo diversas acciones a fin de evitar la exposición de riesgos y cuidar la integridad de cada uno de los participantes del estudio.

Primeramente, se revisaron los accesos y permisos pertinentes para la realización del proceso de recolección de datos a través de una carta de consentimiento informado de manera

voluntaria (Apéndice D). De acuerdo con Sandín (2003), el consentimiento informado se refiere al derecho que tienen los participantes a ser informados de que serán estudiados, de conocer la investigación en la cual están inmersos y los posibles riesgos que implica.

Además, todos los participantes de la investigación fueron notificados con anticipación, previa la entrada al campo con el apoyo de la supervisión escolar a cargo de las escuelas multigrado seleccionadas. Asimismo, se aseguró el anonimato de cada uno de ellos por medio de la utilización de seudónimos.

Por último, la investigación fue sometida a revisión por el Comité de Ética en Investigación (CEI) de CETYS Universidad, el cual fue aprobado por medio de un dictamen (Apéndice B). Una vez autorizada la entrada al campo, se recabaron los datos necesarios para su análisis y procesamiento reflejados en los resultados y conclusiones del siguiente capítulo de este documento.

Resultados

En el presente capítulo se exponen los principales hallazgos de cada caso —Mexicali, Tecate y Ensenada—. Primeramente, se hace una breve contextualización de la escuela donde se realizó la investigación a fin de comprender los aspectos del entorno relacionados a las prácticas de gestión educativa en la escuela multigrado. Enseguida se muestran los aspectos generales del análisis de la información: la frecuencia de los enunciados en primera persona y los temas derivados de la recodificación mediante el análisis de contenido. Por último, se muestran los principales hallazgos obtenidos de la práctica de Gestión Educativa Estratégica [GEE] que llevan a cabo las docentes con función dual, la información está organizada por caso siguiendo las cuatro dimensiones de la GEE: administrativa, organizativa, participación social y pedagógica curricular.

Caso A: Lucía

Contexto de la escuela de Lucía

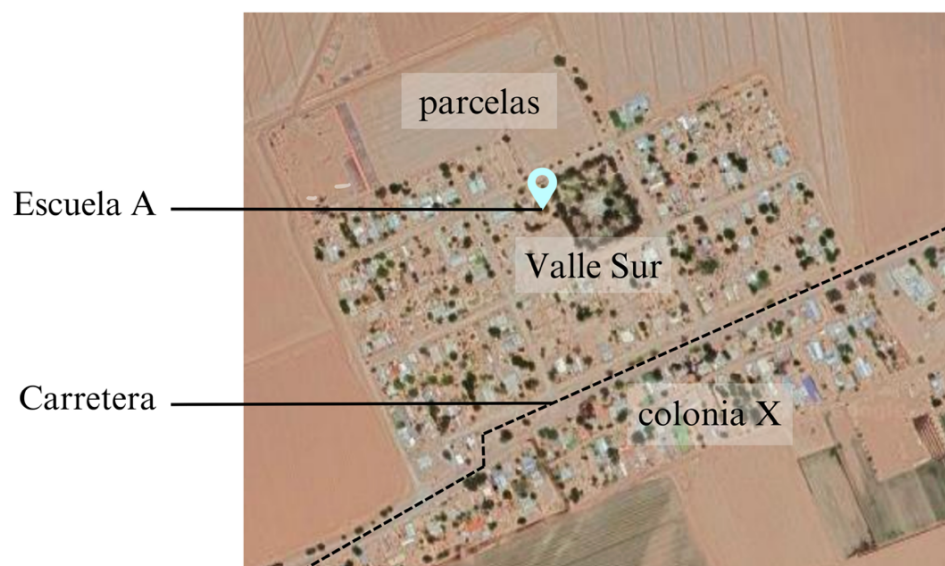
En esta sección se describe el entorno físico, social, cultural e histórico de la escuela en la que se desarrolló la investigación. Asimismo, se describe la organización escolar y cómo está conformada la plantilla del personal. Es importante señalar que algunos aspectos del contexto escolar son clave para comprender los resultados del presente estudio.

La escuela A está ubicada en el valle de Mexicali; a esta comunidad se le ha dado el nombre de Valle Sur —seudónimo—. La distancia hasta Valle Sur desde la cabecera municipal es de 72 km, aproximadamente entre 60 y 70 minutos de camino en automóvil. El acceso a la escuela desde la cabecera municipal es a través de la carretera estatal 1 o la carretera estatal 2, ambas de doble circulación y de 7 a 8 metros de ancho. El camino por la carretera estatal 1 (utilizada por la docente encargada) cuenta con varias curvas pronunciadas, hoyos e imperfecciones.

El acceso desde la carretera a la escuela A es de un minuto aproximadamente, la mayoría de las calles de la comunidad están sin pavimentar y presentan una superficie de terracería (Ver figura 5). Valle Sur es una localidad pequeña, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020), cuenta con 253 habitantes aproximadamente. Al sur, colinda con la colonia X, que cuenta con una población de 301 habitantes y no dispone de planteles educativos, por lo que la mayor parte de su población asiste a la escuela A. El próximo poblado con jardín de niños está al noroeste, aproximadamente a 7 minutos en automóvil.

Figura 5

Mapa de la comunidad Valle Sur



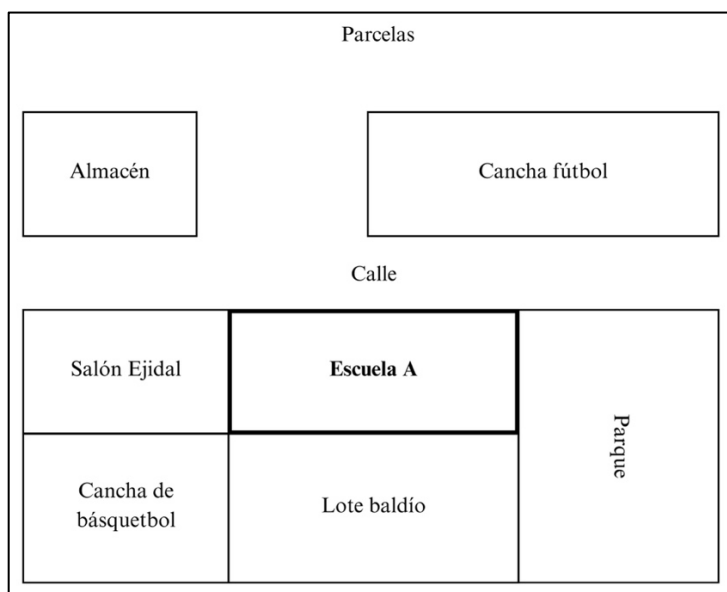
Nota. Google Maps

Valle Sur cuenta con algunos espacios sociales y recreativos; un parque, un salón ejidal, una cancha de básquetbol y fútbol, entre otros. Además, la comunidad cuenta con un comisariado ejidal como autoridad local. De acuerdo con lo comentado con la docente encargada, el ejidatario apoya al preescolar a través de un expendio Tecate llamado “Ruta de mejora”, lo recaudado se destina a las mejoras de la comunidad; esta dinámica se realiza en varias localidades del Valle de

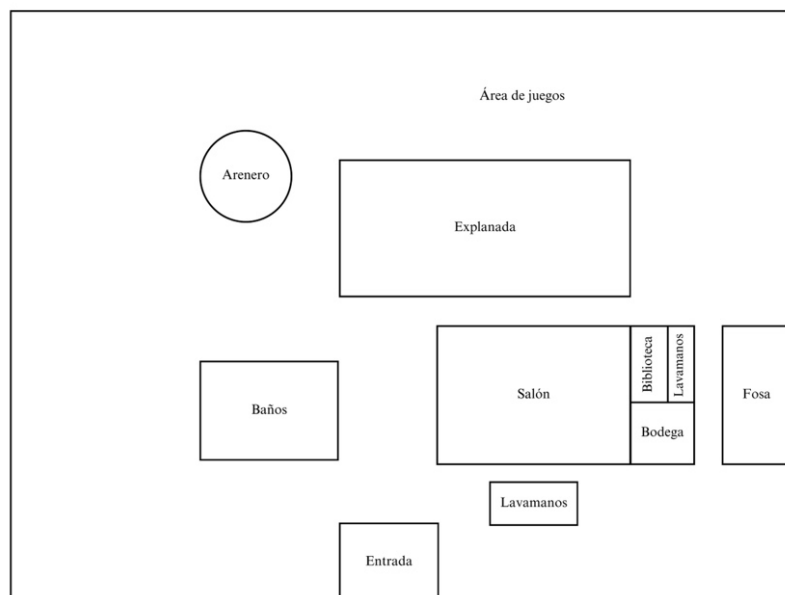
Mexicali. En cuanto a la economía local, el Valle de Mexicali se basa principalmente en la producción de cebollín, espárrago, trigo, algodón y alfalfa (Avendaño y Schwentesius, 2004). Durante el recorrido para llegar a la escuela A pueden apreciarse parcelas, incluso, frente a la institución pueden observarse algunas (Ver figura 6).

Figura 6

Entorno de la escuela A



La escuela. De acuerdo con el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED, 2024), la escuela A fue creada en 1985 y es de ámbito geográfico rural; el tipo de alimentación de agua es por red municipal, cuenta con servicio de electricidad y una fosa séptica para descargas de aguas residuales. En cuanto a la infraestructura, el preescolar mide aproximadamente 2250 m² y está delimitado con un cerco de malla ciclónica; únicamente el área de entrada tiene reja tubular. Cuenta con un salón de clase, una biblioteca escolar recientemente habilitada por los padres de familia y la docente a cargo, baños, lavamanos, una bodega, un área de juegos y una explanada con techumbre y gradas (Ver figura 7).

Figura 7*Croquis de la escuela A*

La organización escolar. La escuela A es de modalidad multigrado y de organización unitaria, es decir, solo existe un personal en todo el plantel. La docente adscrita tiene a su cargo un grupo multigrado con alumnos de los tres niveles de preescolar. Su nombramiento oficial otorgado por el Sistema Educativo Estatal es de *docente frente a grupo*; sin embargo, a falta de director efectivo (personal con nombramiento oficial de director), la docente asume las funciones directivas del plantel (Ver tabla 15).

Tabla 15*Plantilla del personal escuela A*

Personal	Funciones	Antigüedad en el plantel
Docente	Docente frente a grupo y directivo	2 ciclos escolares

Nota. La función directiva que desempeña la docente no es un nombramiento oficial.

Trayectoria de Lucía. Lucía tiene 27 años y es originaria de Mexicali. Es egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar y actualmente cursa una maestría en Educación Ambiental.

Laboró en una escuela en Tijuana y a los años obtuvo su cambio de centro de trabajo a su municipio de origen en la escuela A. Cuenta con una trayectoria profesional de aproximadamente ocho años en el servicio educativo.

Aspectos generales

En esta sección se muestran los resultados generales del caso de Lucía a partir del análisis de los *enunciados en primera persona* de acuerdo con las unidades que plantea Casteñeda (2020) —acción, restricción, intención, cognitivo, estado, logro, afectivo y habilidad— y los hallazgos a partir de la recodificación por medio de la técnica *análisis de contenido* según las dimensiones de la GEE que menciona la SEP (2010b) —dimensión administrativa, organizativa, participación social y pedagógica curricular—.

Enseguida se muestra la frecuencia de los enunciados en primera persona, de acuerdo con la entrevista a profundidad realizada a la profesora Lucía (Tabla 16). Asimismo, en la figura 8 se presenta su relación con los temas identificados a partir de la recodificación.

Tabla 16

Frecuencia de enunciados en primera persona

Unidad	Frecuencia
Restricción	91
Cognitivo	79
Acción	76
Afectivo	28
Habilidad	18
Logro	14
Intención	11
Estado	9
Total	326

Figura 8

Temas a partir de la recodificación de los enunciados en primera persona



Nota. Los temas se agruparon en las cuatro dimensiones de la GEE.

A partir de la recodificación se encontró hacia qué tipo de enunciados se inclinaba el discurso de la profesora al hablar de aspectos relacionados con la gestión educativa. Con lo anterior, se logró de identificar cómo lleva a cabo su práctica —acciones y habilidades—, que dificultades presenta al llevar a cabo la función dual —restricciones—, situaciones en la que se ha presentado —estado—, retos y logros en su práctica —intenciones y logros—, así como su reflexión, opinión, pensamientos y sentimientos que expresa al ser docente con función directiva —cognitivos y afectivos—.

Aspectos de la dimensión administrativa

Esta dimensión involucra la gestión de los recursos humanos, financieros, materiales y de tiempo, así como la rendición de cuentas a la comunidad escolar. Asimismo, la relación con la supervisión escolar correspondiente de acuerdo con las normas y disposiciones de la autoridad

educativa. Además, garantizar un espacio escolar digno y con materiales suficientes que permitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2010).

Con lo anterior, se muestran los resultados del análisis del caso Lucía (Mexicali); se consideraron los temas significativos que involucran a la gestión administrativa.

Figura 9

Temas de la dimensión administrativa



La asignación del rol directivo. La profesora Lucía llega a la escuela A al solicitar cambio de centro de adscripción². La docente resalta, “yo cuando llegué a mi supervisión, me presenté con mi oficio de cambio, ‘hola, soy Lucía, me dieron mi cambio para acá’, fue como, ‘ok mucho gusto, pues es una escuela unitaria, vas a estar tú sola’ (Lucía 1, párr. 20). La asignación de la doble función se da a través de la supervisión escolar —autoridad inmediata de Lucía—. Entre las restricciones que comenta la profesora, se encontró que no existe ninguna evaluación o medición

² Proceso para la autorización de los cambios escolares de centros de trabajo que lleva a cabo el Sistema Educativo de Baja California a través de una convocatoria oficial que se emite cada ciclo escolar a efecto de “revalorizar a las maestras y maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos” (Secretaría de Educación de Baja California, 2023, p. 1).

de aptitudes para designar el puesto directivo; solo se le otorga esta comisión al docente adscrito al plantel, ante la necesidad de cubrir las tareas administrativas que conlleva una escuela.

Capacitación directiva. Se encontraron algunas dificultades que la profesora ha enfrentado al tener a su cargo la gestión educativa, la más relevante es que no recibió capacitación como docente encargada de dirección, solo se le notificó que llevaría el cargo administrativo de la institución. La profesora expresa, “pero que me dieran alguna capacitación, no. Solamente me dieron las llaves del jardín, me dieron la carpeta del ciclo anterior y me dieron el sello de la escuela” (Lucía 1, párr. 20). Por parte de la supervisión escolar, la profesora Lucía no recibió tutoría como directivo, sin embargo, tienen la disposición de aclarar dudas y apoyar a la docente cuando se requiera. La docente reitera: “en cuanto a directivos así unitarios, no hay ninguna capacitación” (Lucía 2, párr. 83). Asimismo, menciona que es un área de oportunidad.

Supervisión escolar. En el transcurso del discurso de la profesora Lucía, se menciona el papel esencial de la supervisión escolar como autoridad inmediata de la docente. La supervisora tiene a su cargo cuatro escuelas multigrado, tres unitarias y una bidocente. En las oficinas de la zona están la supervisora, tres ATP —Asesoras técnicas pedagógicas— y personal administrativo; Lucía comenta que se encargan de revisar su trabajo, ocasionalmente realizan visitas al centro escolar, hacen observaciones de su trabajo como docente, brindan apoyo y seguimiento pedagógico.

Como se mencionó en el aspecto anterior, la docente no recibió una capacitación formal del puesto directivo que desempeñaría en la escuela unitaria, sin embargo, la supervisión ha sido un apoyo para resolución de dudas o problemáticas que se presentan al gestionar la función administrativa. Lucía comenta, “ella no te va a preparar como decirte, ‘ah tienes que hacer esto,

esto, esto y esto' pero si tú te acercas y tú le dices, 'profe, no tengo idea de cómo hacerlo', ella sí se toma el tiempo y se sienta contigo y te explica" (Lucía 2, párr. 47).

Si bien, la supervisora de Lucía no ha brindado una asesoría de cómo llevar a cabo sus responsabilidades directivas, ha sido guía en el proceso. La docente especifica que la comunicación con su supervisora es buena y comprensiva.

Conflicto del rol docente-directivo. Cuando la docente se refiere a la interposición de roles, tiende a adoptar un discurso afectivo, cognitivo y de restricción. Lucía, expresa:

El proceso de enseñanza muchas veces se interrumpe por muchas situaciones, me ha tocado que me marcan y "se ocupa tal documento para tal hora". Por lo regular, los documentos los piden en el horario escolar, entonces es como "estoy sola ¿qué hago?" (Lucía 1, párr. 24).

Entre los resultados se encontró que su función pedagógica se ve interrumpida por llevar a cabo las funciones directivas, como la entrega de documentación solicitada por la supervisión/sistema educativo, recibir llamadas telefónicas relacionadas con cuestiones directivas, atender a padres de familia y cursos o capacitaciones del área administrativa. Además, el horario de clases puede verse afectado por el cumplimiento de las tareas que conlleva el rol directivo, así como por la suspensión de clases cuando debe atender asuntos administrativos fuera del plantel. La docente aclara que, en muchos casos, escuelas bidoctentes se organizan para evitar la suspensión de clase y dejar dos grupos a cargo de una maestra; sin embargo, en el caso de la escuela unitaria, esto no sería posible.

Algunas reflexiones de la profesora Lucía son la falta de consideración de las autoridades educativas hacia los maestros encargados cuando se trata de entregar documentación directiva, ya

que constantemente se solicita acudir a las oficinas o a recibir capacitaciones sin considerar que tienen un doble rol y su ausencia en el plantel ocasiona la interrupción de su labor pedagógica.

La gestión que la profesora Lucía lleva a cabo cuando los dos roles se interponen, forma parte tanto de la dimensión administrativa —por el rol directivo— como de la dimensión pedagógica —por el rol docente—.

En cuanto al área administrativa, la docente desarrolla algunas acciones para elaborar la documentación propia de la función directiva cuando está con sus alumnos —durante el horario escolar—. La docente recurre a actividades que permitan mantener el control del grupo mientras realiza lo solicitado por sus autoridades y procura aplicar algunas actividades rutinarias que no requieran su apoyo, siempre con una intención pedagógica. La docente menciona: “muchas veces se tienen que dejar a los alumnos con material didáctico o con alguna actividad que yo sé que ellos controlan y no ocupan como tanto mi apoyo” (Lucía 1, párr. 24).

Gestión de recursos. Cuando Lucía se refiere a la administración de recursos, su discurso se inclina principalmente hacia enunciados de acción, de restricción y de logro. La docente es la responsable de administrar el recurso económico que ingresa al centro escolar y el recurso humano necesario para satisfacer las necesidades de la escuela. Dado que es el único personal, la docente se apoya en la comunidad escolar para implementar acciones encaminadas a una gestión eficiente del recurso.

La docente gestiona los programas de apoyo económico que recibe la escuela por parte del sistema educativo. Cuando cuenta con este tipo de recurso, Lucía prioriza las necesidades de la escuela.

Entonces, pues, por lo regular lo que yo hago es surtir todo lo que es la bodega de limpieza, que yo creo que es lo esencial, porque si no, ya a mitad de ciclo no tenemos nada [...] una

vez que se tiene surtida la bodega con todo lo de limpieza, se ve qué necesidad es prioridad para la escuela (Lucía 2, párr. 21).

Algunas limitaciones a las que se enfrenta Lucía al administrar este tipo de recurso es la documentación administrativa que conlleva, las aprobaciones que requiere por parte de las autoridades educativas y la emisión de facturas por proveedores autorizados.

Por otro lado, cuando la escuela no recibe recursos financieros de las autoridades educativas, Lucía implementa estrategias para recaudar fondos. Entre las principales acciones, la docente organiza a los padres de familia en equipos para la realización de actividades mensuales durante el ciclo escolar y busca donaciones y apoyos económicos externos mediante oficios. La docente afirma, “cuando yo llegué pues no tenían iluminación, mediante la gestión que yo tuve logré ponerles iluminación, no teníamos los aparatos de refrigeración, entonces conseguí una donación de aparatos de refrigeración” (Lucía 1, párr. 38). La gestión de Lucía no solo se lleva a cabo dentro de la institución, algunos logros que refiere han sido por las acciones que realiza fuera de la escuela, donaciones, apoyos externos y solicitudes a las autoridades educativas. De igual manera, la profesora afirma que, al ser la única responsable de cubrir las necesidades que surjan en la escuela, utiliza estrategias como apoyos visuales para evitar olvidos y atenderlas a tiempo.

De manera estratégica, Lucía delega la gestión del dinero recaudado y toma decisiones junto con los padres de familia. La docente comenta que “cuando llega el dinero, lo administro junto con mi comité de padres de familia” (Lucía 1, párr. 16). Del mismo modo, gestiona el recurso humano necesario como apoyo y determina, junto con los padres, una estrategia para cubrir las necesidades de limpieza del jardín de niños. En este caso, Lucía elabora un rol de limpieza semanal y, además, asigna a una persona de la comunidad para apoyar en la limpieza general del patio. Los

padres de familia aportan su cooperación y la docente se apoya en una de las vocales del comité para administrar el dinero.

En cuanto a las instalaciones del plantel, la profesora administra el recurso para realizar mejoras en la infraestructura de acuerdo con las necesidades del centro educativo. La docente afirma que se enfrenta a una serie de restricciones para realizar mejoras a la escuela. Entre estas limitantes está la falta de autonomía para poner en marcha proyectos de mejora en la institución, ya que se requiere de la aprobación por parte del departamento de infraestructura, lo que genera un proceso lento. Del mismo modo, narra lo que debe tener en cuenta al realizar este tipo de acciones y lo complicado que puede ser.

Entonces si dices “ok... todo es una ciencia”, no es tan fácil como crees, cuando tú vas y contratas a alguien pues a lo mejor esa persona va y quiere vender su trabajo y sacarle, entonces te va a poner los materiales más baratos, [...] es detenerte a revisar lo que te van a poner y las medidas que te van a poner, entonces no es tan sencillo (Lucía 2, párr. 37)

Entre los logros que refiere Lucía en cuanto a su gestión en el plantel están la colocación de 20 metros de cerco de herrería y la instalación de un sistema de riesgo y topes en la vialidad para asegurar la seguridad de los alumnos. Por otro lado, la docente hace referencia a intenciones que tiene en cuanto a proyectos de mejora de la infraestructura, entre estos están el avance del proyecto de cerco perimetral, la búsqueda de recursos para realizar una biblioteca escolar y la colocación de sombra. Entre estos resultados se resalta que, entre las intenciones de la docente de implementar acciones de mejora según las necesidades de la escuela, se presentan limitaciones en cuanto a la aprobación de proyectos, como se mencionó en el párrafo anterior.

Documentación administrativa. Lucía, como encargada de dirección, es responsable de elaborar la documentación directiva que sus autoridades educativas le solicitan. Entre los

resultados, predominaron enunciados de habilidad y restricción. Lucía ha desarrollado diversas habilidades al tener que cumplir con su doble rol, expresa:

Trato de ser muy organizada, porque yo era una persona desorganizada [...], he tenido que cambiar mis formas de trabajo por lo mismo, porque ya no es lo mismo nada más cargar con mi carpeta de planeaciones a ya cargar con una carpeta de documentos oficiales de la escuela (Lucía 1, párr. 64).

Del mismo modo, afirma que prevé lo que las autoridades solicitarán con base en su experiencia del ciclo escolar anterior y evita dejarlo para la fecha límite de entrega. Como estrategia para la gestión del tiempo del rol directivo, Lucía suele esperar a que se acumule documentación y solicitudes administrativas para entregarlas en un solo momento a fin de evitar que el rol directivo le reste tiempo a sus actividades docentes. Por otro lado, Lucía recalca que su organización se relaciona, además, con la situación legal que implica mantener la documentación en regla ante la aplicación de auditorías.

El doble rol que desempeña Lucía es simultáneo, por lo tanto, no existe un tiempo determinado durante el ciclo escolar para realizar la documentación administrativa que exige el rol directivo. En ocasiones, por parte de la supervisión escolar —autoridad inmediata—, se idean estrategias para evitar la sobrecarga del rol directivo, pero no es una indicación oficial por parte del sistema educativo.

Como supervisora, ella sí nos dice algo como: “ay, chicas, yo sé que están un poquito cargadas; a lo mejor los primeros días, tómense un día para lo que es directivo y luego ya citan a los niños”, pero ya es una consideración de mi supervisora; no es algo que venga desde arriba. (Lucía 2, párr. 59)

Una limitante que presenta la profesora es la distancia del centro escolar a las oficinas de las autoridades educativas, donde usualmente la docente entrega documentación directiva, ya que, como se menciona a lo largo de este documento, las escuelas multigrado están ubicadas en zonas rurales y/o marginadas. Por otro lado, la docente menciona la dificultad para cumplir de manera eficiente con la documentación administrativa que se le exige, ya que no tuvo una guía o tutoría de cómo realizarla; solo se le solicita.

Sobrecarga laboral. En cuanto a la sobrecarga que genera la doble función, Lucía narra: “ay, la verdad sí es... sí es considerable, sí es mucha” (Lucía 1, párr. 44). Algunos aspectos de la saturación laboral también se especifican en la dimensión pedagógica.

Algunas restricciones que menciona la profesora son, el descuido de la función pedagógica ante la falta de tiempo para atender solicitudes administrativas. La carga extra que recibe por la función directiva y la falta de espacios para llevarla a cabo la lleva a realizar ese trabajo de manera extracurricular. Lucía reitera, “realmente todo lo hago extra-turno, al menos que ya sea un requerimiento de que en este momento me acaban de avisar que ocupo esto, sí lo hago aquí —en la escuela—, lo demás lo hago en mi casa, tiempos extra” (Lucía 1, párr. 46).

Dadas estas restricciones relevantes que afectan la función docente de Lucía, así como la carga extra que se lleva fuera de la jornada escolar, dan pauta a algunos enunciados afectivos que ella narra. Entre estos, resalta el disgusto por llevarse las tareas del rol directivo a casa, así como el tiempo que le tiene que dedicar fuera de su jornada escolar para desplazarse a entregar documentación a las oficinas de autoridades educativas.

Del mismo modo, Lucía expresa su opinión respecto a la saturación de actividades que le solicitan sus autoridades educativas: la realización de campañas y programas que implementar sin considerar que es personal a cargo de dos puestos en una escuela unitaria.

Este siguiente fragmento es un ejemplo que involucra la sobrecarga que genera la gestión directiva, ella comenta:

Mientras yo estoy iniciando un ciclo escolar con alumnos, también estoy iniciando un ciclo escolar como directivo, entonces tengo que entregar mil y una documentación, pero a la vez tengo que estar haciendo entrevistas a padres de familia para conocer a sus hijos, tengo que estar haciendo un diagnóstico [...], no sé ni qué hacer, si hacer lo que me piden en supervisión o si hacer mi rol de docente (Lucía 2, párr. 57).

La docente expresa que la saturación de tareas la mantiene en un dilema de qué es lo que tiene que priorizar, si su rol docente —su nombramiento oficial— o su rol directivo —puesto asignado por necesidad del servicio—.

Equidad de la escuela unitaria. Lucía reflexiona y expresa su postura respecto a la equidad que tienen las escuelas unitarias y bidocentes, “cero equitativo que a lo mejor y deberían considerar documentación realmente esencial para las escuelas unitarias” (Lucía 2, párr. 57). Asimismo, comenta su postura hacia la equidad que recibe el personal con doble función, “cero, pues no es nada porque, si consideras una directora pues tendría su 100% de tiempo destinado a esa documentación y nosotros no y nos dan el mismo tiempo de entrega pues” (Lucía 2, párr. 57). De igual manera reitera la importancia de la equidad de oportunidades a las escuelas multigrado, “pero sí, el sistema tiene que voltear a verlas, darle más visibilidad y ser un poquito más equitativos en cuanto a los apoyos” (Lucía 2, párr. 121).

El rol directivo. Cuando Lucía habla de su rol como directiva, la mayoría de los enunciados son cognitivos; la docente expresa su opinión y reflexión sobre lo que implica estar a cargo de una institución.

La profesora menciona la responsabilidad legal que conlleva el puesto directivo, “sí te sientes responsable, ¿no?, si está mal es por mí, si está bien es por mí [...], hay mucha responsabilidad, la responsabilidad legal es, creo, lo que más miedito da ahorita” (Lucía 2, párr. 33-35). Lo anterior interviene con la toma de decisiones que hace Lucía, ya que cualquier incidente dentro de la escuela, la docente es oficialmente el cargo del personal del plantel. Antes de tomar una decisión, la docente evalúa los peligros, es cautelosa y analiza el panorama para elegir la mejor opción.

Sentimientos al rol directivo. Lucía expresa enunciados afectivos sobre lo que siente respecto al rol directivo y la doble función que ejerce en la escuela. La docente narra principalmente la frustración que genera dividirse en dos puestos y la autoexigencia como directivo.

¡Ay eso es lo más difícil!, siento que todavía estoy aprendiendo en eso porque ah, pues es muy... cómo se dice... como frustrante el que a veces estés en plena clase y te hablen para que atiendas cosas de gestión y tú tienes el ojo ahí, entonces pues el grupo ¿no?, no entienden, son niños, no entienden el hecho de que, ay estoy ocupada y ellos pues demandan atención (Lucía 2, párr. 11).

Asimismo, Lucía expresa la *sensación de no avanzar*; esto está relacionado con el recurso financiero que tiene que gestionar y que, durante esta gestión, surgen imprevistos, se termina el presupuesto y no se perciben avances o logros dentro de la institución. La profesora comenta que estar a cargo de una escuela provoca la autoexigencia de querer ver resultados significativos en poco tiempo, lo cual no permite ver el proceso del cambio de manera paulatina. El proceso de lograr avances dentro del plantel genera frustración al tener que gestionar el recurso económico de manera estratégica.

Aspectos de la dimensión organizativa

Esta dimensión busca la toma de decisiones enfocadas hacia el logro de aprendizajes del alumnado, el compromiso por enseñar, un liderazgo efectivo, la creación de redes escolares, así como generar un espacio escolar seguro, y pacífico para el colectivo escolar (SEP, 2010).

Enseguida se muestran los resultados del análisis de las prácticas de gestión de Lucía relacionadas con la dimensión organizativa.

Figura 10

Temas de la dimensión organizativa



La organización escolar. La profesora Lucía es la encargada de las tareas organizativas de la escuela, su gestión abarca desde la estructuración de horarios que se adaptan a las necesidades de la escuela unitaria, hasta la coordinación de actividades institucionales. La docente debe dividir su tiempo y su atención entre sus tareas pedagógicas y directivas para un buen funcionamiento escolar.

Entre las acciones, Lucía menciona que es la encargada de abrir y cerrar las puertas del plantel, revisar de manera constante que los baños y salones estén en buenas condiciones, recibir a los padres de familia, así como dar los avisos correspondientes a la comunidad educativa.

Por otro lado, la docente menciona la afectación del horario escolar debido a las necesidades del contexto y a la característica de la escuela unitaria, al contar con un solo personal adscrito.

Por las características de mi contexto, la puerta de mi escuela se abre a las 9 y se cierra como 9:10, por el hecho de que yo no puedo descuidar a mis alumnos adentro, 20 minutos en lo que ya cierro puerta por completo [...] y la salida por también características del contexto, que la primaria se encuentra lejos y la mayoría de mis alumnos tienen algún hermanito en primaria, salen de 5 a 10 minutos antes para que alcancen a trasladarse al otro ejido (Lucía 1, párr. 48).

Con lo anterior, se deriva una restricción que, en el corpus de la investigación, la docente recalca en repetidas ocasiones: la falta de personal; Lucía menciona, “las principales dificultades... pues el que yo estoy realmente sola, o sea, yo conozco muchas escuelas unitarias que por lo menos tienen al intendente” (Lucía 1, párr. 28).

Asimismo, la profesora expresa algunas situaciones a las que se enfrenta en la escuela unitaria al tener que organizarse ante incidentes con el alumnado: “es por la integridad de los niños, o sea, por ejemplo, yo que he activado protocolos por accidentes escolares, es muy difícil porque no tienes quién te atienda el resto del grupo mientras tu estas atendiendo al niño accidentado” (Lucía 2, párr. 79). La estructura unitaria priva a la docente de un colectivo escolar, por ende, al intercambio de experiencias, toma de decisiones colegiada y la posibilidad de delegar las tareas institucionales a diferencia de una escuela con la plantilla escolar completa. Esta soledad laboral impacta en el proceso organizativo de la escuela de Lucía, ya que todo recae en una sola persona.

Limpieza escolar. Debido a la ausencia de personal de apoyo, la profesora organiza a los padres de familia para mantener un espacio limpio e higiénico. En el discurso de Lucía predominan los enunciados de acción y de restricción.

Lucía organiza, junto con los padres de familia, la estrategia que se utilizará para realizar las tareas de limpieza. Se elabora un rol semanal de limpieza, en el que se incluye a la profesora. Además, asigna a un miembro de la comunidad para que realice el aseo exterior —el patio de la escuela— y los padres de familia aportan una cantidad monetaria. De manera general, Lucía implementa campañas de limpieza con la comunidad escolar por periodos y después de cada receso escolar.

Por otro lado, la docente comenta que, en ocasiones, asume el cargo de limpieza escolar debido a la interrupción que genera la presencia del padre de familia asignado al aseo.

Ellas —madres de familia— me limpian diariamente el salón y baño con un rol de limpieza, pero hay veces que yo, entre tantas cosas [...] digo, ‘esta semana no va a haber limpieza’ y yo me lo aviento porque a veces es más fácil para mí una barridita en la mañana a tener a la mamá ahí porque pues, ya sabes que, pues mueve todo, tener una mamá y que los niños estén ahí (Lucía 2, párr. 97).

Lucía expresa que cuando toma este tipo de decisiones y se hace cargo de la limpieza escolar, percibe desinterés en los padres de familia con el compromiso que tienen con la escuela por lo que está en constante motivación hacia los tutores del alumnado.

Toma de decisiones. Cuando Lucía se refiere a la toma de decisiones para el centro escolar, menciona algunas acciones que, en conjunto, se convierten en una habilidad al analizar las situaciones a las que se enfrenta como docente unitaria. La docente se apoya en los padres de familia y en el comité que se conforma al inicio del ciclo escolar. La planeación institucional la

realiza junto con los padres, los involucra y somete las decisiones a votación. Sin embargo, su papel como responsable del centro le hace identificar los momentos en los que la decisión tiene que ser tomada por ella misma.

Yo las decisiones que si son de que necesarias [...] pues yo ya sí las tomo y nomás les digo, ‘papá, se tuvo que hacer esto’, por ejemplo, hubo imprevisto y no me voy a parar a hablar con mis papás [...], entonces yo actúo rápidamente, pero cuando son decisiones que sí se requiere el consultar la decisión de ellos, sí me tomo el tiempo de antes de hacerlo, preguntarles, para que ellos también tengan este sentido de pertenencia a la escuela y no dejen toda la gestión a la maestra (Lucía 1, párr. 56).

Por otro lado, la docente expresa algunos enunciados afectivos al referirse a la toma de decisiones. Entre las emociones que Lucía experimenta ante la toma de decisiones como encargada de la escuela y su funcionamiento, resaltan el nerviosismo, el miedo y la inseguridad. Cuando las decisiones se encaminan a la mejora de la infraestructura o situaciones que puedan inferir en la seguridad del alumnado, la docente expresa el miedo a que la decisión sea la correcta por lo que, revisa de manera minuciosa cada escenario.

Lucía narra, “¡ay, si te dan nervios!, cada decisión que vas a tomar si dices, ay lo estaré haciendo bien o lo estaré haciendo mal por el mismo hecho de que a lo mejor yo no tengo una preparación académica para la gestión” (Lucía 1, párr. 56). Lucía resalta que el miedo y la inseguridad se derivan de una falta de preparación para llevar a cabo la gestión institucional relacionada a la restricción de una capacitación para desempeñar la función dual.

Liderazgo. Como líder de la organización, la profesora menciona algunas acciones que realiza para motivar a la comunidad escolar. Menciona la democracia para formar el comité de padres de familia, tomar decisiones y dirigir las actividades institucionales. Asimismo, promover

un ambiente de confianza con la comunidad educativa para fomentar su participación en el centro y desarrollar el sentido de pertenencia. Lucía expresa:

Yo les comenté al inicio del ciclo escolar, “esta no es mi escuela, yo soy una maestra que tiene el rol de encargada y que viene de paso, esta es la escuela de la comunidad y si esta escuela avanza es por ellos, si esta escuela se queda detenida es por ellos, entonces ocupo mucho su apoyo” (Lucía 1, párr. 54).

Lucía motiva y felicita a los padres de familia cuando estos demuestran su compromiso por la escuela y cumplen con las actividades programadas, sin embargo, cuando identifica que no hay disposición, vuelve a hacer énfasis en la importancia del trabajo en equipo y su sentido de pertenencia a la escuela como parte del contexto educativo.

Planeación institucional. La docente expresa su opinión sobre la autonomía escolar para realizar actividades institucionales en la escuela unitaria, a diferencia de una escuela regular. En el caso de la escuela unitaria, Lucía comenta que tiene mayor autonomía para realizar actividades en el centro escolar y menos límites para dar seguimiento a sus ideas.

En la dimensión administrativa, se menciona la sensación de no avanzar; esto interfiere, además, con la dimensión organizativa al lograr percibir los avances derivados de una organización y planeación institucional para la mejora del centro educativo.

Consejo Técnico Escolar. El Diario Oficial de la Federación (2024) define el Consejo Técnico Escolar [CTE] como el:

Órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada Escuela de Educación Básica, encargado de adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizajes de los educandos, el desarrollo de sus capacidades, el desarrollo de su

pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la Escuela y la comunidad bajo una perspectiva de enfoque territorial (p. 2).

Asimismo, menciona que, en una escuela de organización completa, el CTE está integrado por el colectivo docente (director, personal docente, de educación física, educación especial, inglés, asesores técnicos pedagógicos y todo el personal relacionado a la formación de los alumnos). El director es el responsable de promover las condiciones para el desarrollo de las sesiones del consejo, sin embargo, se especifica que la organización y funcionamiento del CTE es corresponsabilidad del colectivo docente.

Los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, establece que las escuelas multigrado con cuatro o más docentes, integrarán un CTE. Por otro lado, menciona que las escuelas multigrado de una misma zona escolar con personal docente menor a cuatro, podrán integrarse en un solo CTE a fin de promover el diálogo e intercambiar experiencias docentes. En este tipo de escuelas, el personal con función de supervisión es el responsable de promover las condiciones para el óptimo desarrollo del CTE. En el caso de las escuelas multigrado que cuenten con cuatro o más personal docente, el docente encargado de dirección o algún integrante del colectivo lleva a cabo esta tarea (Diario Oficial de la Federación, 2024).

En el caso de Lucía, la supervisión convoca a las escuelas unitarias y bidocentes de la zona para que tomen el CTE de manera colectiva. Lucía enuncia algunas restricciones en su discurso, entre estas se encontró que la docente no considera este espacio útil para la gestión que desempeña como directivo, expresa:

Realmente no, porque lo tomamos como maestras, no lo tomamos nunca como directivos o algo más. Nunca he estado en un CTE de dirección, entonces no sé si para ellos es

diferente o si ven los mismos temas, desconozco totalmente [...]. Nos dan el CTE como si yo fuera una maestra más y nunca se tocan estos temas de que somos encargados, literalmente es como si yo estuviera en un jardín completo (Lucía 1, párr. 58).

Con lo anterior, Lucía reflexiona sobre un CTE en donde se contemple a las escuelas multigrado ya que las actividades que usualmente se realizan en este espacio están enfocadas a escuelas completas. Menciona un ejemplo en cuanto a la redacción de las guías del CTE: “siéntate con tus compañeros de otros grados, ‘soy yo’” (Lucía 1, párr. 62). Lo anterior muestra claramente la falta de inclusión a la realidad multigrado y lo útil que puede ser este espacio para las docentes que, además, cumplen con el puesto directivo.

La supervisión escolar lleva a cabo acciones para mostrar la realidad de las escuelas multigrado. La docente menciona que su autoridad inmediata organiza algunos CTE para tomarlos con escuelas completas, a fin de que los agentes educativos presentes visualicen la realidad que viven las escuelas unitarias y bidocentes, así como para propiciar el aprendizaje entre pares.

Escuelas unitarias y bidocentes. La docente hace un conjunto de reflexiones sobre las escuelas unitarias y bidocentes, asimismo, expresa algunas propuestas para este tipo de organización escolar.

La docente menciona el ejemplo del CTE que la supervisión organizó con una escuela completa, “el que las otras escuelas voltearan y... ‘¿cómo que Lucía está sola?’, ‘sí, o sea, es una realidad, está sola’ y todas de que, ‘¡wow!’” (Lucía 2, párr. 51). La profesora afirma que la realidad de las escuelas multigrado es muy diferente a la que viven las escuelas completas por lo que, estas desconocen su funcionamiento y organización. La estrategia de visibilidad a las escuelas unitarias y bidocentes implementada por la autoridad inmediata de la docente se vuelve un espacio de

aprendizaje entre pares, sin embargo, no es una estrategia que se implemente de manera oficial por las autoridades educativas.

Por otro lado, la profesora expresa que, la planeación institucional que realiza con el comité de padres de familia se ve afectado al no tener el tiempo necesario. En comparación con un director efectivo que puede organizar reuniones con padres de familia, Lucía, como docente con función dual en una escuela unitaria, no cuenta con el espacio para realizar este tipo de actividades, ya que no hay quien se haga cargo del alumnado.

Entre las propuestas de la profesora Lucía menciona, la adaptación de protocolos de seguridad escolar para escuelas unitarias ya que, actualmente estos están diseñados para escuelas completas; la presencia de al menos un personal de apoyo; la consideración del tiempo que se requiere para realizar la labor pedagógica y directiva; del mismo modo, Lucía expresa que la documentación que se le solicita para la organización del Consejo de Participación Social generalmente está descontextualizada.

Compromiso institucional. Lucía expresa su compromiso e interés por la mejora constante de la institución. Resaltan los enunciados afectivos y cognitivos. Entre estos, la profesora menciona que, está en constante evaluación de lo que requiere la escuela para que esté en buen estado y tenga los recursos necesarios. El interés de Lucía va más allá de su función dual ya que, de manera personal, se apropia de la institución que tiene a su cargo, expresa: “terminas poniendo un poco de tu bolsa porque siento que te apropias tanto como de la escuelita, que dices, ‘ay no puede estar así’ y terminas poniendo y poniendo y poniendo y poniendo” (Lucía 2, párr. 31).

Aspectos de la dimensión participación social

Esta dimensión busca conocer cómo se involucra a la comunidad educativa mediante una participación responsable que fortalezca el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (SEP, 2010).

A continuación, se muestran los principales hallazgos relacionados a la gestión de la participación social que lleva a cabo la profesora Lucía.

Figura 11

Temas de la dimensión participación social

Participación de padres de familia
Apoyo de padres de familia **Comunicación con padres de familia**
Dificultades del Consejo de Participación Social
Trabajo colaborativo con padres de familia
Motivación a padres de familia
Consejo de Participación Social
Estrategias para la participación de padres de familia
Dificultades para la participación de padres de familia
Retos de la participación social en escuelas unitarias y bidocentes

Participación de padres de familia. Lucía como docente unitaria, no cuenta con la oportunidad de apoyarse de un colectivo escolar para la toma de decisiones o simplemente para delegar tareas. En su caso, se apoya en los padres de familia, los cuales adquieren un papel relevante en el contexto multigrado. De lo anterior, se derivan algunos enunciados de acción, habilidad y cognitivos.

La docente se detiene a conocer a la comunidad educativa y determina estrategias para propiciar su participación. Menciona que, crea un ambiente de confianza para fomentar la

participación activa a fin de que hagan propuestas y tomen decisiones de manera colectiva. Una acción que realizó la profesora fue elaborar un formulario anónimo en *Google* para que hicieran sugerencias encaminadas a la mejora de la institución, ya que en las reuniones escolares no observaba una participación libre.

“Fue la primera vez que hice ya una estrategia de esta forma [...]; yo dije: ‘Ay, no creo que me vayan a participar tantas’. De 24 mamás que tengo, me llegaron 22 respuestas y a mí se me hizo de súper bien. Hubo mamás que sí propusieron y eso fue como que, ¡wow!, [...], entonces eso me gustó porque son propuestas que se están cotizando” (Lucía 2, párr. 6).

La docente desarrolla la habilidad de generar estrategias mediante la realización de un conjunto de acciones al detectar las necesidades de su contexto educativo, con el fin de lograr resultados en su participación social. Principalmente, la docente desarrolla una escucha activa, la observación y la empatía hacia la comunidad escolar. No se puede ignorar que Lucía mantiene una relación dual con la comunidad educativa al alternar entre sus roles pedagógico y directivo, lo que genera una dinámica muy distinta a la de una escuela tradicional.

Como se mencionó en dimensiones anteriores, Lucía organiza a los padres de familia para atender la limpieza escolar a falta de personal de apoyo, la docente afirma que, en este caso, todos los padres de familia cumplen con su comisión. Sin embargo, cuando su participación no es positiva, se dificulta la gestión escolar de la profesora. En la escuela, se pudo observar la realización de una campaña de limpieza general que realizó la profesora con los padres de familia, Lucía menciona, “el día que hice la limpieza, que tú estuviste presente, me fueron 6 mamás, ese día yo me sentí la más defraudada del mundo” (Lucía 2, párr. 97). A partir de una participación poco exitosa de padres de familia, la profesora implementa estrategias para propiciar la motivación de la comunidad escolar.

Motivación. La profesora promueve la motivación de los padres de familia para que participen activamente. Lucía comenta: “siempre les tengo una frasecita que la escuela es de todos, no es mía, no es de los niños, la escuela es de todos de los que están aquí alrededor” (Lucía 2, párr. 89). La profesora expresa que el avance, los logros y las actividades cobran significatividad cuando involucran a la comunidad.

Lucía menciona algunos enunciados cognitivos en los que reflexiona sobre lo que le ha sido funcional para propiciar la motivación de la comunidad escolar. En su discurso, resalta constantemente la corresponsabilidad comunitaria con la institución, la apreciación de los padres de familia por los avances de la escuela y los espacios de convivencia escolar para propiciar una participación activa. La profesora afirma: “pienso que el hacerlos parte y brindarles momentos para convivir a final de cuentas repercute en la participación que le dan a la escuela” (Lucía 2, párr. 95). Además, menciona que los logros institucionales que han impactado a la comunidad educativa han generado una mayor motivación en las familias.

La organización para un trabajo colaborativo. La organización es clave para una buena participación social, aunque este aspecto impacta, además, en la dimensión organizativa, los resultados tienen mayor significado para la presente dimensión. Lucía expresa que desarrolla algunas acciones para organizar a los padres de familia y trabajar de manera colaborativa *para la escuela*. La profesora menciona que, desde el inicio del ciclo escolar, establece cómo se realizará la limpieza, planifica las actividades escolares y determina las vías de comunicación con las familias. La maestra expresa, “al inicio del ciclo escolar también en este año yo implementé un librito, ese un cuadernito que ellos se llevaron al inicio con toda la organización que iban a tener durante este año” (Lucía 1, párr. 54).

Por otro lado, la profesora menciona su función como directivo para determinar las necesidades del plantel y la toma de decisiones para atenderlas, sin embargo, expresa que una vez que analiza las propuestas, crea un espacio para exponerlas a la comunidad educativa a fin de escuchar sus sugerencias y considerarlas en la planeación institucional. Por lo general, cuando Lucía se refiere a este tipo de acciones, reflexiona sobre lo que genera e impacta en los padres de familia: “entonces siento que el que participen, desde tomar la decisión de lo que se va a hacer y luego participen en el proceso, eso hace que ellos como que lo sientan, ‘ay, soy parte de’” (Lucía 2, párr.89). Lo anterior, muestra lo que Lucía implementa al conocer a la comunidad, sus necesidades y el trabajo en equipo que realiza para llevar a cabo su función dual de manera estratégica, facilitando así su gestión educativa.

Durante la jornada en el campo de estudio, se observó una reunión que la profesora tenía programada con los padres de familia. Lucía, como único personal adscrito al plantel, no cuenta con la facilidad de convocar reuniones constantes con la comunidad educativa, pues no hay quien se quede a cargo de su grupo. Ante esta limitación, la profesora evita suspender la clase y mantiene a los alumnos en la explanada con material didáctico mientras lleva a cabo la junta escolar. Asimismo, Lucía aprovecha para abordar diversos temas; durante la reunión se propició la toma de decisiones en conjunto para destinar el gasto del apoyo económico que recibió el centro escolar, se impartieron temas generales y se organizaron para realizar actividades institucionales. La asamblea se pausó en varias ocasiones porque la profesora se acercaba a la explanada para supervisar a los alumnos, los alumnos se acercaban al salón de clase o algunos padres de familia le comentaban a la profesora que los niños estaban “peleando”. Antes de finalizar la reunión, la profesora se percató que un alumno con autismo diagnosticado se salió del plantel debido a que algunos padres de familia se incorporaron tarde a la asamblea y la puerta del preescolar quedó

semiabierta; rápidamente va por el alumno y termina la sesión por temas de control de grupo. Lucía, preocupada, comenta que lo sucedido forma parte de lo que se vive como escuela unitaria.

Con lo anterior, la organización unitaria restringe a Lucía de convocar de manera periódica a los padres de familia y propiciar espacios para el trabajo colaborativo. Aun así, la docente busca las estrategias que le permitan mantener el vínculo con la comunidad educativa sin interrumpir su labor pedagógica; un *malabareo* entre el desarrollo de su función directiva y docente hacia la búsqueda de un equilibrio.

Convivencia escolar e impacto en la comunidad. La convivencia escolar se vuelve significativa tanto para la comunidad como para la docente. Lucía narra, “siento que el hacerlos parte y brindarles momentos para convivir a final de cuentas repercute en la participación que le dan a la escuela” (Lucía 2, párr. 89). A partir de la respuesta positiva de los padres de familia en las actividades de convivencia, surgen enunciados de intención por parte de la docente para la realización de estrategias similares.

Lucía muestra interés por conocer el contexto escolar. Entre los resultados se encontró que, al propiciar espacios de convivencia, logra generar un impacto positivo que, como se ha mencionado en aspectos anteriores, permite una participación activa y un sentido de pertenencia de la comunidad escolar hacia la escuela.

Asimismo, narra que su compromiso con la institución le ha permitido lograr avances en el plantel y establecer un vínculo con los miembros de la comunidad. Como docente unitaria se observa el impacto de la gestión que realiza como docente y directivo, Lucía expresa: “también el avance que yo tuve como docente, impactando hacia la comunidad, los avances que tuve con mi jardín [...], mediante la gestión que yo tuve logré ponerles iluminación [...], conseguí una donación de aparatos de refrigeración por parte de infraestructura” (Lucía 1, párr. 38).

Consejo de Participación Social. Cuando la docente se refiere al Consejo de Participación Social, predominan los enunciados de acción, de restricción y de cognición. Para la formación del consejo, la docente menciona que realiza una reunión general con los padres de familia para determinar el comité escolar; se eligen a los miembros mediante una votación y se elabora la documentación administrativa que solicita la autoridad educativa correspondiente.

Por otro lado, la docente relata algunas restricciones al gestionar el comité. Como trámite administrativo, los padres de familia lo asocian a una comisión legal y provocan el miedo a ser partícipes. Asimismo, lo relacionan a un puesto que implica tiempo extra. La docente enuncia algunas reflexiones derivadas de esta restricción,

Siento que ahí influyó mucho que no me conocían y no había la confianza [...]. Sí, es bien difícil, la verdad, el formar el consejo porque las mamás no están dispuestas a responsabilizarse y más porque es al inicio del ciclo escolar, apenas se están conociendo y ya tú las quieres involucrar y firmar y todo, ¿no? Ahí sí es como que, ¡ay! (Lucía 2, párr. 105).

A partir de la falta de capacitación, se desarrolla el aprendizaje a partir de la experiencia. Lucía menciona que el ciclo anterior fue un “ensayo y error”. La dinámica multigrado demanda mayor tiempo para este tipo de actividades administrativas, asimismo, la consolidación de un ambiente de confianza que propicie la participación efectiva de la comunidad escolar. Lo anterior permite un acompañamiento significativo de la docente unitaria por parte de los padres de familia.

Anteriormente se ha comentado que, la gestión de Lucía se limita a las exigencias de carácter burocrático; lo mismo sucede cuando se refiere a la entrega de documentación relacionada al Consejo de Participación Social.

“La primera vez que llegué y lo entregué, pues llegué con poquitas integrantes y de que, ‘no maestra, tienen que ser tantas’, y yo, ‘pero es que estoy en una escuela unitaria, tengo en total 22 mamás’ [...]. Realmente, hasta el personal te dice: ‘ay, ponga la que sea maestra’, nomás para llenar” (Lucía 2, párr. 107).

La profesora menciona algunos enunciados cognitivos en los que reflexiona y expresa su opinión sobre la descontextualización de la participación social que se exige en una escuela unitaria. Entre estos, la profesora resalta la escasa consideración de la modalidad multigrado, las acciones fuera de la realidad del contexto rural, la sobrecarga administrativa y la falta de tiempo para dar seguimiento a la planeación de cada comité.

Asimismo, Lucía expresa su opinión sobre la gestión del Consejo de Participación Social como docente con función dual.

“A lo mejor la directora efectiva que tiene el tiempo para citar a las mamás y tener una junta exclusivamente con ellas para platicar lo que necesitan, pues si es funcional, pero a mí como unitaria, yo sí hago una junta es con todas las mamás y es para una situación de toda la escuela, no para un comité” (Lucía 2, párr. 113).

Lo anterior vuelve a ser un conflicto de roles que dificulta la ejecución de una gestión estratégica. En la siguiente sección se abordan los aspectos relacionados a la dimensión pedagógica curricular.

Aspectos de la dimensión pedagógica curricular

Esta dimensión pretende fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar una formación integral a través del plan y los programas de estudio vigentes (SEP, 2010).

Con lo anterior, se muestran los principales aspectos de la dimensión pedagógica curricular relacionados con la gestión educativa que lleva a cabo la profesora Lucía.

Figura 12

Temas de la dimensión pedagógica curricular

Participación de los alumnos
Incertidumbre del avance pedagógico en los alumnos
Trayectoria laboral
Existencia de escuelas unitarias y bidocentes
Aprendizaje entre pares
Formación profesional
Aprendizaje entre escuelas
Opinión de la educación multigrado

Aprendizaje entre pares. Entre los resultados se encontró que el intercambio de experiencias entre pares resulta enriquecedor para la docente con función dual. Lucía menciona que el espacio del Consejo Técnico Escolar se aprovecha para compartir vivencias y estrategias con profesoras unitarias y bidocentes de la zona.

El diálogo que damos es como enriquecedor en esta parte, porque no lo solemos tener en el día a día, pero así que en el CTE venga algo estructurado para, no. Siento que es más en el diálogo informal que tenemos entre las maestras que platicamos nuestras experiencias e intercambiamos entre nosotras, ahí donde puedo decir: ah, esto sí me funciona, pero en sí, de la estructura del CTE, que venga algo para nosotras, cero (Lucía 2, párr. 9).

Lucía menciona que, este diálogo resulta enriquecedor, sin embargo, no es un espacio formal. Como se ha mencionado en aspectos anteriores, existe un desconocimiento sobre el funcionamiento y la organización de la modalidad multigrado, así como sobre el rol dual que asume el profesor unitario o bidocente. El intercambio no solo entre pares sino entre escuelas —

incompletas o completas— resulta valioso para dar visibilidad a la realidad multigrado, así como a la función docente y directiva que se asume por el personal adscrito.

Escuelas unitarias. Lucía hace algunas reflexiones sobre la escuela unitaria y su impacto en la función docente. Recalca que el área pedagógica no solo se ve afectada por la dualidad de funciones, sino por la característica del aula multigrado en la cual se atienden a tres grados distintos de manera simultánea.

Por otro lado, brinda su opinión respecto a la existencia de las escuelas multigrado: “sí tienen que existir porque realmente les dan la oportunidad a los niños de comunidades muy pequeñas de tener derecho a la educación, porque sabes que, si no existieran, pues muchos de ellos no fueran a la escuela” (Lucía 2, párr. 121). Como se ha mencionado a lo largo de este documento, la educación multigrado es una necesidad de la población rural para garantizar el derecho al servicio educativo, sin embargo, Lucía reitera que la asignación de personal de apoyo a este tipo de modalidad es indispensable.

Conflicto entre roles. Cuando el rol directivo afecta el servicio pedagógico, predominan los enunciados de restricción y los afectivos.

Lucía afirma que la doble función provoca discontinuidad en el proceso educativo del alumnado, “hay meses donde yo no logro tener ni siquiera una semana completa —de clases—” (Lucía 1, párr. 70). Del mismo modo, la profesora menciona que su función docente se descuida por el doble rol y no observaba el avance que normalmente se da en el aula regular. Cuando la docente menciona las restricciones del conflicto de roles que afecta principalmente su puesto docente, expresa enunciados afectivos. Por ejemplo, “eso es lo que más me pesa de este tipo de modalidad educativa, porque realmente se descuida el momento de los niños” (Lucía 1, párr. 24).

Para finalizar con la descripción del caso de Lucía, se muestra un fragmento que la docente comparte y que, en lo personal, se ha vuelto significativa ya que, muestra el sentimiento de frustración que genera la función dual al no poder desarrollar plenamente la función pedagógica y al mismo tiempo, la satisfacción de obtener logros al desempeñar el rol directivo, el aprendizaje que brinda, así como el impacto a la institución y comunidad.

Sientes bonito porque si es una satisfacción lo que logras, pero también para mí es frustrante el a veces no poder dar mi 100 de maestra, porque a mí me gusta mucho estar en el aula, mucho. Disfruto mucho y siento que cuando yo era maestra, maestra frente a grupo, le daban más a eso; o sea, mis actividades eran más ¡wow! Me decidía un poquito más por mis alumnos y ahorita ese 100% yo le tengo que dividir. Entonces siento que disfruto un poco esa parte y a veces me frustra. A veces siento que mis niños no avanzan o siento que se afecta su proceso académico. A veces también yo como persona, a veces no sé manejar muy bien el estrés, entonces a veces no lo disfruto tanto, pero hay otros momentos donde digo ok... relájate y lo disfrutas al máximo, eso es como que una montaña rusa, a veces lo puedo amar, a veces lo puedo odiar (Lucía 2, párr. 115).

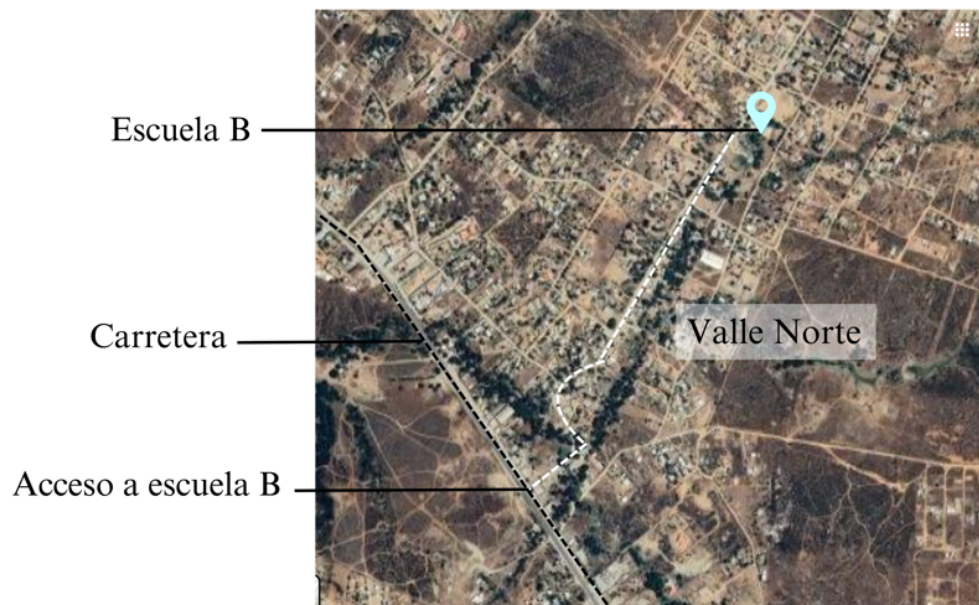
Hasta este punto se describe el caso de la profesora Lucía, docente que desempeña la función dual en una escuela unitaria en Mexicali. A continuación, se presenta el caso de la profesora Karla, quien labora en un preescolar bidocente ubicado en el municipio de Tecate. Su experiencia permite continuar explorando el objeto de estudio desde un contexto institucional distinto, incorporando nuevas perspectivas que abonen a la investigación.

Caso B: Karla

Contexto de la escuela de Karla

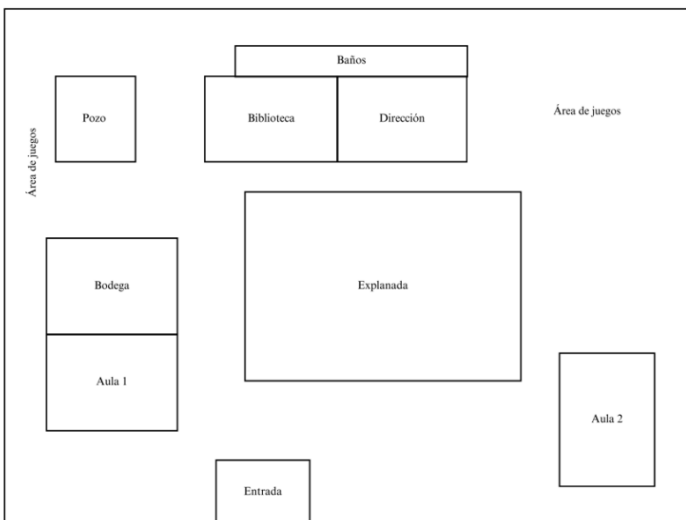
La escuela B está ubicada en *Valle Norte* —seudónimo—, una localidad del municipio de Tecate. La distancia desde la cabecera municipal es de 14 km, aproximadamente 20 a 25 minutos en automóvil. Al pasar los 4 km de camino, pueden observarse en los alrededores algunos ranchos, pequeñas localidades, montañas y vegetación. La carretera es de doble circulación y mide entre 7 y 8 metros de ancho. En el trayecto se observan algunas curvas pronunciadas, imperfecciones y hoyos en la carretera; durante el periodo de observación se presentaron precipitaciones, neblina un poco espesa y baja que impedía ver con facilidad los hoyos en la carretera, esto demandó que la docente encargada tomara precauciones y más tiempo de camino. El acceso a la escuela B desde la carretera es de 5 minutos aproximadamente; se tiene que cruzar al carril contrario de la carretera para bajar a la localidad; se toma el acceso principal, que es una calle corta pavimentada, y después una calle de terracería por aproximadamente 3 minutos para llegar al preescolar (Ver figura 13).

Según el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020), Valle Norte cuenta con 5,254 habitantes. El INEE (2006) clasifica las localidades con población de 2,500 a 14,999 habitantes como *semiurbanas*. La comunidad cuenta con un centro de salud, una estación de bomberos, una delegación de policía, varios comercios, entre otros servicios. Algunas vialidades están pavimentadas, pero la mayor parte de las calles son de terracería. De acuerdo con lo comentado por la docente encargada, las condiciones de la vialidad generan acumulación de lodo cuando hay lluvias, esto afecta el acceso peatonal y la asistencia de los alumnos que toman un largo trayecto desde su hogar a la escuela.

Figura 13*Mapa de la comunidad Valle Norte*

Nota. Google Maps

La escuela. De acuerdo con el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED, 2024), la escuela B fue creada en 2008 y se ubica en un ámbito geográfico urbano. Cuenta con servicio de agua por red municipal, electricidad, teléfono, internet y una fosa séptica para la descarga de aguas residuales. En cuanto a la infraestructura, el preescolar mide aproximadamente 1600 m² y está delimitado con un cerco de malla ciclónica; cuenta con dos aulas, una biblioteca escolar, una dirección, baños, una explanada con techumbre, un pozo inhabilitado, una bodega y dos áreas de juegos (Ver figura 14).

Figura 14*Croquis de la escuela B*

Nota. La explanada cuenta con techumbre.

Organización escolar. La escuela B es de organización bidocente y modalidad multigrado. La plantilla del personal está compuesta por dos docentes frente a grupo, una de ellas asume el cargo directivo a falta de personal (Ver tabla 17). La manera en la que se organizan las docentes para un mejor funcionamiento es asignar el grupo multigrado que atiende a dos grados escolares —primero y segundo grado— a la docente que no tiene el cargo directivo; así, la docente encargada de dirección atiende a un solo grado escolar —tercer grado— y, a su vez, las tareas administrativas.

Tabla 17*Plantilla del personal escuela B*

Personal	Funciones	Antigüedad en el plantel
Docente 1	Docente frente a grupo y directivo	1 ciclo escolar
Docente 2	Docente frente a grupo	1 ciclo escolar

Trayectoria de Karla. La profesora Karla tiene 27 años y es originaria de Mexicali. Es egresada de la Licenciatura en Educación Montessori, realizó una maestría en Educación Especial y actualmente cursa un doctorado en Educación. Egresó hace cuatro años de la licenciatura y comenzó por laborar en escuelas particulares para después obtener su plaza docente en Tecate hace aproximadamente dos ciclos escolares.

Aspectos generales

En esta sección se muestran los hallazgos generales del caso de Karla con base en la misma técnica de análisis del caso A —análisis del discurso: enunciados en primera persona y análisis de contenido—. Enseguida se expone la frecuencia de los enunciados en primera persona, de acuerdo con la entrevista a profundidad realizada a la profesora (Tabla 18). De igual manera, en la figura 18 se expone su relación con los temas identificados a partir de la recodificación mediante la técnica de análisis de contenido.

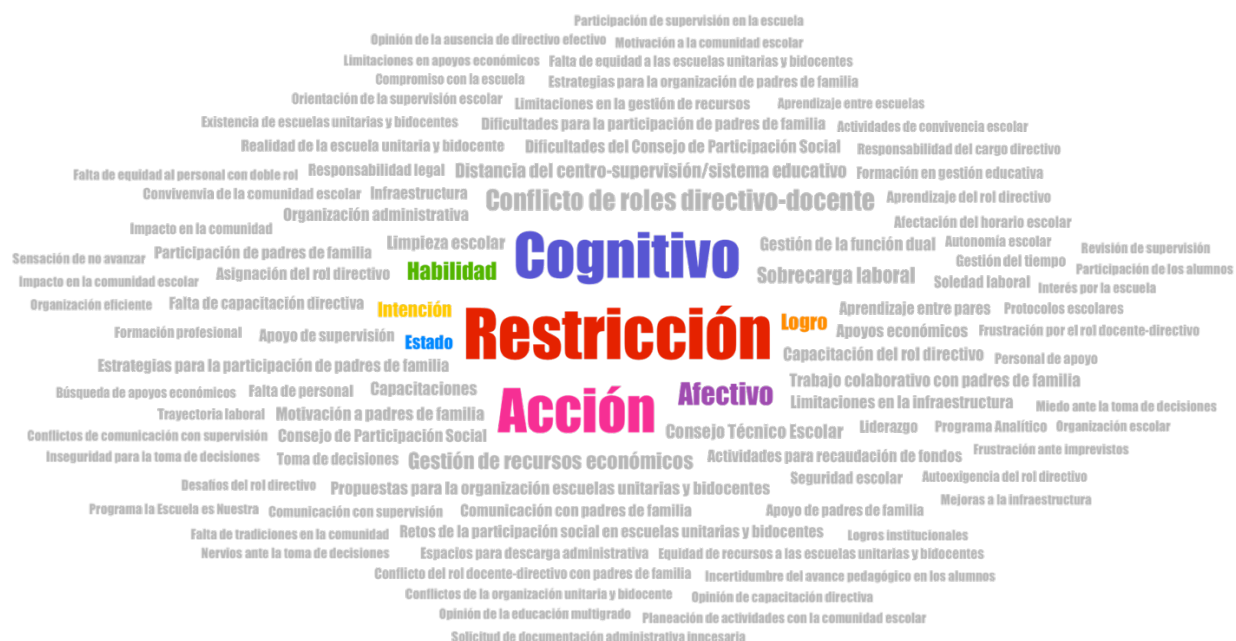
Tabla 18

Frecuencia de enunciados en primera persona

Unidad	Frecuencia
Cognitivo	68
Restricción	65
Acción	49
Afectivo	22
Estado	20
Logro	13
Habilidad	8
Intención	7
Total	251

Figura 15

Temas a partir de la recodificación de los enunciados en primera persona



Nota. Los temas se agruparon en las cuatro dimensiones de la GEE.

Aspectos de la dimensión administrativa

Figura 16

Temas de la dimensión administrativa



Asignación del rol directivo. La profesora Karla es asignada a su plaza docente en la escuela B —escuela bilingüe— a través de un proceso oficial llevado a cabo por DISICAMM con el puesto especificado en su nombramiento: *docente frente a grupo*. Sin embargo, al llegar a una escuela multigrado donde no hay director efectivo, una de las dos docentes del plantel es comisionada como *encargada de dirección*; por lo tanto, tiene que desarrollar ambas funciones por necesidad del servicio educativo.

Cuando te dan tu carta de presentación pues te tienes que presentar en el sector, después te mandan a supervisión y ahí en supervisión me comentaron que era la primera maestra que había llegado, que faltaba un recurso por llegar y como necesitaban a alguien que estuviera de encargada porque ya iban a empezar las clases, pues me tocó a mí, ahora sí que por necesidad (Karla 1, párr. 17).

Similar al caso A, es la supervisión escolar —autoridad inmediata— la que determina quién tendrá como responsabilidad el puesto directivo, en este caso, al ser el primer recurso en llegar a la institución, Karla asumió la función dual por indicación de la supervisión escolar. Con lo anterior, Karla narra:

Está feo eso porque la verdad somos diferentes todos, por ejemplo, a mí me tocó que lo asumí con mucho, mucho entusiasmo, mucha felicidad, si iba a ser un reto, pero dije ok, si está aquí es por algo, pero también esperas esa parte de mínimo auxiliame ¿no? (Karla 3, párr. 34).

Capacitaciones. Con el aspecto anterior, se derivan algunos enunciados relacionados con la formación y capacitación para desempeñar el puesto directivo; entre el discurso de la docente predominan los enunciados de restricción y cognitivo.

Entre las principales dificultades que ha presentado la docente con función dual se encontró que la profesora no recibió capacitación para desempeñar su rol directivo, ni una orientación clara de las responsabilidades y tareas que implica el ser encargada de un centro escolar. Karla menciona: “nada más te mandan al ruedo, ahí sí que eres encargada y averíguatelas” (Karla 3, párr. 34). La docente puntualiza la falta de conocimiento para desarrollar una función que solo se le indicó que tenía que ejercer, la profesora reitera, “yo creo que lo más retador ha sido la falta de conocimiento y que no te explican” (Karla 3, párr. 32).

Por otro lado, la profesora expresa la necesidad de orientación para el personal docente con función directiva.

Mínimo una guía, una guía en donde te digan... —que sí existe una guía de lineamientos, pero es para directivo— [...] si tienes algún problema de fuga ir aquí, si tienes algún problema con alguien que esté afuera y que quiera hacer un atentado [...], como necesidades que no sabes cómo cubrirlas puesto que hay veces que no hay recurso ¿verdad?, entonces qué hacemos ahí, los niños no pueden estar en peligro tampoco. (Karla 3, párr. 46).

Relación con supervisión escolar. Cuando la docente se refiere a la relación con su autoridad inmediata, resaltan los enunciados cognitivos y de acción.

La profesora expresa tener una buena relación con la supervisora; además, especifica que esta hace visitas periódicas y propone mejoras al funcionamiento de la institución. Karla, como personal encargado de tomar las decisiones del centro escolar, dice mantener una buena comunicación con su autoridad inmediata a fin de recibir asesoría cuando lo requiere.

Desde el primer día que llegué, que me dieron el cargo yo le fui bien sincera, le dije que era la primera vez —como docente con función directiva—, pero que estaba bien, que iba

a apoyar en ese sentido, pero solo le pedí una cosa, que no me dejara, que si yo necesitaba algo pues ella estuviera ahora sí que guiándome y asesorándome, la verdad es que sí lo ha cumplido (Karla 2, párr. 3).

Por otro lado, la profesora menciona que la comunicación que mantiene con la supervisión para tener conocimiento de acuerdos o avisos, en ocasiones, es poco clara o no se le notifica. Karla menciona que no se le considera en el CTE de directivos y afirma que su deber es preguntar a la supervisión escolar los asuntos administrativos que se tratan en ese espacio, “yo tengo que ir a supervisión y preguntarle a la supervisora qué es lo que se dijo, es mi deber hacerlo” (Karla 3, párr. 20)

La falta de comunicación genera que la docente tenga que estar alerta a lo que diga la supervisión o exigir constantemente que se brinde la información relevante; la profesora narra:

Dan muchos avisos que yo me pierdo y cuando es el CTE de todos los docentes y mencionan ‘ah, vamos a hacer eso’, y yo ‘¿cuándo dijeron eso?’, entonces si tengo que estar preguntando a cada rato a mi supervisora ‘¿comentó algo en el CTE?, ¿algo que me tenga que decir?’, si tengo que estar como que muy al pendiente de eso porque si no, no. (Karla 1, párr. 39)

Conflicto del rol docente-directivo. El conflicto de roles —docente y directivo— ocurre cuando la profesora debe cumplir simultáneamente con las tareas y responsabilidades propias de los puestos docente y directivo. La interposición de roles genera una demanda de tiempo incompatible para cada función y dificulta el cumplimiento óptimo de cada una. Cuando la profesora Karla menciona situaciones referentes al conflicto de roles, resaltan enunciados de *restricción* y de *acción*.

La docente expone que una de las dificultades que enfrenta al desempeñar la función dual es el tiempo. El tiempo que destina a su función docente suele verse interrumpido por el puesto directivo a su cargo, en momentos que requieren su atención inmediata durante la jornada laboral.

Fue difícil y sigue siendo difícil el sentido que, estoy con mis alumnos y me dicen ‘maestra, hay alguien afuera que le está hablando’, yo les digo ‘niños ya saben, espérenme’, perdón por la palabra, pero ya están bien terapeados, ellos ya saben que, si yo salgo, ellos dicen ‘ay es que va a atender a una mamá’, lo saben, pero siempre está la preocupación de si en ese minuto o dos minutos me voy, ¿y si pasa algo? ¿me explico? (Karla 1, párr. 47).

La profesora afirma que lo anterior, afecta principalmente la concentración de los alumnos para el seguimiento de las actividades de aprendizaje, “trato de estar aquí y allá, pero afecta [...], afecta porque los niños ya se perdieron de la concentración de la actividad [...], regresar al interés sería tiempo y más recursos” (Karla 3, párr. 46).

Por otro lado, Karla comenta que es difícil atender a la comunidad durante la jornada laboral; sin embargo, si se omite la atención, se expone a quejas e inconformidades por parte de los padres de familia. Menciona que, los primeros cuatro meses del ciclo escolar “eran algo de todos los días y yo no sabía qué hacer, es que no puedo estar atendiendo a cada hora, no puedo estar saliendo del salón.” (Karla 1, párr. 47).

Otro factor que la docente considera una *desventaja* es la gestión del tiempo para cumplir con las responsabilidades que demanda el puesto directivo, entre los enunciados destaca que, el tiempo que puede dedicarle durante la jornada laboral se limita debido a la función docente. Lo anterior, genera que la profesora realice las tareas administrativas fuera de su horario laboral; menciona: “no sólo tengo que pensar en mi grupo, sino en las funciones de encargada [...] aunque yo haga algunas cosas en mi casa, tengo que hacer otras aquí” (Karla 3, párr. 32).

Existe, además, un conflicto de roles cuando la docente quiere dar el óptimo seguimiento al Consejo de Participación Social como parte de lo que se espera, gestione un directivo escolar. Karla menciona que, al querer realizar juntas periódicas, se enfrenta a la problemática de que sus alumnos se queden sin clase al no estar disponible como docente por gestionar asuntos directivos. Sin embargo, en este caso, a diferencia del caso Lucía (escuela unitaria), la escuela de Karla cuenta con dos docentes; la profesora expresa que se apoya en su compañera para dejar a los alumnos a cargo mientras gestiona las reuniones del consejo. Sin embargo, dejar a 15 alumnos a cargo de su compañera, que tiene 21 alumnos —un total de 36—, considera que es un abuso; por esa razón, decide evitar las reuniones con padres de familia, lo que limita su gestión como directivo en el centro escolar.

Gestión de recursos. La maestra Karla es la responsable de gestionar el recurso económico que recibe la institución, así como los programas de apoyo financiero por parte del sistema educativo mexicano. La docente expresa: “siempre trato de ver las necesidades que hay en el jardín de niños, ahora que sí que interno y externo” (Karla 1, párr. 21).

La implementación de diversas acciones, como estrategia para gestionar los recursos financieros, ha permitido que Karla desarrolle habilidades para desempeñar la GEE. Estas habilidades han sido adquiridas sin una capacitación formal, a través del aprendizaje autónomo. Una de esas habilidades que ha desarrollado es priorizar las necesidades del plantel. La docente explica que realiza un gráfico en el cual identifica cuatro áreas primordiales para distribuir el recurso: “trato de dividirlo en cuatro: mantenimiento de las áreas de jardín [...], material de los alumnos [...], es que tengo una gráfica, entonces estoy visualizando la gráfica” (Karla 2, párr. 35). Por otro lado, la profesora expresa que surgen necesidades durante el ciclo escolar, por lo que considera una parte del recurso para cubrir gastos emergentes.

Similar al caso A, la profesora Karla recibe los programas de apoyo financiero, La Escuela es Nuestra y PIMMEE. Aclara que, para la gestión de PIMMEE, existe menor autonomía como responsable del gasto del recurso, lo que ocasiona una mayor carga administrativa.

Documentación administrativa. Una de las principales responsabilidades que asume la profesora Karla al ser encargada de dirección, es la documentación administrativa. La elaboración de oficios, documentos oficiales del plantel y solicitudes por parte de las autoridades educativas —propias de la función directiva— son algunas tareas que realiza la docente con doble función, lo cual resta tiempo a sus actividades pedagógicas y a su vez, genera una sobrecarga laboral. Cuando Karla menciona enunciados relacionados con el aspecto de la documentación administrativa, predominan los enunciados de acción y cognitivos.

Una de las principales dificultades que la profesora Karla atraviesa como docente con función dual, las cuales se exponen a lo largo de este apartado, es la falta de capacitación para desempeñar el rol directivo. Lo anterior impacta en cómo realiza las tareas administrativas propias de la función directiva sin el conocimiento requerido. Entre las acciones que ejecuta la profesora para resolver esta problemática están el aprendizaje autónomo y el aprendizaje entre pares; la docente expresa:

Cuando es el inicio del ciclo escolar, de agosto a noviembre, sí estuve muy saturada de muchas cosas y más porque era nueva, que nadie te explica, la verdad es que tú tienes que estar averiguando, ahí sí que con las demás maestras encargadas o directoras, tú te tienes que informar, es tu deber, ya es tu trabajo, es tu obligación, entonces de agosto a noviembre, sí, sí me pidieron mucho [...], pero ya empieza lo bueno porque ya viene lo de PIMMEE otra vez y es dar vueltas, es sacar facturas, el cierre, si son muchas cosas (Karla 1, párr. 33).

Con lo anterior, se observa que la profesora considera que es ella quien tiene que informarse a través de sus pares —docentes con doble función o directores efectivos— para lograr desarrollar una gestión administrativa. Sin capacitación previa ni guía en el proceso para desarrollar la función directiva asignada por necesidad —no por voluntad—, resulta una administración agobiante y “saturada”.

Del mismo modo, la docente menciona que hay documentación administrativa que se solicita con anticipación a través de su autoridad inmediata; cuando esto sucede, Karla afirma que la clave es la *organización*. Por otro lado, existen algunas solicitudes o asuntos administrativos que debe atender durante la jornada laboral, lo cual, como dice, interrumpe su función docente.

Sobrecarga laboral. La docente expresa enunciados de restricción y de acción al referirse a la saturación de tareas y responsabilidades en el personal con función dual.

Entre las principales dificultades que resalta Karla, se encontró que no hay tiempos determinados para ejercer las tareas administrativas que demanda el puesto directivo dentro del horario laboral, por lo general, lo realiza fuera de su jornada.

Hay muchas cosas que no hago dentro del horario laboral, bueno fuera que fuera así ¿no?, que me dieran ese espacio, por ejemplo, este recurso de PIMMEE, tienes que entregar oficios y todas las directoras se van ahorita, yo no, yo me quedo aquí y es ahí donde tengo que poner de mi tiempo extra, ellos no saben si yo me quedo aquí en Tecate, yo soy de Mexicali, si manejo diario, o sea no, no, no, no conocen eso (Karla, 1, párr. 32).

Con lo anterior, la docente afirma que no existen espacios en su jornada laboral dedicados al puesto directivo, por lo que se deriva en una sobrecarga al llevarse trabajo extra a casa. Aunque la profesora se lleva el trabajo extra, menciona que hay situaciones administrativas que tiene que atender en su horario de trabajo, lo cual resulta retador al llevar su puesto docente de manera

simultánea. La maestra especifica que, el puesto que más demanda su atención y el que prioriza, es su *función docente*.

Equidad de la función dual. Al igual que en el caso A, la profesora Karla menciona la equidad que vive como docente con función dual; su discurso se inclina hacia los enunciados cognitivos, donde resalta su reflexión y opinión sobre el tema.

La docente menciona que, la documentación directiva que le solicitan las autoridades educativas es la misma que se le solicita a un director efectivo que no tiene la función dual. “es la misma documentación que te piden, no me piden menos por tener doble función, al contrario, piden lo mismo” (Karla 3, párr. 38). Al ser encargada del puesto directivo, la docente es tratada como si solo ejerciera esa función, sin embargo, se requiere consideración por parte de las autoridades al tener una función dual por necesidad del servicio. A pesar de tener a su cargo la función directiva, no se considera el CTE para directores, entre otras tareas y responsabilidades del puesto, cuando se trata de capacitaciones propias del puesto directivo. Sin embargo, cuando se trata de cumplir con las solicitudes directivas de las autoridades —como la documentación administrativa—, la docente es considerada directora efectiva, lo cual se vuelve *poco equitativo*. La docente expresa: “es difícil porque no entienden, no entienden que tener doble cargo, por lo menos, tiene que ser equitativo” (Karla 1, párr. 47).

Rol directivo. La docente narra los retos, los logros y el sentimiento que ha vivido al desempeñar el rol directivo. Resaltan los enunciados cognitivos, afectivos y de logros.

La profesora resalta su compromiso y la responsabilidad que asume como docente encargada de dirección; menciona: “es parte de mi compromiso también porque te hacen firmar una carta en donde dices que es tu responsabilidad el ser encargado, entonces si lo voy a hacer, lo voy a hacer bien” (Karla 3, párr. 48).

Con lo anterior, señala algunos logros que ha alcanzado con la gestión que realiza en el plantel ya que menciona, no estaba en buenas condiciones cuando llegó. La atención a las necesidades de la escuela ha propiciado que la comunidad escolar se involucre y participe en los proyectos de mejora.

Me han llegado varios comentarios de personas que no son padres de familia, que llegan aquí y “¿usted es la maestra?”, “qué bonito le está quedando el jardín”. Entonces, la comunidad ve que el jardín está cambiando mucho y hacen muchas aportaciones. Por ejemplo, pasó un señor al otro día y nos dijo: “sabe que me gustó mucho como ha quedado, les voy a arreglar aquí la calle. (Karla 2, párr. 49)

Asimismo, Karla menciona algunos retos que conlleva desempeñar la función directiva. Entre sus reflexiones, la docente expresa que la clave está en la organización, la vocación y la buena comunicación con la comunidad educativa. Asimismo, menciona que, asumir el reto de manera positiva la ha ayudado a hacer un buen trabajo como encargada de dirección.

Uno de los retos que resalta es la formación que ha recibido para lograr desempeñar el puesto directivo de una manera eficiente ya que, menciona: “no tengo ninguna formación y se vuelve retador al momento de que solicitan cosas y por ser experiencia nueva, pues no sé cómo hacerlo” (Karla 3, párr. 2). Este hallazgo resulta relevante ya que, la formación como líder educativo no ha sido impedimento para que desarrolle la función dual, sin embargo, podría lograrse de una manera estratégica al recibir las herramientas necesarias como capacitaciones y formación continua relacionada al puesto que desempeña. A su vez, destaca el aprendizaje entre pares (docentes encargadas de dirección o directoras efectivas) al solicitarles constantemente apoyo para resolver dudas.

Por otro lado, la docente expresa algunos enunciados afectivos en los que muestra lo que vive como docente con función dual. La profesora Karla enfatiza el sentimiento de frustración al no tener el conocimiento y las herramientas necesarias para desempeñar la función dual, “hay sentimientos pues como todo ser humano, de frustración, de tristeza, de llanto, de desesperación y más porque no te dicen cómo hacerlo (Karla 3, párr. 27); del mismo modo, menciona que parte de esa frustración ha disminuido con la buena organización “me he sentido claro, frustrante, al principio, los primeros meses, no te lo voy a negar pero ahorita siento que todo ha fluido bien, mi organización” (Karla 3, párr. 48).

Aspectos de la dimensión organizativa

Figura 17

Temas de la dimensión organizativa



Organización escolar. Algunos aspectos que menciona la profesora respecto a la organización de la escuela son el personal con el que cuenta la escuela y cómo gestiona el recurso para su funcionamiento, la manera en que se organiza la matrícula escolar, así como la planeación institucional que se realiza como colectivo escolar. Destacan los enunciados de restricción, cognitivos y de acción cuando su discurso se inclina hacia este aspecto.

Un tema relevante es el escaso personal con el que cuenta la institución: en este caso, solo cuenta con dos docentes adscritas al plantel (escuela bidocente). La maestra Karla menciona que tiene la función docente y directiva, mientras que su compañera solo tiene la función docente. La profesora al inicio escolar organizó los grupos de manera estratégica al considerar que sería personal con función dual, su compañera docente a cargo de dos grados escolares (grupo multigrado) y la profesora Karla a cargo de un solo grado, con un total de 35 alumnos entre ambos grupos. Lo anterior, con la finalidad de no tener una gran cantidad de alumnos y de llevar a cabo la doble función, al considerar la carga administrativa que conllevan ambos puestos. Al organizar los grupos de esta manera, la docente comenta que algunos padres de familia acudieron al sistema educativo para presentar una queja ante la inconformidad con la organización de los grupos de la institución.

Es difícil porque no entienden: no entienden que tener doble cargo, por lo menos, tiene que ser equitativo, y yo tener a la mejor, menos niños, que a lo mejor la otra maestra, que no tiene ese cargo, un poco más de alumnos, y esa parte no la entienden los padres de familia (Karla 1, párr. 47).

Aunque solo son dos docentes, Karla expresa que la comunicación entre el colectivo es constante. Por lo general, tratan los temas pendientes al finalizar su jornada escolar. Por otro lado, comenta que presenta dificultades para integrar a los padres de familia del grupo de su compañera docente, lo cual se vuelve retador en cuanto a la comunicación que tiene con su colectivo y los padres de familia de ambos grupos.

Por otro lado, al no contar con personal de intendencia, la docente organiza, junto con los padres de familia, cómo llevar a cabo la limpieza de la escuela. La comunidad escolar decidió

asignar a una madre de familia para realizar la limpieza del plantel, con una aportación monetaria semanal por alumno para cubrir los gastos.

La profesora afirma que no se brinda la debida importancia a la educación preescolar, lo que conlleva no cubrir las necesidades de una escuela digna y de calidad. Con lo anterior, la docente gestiona el recurso y organiza de manera eficiente a la comunidad escolar para cubrir y resolver las necesidades de la institución.

¿Tú crees que los niños no merecen un intendente que les limpie los baños? Claro que sí.
¿Tú crees que los niños no necesitan alguna maestra que esté las 4-3 horas del jardín de niños con ellos? Claro que sí. ¿Necesitan una directora efectiva que esté atendiendo a ellos? Claro que sí (Karla 1, párr. 51).

En cuanto a la organización institucional, la profesora narra que el Programa Analítico³ es una herramienta útil para la gestión, ya que permite definir, entre el colectivo, qué actividades realizar durante el ciclo escolar. Karla menciona que, por falta de tiempo, se hacen ajustes y se descartan actividades ya planificadas. Además de la planificación de actividades como escuela, la docente tiene que considerar la organización de la zona escolar, ya que constantemente se le pide realizar actividades que, en ocasiones, no se notifican con anticipación.

Como vamos llegando a la zona, hay muchas actividades que se hacen, como el baile, que es en mayo, y luego en julio tenemos un rally deportivo de fútbol. Entonces, son cosas que no sabíamos y nosotros ya habíamos planeado otras cosas; entonces tenemos... pues no alcanza, no alcanza el tiempo. (Karla 2, párr. 29)

Limpieza escolar. Cuando la docente habla sobre la organización de la limpieza escolar, realiza en su mayoría, enunciados de acción. Este aspecto es uno de los más concurridos durante

³ El Programa Analítico tiene como propósito definir y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera contextualizada durante el ciclo escolar. Su propósito es pedagógico. (Secretaría de Educación Pública, 2024)

las entrevistas aplicadas a la docente en cuanto a la dimensión organizativa, asimismo, de acuerdo con las observaciones realizadas en el campo de estudio, es una actividad que diario tiene que gestionar ya que, es una persona externa a la plantilla escolar quién realiza la limpieza escolar, por lo tanto, es la responsable de dar indicaciones y coordinarse con la persona que lleva a cabo dicha actividad.

Como se mencionó en el apartado anterior, cuando la profesora llegó al plantel, se percató de la falta de personal de intendencia. La docente expresa que, ante esta necesidad, reunió a los padres de familia para decidir cómo se mantendría limpia la escuela. De manera conjunta, optaron por elegir a una madre de familia y aportar una cantidad monetaria semanal para cubrir el gasto. Comenta que la madre de familia es un apoyo no solo para mantener la escuela limpia, sino también para otras necesidades que surjan en el jardín de niños, como cuidar la puerta y vigilar cuando los alumnos van al baño, ya que están retirados de los salones y no es posible observarlos desde las aulas.

Entonces, los padres de familia decidieron eso, o se dio la opción de hacer roles de aseo y que las madres de familia o padres de familia vinieran por la salida, pero, pues, se entiende que también trabajan, ¿no? Entonces ellos solitos decidieron dar 30 pesos por semana, y eso es lo que... lo que se saque, pues se va a la señora (Karla 2, párr. 7).

Condiciones climáticas y organización escolar. La profesora menciona que la organización escolar muchas veces tiene que ajustarse a las condiciones meteorológicas que se presentan en la zona y tomar decisiones sin recibir alguna indicación por parte de su autoridad inmediata; esto se vuelve retador al reorganizar junto con su colectivo lo que se realizará como institución al conocer su realidad y las condiciones de la comunidad escolar. La docente menciona que es una zona donde llueve constantemente, por lo tanto, los alumnos faltan a la escuela “aquí las calles cuando transitan

y con la lluvia, se ponen muy feas y los niños no vienen” (Karla 3, párr. 58). Durante una de las jornadas de observación de campo se registraron precipitaciones; esto influyó en las condiciones del entorno y en el desarrollo de las actividades programadas. La profesora, al observar la escasa asistencia de alumnos en ambos grupos, sugirió a su colectivo que juntara a los niños en un salón. Asimismo, tomó la decisión de concluir la jornada escolar una hora antes, debido a que la calle principal que permite el acceso a la escuela se torna intransitable por el lodo.

La profesora menciona durante las observaciones que, a falta de espacios para la organización escolar como colectivo, este tipo de escenarios, en los que deciden estar en un solo salón por la poca cantidad de alumnado, se aprovechan para la organización de actividades institucionales.

Del mismo modo, la docente menciona que se presentan dificultades relacionadas con la infraestructura del plantel debido a las lluvias. En este caso, se presenta una acumulación de agua en la explanada, lo que afecta la seguridad y el desarrollo de actividades en este espacio del plantel. La profesora menciona que tuvo que organizar a los padres de familia para colocar grava a fin de que absorbiera el agua estancada, pero no funcionó. Como medida de seguridad para evitar accidentes, decidió acordonar esa sección, por lo que aún no se encuentra una solución. La madre de familia que apoya en la limpieza escolar barre constantemente el agua acumulada. La profesora menciona que esta situación es riesgosa para los alumnos y limita el uso de la explanada; además, es un nido de animales.

Por otro lado, en las áreas verdes del jardín, cubiertas principalmente por maleza, el agua de la lluvia también suele estancarse, lo cual ha favorecido la presencia de renacuajos. En las áreas verdes se ubican algunos juegos que los alumnos no pueden usar debido al riesgo de estar en esa zona. Durante la jornada de observación, la profesora comenta que en la maleza pueden anidar

animales, como serpientes. Al igual que con la situación que se presenta en la explanada, la madre de familia que realiza el aseo apoya a la docente en la resolución de la problemática del área verde; durante la jornada se observó que comenzó a eliminar la maleza, sin embargo, la zona de área verde es muy extensa y solo alcanzó a deshierbar una parte. Se percató que la solución a este tipo de problemáticas depende en mayor parte de la comunidad escolar, así como de la organización y de la toma de decisiones de la docente encargada de la dirección. La profesora expresa: “también el sistema educativo se acostumbra a que pues están resolviendo sus cosas ¿no?” (Karla 2, párr. 13). Lo anterior hace referencia a la gestión que la docente realiza para encontrar una solución ante la falta de personal, la asignación de un miembro de la comunidad que termina por realizar las actividades de limpieza y la falta de respuesta y seguimiento de parte de las autoridades educativas sobre problemáticas que pone en riesgo principalmente a los alumnos.

Toma de decisiones. Como docente encargada de dirección, Karla es la responsable de tomar las decisiones del plantel; sin embargo, expresa que no ha sido sencillo, incluso menciona que siente miedo de no tomar la mejor decisión. Esta dificultad para tomar decisiones tiene que ver, además, con no haber recibido capacitación y asesoría como directivo escolar.

Si son decisiones que tengo que tomar de inmediato, pues ahora sí, que lo que sea lo más viable y lo más lógico para mí, pero cuando son decisiones que a lo mejor sí pueden esperar y que son de mayor riesgo, no sé, si siempre ha habido como que esa comunicación con mi superior, porque sí me da miedo (énfasis) tomar ese tipo de decisiones y que algo salga mal. Tan siquiera me respaldó ahí, ¿no? Como que, ay, pero pues ella me dijo que sí, la supervisora, ¿no? Como te comento, como no tengo, no tengo cursos de directora, no tengo nada de eso, pues sí se me ha sido difícil la toma de decisiones, pero sí siempre trato de estar en comunicación (Karla 2, párr. 3).

Por otro lado, la profesora menciona los protocolos escolares, que consisten en una serie de pasos a seguir ante situaciones de riesgo que se presenten en la escuela. En este caso, la profesora como encargada de dirección, activa el protocolo escolar correspondiente por lo que, tiene que estar en constante vigilancia para tomar las decisiones adecuadas, “lo que debes de hacer como directora o como encargada, levantar el protocolo, activar el 911, hacer un acta de... no sé cómo... creo que sí viene... se llama acta de... no, no me acuerdo, se llama acta algo...” (Karla 3, párr. 8).

Tomar una decisión es una acción por naturaleza; sin embargo, la docente ha desarrollado la habilidad de resolver problemática inclusive sin necesidad de consultarla con su autoridad inmediata. Lo anterior no descarta el miedo y la presión que puede sentir la profesora al tener bajo su responsabilidad no solo a su grupo, sino también a toda una escuela. Este aspecto no solo se presenta en la dimensión organizativa, sino también de manera transversal en el resto de las dimensiones. Dado que principalmente se presenta en la institución, se optó por describirlo en la dimensión organizativa.

Consejo Técnico Escolar. Las docentes participan en las reuniones de CTE en conjunto con otra escuela bidocente de la zona escolar. Las sesiones las conduce la docente encargada de dirección de ese plantel mientras que la supervisora escolar permanece en su oficina.

Karla menciona algunos enunciados de restricción al hablar del CTE. Resalta que la supervisora de la zona no solicita su asistencia al CTE que brinda a los directores que tiene a su cargo, por lo que no recibe directamente la información y los avisos que se comparten en dicha reunión.

Esos días si son para dar información a los directivos de muchas cosas [...], porque la zona en la que estoy, hace muchas cosas, muchos talleres, muchos... [...], dan muchos avisos

que yo me pierdo y entonces cuando es el CTE de todos los docentes y mencionan ‘vamos a hacer eso’, y yo ‘¿cuándo me dijeron?’, entonces sí tengo que estar muy como a la... como preguntando a cada rato a mi supervisora, ‘¿comentó algo en el CTE?, ¿algo que me tenga que decir?’, si tengo que estar como que muy al pendiente de eso, porque si no, no.

Lo anterior muestra una comunicación poco efectiva por parte de la autoridad inmediata de Karla; además, se suma una responsabilidad más a la docente con función dual, al tener que acercarse a la supervisión para solicitar información que debería ser de su conocimiento como responsable de un centro educativo.

Por otro lado, al preguntarle si consideraba útil el espacio del CTE como encargada de dirección a fin de favorecer su gestión educativa, la profesora menciona que no lo considera útil y que no se tratan temas de dirección.

Escuelas unitarias y bidocentes. Cuando la profesora expresa su opinión sobre las escuelas multigrado, su discurso se inclina hacia enunciados cognitivos y afectivos.

Me da tristeza, me da tristeza [...], yo en lo personal decidí ser maestra para hacer un cambio, un cambio en la sociedad, entonces, no sé, me da tristeza de que no piensen en el que realmente preescolar es la base de un adulto [...]. Si no tienes a una directora, puede que esté ausente, puede que esté con los papeleos de dirección, puede que esté también en su grupo, que se divida en 2 y... si es triste porque no se ponen a pensar en eso, en que, aunque son niños pequeños, necesitan todo, con más razón, solo tienen 3 años de vida, solamente necesitan más cuidado, necesitan, merecen una explanada que no esté llena de agua, merecen un jardín en donde puedan estar libremente, jugando, en donde pueda tener un salón adecuado. Sí, está triste, que no piensen en ese sentido en el que, aunque sean 15-30 niños, se necesita de un intendente, de una directora y de maestras. Está triste y sí

preocupa porque piden mucho a los, a los maestros, piden mucho, es que sigo con eso de la Nueva Escuela Mexicana [NEM], piden mucho por parte del maestro, pero no voltean a ver esa parte de, ok nosotros podemos dar eso, pero tú también volteas a ver alrededor qué necesitan, se necesita personal, no debería de haber escuelas unitarias [...] porque luego las unitarias tienen mixto, tienen multigrado, entonces, no es justo, no es justo para los niños más que nada, para nosotras ahí sí que pasamos a segundo plano, pero los niños merecen una buena calidad, como lo promete el artículo tercero (Karla 3, párr. 66).

En el párrafo anterior, la profesora expone lo que siente respecto a lo que vive como docente con función dual en una escuela bidocente, y cómo la falta de personal afecta principalmente a los alumnos para una educación de calidad, como determina la NEM. La impotencia, la tristeza y la exigencia de que el sistema educativo responda a las necesidades de este tipo de escuelas son lo que la docente expresa en su discurso.

Aspectos de la dimensión participación social

Figura 18

Temas de la dimensión participación social



Participación de padres de familia. Cuando la profesora se refiere a la participación de los padres de familia, resaltan los enunciados de restricción, ya que constantemente menciona las dificultades que vivió al no tener una buena experiencia al integrarse a la comunidad escolar.

La docente resalta que presentó diversas dificultades con los padres de familia desde el primer día del ciclo escolar. Menciona que algunos padres de familia acudieron al sistema educativo para quejarse de la formación de los grupos: “no les gustó que sus hijos estuvieran en un salón mixto [...], me tacharon de que les estaba haciendo bullying” (Karla 1, párr. 47). Además, comenta que recibió acusaciones y gritos por parte de una madre de familia.

Aunado a lo anterior, las condiciones en las que recibió la escuela —llena de maleza— hicieron más complicada la situación, ya que tuvo que acudir la jefa del nivel de preescolar a revisar la problemática, debido a que no podían comenzar las clases por tal motivo. Al día siguiente tuvo que citar a los padres de familia para que apoyaran a limpiar la escuela. La profesora expresa:

“sentí como que ese ahora que sí rezago de los padres de familia hacia mí, porque pues no sabían ni quién era, ni cómo era, no cómo iba a tratar a sus hijos” (Karla 3, párr. 56).

Otro aspecto que influyó fue ser docente foránea; menciona: “fue difícil porque yo no conozco la ciudad, vengo de fuera, no conozco la comunidad, sus tradiciones, su forma de ser, si es un lugar tranquilo, si es un lugar inseguro” (Karla 1, párr. 47).

Con el tiempo, aunque menciona que ha sido difícil, la participación de los padres de familia ha aumentado. Karla expresa que, al convocarlos para una jornada de limpieza se percató que los padres de familia de su grupo estaban motivados y dispuestos a participar, sin embargo, no recibe la misma respuesta por parte de los padres de familia del otro grupo; menciona: “creo que es esa parte, ha sido retador pues no tener el tiempo para poder involucrar a todos” (Karla 3, párr. 6). Además, afirma que, si solo tuviera el puesto directivo, tendría el tiempo de hacer reuniones para lograr sensibilizar sobre la importancia de la participación de los padres de familia en la escuela.

La organización para el trabajo colaborativo con la comunidad escolar. Para una buena organización y respuesta por parte de los padres de familia, la profesora menciona que se detiene a escucharlos y a establecer una buena comunicación. Resalta que es su principal apoyo y al no contar con el tiempo suficiente para ejercer la función dual, ha sido de gran ayuda delegar. Asimismo, la profesora afirma que la clave está en la organización, tener un plan de trabajo estructurado que permita anticipar a los padres de familia las actividades a realizar a fin de que se puedan programar y lograr una mejor participación; la docente menciona: “si se les avisa con tiempo, ellas (madres de familia) también pueden hacer tiempo. Trato de que cualquier ayuda que se solicite no se haga de un día para otro” (Karla 3, párr. 56).

Por otro lado, la profesora expone que, aunque haya establecido una buena comunicación con los padres de familia, hacen falta momentos en la jornada escolar para realizar reuniones generales y coordinarse con la comunidad escolar. Lo anterior se debe a que su puesto docente no lo permite; una opción que menciona es dejar a los alumnos a cargo de la otra docente; sin embargo, ella considera que no es sano que tantos alumnos estén bajo su responsabilidad. Su gestión se ve limitada al no contar con un tiempo determinado para cubrir las responsabilidades que implica el puesto directivo.

Motivación a la comunidad escolar. Al hablar de la motivación que propicia en la comunidad escolar, la profesora enuncia algunas acciones y reflexiones.

La docente menciona que, diariamente, propicia la motivación en los padres de familia al hacerlos conscientes de la importancia de su participación, así como aclararles que, para lograr una buena educación, es necesario el trabajo en conjunto.

Siempre he pensado que el modo en que es la maestra determina si los padres de familia van a ser: si hay una maestra, ya sea como encargada o solamente de grupo, que no esté o no motiva a sus padres de familia, sus padres de familia no van a tener interés. Entonces creo que también está mucho en la actitud (Karla 3, párr. 54).

Karla expresa que los padres de familia perciben los cambios positivos tanto en el plantel como en sus hijos; por ende, muestran mayor disposición a participar y apoyar a la escuela.

Consejo de Participación Social. Cuando la docente se refiere a la conformación del CPS, así como al seguimiento que se le da durante el ciclo escolar, menciona principalmente enunciados de acción.

La profesora aclara que su comité está integrado por ocho madres de familia en total: cinco de su grupo y tres del otro salón. Expone que intenta involucrarlas, a pesar de no contar con espacios formales en su jornada para hacerlo.

Por lo mismo, el CPS está conformado por madres de familia de ambos grupos. La docente menciona que se le dificulta mantener una comunicación constante con los miembros del consejo del grupo de su compañera; sin embargo, procura explicarles lo relevante. La profesora expresa: “la verdad es que he dejado un poco aparte lo que son los consejos de participación social, aunque diariamente tengo comunicación con ellos y les explico todo lo que va a pasar en el jardín” (Karla 3, párr. 58).

La profesora comenta que ha sido retador no poder controlar la manera en que la otra docente concientiza a sus padres de familia para una participación social efectiva, ya que cada una tiene una forma distinta de motivar y sensibilizar a los padres sobre la importancia de su colaboración en las actividades escolares. Debido a la falta de tiempo, a Karla se le dificulta intervenir directamente con los padres de familia del otro grupo, lo cual genera una limitación en su gestión para la implementación de acciones conjuntas con toda la comunidad educativa.

Aspectos de la dimensión pedagógica curricular

Figura 19

Temas de la dimensión pedagógica curricular

Rol docente

Equidad educativa a la escuela bidocente

Conflicto del rol docente-directivo

Aprendizaje entre pares
Formación profesional

Aprendizaje entre pares. Similar al caso A (Mexicali), la docente encargada de dirección propicia el aprendizaje entre pares, en este caso, a través de docentes con función dual o de directoras efectivas. La docente expresa: “cada cosa que entregué, por ejemplo, de agosto a diciembre, fue prácticamente llamadas a otras directoras y quitándoles tiempo” (Karla 3, párr. 2). Resalta que, entre la comunidad de aprendizaje hay disposición de ayudar, aunque no sea su función hacerlo; “igual no tendrían por qué explicarme ¿verdad? Yo creo que se compadecen porque tampoco... o no tuvieron la experiencia y también tuvieron que preguntar” (Karla 3, párr. 4).

Escuelas unitarias y bidocentes: el impacto en la función docente. La docente resalta enunciados cognitivos y afectivos al expresar su opinión y reflexionar sobre la equidad educativa que se vive en las escuelas unitarias y bidocentes.

La ley lo dice: los niños necesitan educación de equidad, de igualdad, de inclusión. Se necesitan todos los factores: maestras con grupo, directora solamente con la dirección [...]. Deberían de ser un rol y respetar ese rol, no tendríamos por qué hacer de más (Karla 3, párr. 46).

La profesora afirma que es triste y preocupante lo que las autoridades solicitan al personal docente bajo el fundamento de la NEM, pero no se detienen a ver la realidad de las escuelas unitarias y bidocentes que carecen del personal necesario. La docente expone “se necesita personal, no debería haber escuelas unitarias [...], no es justo para los niños” (Karla 3, párr. 66).

Conflicto entre roles. La función dual incide en cada una de las dimensiones de la GEE. En cuanto a lo pedagógico, la profesora expresa lo difícil que es interrumpir su función docente para atender cuestiones directivas, ya que esto afecta principalmente el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Porque, aunque yo ponga todo de mi 100%, no soy un pulpo, no soy una persona que tiene superpoderes, trato de estar aquí y allá, pero afecta, claro que afecta, yo lo sé, si alguna mamá llega y me habla, ese minuto afecta porque los niños ya se perdieron de la concentración de la actividad. A lo mejor me cuesta trabajo poder regresar otra vez al interés, sería tiempo y más recursos (Karla 3, párr. 46).

En relación con la equidad educativa que busca el sistema educativo mexicano, resulta incongruente asignarle al docente una doble función que perjudique el aprendizaje de los alumnos y los deje en segundo plano. La docente afirma que en ocasiones son los padres de familia quienes interrumpen su clase durante la jornada escolar, de acuerdo con las observaciones y a lo comentado durante las entrevistas, las autoridades también suelen pausar sus actividades pedagógicas al solicitar documentación o recibir avisos propios del puesto directivo, además hay situaciones que emergen durante la jornada que la docente tiene que atender como responsable del centro escolar, lo cual también la hace detener su clase.

Hasta aquí se describe el caso de la profesora Karla, docente que labora en Tecate. En la siguiente sección se presenta el caso de la profesora Laura, quien desarrolla su labor dual en una escuela unitaria en el municipio de Ensenada. Su experiencia aporta nuevos elementos para el análisis de la práctica de gestión educativa en un contexto escolar diferente.

Caso C: Laura

Contexto de la escuela de Laura

La escuela C está ubicada en el municipio de Ensenada, en la localidad llamada Valle Este (seudónimo). La distancia desde la cabecera municipal es de 7 km, lo que equivale a aproximadamente 20 minutos de camino en automóvil. Para acceder a Valle Este desde la cabecera municipal, se atraviesa una parte de la ciudad y se toma una carretera durante aproximadamente 6 minutos. El acceso a la escuela C desde la carretera dura aproximadamente 5 minutos. Se atraviesan algunas vialidades pavimentadas, pero la mayor parte de las calles es de terracería.

Según el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020), Valle Este tiene aproximadamente 1,233 habitantes. Cuenta con un centro de salud, una estación de policía, una cancha deportiva, varios comercios, entre otros servicios. La comunidad se encuentra en condición de ameznamiento y el recubrimiento vial abarca aproximadamente la mitad de las calles. Al norte y este de la localidad se encuentran cerros que forman parte del entorno natural de la región (Ver figura 20).

Figura 20

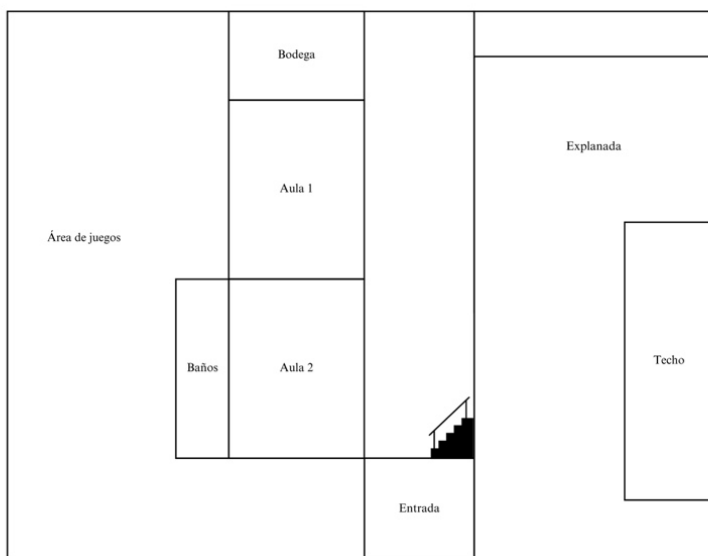
Mapa de la comunidad Valle Este



La escuela. De acuerdo con el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED, 2024), la escuela C se creó en 1997 y es de ámbito geográfico rural. Cuenta con servicio de electricidad, internet, agua por medio de la red municipal y el tipo de descargas de aguas residuales por colector municipal. En cuanto a la infraestructura, el preescolar mide aproximadamente 2,400 m²; cuenta con un aula, una biblioteca escolar, una dirección, baños, una explanada con techumbre y un área de juegos (Ver figura 21).

Figura 21

Croquis de la escuela C



Nota. Solo se puede acceder a la explanada por las escaleras.

Organización escolar. La escuela C es de organización unitaria y de modalidad multigrado; la plantilla escolar está conformada por una sola docente que, a su vez, lleva a cabo las funciones directivas del plantel. La docente está a cargo de un grupo multigrado con alumnos de los tres grados de nivel preescolar. De acuerdo con lo comentado por la maestra encargada, anteriormente la escuela C era de organización bidocente y apenas dos ciclos escolares atrás se

volvió unitaria. La docente lleva cuatro años en la institución; sin embargo, lleva dos años como docente encargada de dirección (Ver tabla 19).

Tabla 19

Plantilla del personal escuela C

Personal	Funciones	Antigüedad en el plantel
Docente	Docente frente a grupo y directivo	4 ciclos escolares

Trayectoria de Laura. Laura tiene 40 años y es originaria de Ensenada. Es licenciada en Educación Preescolar y egresó aproximadamente 13 años, entre esos años obtuvo su plaza docente en Tijuana, donde laboró de 8 a 9 años. En el 2019 le otorgaron su cambio de centro de trabajo a su municipio de origen a la escuela C.

Aspectos generales

En esta sección se muestran los resultados generales del caso de Laura a partir del análisis de los enunciados en primera persona y de los hallazgos derivados de la recodificación mediante la técnica de análisis de contenido, según las dimensiones de la GEE: administrativa, organizativa, participación social y pedagógica curricular.

A continuación, se muestra la frecuencia de los enunciados en primera persona según la entrevista a profundidad realizada a la profesora Laura (Tabla 20). Asimismo, en la figura 22, se expone su relación con los temas encontrados a partir de la recodificación.

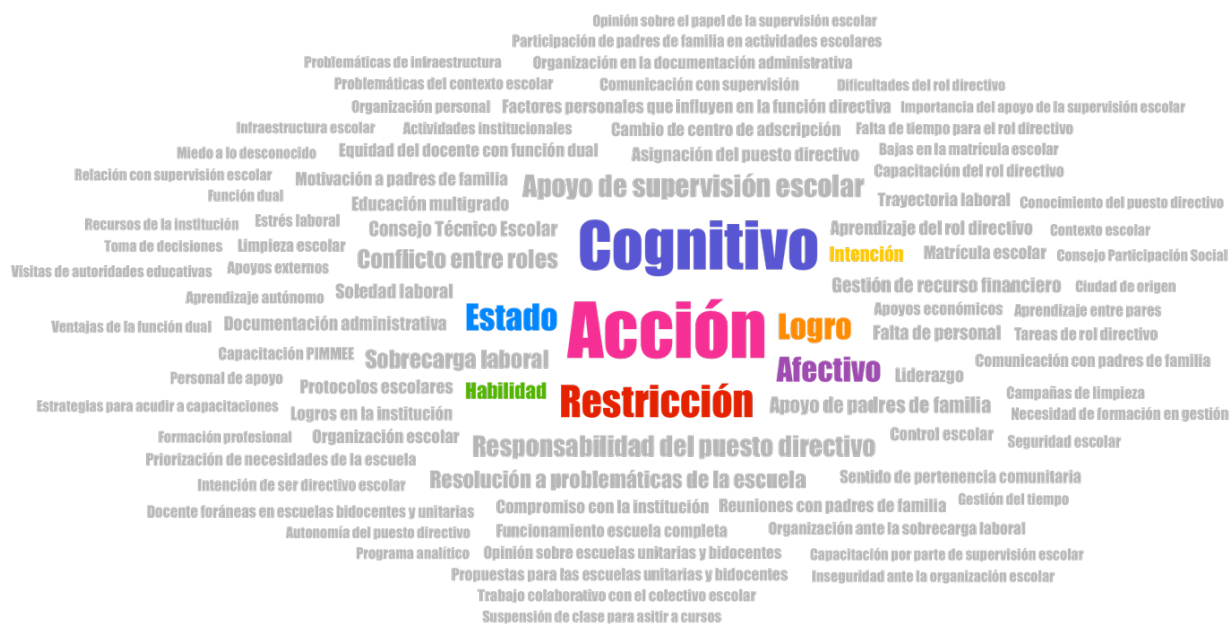
Tabla 20

Frecuencia de enunciados en primera persona

Unidad	Frecuencia
Cognitivo	74
Acción	77
Restricción	46
Estado	35
Logro	28
Afectivo	26
Habilidad	14
Intención	9
Total	308

Figura 22

Temas a partir de la recodificación de los enunciados en primera persona



escuela C, esta era de organización bidocente. La docente, compañera de Laura —Ana—⁴, al tener varios ciclos escolares en el plantel, se le asignó la doble función. Al siguiente ciclo escolar, la supervisora (autoridad inmediata de ambas docentes), sugirió la dinámica de turnar la función dual por ciclo escolar, sin embargo, Laura no sentía la preparación para asumir este doble rol, menciona:

Yo no me sentía como preparada y mi compañera dijo que no había ningún problema y ella tomó la responsabilidad otra vez de ser encargada, al siguiente año mi compañera dijo bueno, ya más o menos ya sabes, te toca a ti, ¿no? (Laura 1, párr. 8).

Por lo tanto, durante los primeros dos ciclos escolares, Laura solo tuvo a su cargo su función docente. Aun así, la profesora comenta que fue complicado adaptarse a una organización diferente a la que se presenta en una escuela, con la plantilla completa del personal —incluido el director efectivo y el personal de apoyo—. La docente expresa: “sí, se me hizo un poquito complicado el primer ciclo escolar, pero, pues, con la ayuda de Ana, la supervisora y de las ATP, pues me fui envolviendo en toda la parte que requiere organización” (Laura 1, párr.4). Al tercer ciclo escolar en la escuela C, Laura fue asignada como encargada de dirección, comenta que se sentía apoyada por su compañera ya que, desde ciclos anteriores la adentraba a los temas de la gestión escolar. Al cuarto ciclo, la escuela C se volvió una organización unitaria, por lo tanto, la docente quedó como único personal adscrito al plantel y quien automáticamente asume el rol docente-directivo, “este ciclo escolar pues ya me quedé sola pero ya un poco más tranquila porque ya me sabía un poco más el camino” (Laura 1, párr. 4).

Con lo anterior, se destaca el desconocimiento sobre el tipo de organización multigrado y el reto que conlleva tanto en la función pedagógica como en la administrativa, ya que, además de atender a un grupo con más de un grado distinto, al menos un docente debe asumir una doble

⁴ Seudónimo asignado a la compañera de trabajo de la profesora Laura cuando el plantel era de organización bidocente.

función. El desconocimiento de esta realidad educativa conlleva enfrentarse a una situación que genera inseguridad y la responsabilidad de aprender de manera autónoma. El siguiente aspecto se refiere a cómo Laura fue capacitada para desempeñar la función directiva.

Capacitaciones. Cuando se le pregunta a la profesora la capacitación que ha recibido, menciona principalmente restricciones y acciones.

La docente menciona que no recibió capacitación que la orientara a conocer las tareas y responsabilidades del puesto directivo, afirma: “como tal de parte del sistema educativo, no” (Laura 1, párr. 71). Por otro lado, comenta que su guía ha sido la supervisión escolar, “de gestión... pues es de parte de supervisión, como la supervisora está consciente de la responsabilidad que tenemos, ella siempre busca actualizarnos en estos temas de interés, de relevancia, de lo nuevo,” (Laura, 1, párr. 137).

Comenta, además, haber recibido capacitación para el programa PIMMEE, dirigido a directores efectivos y encargados de dirección. Comenta que la primera vez que lo tomó fue confuso, ya que la capacitación se brindó de manera general y varios conceptos eran desconocidos. Expresa que incluso recibió algunos comentarios de personal con función directiva: “uno la primera vez llega y dice: uno ‘¿qué dijo?, no sé, y ya las maestras de un lado se burlaban y me decían: ya ya, espérate, ya que te toque comprobar, me decían: ahí te vas a topar” (Laura 1, párr.75). Lo anterior está relacionado con el aprendizaje autónomo que ha desarrollado como encargada de dirección, aprendiendo conforme a la experiencia.

Un reto que considera Laura es el manejo de la plataforma RelWeb⁵ (Sistema de Gestión Escolar Registro Escolar en Línea), mediante la cual se lleva el control escolar del plantel. Como

⁵ Sistema informático que automatiza los procesos de control escolar de una escuela de P educación básica. Funciona como una herramienta de apoyo, para el personal Directivo y personal Docente, que permite registrar e integrar información de las y los educandos, centros de trabajo y personal Docentes para su proceso y explotación a través de

directivo, requiere verificar constantemente los datos de los alumnos, registrar alumnos que se den de alta o de baja, emitir documentos oficiales como constancias y listas de asistencia, entre otros. La profesora afirma: “ahora como que son un poquito más estrictos con eso” (Laura 1, párr. 26). Por otro lado, la misma plataforma se utiliza para su función docente, ya que es donde se registran las evaluaciones trimestrales. La docente considera que sería de utilidad recibir una capacitación para el manejo de la RelWeb, ya que su aprendizaje ha sido basado en su experiencia y en la ayuda de sus pares.

Apoyo y relación con la supervisión escolar. La supervisión escolar predomina en la dimensión administrativa. Cuando la profesora se refiere a este aspecto, abundan enunciados de acción, logro y cognición.

La supervisión escolar se conforma por diversos agentes educativos: la supervisora (autoridad inmediata de Laura), dos ATP y una secretaria. Laura afirma tener una buena comunicación y una relación de confianza con la supervisión escolar, asimismo, indica recibir apoyo tanto en lo administrativo como en lo pedagógico. Comenta, además, que cuentan con diversas vías de comunicación, como correo electrónico y WhatsApp, así como de manera presencial en las oficinas de supervisión. Por otro lado, expone que cuando requiere apoyo, la supervisora o las ATP realizan visitas al plantel. En este caso, la ATP estuvo presente en la jornada de observación como indicación de la supervisora, a fin de apoyar en la atención del alumnado si se requería; gracias a este apoyo, se logró realizar la entrevista a Laura en un solo momento mientras la ATP atendía a los alumnos.

Asimismo, la docente manifiesta tener una buena guía a pesar de no contar con un director efectivo: “me siento como un trabajo en equipo con mi supervisión, es como un trabajo en

conjunto, si yo tengo una duda, ellos me orientan, si cualquier cosa, ellos me guían en el camino” (Laura 1, párr. 123).

En cuanto a la documentación administrativa, menciona que existe un gran apoyo y disposición para resolver dudas, así como para evitar interrupciones a su labor pedagógica. Afirma que la secretaria de la supervisora es quien está en constante comunicación.

La secretaria siempre está al pendiente de nosotras, o sea, cualquier cosa que sea nueva para nosotros, ella nos enseña, ella nos apoya, ella nos recuerda algunas fechas importantes o siempre está al pendiente de que las cosas se hagan en tiempo y forma, (Laura 1, párr. 71).

Por otro lado, la docente menciona que la zona escolar se caracteriza por priorizar el aprendizaje y la actualización del personal. Laura destaca que su autoridad inmediata está en constante actualización, lo cual le brinda seguridad al momento de requerir apoyo: “ella siempre se actualiza para poder bajar la información a nosotros, entonces, es como una tranquilidad saber que ella sabe el camino” (Laura 1, párr. 83). Asimismo, la priorización del desarrollo profesional por parte de la supervisión solicita a la docente asistir de manera constante a cursos de actualización. Sin embargo, al ser docente unitaria, se enfrenta a la necesidad de suspender sus labores pedagógicas para asistir a los cursos a los que se le convoca.

Durante la jornada de observación, se tuvo la oportunidad de presenciar una capacitación impartida por la supervisión escolar, en la cual se convocó a directoras efectivas y docentes encargadas de dirección, así como a un curso convocado por la zona escolar dirigido al personal directivo y docente. Durante la capacitación “Currículum integrador con perspectiva de género en el nivel preescolar”, Laura mencionó que rara vez se juntan las escuelas unitarias y bidocentes con las escuelas de organización completa. Además, se pudo observar que durante la sesión se propició

una red de aprendizaje en la que se compartieron experiencias y realidades que viven. Se observó que las comunidades rurales o marginadas en las que se encuentran las escuelas unitarias y bidocentes presentaban una realidad distinta a la de las organizaciones completas, ubicadas, por lo general, en la ciudad. Con lo anterior, sería enriquecedor propiciar espacios que promuevan la diversidad y las problemáticas que atraviesa cada realidad educativa.

Conflicto de roles. En cuanto a este aspecto, la docente destaca las dificultades que enfrenta cuando el rol docente se interpone con el rol directivo, así como algunas reflexiones y opiniones sobre este conflicto de roles y sobre lo que realiza para desarrollar la función dual. La profesora inclina su discurso hacia enunciados de restricción, cognitivos y de acción.

Cuando la profesora tiene que atender algún asunto directivo, expresa que prioriza su función docente; “cuando estás con los niños no hay manera de poder hacer se tipo de trabajo, siempre es horas después de tu jornada laboral” (Laura 1, párr. 16). La docente destaca que, no existe un tiempo determinado para realizar las tareas administrativas durante su jornada escolar ya que, ese tiempo está destinado para el desarrollo del plan de trabajo con sus alumnos. Al no tener un tiempo asignado para la labor directiva, por lo general tiene que realizar este trabajo en casa o quedarse horas extra en la escuela.

Siempre es como más, más tiempo, porque no puedes dejar el grupo, no puedes. No, no, no puedes, no se debe, y menos este tipo de grupo, que está compuesto por niños de diferentes edades, con las características de mi grupo, pues no (Laura 1, párr. 63).

Por otro lado, la docente expone que, por lo general, llega a haber interrupciones dentro del horario laboral, causadas por agentes externos al sistema educativo. Comenta que en una ocasión acudieron del INEGI y, para evitar interrumpir su labor pedagógica, se les pidió regresar al horario de salida del alumnado, lo que implicó que la docente se quedara tiempo extra. Por otro lado,

cuando la docente considera viable atender algún asunto o realizar una visita al plantel, se apoya en una madre de familia. Como en los casos A y B, la profesora Laura también gestiona la limpieza escolar en ausencia de personal de intendencia, por lo que los padres de familia asignaron a una madre de familia para realizar esta tarea y aportan una cooperación monetaria. Por lo general, esta madre de familia que realiza la limpieza del plantel se queda en la jornada escolar. La docente afirma que, cuando hay que atender un asunto directivo en el que tenga que pausar su actividad docente, se apoya en la madre de familia. Cuando llegan a presentarse este tipo de interrupciones, menciona: “en esta situación me apoyo la señora Ana, si no está ella, pues no se podría atender” (Laura 1, párr. 63).

Por otro lado, la docente menciona que suele revisar correos por si recibe información del personal de supervisión durante el horario escolar; sin embargo, este personal evita interrumpir su jornada al estar consciente de su doble rol. Del mismo modo, afirma que solo ha recibido una visita por parte del sistema educativo relacionada a la revisión de la infraestructura escolar pero no suele tener interrupciones de este tipo, menciona que, en esa ocasión, también se apoyó de la madre de familia que realiza la limpieza escolar.

En general, la manera en que la docente gestiona la función dual consiste en dedicarle tiempo extra al rol directivo. Laura afirma que, en lo personal, le gusta la parte directiva que realiza, sin embargo, expresa: “a veces digo, ‘ay, pues es que es o lo directivo o los niños’, a veces uno dice, ‘no se puede partir en dos’” (Laura 1, párr. 75). Lo anterior alude a una falta de identidad laboral, al tener que dividirse en dos funciones distintas de manera simultánea, se encuentra en el dilema de qué función atender.

Gestión de recursos. La docente como encargada de la dirección, es la responsable de administrar el recurso económico que ingresa a la institución, asimismo, verificar que la escuela

cuenta con el recurso material suficiente para garantizar una educación de calidad. Cuando la profesora se refiere a la gestión de recursos, destaca enunciados de acción y habilidad.

En cuanto a la administración del recurso financiero, la profesora expresa: “pues ahora sí uno decide ¿no?, uno va a observando cuál es la necesidad del plantel y en base a las necesidades, pues se va cubriendo con los recursos que vayan llegando” (Laura 1, párr. 98). Laura menciona que, los recursos que ha tenido que administrar, han sido los programas de apoyo económico que brinda el sistema educativo; La Escuela es Nuestra y PIMMEE.

El ciclo escolar anterior recibió el programa La Escuela es Nuestra, con el cual se mejoraron las instalaciones y se adquirió material didáctico y de limpieza. La docente expresa que la gestión de este recurso implicó horas extras a su horario laboral —sin remuneración— debido a que no es posible realizar la gestión del recurso cuando está con los alumnos; expresa: “el hacer uso de todo ese dinero, también buscar las prioridades de la escuela, comprobar los gastos, llevar el registro, si fue mucho trabajo en verdad” (Laura 1, párr 16).

Por otro lado, este ciclo escolar expresa que, solo recibió PIMMEE; la docente aclara que este recurso se otorga con base a la matrícula escolar, Laura afirma: “es poco dinero por la cantidad de niños” (Laura 1, párr. 22). Lo anterior, limita el recurso que reciben las escuelas multigrado ya que, por lo general, cuentan con una cantidad baja de alumnado debido a que solo es posible atender a uno o dos grupos según el tipo de organización —unitarias o bidocentes—, además, como se ha mencionado a lo largo del documento, las comunidades donde por lo general se ubican las escuelas multigrado, son zonas rurales o marginadas que cuentan con poca población.

Asimismo, la profesora indica que debe gestionar el recurso conforme a las reglas de operación establecidas. La docente planifica el uso del recurso de acuerdo con las necesidades del plantel, ejecuta el gasto conforme a la normativa e integra la documentación que se le solicita para

rendir cuentas ante las autoridades correspondientes. Debido a lo anterior, la docente expone que tiene que realizar estas actividades fuera de su jornada laboral, por lo que se convierten en una carga más de la función dual.

Son muy específicas las cosas que te piden como para comprobar eso, ¿no? Tienes que tener una factura, tiene que tener ciertas características, si te equivocas, pues hay que ir a cambiarla, entonces es otra parte que también va fuera de tu horario laboral (Laura 1, párr. 22).

Asimismo, la docente indica cómo determina las necesidades del plantel y prioriza el uso del recurso de acuerdo con ellas. La profesora destaca su capacidad de observar el entorno escolar para detectar problemáticas internas y externas que representen un peligro para el alumnado. De acuerdo con estas necesidades, prioriza según lo que considera más relevante o que requiera una actuación rápida.

Como te digo, ya ando viendo así como qué es necesario, hay cosas de cajón, hay cosas que son como la fumigada por la situación del contexto, la alarma tiene que estar, el extinguidor y de ahí pues ya voy viendo, bueno, está ventana está quebrada, tengo que arreglar la ventana ¿no?, esta puerta no cierra bien, entonces en base a las necesidades, pues se va priorizando, por ejemplo, la luz que no me van a arreglar (por parte del sistema educativo), supongo yo se va a tener que hacer con recurso ¿no? (Laura 1, párr. 98).

Documentación administrativa. Laura, como responsable de la institución, es la encargada de elaborar la documentación oficial correspondiente al puesto directivo. Cuando su discurso se refiere a este aspecto, destacan los enunciados de acción.

Algunas tareas administrativas que la profesora expone en el corpus de la investigación están, elaborar oficios, gestionar los recursos o apoyos externos, entregar reportes de altas y bajas

en la matrícula escolar, verificar inventario de mobiliario y recursos materiales de la escuela, formar y dar seguimiento al Consejo de Participación Social, así como llevar un control de la estadística de alumnado y personal por trimestre. Estas tareas son exclusivas de puesto directivo por lo que no cuenta con un tiempo determinado dentro de su jornada laboral para realizarlas. Asimismo, la docente destaca que, cuando se le solicita documentación que no conoce, esto le genera estrés: “cuando es la primera vez, sí es más estresante” (Laura 1, párr. 81). Lo anterior se relaciona con el desconocimiento y la falta de capacitación ante las responsabilidades y tareas administrativas que conlleva la función directiva.

Con lo anterior, la profesora enfatiza la importancia de una buena organización. Comenta que tener la documentación administrativa en regla y ordenada es una buena estrategia para facilitarle el acceso a documentos oficiales en caso de ser requeridos. Del mismo modo, menciona la importancia de tener al alcance los formatos oficiales que se requieren en caso de algún incidente en el plantel, expresa: “tener a la mano todos los formatos necesarios [...], porque pues si se te cae un niño pues hay que activar el seguro y cómo le haces, o sea, los metes de recreo, ahí vienes con todos, sales corriendo, pues porque no hay mucho apoyo” (Laura 1, párr. 46).

Asimismo, Laura destaca que una manera de organizarse cuando tiene sobrecarga administrativa es llegar más temprano al plantel. Menciona que ha llegado hasta una hora antes de su horario de entrada y, en ocasiones, se retira tiempo después de su horario de salida; incluso afirma llevarse trabajo a casa.

Creo que la organización ha sido algo que me ha ayudado a mí, yo siento que me hice más organizada al llegar a esta escuela que antes, porque antes nomás era tu grupo y ya ¿no?, cualquier cosa corría hacia dirección y ahorita no, ahorita hay que tener como todo en

carpetas, todo organizado, todo a la mano, todo en tu celular, todo en una lista de teléfonos de emergencia (Laura 1, párr. 46).

Con lo anterior, la profesora destaca su experiencia en una organización completa en la cual se contaba con un director efectivo y personal a quien acudía cuando se requería atender un asunto de carácter administrativo. Laura ya no solo tiene a un grupo a su cargo, sino a toda una institución por lo que ha tenido que desarrollar una organización que le sea funcional para cumplir con la función dual que se le ha asignado.

Sobrecarga laboral. Cuando la docente se refiere a la sobrecarga que implica la función dual, expresa algunas dificultades, reflexiones y sentimientos —enunciados de restricción, cognitivos y afectivos—.

Entre las restricciones, Laura expone reiteradamente que, por lo general, las tareas directivas las realiza fuera de su horario laboral. Esto se debe a la falta de tiempo que las autoridades educativas le brindan para cumplir con las responsabilidades y tareas que conlleva el rol directivo. Asimismo, se relaciona con el aspecto *de conflicto de roles*, en el que se menciona que, cuando se interponen ambas funciones, la profesora prioriza su función docente sobre el rol directivo. La docente expresa: “además de todo lo que implica ser maestra, que tienes que hacer fuera del horario laboral, al ser encargada, pues tienes muchos más trabajos fuera del horario laboral” (Laura 1, párr. 24). Con lo anterior, la docente con función dual no solo tiene la sobrecarga de su puesto docente, sino la carga administrativa del rol directivo que demanda trabajo fuera de la jornada laboral.

Por otro lado, la docente con función dual no solo se limita al llenado de formatos y elaboración de documentación directiva, sino la gestión adicional como lo es, el traslado para realizar pagos con el recurso escolar, acudir a las oficinas del sistema educativo, así como acercarse

a la supervisión escolar u otras instancias institucionales cuando se requiere; Laura afirma, “el trabajo termina casi siempre en casa o te quedas horas extras en la escuela” (Laura 1, párr. 28).

Entre los sentimientos que genera la sobrecarga laboral, la profesora destaca el *estrés*. Cuando se le cuestiona sobre la sobrecarga laboral, menciona: “en lo personal soy como muy aprensiva, entonces sí me genera estrés” (Laura 1, párr. 78). Asimismo, brinda su opinión respecto a la carga adicional al personal que funge como docente frente a grupo, “creo que es un poco más carga para el docente porque uno cuando está en grupo [...], tu entras y necesitas estar al pendiente de los niños, los niños son demandantes en tu atención” (Laura 1, párr. 28). Asimismo, menciona que, aprender a anticiparse a los hechos ha sido una estrategia para organizar lo que tendría que hacer y evitar estrés. Al tener más de un ciclo escolar como docente con función dual, la docente identifica los periodos en los que hay más sobrecarga laboral.

Por otra parte, la docente refiere que se encuentra en una etapa familiar de su vida, caracterizada por una menor carga, lo cual le facilita realizar las tareas directivas fuera de su horario laboral. Sin embargo, reconoce que en otro momento esta función habría sido más difícil de asumir, con equilibrio en su vida personal y laboral. Con lo anterior, resulta relevante exponer lo que aclara Laura; afirma que, la escuela C es de las primeras escuelas de la zona escolar que se adentran a la ciudad —ubicada en la periferia—, sin embargo, al retomar la carretera San Felipe-Ensenada, se ubican más escuelas bidocentes; menciona: “tengo compañeritas que se quedaron a vivir allá por el hecho de que la carretera está muy fea, por cosas, pero están acompañadas, son bidocentes, pero también son encargadas y docentes.” (Laura 1, párr. 30). Asimismo, Laura afirma que las escuelas unitarias y bidocentes por lo general, son asignadas a docentes jóvenes que recién egresan de la licenciatura o a docentes que solicitan que quieren acercarse a la ciudad a través del proceso de cambio de centro de adscripción. La profesora reflexiona al respecto y expresa:

“entonces sí pienso muchas veces en esa situación y digo, bueno, yo ahorita porque ya estoy más desocupada, pero cuando son esos periodos sí es difícil” (Laura 1, párr. 28).

Con lo anterior, Laura ha encontrado la manera de lidiar con la sobrecarga que implica la función dual, como dedicarle tiempo extra a su jornada o llevarse a casa trabajo exclusivo del puesto directivo. Sin embargo, no significa que todo el personal con función dual tenga tiempo extra, facilidad de traslado o posibilidades personales que Laura. Esto tiene que ver con la equidad que viven los docentes con función dual en las organizaciones unitarias y bidocentes, la cual se enfatiza en el siguiente aspecto.

Equidad del rol directivo. Este aspecto, ligado al anterior, se refiere a la equidad que viven los docentes con función dual en las organizaciones unitarias o bidocentes. La docente expresa cómo considera la equidad del rol directivo que desempeñan los docentes con doble función en comparación con el personal que solo cumple la función directiva —director efectivo—. Laura resalta enunciados de restricción, cognitivos y de intención.

Pues fijate que nunca lo había pensado desde ese punto de vista, pero si lo ves así que sí es equitativo, pues, *no sería equitativo* porque uno tiene, pues la doble... la doble responsabilidad y función ¿no?, de tanto lo pedagógico como lo administrativo, pues viéndolo desde ese punto de vista, pues *no, no es muy equitativo*. Pero creo que uno en esta profesión asume a veces responsabilidades que... que desde mi punto de vista debería de haber otra persona ¿no?, pero no existe en este tipo de escuelitas, entonces uno asume, se tiene que hacer, entonces ni siquiera lo... como lo había pensado ¿no?, o sea *no es equitativo* [...] (Laura 1, párr. 131).

La docente menciona no haber reflexionado sobre este aspecto con anterioridad, por lo que, en su discurso, reitera por lo menos tres veces en el mismo párrafo que la doble función *no es equitativa*.

Como propuestas para la equidad, la docente menciona la intención de crear una guía dirigida a docentes con función dual en la que se especifiquen cuáles son sus tareas y responsabilidades.

Una vez lo comenté a la ATP, le dije, ‘vamos a hacer esa guía porque cuando uno llega estás perdida ¿no?’, desde que diga tienes que tener listo tu cuaderno de firmas para la hora de entrada y salida, [...] conocer el protocolo integral, [...] como puntos clave ¿no? (Laura 1, párr. 151).

Una orientación contextualizada al personal que cumple con dos funciones de manera simultánea es una oportunidad para propiciar la equidad en estos centros educativos. Asimismo, la consideración de disminuir la carga administrativa a fin de que el docente encargado de dirección priorice su función docente a fin de garantizar una educación de calidad.

Rol directivo. Cuando la profesora menciona aspectos relacionados con los retos, aprendizajes y sentimientos que ha tenido como encargada de dirección, destacan los enunciados cognitivos y afectivos.

La docente señala que, a lo largo de su experiencia en la función dual, ha adquirido diversos aprendizajes que han fortalecido sus habilidades en la gestión educativa: “he aprendido lo que no aprendí en nueve años” (Laura 1, párr. 83). Lo anterior le ha brindado herramientas y seguridad, incluso, para considerar ejercer un futuro cargo directivo.

Por otra parte, Laura resalta el reto de *aprender en el camino* y descubrir las responsabilidades que conllevan el rol directivo; “no sé si sean dificultades, pero es eso, aprender

en el camino, ir como logrando que las cosas se den de una manera... pues no puede haber errores, [...] todo tiene que estar cuadradito como debe de ser” (Laura 1, párr. 77).

Además del aprendizaje basado en la experiencia, afirma que la actualización constante por parte de la supervisión escolar le ha brindado conocimientos relacionados con la gestión educativa. Uno de los retos que resalta es la organización y la actualización. Señala que es su responsabilidad de estar informada de lo que hay que hacer y por qué.

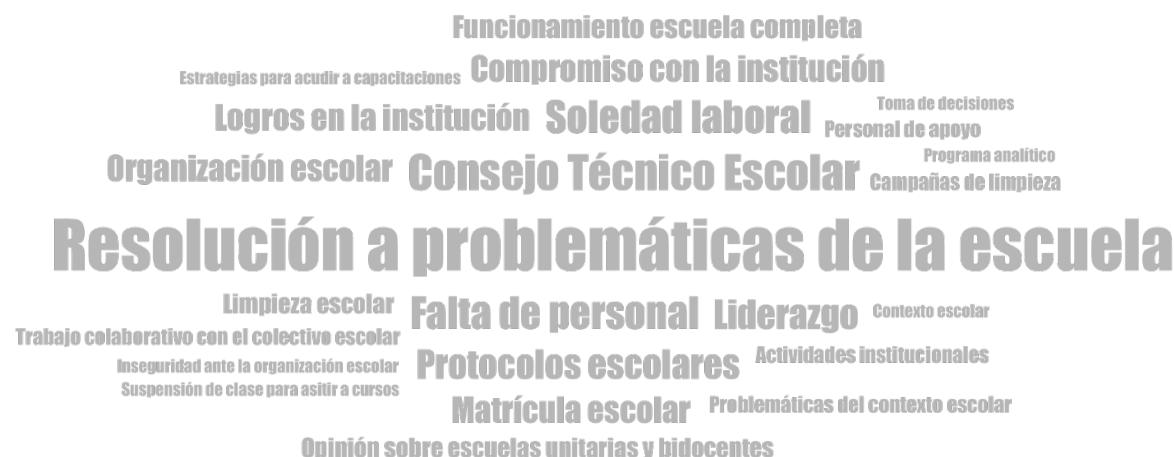
Asimismo, indica que los factores personales como su vida familiar —mencionado en el aspecto de sobrecarga laboral—, le han permitido dedicarle más tiempo al rol directivo y asumirlo de manera *relajada*, menciona: “pues yo traté de verlo por el lado positivo, traté de verlo como que me tocó este periodo de super aprendizaje, de que aprendí toda la parte de gestión [...], si me hubiera tocado hace 10 años, yo creo que sí... no hubiera podido” (Laura 1, párr. 147). Por otro lado, reflexiona; “a veces si digo, esto que estoy haciendo no lo haría si estuviera en una de organización completa ¿no?, en algunos momentos pero en la mayoría de las veces siempre dije fue aprendizaje” (Laura 1, párr. 149).

Lo anterior muestra que factores personales, como la vida familiar, influyen en la disponibilidad de tiempo que demanda la función dual, así como en la percepción de la sobrecarga laboral. En el caso de Laura, identifica el tiempo extra que debe dedicar a la doble función; sin embargo, lo percibe como un aprendizaje y reflexiona sobre las condiciones personales que le permiten llevar a cabo la gestión educativa de una institución.

Aspectos de la dimensión organizativa

Figura 24

Temas de la dimensión organizativa



Organización escolar. Cuando la profesora se incorpora a la escuela C, esta funcionaba bajo una organización bidocente. Tras tres ciclos escolares como escuela bidocente, Laura vivió la transición a la organización unitaria. En el discurso de la docente se encuentran algunos enunciados que se refieren a los dos tipos de organización que ha vivido durante su experiencia en la escuela C. Del mismo modo, resalta los principales retos, dificultades y sentimientos en relación con la organización escolar.

La docente señala que, como organización bidocente, percibía el apoyo y el trabajo colaborativo de su colectivo escolar. Menciona que, incluso, cuando ella no se sentía segura de asumir la función dual por indicación de la supervisión escolar, su compañera docente siguió un ciclo escolar más como encargada de dirección. Del mismo modo, menciona que, cuando se le asignó la función directiva —aún dentro de la organización bidocente—, se sentía apoyada por su compañera.

Por otro lado, al convertirse en una organización unitaria, la profesora afirma sentir *soledad laboral*. Esta soledad se percibe al tomar decisiones, al no tener con quién compartir experiencias, al privarse de compañía y de trabajo en equipo. La profesora resalta: “siempre necesitas como una compañera que entienda la parte pedagógica de los niños como para intercambiar ideas, cómo opinas que va ese niño, qué opinas de esa actividad, de este proyecto [...], si extraño esa parte de compañerismo” (Laura 1, párr. 184).

Asimismo, la profesora señala que, al ser el único personal adscrito al plantel, cuando se le solicita asistir a cursos de actualización o atender asuntos directivos tiene que dejar a los alumnos sin clase; “pues al ser unitaria, no hay otra maestra, pues entonces a veces dicen de parte del sistema que vaya una maestra de cada jardín, pues aquí pues la única que hay pues soy yo” (Laura 1, párr. 66). Similar al caso A, una de las principales dificultades que enfrenta Laura, es la falta de personal, la cual, afecta principalmente el cumplimiento de su función pedagógica.

Limpieza escolar y personal de apoyo. La docente destaca la falta de personal de apoyo e intendencia para la limpieza del plantel. En este aspecto, destaca algunas acciones que realiza junto con los padres de familia para mantener un espacio limpio e higiénico.

Como en los casos A y B, la profesora también organiza a los padres de familia para determinar cómo se realizará la limpieza escolar. En su caso, Laura dejó que los padres de familia se organizaran y decidieran al inicio del ciclo escolar. Ellos asignaron a un miembro de la comunidad con el compromiso de pagarle una cuota semanal. La docente destaca que la señora que realiza el aseo de la institución —abuela de un alumno del plantel— se ha convertido en un apoyo, ya que la acompaña durante la jornada escolar. “Ella, al principio, venía un ratito y después

me dijo: ‘no, profe, yo me voy a quedar a apoyarla hasta que salga’, entonces ese ha sido mi gran apoyo” (Laura 1, párr. 102).

Asimismo, Laura reconoce que este apoyo ha sido significativo cuando ha tenido que activar algún protocolo escolar. Menciona que, ante una incidencia, el miembro de la comunidad la apoya quedándose con los alumnos mientras ella activa el seguro escolar. Es relevante recalcar que Laura atiende a alumnos de tres grados distintos en un rango de 3 a 5 años, por lo que, cuando tiene que atender asuntos administrativos, no existe personal de apoyo adscrito al plantel de manera oficial, por lo tanto, es la única responsable de atender a su grupo. Ante esta dificultad, la docente se ve en la necesidad de encontrar soluciones que le permitan desarrollar ambas funciones; en este caso, apoyarse en el miembro de la comunidad que lleva a cabo la limpieza escolar.

Toma de decisiones y protocolos escolares. En cuanto a la toma de decisiones, la docente expone en su mayoría enunciados de acción. En su discurso, la profesora destaca la toma de decisiones relacionada con la activación de protocolos escolares.

La docente destaca que su estrategia para tomar decisiones es trabajar en conjunto con su supervisora escolar y las ATP de la zona. Destaca que, primero, define la problemática para después comunicarla a su autoridad inmediata y recibir orientación. Laura expone que la actualización constante de la supervisión escolar sobre la normatividad le brinda seguridad para apoyarse en este agente educativo y tomar decisiones sustentadas.

Asimismo, resalta la responsabilidad que conlleva la toma de decisiones como directivo de la institución. En su discurso, la docente destaca enunciados de acción que aluden a la activación de protocolos escolares y a la organización administrativa que ello implica.

Porque quién es la responsable en la escuela, nadie más que uno, entonces ahí tienes que tener el protocolo además de ya leído y saber cómo actuar en esta parte de alguna situación

que sea pues prioritaria para la seguridad de los niños, lo tienes que tener ahí no firmado por los padres de familia además y pues tú ser la que tomas las decisiones y enfrentar cualquier situación (Laura 1, párr. 36).

La profesora menciona que, al activar un protocolo escolar en caso de que un alumno se accidente, se requiere marcar al seguro escolar y tener a la mano documentación administrativa, como los datos del alumno, el acta de los hechos, contactos de emergencia, números telefónicos de las dependencias correspondientes e información que se solicite. Asimismo, resalta la responsabilidad que conlleva hacerse cargo de la doble función cuando se presentan incidencias en el centro escolar; “si se te cae un niño pues hay que activar el seguro y cómo le haces, o sea, los metes de recreo, ahí vienes con todos, sales corriendo, pues porque no hay mucho apoyo” (Laura 1, párr. 46).

Con lo anterior, Laura identifica que uno de los principales retos, como responsable de la institución, es la *organización* y la *actualización*, y recalca la importancia de estar informada sobre su responsabilidad como directiva y las tareas que conlleva.

Planeación institucional. La profesora resalta enunciados de acción al referirse a la planeación institucional, es decir, las actividades que realiza para mejorar el centro educativo de acuerdo con las problemáticas que identifica en la comunidad escolar.

La planeación de actividades institucionales se define a partir de las problemáticas que presenta el entorno escolar. Laura resalta que realiza constantemente campañas de limpieza con los padres de familia debido a las características del terreno del plantel. De acuerdo con lo que menciona la docente y con lo observado durante la jornada en el campo de estudio, la escuela es muy amplia y cuenta con zonas cubiertas de maleza, las cuales se convierten en nidos de animales. Para garantizar la seguridad escolar, la docente gestiona el apoyo de dependencias externas para

agilizar este tipo de actividades. Menciona que, durante el ciclo escolar, obtuvo el apoyo de los militares y de la policía municipal en las jornadas de limpieza.

Por otro lado, menciona que ha planificado campañas de salud, campañas de vacunación, revisiones dentales, revisiones de pediculosis, entre otras problemáticas que ha detectado en los alumnos, así como la omisión de cuidados por parte de los padres de familia.

La docente destaca el Programa Analítico como herramienta para desarrollar actividades y proyectos basados en las problemáticas detectadas en el entorno escolar. “Durante el ciclo escolar, pues, vas tomando las problemáticas que se van sucediendo y las vas trabajando también en la escuela y que tengan un impacto en casa también” (Laura 1, párr. 115).

Consejo Técnico Escolar. Cuando la docente se refiere al Consejo Técnico Escolar, especifica cómo es la organización, las actividades que realizan y su impacto en el rol directivo que ejerce; predominan los enunciados de acción.

Como en el caso de Mexicali y Tecate, la profesora de Ensenada toma el CTE junto con los preescolares unitarios y bidocentes de la zona escolar. Laura señala que, en su caso, lo realizan un día antes del día asignado en el calendario escolar (último viernes de cada mes), a fin de que la supervisora y el ATP puedan estar presentes. La docente resalta que este espacio es una oportunidad para compartir experiencias, expresar problemáticas, actualizarse y aclarar dudas; expresa: “ahí podemos decir todas nuestras dudas y todo, compartirlo con nuestras compañeras, es esa parte donde uno se siente ‘ay, no estoy sola’” (Laura 1, párr. 88). Por otro lado, la docente con función dual aclara que, el CTE en ocasiones no es suficiente para tratar temas de gestión, sin embargo, la supervisora abre un espacio al finalizar la sesión para expresar dudas y a su vez, brinda la libertad de acudir a las oficinas de supervisión cuando estas surjan en otro momento.

Compromiso institucional. Cuando Laura se refiere al compromiso y sentido de pertenencia institucional, resaltan los enunciados cognitivos y de acción.

El desarrollo del sentido de pertenencia hacia la institución genera un mayor compromiso con ella. Laura destaca apropiarse de la escuela y sentir el compromiso de hacer que funcione, aunque no cuente con el personal suficiente.

Entre las acciones que la profesora expone, narra algunas actividades extra que realizaba durante la contingencia sanitaria por COVID-19 para mantener la escuela limpia y en buenas condiciones.

En pandemia a mí me tocó [...], nosotros limpiábamos, barríamos, trapeábamos para que se mantuviera en condiciones. Esta escuela nunca se vio como otras escuelas abandonadas... pero ya es el compromiso que cada quien tiene con su escuela (Laura 1, párr. 145).

Asimismo, expone su preocupación por mantener la matrícula que se le solicita a las autoridades educativas —20 alumnos como mínimo— para evitar que clausuren la institución por poco alumnado. Además, aclara que, por ser una escuela ubicada en la periferia, existe una alta movilidad de alumnos, con constantes altas y bajas durante el ciclo escolar. De acuerdo con las observaciones realizadas en el campo de estudio y con lo comentado con la profesora, su matrícula actual es de 18 alumnos. Ante esta problemática, la docente realiza actividades de difusión en el preescolar para que los miembros de la comunidad la conozcan y se logre aumentar la matrícula escolar. No se localizó de manera oficial un documento que especifique el mínimo de estudiantes que se requiere por grupo para mantener una escuela en funcionamiento, sin embargo, como regla no escrita, de acuerdo con las experiencias de las participantes, se exige cierta cantidad de alumnos

(20 en el caso de Laura) para evitar que la institución cierre o disminuya la cantidad de docentes por baja matrícula.

Cuando yo llegué había muy pocos alumnos y nos tocó, por ejemplo, salir a repartir volantes [...], pegamos una lona en la calle principal, en la casa de la presidenta (de padres de familia), en las tienditas, en el centro de salud, salimos a las calles a repartir a las casas y a buscar niños para que subiera la matrícula. Durante este ciclo escolar también ya pegué letrero afuera, en la tiendita, en el centro de salud, entonces es una labor que se tiene que estar haciendo para que no caiga la matrícula, porque... si queremos que la escuelita continúe, porque ya, de parte del sistema, también siempre están pidiendo que la matrícula suba (Laura 1, párr. 156).

Por otro lado, destaca su responsabilidad, como directivo, de monitorear constantemente el movimiento de matrícula y brindar un seguimiento formal al alumno. Expresa que cuando recibe una baja escolar, indaga el motivo con los padres de familia o tutores y cuestiona a qué institución será transferido para evitar el abandono escolar del alumno.

Organización unitaria y bidocente. La profesora expresa su opinión respecto a las escuelas de organización incompleta; los enunciados bajo este aspecto se categorizaron como cognitivos.

Similar al resto de las participantes de esta investigación, la docente considera necesaria la presencia de un director efectivo y de personal de apoyo en las escuelas multigrado; expresa: “entonces creo que sí debe de existir, un líder directivo, el personal de apoyo y la docente mínimamente” (Laura 1, párr. 145).

Laura reitera que, ante la falta de personal, es ella la responsable de hacer que la escuela funcione junto con el apoyo de la comunidad escolar. La docente expone “estamos como si no existieran” (Laura 1, párr. 144), refiriéndose a la ausencia de personal que debería cubrir funciones

esenciales. En ese sentido, la docente con función dual es quien responde a las necesidades operativas de la institución; asimismo, garantiza y delega tareas junto con la comunidad educativa, a fin de asegurar el funcionamiento estratégico del plantel.

Aspectos de la dimensión participación social

Figura 25

Temas de la dimensión participación social

Participación de padres de familia en actividades escolares
Sentido de pertenencia comunitaria
Motivación a padres de familia
Apoyo de padres de familia
Reuniones con padres de familia
Comunicación con padres de familia
Consejo Participación Social

Participación de padres de familia. Cuando la docente se refiere a cómo es la participación de los padres de familia en la escuela y los retos que enfrenta al ser personal con función dual en un preescolar unitario, predominan enunciados cognitivos, de logro y habilidad.

La profesora resalta que la mayoría de los padres de familia participan activamente en las actividades institucionales; asimismo, se involucran en el aprendizaje de los alumnos y son un apoyo en la práctica de gestión de los alumnos cuando se requiere. Destaca, además, la comprensión que manifiestan ante la realidad educativa que presenta la escuela unitaria y la soledad laboral que vive la docente: “es que la maestra está sola, tenemos que apoyarla” (Laura 1, párr. 110). Por otro lado, expresa que, cuando presenta dificultades al no recibir la participación

esperada de algunos de los padres de familia, se acerca a ellos para motivarlos y recalcarles la importancia de su apoyo en la institución.

Hay papás que sí se involucran mucho, hay papás que no [...], pero, en su gran mayoría, sí saben el reto que es una escuela unitaria [...]. Es una escuelita que necesita mucho apoyo de ellos y, pues, se ve también en la disposición que tienen ellos para organizarse [...]
(Laura 1, párr. 110).

Como en el caso A —también escuela unitaria—, Laura expresa algunas limitaciones al momento de realizar reuniones con padres de familia, ya que no hay quien se quede a cargo de los alumnos. Las juntas con los padres de familia las realiza para revisar asuntos directivos y docentes, por lo que, en ocasiones, se llevan a cabo de manera general. Los principales asuntos que atiende son: seguimiento y evaluación de los alumnos, organización escolar, asuntos generales de la escuela, rendición de cuentas, así como asuntos propios del puesto directivo con los miembros del Consejo de Participación Social.

A diferencia de una escuela de organización incompleta, la docente resalta que cuando se cuenta con personal de apoyo o plantilla docente completa, es posible que los alumnos se queden con algún miembro del colectivo escolar, asimismo, con la presencia de un director efectivo, se tendría la oportunidad de generar espacios para involucrar y propiciar la participación de la comunidad educativa a través de reuniones periódicas.

La docente expone la estrategia que lleva a cabo para realizar reuniones con los padres de familia y evitar la suspensión de clases para el alumnado; expresa: “en este ciclo escolar que he estado sola, pues las juntas son junto con los niños” (Laura 1, párr. 18). En el siguiente fragmento, la docente narra cómo realiza esta dinámica.

La mejor manera que he encontrado para esos momentos es decirles: ‘se sientan con su niño por favor’, y darles algún tipo de material a los niños, pues tratando de que no sea muy ruidoso para podernos escuchar, también como pidiéndole a los papás que traten de que su niño esté tranquilo para podernos escuchar a nosotros mismos y pues, sí ha funcionado la verdad (Laura 1, párr. 20).

La precariedad laboral de las escuelas multigrado, como la falta de personal, dificulta el funcionamiento “regular” de un centro escolar; sin embargo, se desarrollan habilidades para encontrar soluciones o estrategias adaptadas al contexto escolar.

Motivación a la comunidad escolar. Cuando la profesora hace referencia a la motivación que propicia en los padres de familia, en su mayoría expone enunciados cognitivos en los que expresa su forma de pensar y reflexiona sobre el rol de la comunidad educativa.

Interrelacionado al aspecto anterior, la profesora expresa cómo impulsa la participación a través de la motivación al comunicar el impacto de su rol como padre de familia en la escuela y educación de su hija o hijo; “pues informándolos, haciéndolos conscientes de las necesidades de la escuela, de cómo impactan todo esto para el bien de sus hijos” (Laura 1, párr. 113). Asimismo, menciona que constantemente les recalca a los padres de familia “la escuela es de ustedes y nuestra [...], como el programa “La Escuela es Nuestra” [...], si no apoyan ustedes, ¿quién va a apoyar?” (Laura 1, párr. 41).

La profesora, como líder, reconoce la importancia de su rol orientador hacia los padres de familia y el resto de la comunidad, así como su responsabilidad de mantener canales de comunicación.

Comunicación con padres de familia. Cuando se le cuestiona a la docente sobre la comunicación que establece con los padres de familia, su discurso se inclina hacia enunciados

cognitivos en los que reflexiona y expresa su opinión sobre el impacto de dicha comunicación en el apoyo y la participación de la comunidad educativa en la escuela.

La profesora reflexiona sobre el impacto que tiene la manera en que se comunica con los padres de familia, junto con el apoyo que recibe. Resalta el “tacto” al solicitar la participación o el apoyo en actividades institucionales. Asimismo, afirma la influencia de la comunicación desde su rol docente al tratar asuntos pedagógicos con los padres de familia; manifiesta: “uno también tiene que encontrar las palabras, como para no ofender, sino como para ir sensibilizando al padre de familia sobre algunas necesidades de los niños [...]” (Laura 1, párr. 113). En ese sentido, la comunicación que la profesora mantiene con la comunidad escolar no está aislada de los dos roles que ejerce. Aunque los asuntos que determine con los padres de familia sean específicamente pedagógicos o administrativos, el impacto recae en una sola persona por lo que, establecer una buena comunicación en ambos roles permite una comunicación efectiva entre comunidad-escuela y escuela-comunidad.

Asimismo, destaca el interés de la comunidad por el centro escolar y la importancia de mantenerlos informados: “esta comunidad está muy al pendiente de los niños, la gran mayoría, no te voy a decir que todos, pero sí la gran mayoría apoya a la escuela” (Laura 1, párr. 119).

La comunidad educativa tiene un impacto significativo en las escuelas de organización incompleta, ya que es el principal apoyo de los docentes que se enfrentan a múltiples funciones. Mantener una buena comunicación permite propiciar un sentido de pertenencia de los padres de familia a la escuela, por ende, recibir mayor participación y apoyo para delegar tareas.

Sentido de pertenencia de la comunidad educativa. La docente destaca un vínculo entre la escuela y la comunidad. Cuando se refiere a este aspecto, expone enunciados cognitivos y de logro.

Al ser una comunidad pequeña, la profesora resalta que la comunidad educativa muestra aprecio por la institución y un sentido de pertenencia a esta. En el corpus de la investigación, Laura relata:

Tiene cierta magia, por más que que uno diga, ‘ay la calle no está pavimentada’ ya, ya no la ves como un obstáculo [...], hasta los vecinos se acercan y me dicen, ‘ay maestra, no prende el foco en la noche’, o sea, están al pendiente también los padres de familia de alrededor y una señora que vive aquí atrás también siempre está al pendiente de la escuela y ya no tiene niños ni nada aquí, pero me saluda, es como de las personas cuidan la escuela (Laura 1, párr. 56).

Relacionado con el compromiso institucional, la respuesta de contextos que aprecian y se apropian del centro educativo genera una mayor relación del docente con este y un sentido de pertenencia en común.

Asimismo, menciona que la comunidad educativa observa las actividades que realizan en la cotidianidad y que demuestran mayor interés: “los papás también piden de repente estar aquí, [...] nos estaba viendo hacer educación física, uno de ellos dice invítenos, entonces ellos también como que les gusta estar aquí, se involucran” (Laura 1, párr. 110). Existe una fuerte vinculación comunitaria que la docente considera un logro y que permite involucrar a los padres de familia en las actividades institucionales.

Aspectos de la dimensión pedagógica curricular

Figura 26

Temas de la dimensión pedagógica curricular

Necesidad de formación en gestión
Educación multigrado
Conflicto entre roles
Aprendizaje entre pares

Aprendizaje entre pares. La docente expresa enunciados de acción al referirse al intercambio de experiencias y aprendizajes entre profesoras encargadas de dirección.

Este aspecto está presente en los tres casos de este estudio. En el caso de Laura, cuando el centro escolar era bidocente, el aprendizaje entre pares se presentaba con su compañera de trabajo —en ese momento, encargada de dirección—. Mencionó durante la entrevista: “me decía: vete relacionando, vete relacionando, porque si yo me voy, pues también te vas a quedar de encargada” (Laura 1, párr. 4). Afirma que su compañera la envolvía en las tareas de gestión para que se familiarizara y aprendiera sobre la función dual. Asimismo, expresa que durante su primer año como encargada —aún como preescolar bidocente— su compañera la orientaba y la apoyaba en la función directiva.

Por otro lado, los espacios como el CTE, los cursos de formación, entre otras oportunidades que brinda la supervisión escolar, permiten intercambiar experiencias con docentes unitarias y bidocentes de la zona. Durante el curso de formación que se presencié durante la jornada de observación, se percibió la afinidad entre las docentes encargadas de dirección y la socialización

de experiencias, lo cual fue enriquecedor al coincidir en problemáticas relacionadas con el contexto multigrado.

Educación multigrado. La docente expresa algunos enunciados relacionados con la educación multigrado como un reto que vive en el contexto unitario. Destaca algunos enunciados cognitivos y de acción, menciona su gestión centralizada en el aprendizaje y cómo impacta en su función dual.

Los retos que vive Laura no solo recaen en la función directiva, sino también en su rol docente, al tener a su cargo un grupo de alumnos de tres grados y edades distintas. La docente manifiesta que la educación multigrado es un gran reto y afirma no tener experiencia previa en ella.

La dimensión pedagógica curricular implica gestionar la equidad en el aprendizaje y las mismas oportunidades para todo el alumnado. En este caso, la profesora busca encontrar un equilibrio entre el desarrollo de su función docente, al tener a cargo a un grupo multigrado, y su función directiva. Expresa que, entre sus estrategias, está hacer variaciones en las actividades cuando se requiere considerar el nivel de desarrollo, aunque, por lo general, intenta realizar la misma actividad para todo el grupo; expone: “sí, a veces veo la necesidad de darle diferentes actividades a cada quien, aunque trato de que la misma sea para todos”. Si necesitan variables en las actividades para cada uno, por las edades y el nivel de cada uno de los niños” (Laura 1, párr. 48).

Como se ha mencionado a lo largo del documento, en la mayoría de los casos, y por lo menos en los tres casos de la presente investigación, los docentes encargados de dirección están, además, a cargo de un grupo multigrado. En ese sentido, los retos parecieran no solo estar en el rol directivo, sino también en el pedagógico. Este aspecto está interrelacionado con la gestión, que

comúnmente se inclina a lo administrativo. El conjunto de los aspectos de las cuatro dimensiones planteadas permite el desarrollo óptimo de una GEE. La gestión se realiza desde el aula, al centralizar el aprendizaje y la atención a los principales miembros de la comunidad escolar: los alumnos.

Conflicto de roles. Este aspecto se comparte con la dimensión administrativa, sin embargo, en la presente dimensión se plantea desde el enfoque pedagógico. La profesora refiere cómo gestiona el rol docente cuando este se interpone con el rol directivo, destaca principalmente enunciados de acción, restricción y habilidad.

Cuando se presenta el conflicto entre roles, Laura expone que prioriza su función pedagógica. Por lo general, si tiene algún asunto administrativo que atender, lo realiza al término de la jornada escolar. Sin embargo, destaca que hay situaciones emergentes que implican su atención inmediata, menciona que se apoya del miembro de la comunidad que realiza el aseo para evitar dejar a los alumnos sin atención; señala que: “si no está ella, pues no se podría atender” (Laura 1, párr. 63). Asimismo, aclara que, por parte de la supervisión escolar, evitan hacer interrupciones en horario escolar.

Por otro lado, debido a que se les solicita constantemente la asistencia a cursos de formación por parte de la supervisión escolar y del sistema educativo, la profesora se ve en la necesidad de suspender la clase al alumnado, ya que no hay quien pueda quedar a cargo del grupo.

Con lo anterior, la profesora plantea algunas estrategias para evitar afectar su función docente. Cuando tiene que suspender clases presenciales, Laura planea actividades para que los alumnos trabajen en casa, “en esos casos se prevé actividades para los niños para trabajar en casa y que ellos sigan con actividades, pero en casa” (Laura 1, párr. 67).

A partir de los resultados obtenidos, es posible identificar elementos que permitan profundizar en su significado desde una mirada crítica y teórica. En ese sentido, en el siguiente capítulo se presentan las discusiones y conclusiones con el propósito de relacionar los principales hallazgos con la literatura presentada en la investigación, así como de definir los aportes y las nuevas propuestas educativas.

Discusiones y conclusiones

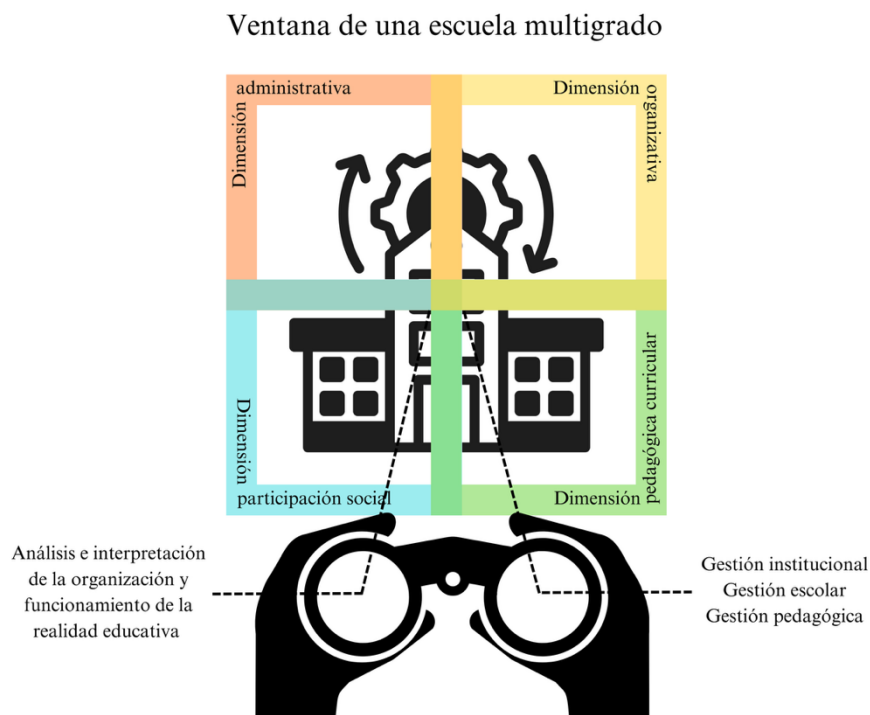
El presente capítulo expone la relación entre los principales hallazgos y la literatura presentada a lo largo del documento, mediante elementos que dan pauta para la discusión y comparación de los casos estudiados. Primeramente, se hace una discusión sobre modelos de generalidades de las prácticas de Gestión Educativa Estratégica [GEE] de las participantes del estudio con la finalidad de dar respuesta a la pregunta general de investigación: *¿cómo logran desempeñar los docentes con rol directivo a través de su práctica una gestión educativa estratégica en escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California?* Enseguida, se argumenta el cumplimiento de los objetivos, la comprobación de los supuestos planteados y la descripción de las aportaciones teóricas, metodológicas y sociales del estudio. Por último, se presentan las limitaciones presentadas durante la investigación y posibles líneas de investigación derivadas del proyecto realizado como propuestas de mejora en el ámbito de la gestión educativa.

Dimensiones de la gestión educativa estratégica: la observación y análisis de la realidad educativa multigrado

De acuerdo con la SEP (2010b), es necesario comprender lo que sucede en el interior de una escuela para decidir qué acciones llevar a cabo, qué descartar, qué modificaciones hacer y en qué áreas se requiere innovar. Del mismo modo, establece que la manera de analizar la dinámica escolar es *dividir* la realidad educativa en dimensiones con la finalidad de hacer una observación detallada y un análisis objetivo que permita tomar decisiones de acuerdo con las necesidades del contexto educativo. A partir de la relación y resignificación de las dimensiones de la GEE es posible identificar cómo es la dinámica de la realidad educativa analizada de acuerdo con los tres niveles de gestión: institucional, escolar y pedagógico (ver figura 27).

Figura 27

La ventana multigrado como forma de analizar la gestión educativa y funcionamiento organizacional.



Nota. Adaptado de Modelo de Gestión Educativa Estratégica, por SEP, 2010b (bit.ly/43mgIxS)

En línea con lo anterior, las dimensiones de la GEE: *administrativa*, *organizativa*, *participación social* y *pedagógica curricular* (Secretaría de Educación Pública, 2010b), permitieron observar, analizar e interpretar lo que sucede en las escuelas multigrado de manera detallada e identificar cómo es su funcionamiento.

Del mismo modo, a partir de un estudio de casos múltiple (Stake, 1999) aplicado en distintos municipios de Baja California —Mexicali, Tecate y Ensenada—, se logró obtener un panorama amplio de las prácticas de gestión en las escuelas multigrado. Asimismo, a partir de la observación de campo y el discurso de las participantes, se identificaron logros, dificultades y retos que atraviesan las docentes con función dual al desempeñar las prácticas de GEE, así como

similitudes y diferencias que dan pauta a la generalidad para la propuesta de un modelo adaptado a la realidad multigrado.

Con lo anterior, se busca dar respuesta a la pregunta central de investigación: *¿Cómo logran desempeñar los docentes con rol directivo a través de su práctica una gestión educativa estratégica en escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California?*, por lo que, de manera articulada, se exponen los principales hallazgos entre cada uno de los casos de acuerdo con la teoría presentada a lo largo de este documento.

Una gestión intuitiva y estratégica como respuesta a la falta de capacitación y orientación al personal con doble función

La falta de capacitación para llevar a cabo las tareas y responsabilidades administrativas propias del rol directivo que ejerce el personal con función dual como necesidad de la organización escolar es una limitante compartida entre las participantes del estudio. Las docentes coinciden en no haber recibido una capacitación formal por parte del sistema educativo al serles asignada la dirección escolar; sin embargo, resaltan el aprendizaje basado en la experiencia, el desarrollo del pensamiento crítico, la improvisación y un proceso autodidacta al llevar a cabo la gestión educativa.

Aunado a lo anterior, la falta de conocimiento y formación en gestión, la incertidumbre de no saber si las decisiones que toman como líderes de una organización son las correctas y de aprender a “ensayo y error”, genera en las profesoras sentimientos como *frustración, estrés, nerviosismo, miedo e inseguridad*. Entre lo relevante, se rescatan algunos fragmentos: “nada más te mandan al ruedo, ahí sí que eres encargada y averíguatelas” (Karla 3, párr. 34); “que me dieran alguna capacitación, no, solamente me dieron las llaves del jardín, me dieron la carpeta del ciclo anterior y me dieron el sello de la escuela” (Lucía 1, párr. 20).

Es importante destacar que las profesoras fueron asignadas al centro de adscripción con el nombramiento: docente frente a grupo; sin embargo, por el tipo de organización escolar, tuvieron que ajustarse a las necesidades del servicio educativo —la función dual involuntaria—. Por lo que, al ser impuesta una función que en realidad no existe, debería ser responsabilidad de las autoridades educativas capacitar, orientar y guiar al profesor con dualidad de funciones para que ejerza su labor de manera viable y equitativa.

Por otro lado, las profesoras resaltaron el papel de la supervisión escolar como agente educativo orientador, que impacta directamente en la función dual que ejercen. En los casos A y B, las profesoras destacaron que su autoridad inmediata es un apoyo cuando presentan alguna duda o problemática relacionada con la función administrativa. Sin embargo, en el caso C, la supervisión escolar actúa, además, como un agente formador, ya que continuamente propicia la actualización y el desarrollo profesional del personal a su cargo.

En ese sentido, la supervisión tiene un papel importante en la práctica de GEE que llevan a cabo las docentes con dualidad de funciones; se convierte en el principal orientador, pero, a su vez, en formador. Dado que las condiciones son distintas a las de una organización completa que cuenta con un director efectivo, el acompañamiento y la dirección en la práctica de la gestión exigen mayor atención.

Otro aspecto que se identificó en común fue el *aprendizaje entre pares*. Las profesoras se apoyan en docentes con función dual de escuelas unitarias o bidocentes, incluso solicitan asesoramiento de directoras efectivas. Las profesoras crean una comunidad de aprendizaje como necesidad de apoyo e intercambio de experiencias; sin embargo, no es una estrategia que establezca el sistema educativo.

Asimismo, el CTE, como espacio colegiado dirigido principalmente a organizaciones completas, para las organizaciones bajo la modalidad multigrado funciona como una red de aprendizaje entre escuelas —unitarias y bidocentes—. Aunque las docentes externan que las sesiones no las consideran útiles para su práctica de gestión educativa, se convierte en un momento enriquecedor para compartir entre pares las experiencias. Por lo tanto, esta práctica compartida representa una oportunidad para establecer redes educativas multigrado.

Identidad laboral fragmentada: docente o directivo

Las docentes con función dual experimentan una *identidad laboral fragmentada*; la función dual se convierte en un término utilizado en este documento como una aportación a lo que aún es difuso. Son las participantes quienes expresan la ambigüedad del rol, al serles asignada por necesidad la función administrativa, sin recibir esclarecimiento sobre lo que implica desempeñar la gestión educativa de una organización escolar.

Cada puesto de Educación Básica debe reunir con las competencias profesionales y cualidades personales establecidas en los criterios e indicadores del documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*, con la finalidad de asegurar que el personal que desempeñe dicha función tenga los conocimientos, capacidades actitudes y aptitudes correspondientes a distintos contextos (Diario Oficial de la Federación, 2019; Secretaría de Educación Pública, 2022a).

Resulta complicado encontrar un equilibrio entre la dualidad docente-directivo si cada puesto tiene su propio perfil, criterios e indicadores establecidos por la SEP, diseñados para ser ejercidos por un solo personal. Aunque las autoridades educativas requieren verificar que el personal reúna las competencias profesionales alineadas con el puesto que ejerce, al no existir un

puesto dual, difícilmente se pueden detectar las necesidades y áreas de oportunidad del personal docente-directivo, como es la falta de capacitación.

Por otro lado, las docentes expresaron que constantemente se enfrentan al conflicto entre roles, es decir, cuando las dos funciones se interponen entre sí. Incluso, mencionan que, como su labor va más allá de solo el cumplimiento de las tareas pedagógicas y administrativas al no contar con personal de apoyo y de intendencia por lo que terminan por llevar a cabo actividades extra a lo que implica solo la función dual.

Las profesoras coinciden en que, por lo general, son los asuntos directivos los que interrumpen su función pedagógica, ya que el tiempo de su jornada laboral está destinado al cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la atención del alumnado. Se reitera que las profesoras no solo están a cargo de un solo grado escolar, su puesto docente implica atender a un grupo multigrado con alumnos de entre los 3 a 5 años. Las docentes se enfrentan no solo al reto administrativo, sino pedagógico al no recibir una orientación o guía enfocada en el área de educación multigrado.

Algunos enunciados que destacan las docentes son: “el proceso de enseñanza muchas veces se interrumpe por muchas situaciones [...], por lo regular, los documentos los piden en el horario escolar, entonces es como ‘estoy sola ¿qué hago?’” (Lucía 1, párr. 24); “trato de estar aquí y allá, pero afecta [...], afecta porque los niños ya se perdieron de la concentración de la actividad [...], regresar al interés sería tiempo y más recursos” (Karla 3, párr. 46); “cuando estás con los niños no hay manera de poder hacer se tipo de trabajo, siempre es horas después de tu jornada laboral” (Laura 1, párr. 16).

De acuerdo con Jiménez et al. (2013), las funciones pedagógicas y administrativas se entrecruzan de manera cotidiana, lo cual impacta en otras funciones docentes como la continuidad

en las actividades, tener que adecuar planeaciones y retomar la clase afectada por la labor directiva. Entre los hallazgos se encontró que difícilmente se puede encontrar un equilibrio entre roles cuando estos se interponen, se interrumpe la función pedagógica o se interrumpe la función administrativa; cuando se opta por la segunda opción, por lo general, el trabajo se realiza fuera de la jornada escolar, lo cual genera una sobrecarga laboral. Ante esta restricción compartida, las docentes del caso A y B implementan estrategias como la planificación de actividades rutinarias que no requieran apoyo constante de los alumnos a fin de atender los asuntos emergentes propios del puesto directivo durante el horario escolar. Asimismo, el cumplimiento efectivo del calendario escolar también se ve afectado cuando las docentes tienen que atender cuestiones administrativas fuera del plantel o se les convoca a cursos de actualización ya que no hay quien se quede a cargo de sus grupos.

Seguir una línea de acción para erradicar este tipo de problemáticas resulta complicado al no contar con información suficiente sobre la dualidad de funciones en las escuelas unitarias y bidocentes; en este caso, la docente es la encargada de determinar la estrategia adecuada para el cumplimiento de ambos puestos en la cotidianidad. Sin embargo, se requiere definir en los documentos oficiales de la SEP cuáles son las tareas y responsabilidades del docente encargado de la dirección a fin de garantizar la equidad laboral y un trabajo digno.

La gestión de recursos y la resolución de problemas ante las condiciones de la escuela multigrado

La administración de recursos financieros, materiales y humanos de la institución es responsabilidad de las profesoras con doble función. Como se mencionó anteriormente, un aspecto que presentó la totalidad de casos fue la falta de capacitación y formación en gestión, por lo tanto,

la administración de estos elementos se realiza con base en la estrategia que consideran conveniente de acuerdo con su contexto escolar.

Existe un mayor desarrollo de habilidades tras la falta de capacitación formal para llevar a cabo la gestión de recursos; la observación y detección de las necesidades educativas internas y externas del centro escolar forman parte de la estrategia que llevan a cabo las docentes para definir prioridades y garantizar que la escuela cuente con lo necesario para lograr los fines organizacionales.

Por otro lado, las docentes coinciden en que, ante la falta de personal, la gestión del recurso humano se realiza mediante la organización de la comunidad escolar —padres de familia y miembros del contexto escolar—. En el caso de la escuela bidocente se resaltan, además, aspectos como la motivación y el trabajo en equipo. Las participantes se apoyan de los padres de familia para cubrir el mantenimiento de una escuela limpia que normalmente realizaría el personal de intendencia (parte de la plantilla de una organización completa); se recupera el fragmento de la profesora del caso B, “también el sistema educativo se acostumbra a que pues están resolviendo sus cosas ¿no?” (Karla 2, párr. 13). El funcionamiento de una organización escolar requiere al personal suficiente para cubrir las necesidades básicas, entre estas, un espacio digno y limpio para los estudiantes. Sin embargo, ante la carencia de personal, las docentes se ven en la necesidad de apoyarse en la comunidad.

De igual manera, las docentes coinciden en que la organización escolar incompleta genera una *soledad laboral*, limita el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares entre un colectivo escolar; De la Vega (2020) concuerda con los hallazgos de su estudio en el cual identificó la soledad que desempeña el docente en las escuelas multigrado y la formación entre pares para el aprendizaje para favorecer el desarrollo profesional.

En línea con lo anterior, las docentes expresan que la atención de problemáticas como accidentes, activación de protocolos escolares o cualquier situación emergente, genera el descuido de su grupo (alumnos de 3 a 5 años) al no contar con personal suficiente. En el siguiente tema se expone lo que las profesoras asemejan en su discurso respecto a la responsabilidad legal que conlleva la función dual.

Responsabilidad legal del personal con función dual en tiempos actuales

El seguimiento de los protocolos de actuación ante situaciones de riesgo ha sido un tema de discusión en los últimos años debido a la responsabilidad legal que recae sobre el personal educativo. Las profesoras encargadas de dirección expresaron su preocupación por la responsabilidad que se les asigna como personal con función dual en una escuela unitaria/bidocente. Se seleccionaron algunos fragmentos que enuncian las dificultades que viven las profesoras: Lucía expresa, “yo que he activado protocolos por accidentes escolares, es muy difícil porque no tienes quién te atienda el resto del grupo mientras tu estas atendiendo al niño accidentado” (2, párr. 79), Karla, del mismo modo, cuando tiene que atender asuntos directivos y deja a los alumnos solos en el aula destaca, “siempre está la preocupación de si en ese minuto o dos minutos me voy, ¿y si pasa algo? ¿me explico?” (1, párr. 47), Laura por su parte, señala que la organización y actualización es su responsabilidad para saber cómo actuar y tener la documentación requerida en caso de una situación de riesgo.

En la actualidad, se emitió el documento Guía Rápida de Actuación en Situaciones de Riesgo en el Entorno Escolar (Secretaría de Educación del Estado de Baja California, 2025) como adaptación de los protocolos mencionados por las docentes y registrados en el corpus. Sin embargo, la organización de la escuela unitaria o bidocente es distinta y, al escuchar a las docentes

y su preocupación, su función dual dificulta implementar las guías de seguridad e incluso genera un peligro mayor al descuidar la función pedagógica cuando se presenta el conflicto entre roles.

Aunque las profesoras logran encontrar estrategias para garantizar la seguridad escolar del alumnado y gestionar su doble función, evitando descuidar a los alumnos cuando la función directiva demanda su atención en detrimento de la pedagógica. Continúa la dificultad al tener que seguir documentos descontextualizados respecto a la realidad escolar que viven. Como en el caso de la profesora Laura (caso C), donde el miembro de la comunidad que realiza el aseo de la institución permanece durante la jornada escolar y la apoya quedándose con el grupo, sin embargo, no forma parte de la plantilla escolar y, si se presentara un accidente, sería responsabilidad de la docente.

La organización como clave para una buena gestión

La organización se destaca como un factor clave en la gestión educativa. Las profesoras expresaron que esta cualidad se ha adquirido o perfeccionado al asumir el reto de la función directiva.

Entre los aspectos que predominan en la organización que exponen en el corpus de la investigación está la carpeta directiva, una estrategia para mantener ordenada la documentación administrativa de la institución, así como las solicitudes por parte de las autoridades educativas, con la finalidad de mantener la papelería directiva en regla y con base en el cumplimiento de la normatividad.

De acuerdo con Vázquez (2019), la carga administrativa que presentan los docentes con función dual genera una organización y administración del tiempo. Del mismo modo, las profesoras destacan la gestión del tiempo como una forma de organización administrativa. Por lo general, las docentes anticipan lo que ya conocen de acuerdo con su experiencia de ciclos escolares

anteriores ya que hay documentación obligatoria que se solicita en periodos específicos ciclo tras ciclo escolar. Por otro lado, cuando la solicitud por parte de las autoridades educativas se realiza con un tiempo considerable, las profesoras exponen que, del mismo modo, la estrategia es anticiparse para evitar el conflicto de roles, ya que no existe un tiempo determinado para la elaboración de la documentación directiva durante la jornada escolar.

Asimismo, se encontró que las profesoras consideran que el Programa Analítico es de mayor utilidad para llevar a cabo la gestión de la institución y definir las actividades que realizará durante el ciclo escolar que el Programa de Mejora Continua⁶. Sin embargo, de acuerdo con la SEP (2024), el PMC es un “documento de gestión” (p.1), en cambio, el Programa Analítico tiene exclusivamente fines pedagógicos.

En línea con lo anterior, se considera que la gestión que realizan las profesoras con función dual tiene un origen pedagógico —como debería ser—; sin embargo, impacta de manera distinta a la de un director efectivo *sin grupo*. Las profesoras parten del *aula al sistema* en vez del *sistema al aula*; por lo tanto, se alinean de manera significativa con las necesidades del contexto escolar. Esta es una propuesta explicativa (teórica) que surge del análisis, de la interpretación y de la práctica de gestión observados en los tres casos del estudio.

Sobrecarga laboral: la justicia social para un trabajo digno

Tener a cargo dos puestos simultáneamente, sin establecer cuáles son las principales tareas y responsabilidades del personal que los ejerce, puede llevar a la sobrecarga laboral.

Soto (2020) afirma que el profesor con función dual que atiende las tareas pedagógicas y administrativas diseñadas para un modelo unigrado, implica costos emocionales, de recursos y

⁶ El Programa de Mejora Continua tiene como objeto coordinar las acciones institucionales que contribuyan al desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes a través de la atención a las condiciones o problemáticas que impidan el logro de los fines educativos. Su propósito es la gestión. (Secretaría de Educación Pública, 2024)

tiempo. Entre los hallazgos, se encontró que las docentes coinciden en no tener el tiempo suficiente para llevar a cabo las actividades que implica cada función, por lo tanto, expresan que su forma de cumplir con la exigencia de las autoridades educativas es hacer el trabajo administrativo fuera de su jornada laboral. Sin embargo, aunque no es lo ideal, es la manera en que las docentes logran cumplir con la dualidad de funciones. En ese sentido, entre los sentimientos que se destacan, derivados de la sobrecarga laboral, están el estrés y la frustración; a partir del análisis de los enunciados afectivos, se identificaron emociones que sería valioso profundizar de manera intencionada mediante una investigación.

Por otro lado, entre los resultados, los factores personales influyen directamente en cómo se perciba la sobrecarga laboral como en el caso C; Laura expresó que factores como su situación familiar actual y la disponibilidad de tiempo le permiten dedicarle espacio extra-turno a la función directiva ya sea al llegar más temprano o retirarse tiempo después de su horario laboral, sin embargo, reconoce que sí existe una sobrecarga laboral.

Un hallazgo inesperado entre las participantes fue el fenómeno de *docente foránea*, que se convierte en un factor que suma a la sobrecarga laboral al tener que considerar un traslado significativo desde la cabecera municipal al centro escolar. A partir de este hallazgo en común que viven las participantes del estudio, se considera relevante su discusión.

Se encontró que las profesoras llegaron a su centro de adscripción por medio de dos procesos distintos. En el caso B, Karla llega a Tecate a través de la *Convocatoria del proceso de admisión a la Educación Básica*, emitida por USICAMM. Cuando se lleva a cabo la asignación de plazas docentes, como protocolo del proceso, por lo general, no se ofertan vacantes en el municipio de Mexicali. Por lo tanto, la población docente originaria de Mexicali que es admitida

en el proceso es asignada a una escuela en otro municipio de Baja California (San Felipe, Tecate, Tijuana, Rosarito, San Quintín o Ensenada).

Por otro lado, Lucía (caso A) y Laura (caso C) participaron en el proceso de asignación de cambios de centro de trabajo de acuerdo con la *Convocatoria para el proceso de cambio de Centro de Trabajo y Permutas, en Educación Básica* emitida por la Secretaría de Educación de Baja California, para obtener un cambio de centro de adscripción a su municipio de origen. Para lo anterior, de acuerdo con la normatividad del proceso, se publica una lista de prelación ordenada de acuerdo con la antigüedad en servicio de los docentes que concursan; por tal motivo, los docentes con menor antigüedad son asignados a zonas marginadas o rurales, donde, por lo general, se ubican las escuelas multigrado. Lucía llegó al Valle de Mexicali por un proceso de cambio de centro de trabajo —de Tijuana al Valle de Mexicali—. Laura también llegó a su centro de adscripción a través del proceso de cambio de Tijuana a Ensenada —su municipio de origen—. En ambos casos, las profesoras obtuvieron el cambio de centro de trabajo a escuelas ubicadas en la periferia a una distancia significativa de la cabecera municipal, por lo tanto, expresan que aún buscan un cambio de zona a zona escolar a fin de acercarse a su lugar de residencia. Por ejemplo, a partir de algunas experiencias en el mismo contexto, se sabe que actualmente se requieren entre cinco y siete años de antigüedad para lograr un cambio del municipio de Tecate al de Mexicali. El tiempo de espera para obtener el cambio de centro de trabajo depende de la oferta (vacantes en cada municipio) y de la demanda (cantidad de participantes y años de antigüedad).

Debido a este fenómeno, existe el cambio constante de personal en las escuelas multigrado; de manera coloquial, llegan a llamarse “escuelas brincolín”. Entre los factores que influyen en la movilidad docente en escuelas multigrado, se identificaron condiciones relacionadas con el contexto laboral. Durante conversaciones informales con las participantes del estudio y el pilotaje,

se destacaron aspectos como el traslado hacia otro municipio o a zonas periféricas dentro del mismo, lo cual implica recorrer tramos carreteros y, en algunos casos, residir fuera de su municipio de origen. Los gastos de traslado y, en ocasiones, de la estancia, son cubiertos con recursos propios de las docentes, lo que representa una carga adicional para el personal que labora en estas condiciones laborales.

En este proyecto no se cuenta con información numérica sobre todo el personal docente que, a nivel estatal o nacional, labora en municipios distintos de su residencia, ya que no es uno de los objetivos precisados. Sin embargo, se considera que puede ser pauta para futuras investigaciones, en las que, además, se indague sobre las problemas y retos que esto acarrea, ya que, como expresó Karla, se trata de una dificultad que se enfatiza en el personal con función dual.

Por otro lado, los retos que atraviesan las docentes también recaen en la función pedagógica. Aunque la investigación se enfoca en el estudio de la gestión educativa, no puede ignorarse que el sujeto de estudio cumple una doble función, lo cual impacta de manera significativa en la sobrecarga laboral que expresa. En ese sentido, las profesoras destacan el reto que conlleva tener a su cargo un grupo de alumnos de tres grados y edades distintas, sin experiencia previa ni formación específica sobre esas circunstancias.

En cuanto a la valorización que las profesoras reciben por parte de las autoridades educativas por desempeñar una función que se les impuso por la necesidad del servicio, a falta de un director efectivo, las docentes perciben un bono extra (E4) de aproximadamente 700 a 800 pesos mexicanos quincenales por hacerse cargo de la dirección escolar. Desde una perspectiva social, resulta pertinente analizar cómo estas prácticas laborales excesivas afectan las condiciones de un trabajo digno y la desigualdad dentro del sistema educativo.

En general, las docentes al expresar su inquietud, reconocen que el trabajo que desempeñan no es justo y equitativo, se remarcan algunos: “cero equitativo que a lo mejor y deberían considerar documentación realmente esencial para las escuelas unitarias” (Lucía 2, párr. 57), “es difícil porque no entienden, no entienden que tener doble cargo por lo menos tiene que ser equitativo” (Karla 1, párr. 47), “no sería equitativo porque uno tiene, pues la doble... la doble responsabilidad y función ¿no?, de de tanto lo pedagógico como lo administrativo [...]” (Laura 1, párr. 131).

Del mismo modo, las participantes expresan de manera general su opinión sobre escuelas unitarias y bidocentes; entre lo que manifiestan, coinciden en que las escuelas bajo esta organización deberían contar, por lo menos, con un director efectivo, personal de apoyo y el docente a cargo del grupo, en un escenario ideal: un docente para cada grado escolar. Se recalca lo que enuncia la profesora Karla sobre cómo la inequidad de la escuela unitaria y bidocente no solo afecta al personal, sino también a los estudiantes: “los niños necesitan la educación de equidad, de igualdad, de inclusión, se necesitan tener todos los factores, maestras con grupo, directora solamente con la dirección [...]” (3, párr. 46).

En línea con lo anterior, brindar este espacio como forma de expresar la realidad educativa de las escuelas multigrado es un comienzo para impulsar cambios, para argumentar sus necesidades y exponer lo que viven las profesoras en ese contexto escolar.

El vínculo comunitario: el desarrollo del sentido de pertenencia entre escuela y comunidad

La GEE enmarca la participación social como la labor que impulsa la participación de la comunidad escolar y la conformación del Consejo de Participación Social. Sin embargo, se identificó que el vínculo entre escuela y comunidad no solo abarca estos aspectos, sino que también incide en la toma de decisiones colectivas, la gestión cotidiana y la atención a las necesidades de los alumnos. La relación con la comunidad en las escuelas multigrado se vuelve aún más estrecha

debido a las condiciones del contexto, el trabajo colaborativo con los padres de familia para enfrentar la falta de personal, la sobrecarga laboral y la gestión de recursos materiales.

La motivación, la escucha activa, la observación y la empatía hacia la comunidad son algunos factores que se rescatan de lo que expresaron las profesoras respecto al logro de la integración de la comunidad en la escuela. Del mismo modo, se identificó que los logros institucionales derivados de la realización de actividades en conjunto generan mayor motivación, compromiso con la escuela y un sentido de pertenencia tanto de las docentes como de la comunidad.

Política educativa vs realidad: una llamada de atención para la inclusión de las escuelas multigrado

De acuerdo con lo que dicta el artículo 43 de la Ley General de Educación vigente (Diario Oficial de la Federación, 2019), las autoridades educativas de cada estado de la república deben: realizar las acciones necesarias para garantizar que la educación multigrado cumpla con los propósitos educativos lo cual, incluye contar con el *personal docente capacitado* para el logro de los aprendizajes en los alumnos y su desarrollo integral; ofrecer un *modelo educativo adaptado al contexto* sociocultural, regional, lingüístico y de desarrollo de la modalidad multigrado; el *desarrollo de competencias en los docentes* para la adecuación curricular que permita lograr los aprendizajes en los educandos; por último, la promoción de las *condiciones pedagógicas, administrativas, materiales, de seguridad e infraestructura* para la atención educativa en las escuelas bajo la modalidad multigrado con la finalidad de garantizar el derecho a la educación (p.18).

Aunque se establecen acciones específicas como obligación de cada estado de la república para garantizar inclusión de la realidad multigrado en la política educativa, los resultados obtenidos

muestran que, a pesar de las condiciones laborales, administrativas y pedagógicas de las escuelas multigrado, estas aún tienen que seguir adaptándose a los modelos educativos y de gestión dirigidos a escuelas de organización completa.

La precariedad en el cumplimiento de la legislación establecida en contextos como los que se han analizado en este estudio abre la discusión profunda sobre los diversos temas que han emergido del análisis de los discursos y de las observaciones sobre la práctica de las docentes participantes de este trabajo.

En línea con lo anterior, ¿cómo logran desempeñar los docentes con rol directivo a través de su práctica una GEE en escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California? A través de las generalidades entre casos, se describe cómo se llevan a cabo los niveles de concreción de la GEE.

Gestión institucional

Según la literatura revisada, la *gestión institucional* se refiere a las acciones administrativas articuladas con los fines educativos de la organización, bajo el liderazgo del directivo y el acompañamiento de la inspección escolar (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, 2025; Secretaría de Educación de Baja California, 2020; Secretaría de Educación Pública, 2010b).

De acuerdo con la definición que plantean las autoridades educativas, la gestión institucional requiere una recontextualización a lo que sucede en la realidad multigrado. Cómo saber cómo gestionar una institución si no se conoce lo que implica la función directiva; ante esta incertidumbre las profesoras del estudio desempeñan una práctica de gestión intuitiva y basada en la experiencia. Del mismo modo, se reconoce que, aunque no reciban una capacitación formal en

la gestión institucional que llevan a cabo, la supervisión escolar cobra un papel relevante en su práctica, ya que es un agente orientador cuando las docentes requieren apoyo.

Por otro lado, la práctica dual en este nivel de concreción provoca una sobrecarga laboral ya que es esta labor la que interrumpe la función primordial de las participantes: *su función docente*. En general, las docentes con dualidad de funciones, al desconocer cómo desempeñar el rol directivo, actúan de manera estratégica mediante el pensamiento crítico, la observación y la resolución de problemas, entre otros aspectos. Aunque su aprendizaje se vuelve significativo al descubrir su función y responsabilidad de manera autónoma y con el tiempo, se desencadenan emociones como el estrés, la frustración, la inseguridad, el miedo, entre otras similares.

Gestión escolar

La gestión escolar consiste en diseñar y llevar a cabo acciones en conjunto, como comunidad educativa, para el desarrollo de la organización escolar y el cumplimiento de sus objetivos. En este nivel de concreción se destaca la funcionalidad del Programa de Mejora Continua (PMC) como herramienta para establecer una propuesta compartida por la comunidad escolar con fines realistas y flexibles que parten de un diagnóstico inicial de la institución educativa (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, 2025; Secretaría de Educación de Baja California, 2020; Secretaría de Educación Pública, 2010b).

En las escuelas multigrado se lleva a cabo un codiseño entre el docente (en el caso de las escuelas bidocentes, entre las dos docentes) y la comunidad escolar (padres de familia y miembros de la comunidad), para el cumplimiento de objetivos institucionales. Por lo tanto, la dinámica es completamente distinta a la de una organización con plantilla escolar completa, donde la planificación de acciones no solo depende de la presencia de la comunidad, sino también de un

colectivo que involucra a un director efectivo, docentes de distintos grados, personal de apoyo y de intendencia.

Por otro lado, las docentes resaltan la funcionalidad del Programa Analítico para determinar las acciones a realizar durante el ciclo escolar, en lugar del Programa de Mejora Continua. Su gestión escolar está directamente ligada al desarrollo organizacional; por ende, las acciones derivadas de las necesidades pedagógicas resultan relevantes en su práctica estratégica. Aunque el PMC sea, en realidad, el documento indicado para establecer los objetivos, metas y acciones como institución durante el ciclo escolar para abatir problemáticas que impidan el logro de los fines educativos, las docentes no lo destacan en su práctica de gestión.

Asimismo, el vínculo de la escuela con la comunidad es un factor que determina la práctica de las docentes en este nivel de concreción. El liderazgo, la comunicación efectiva y la empatía con la comunidad escolar permiten gestionar la falta de personal, la sobrecarga laboral y las actividades institucionales.

La gestión escolar estratégica se cumple al reconocer que el contexto educativo depende de la comunidad escolar y al realizar acciones para fortalecer el compromiso institucional entre escuela y comunidad.

Gestión pedagógica

Por último, la gestión pedagógica está relacionada con la práctica de enseñanza-aprendizaje, el seguimiento del plan y de los programas de estudio vigentes, la evaluación educativa y la práctica docente intencionada al cumplimiento de los aprendizajes para una enseñanza de calidad. De acuerdo con la SEP, es en este nivel donde “se concreta la gestión educativa en su conjunto” (2010b, p. 62).

Las prácticas de gestión pedagógica se desarrollan de dos maneras distintas: primero, relacionadas con la función dual, al no considerar que existe personal que cumple con el rol pedagógico y el rol administrativo de manera simultánea. Por lo tanto, resulta complicado llevar a cabo una gestión pedagógica centrada en lo que exige la normatividad si no existen modelos adaptados al contexto escolar.

Las docentes gestionan la función dual al encontrar estrategias que no afecten su función pedagógica, como planificar actividades rutinarias que los alumnos puedan realizar mientras se atienden asuntos directivos emergentes. Aunque no significa que sea lo ideal, las docentes actúan estratégicamente ante las condiciones que presenta la escuela multigrado.

Por otro lado, la gestión pedagógica resulta descontextualizada respecto de la práctica multigrado, ya que los planes y programas de estudio están dirigidos a escuelas de organización completa. Las profesoras detectan que las carencias en la formación profesional no solo recaen en la función directiva, sino que, además, se extienden a la función docente bajo la modalidad multigrado, al atender a un grupo de distintos grados escolares y no contar con las herramientas pedagógicas necesarias.

Cumplimiento de objetivos

Enseguida se enlistan los objetivos específicos de la investigación y cómo se logró cada uno de ellos.

- *Definir las características de las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California;* a través del marco contextual, fue posible caracterizar las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California. Conocer su origen, su importancia dentro del sistema educativo mexicano, sus principales necesidades, así como las cifras que representan en México y en Baja California.

- *Mostrar cómo se llevan a cabo las prácticas de gestión en las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California;* por medio de la entrevista a profundidad y observación de campo aplicada a cada caso de estudio, se pudo obtener información sobre las prácticas de gestión de las docentes con función directiva, a través del análisis e interpretación de los datos bajo la técnica de análisis del discurso de enunciados en primera persona y la técnica de análisis de contenido, fue posible mostrar cómo llevan a cabo la gestión en las dimensiones de la GEE: gestión administrativa gestión organizativa, gestión participación social y gestión pedagógica-curricular.
- *Conocer cuál es el rol del docente/directivo en las escuelas multigrado;* al no existir la descripción del puesto que desempeña el personal docente con función directiva, a partir de las acciones que las participantes expresaron en el corpus y lo obtenido durante la jornada de observación en el campo de estudio, se logró describir cuál es su rol como docente-directivo. Por otro lado, no fue posible respaldar cuál es la función dual mediante documentos oficiales, ya que no se establece este puesto como parte de los perfiles, criterios e indicadores que emite la Secretaría de Educación Pública para el personal de Educación Básica.
- *Describir cuáles son las dificultades y logros que presentan los docentes con función dual en las escuelas multigrado a su cargo;* a partir del análisis del corpus, bajo la técnica de enunciados en primera persona —acciones, restricción, logro, estado, intención, cognitivo, afectivo, habilidad—, se pudieron identificar las principales dificultades y logros en las prácticas de gestión de las participantes. Asimismo, se logró reconocer a qué temas se referían a partir de la recodificación de los mismos enunciados mediante el análisis de

contenido, a fin de describir hacia qué aspectos se inclinaban las profesoras al referirse a restricciones y logros.

- *Conocer el modelo de generalidades y diversos modelos de práctica de la gestión educativa estratégica para la educación multigrado en preescolares de Baja California; a través de los resultados obtenidos de la investigación, se encontraron similitudes entre los casos de estudio, lo cual permitió establecer elementos generales para conocer la práctica de GEE en las escuelas multigrado en nivel preescolar de Baja California. Al haber abordado la investigación en tres municipios distintos, se encontró que la realidad educativa fue similar, lo cual da pauta a establecer un modelo de gestión adaptado que consideren los principales elementos recuperados.*

Comprobación de supuestos

A continuación, se exponen los supuestos planteados al inicio de la investigación y su verificación al término de esta.

- *Los docentes con función directiva no reciben algún tipo de guía y/o asesoramiento para llevar a cabo las tareas pedagógicas y administrativas, lo cual genera que tengan que resolver las problemáticas de manera autónoma; las docentes con función dual no reciben una capacitación o asesoramiento formal para ejercer ambos roles, sin embargo, la supervisión escolar es un agente orientador. De acuerdo con los resultados obtenidos, la falta de capacitación está directamente relacionada con la resolución de las problemáticas que abordan las docentes a partir del desarrollo de un pensamiento crítico y de la experiencia.*
- *El personal que desempeña dualidad de funciones tiene desconocimiento de las tareas y responsabilidades que tienen que realizar de acuerdo con lo que dicta la Secretaría de*

Educación Pública; las participantes del estudio aclararon no haber recibido una descripción de lo que implica la función dual al llegar al centro de adscripción multigrado. Asimismo, no existe ningún perfil, criterio o indicador que describa las tareas y responsabilidades del profesor encargado de dirección en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública.

- *A partir de las prácticas de gestión de los docentes con funciones directivas se pueden identificar propuestas de modelos de gestión para las escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California*; el análisis de las prácticas de gestión de los profesores con función dual a través de las dimensiones de la GEE (Secretaría de Educación Pública, 2010b) permitió reconocer elementos clave que caracterizan a las escuelas multigrado, generalidades entre los casos estudiados y aspectos que las docentes expresan como una necesidad de recontextualizar la política educativa. Por lo tanto, con los resultados obtenidos, fue posible generar propuestas que den pauta a modelos de gestión para las escuelas multigrado de nivel preescolar en el estado de Baja California.

Aportación teórica

Tras la revisión extensa de antecedentes y documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública relacionados con el tema de investigación, se percibió que existe información limitada que da respuesta a lo que es la *función dual* y a la *gestión educativa*.

En ese sentido, la presente investigación contribuye a la comprensión de la realidad que viven los docentes de las escuelas multigrado al tener a su cargo una dualidad de funciones. Al abordar las prácticas de gestión desde las dimensiones que plantea la GEE (Secretaría de Educación Pública, 2010b), se encontraron elementos como la sobrecarga laboral, el conflicto entre roles, la identidad dual, el vínculo entre escuela-comunidad, el aprendizaje entre pares, así

como otros aspectos que integran un análisis articulado con la gestión educativa de las escuelas multigrado.

Lo anterior da lugar a la discusión sobre la recontextualización de las políticas de gestión educativa que se implementan en las escuelas de Educación Básica, sin considerar la realidad escolar. Asimismo, redefinir lo que implica la doble función del personal a cargo de las prácticas de gestión y de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, se hicieron aportaciones en el campo de la gestión educativa de acuerdo con el modelo de GEE (Secretaría de Educación Pública, 2010b; UNESCO, 2000), para contextualizar la práctica de gestión educativa en las escuelas multigrado y los niveles de concreción: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica establecidos por la SEP y los lineamientos de Baja California. (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, 2025; Secretaría de Educación de Baja California, 2020; Secretaría de Educación Pública, 2010b). A partir de esto, fue posible identificar los modelos de generalidades y diversos modelos en la práctica de gestión que llevan a cabo las profesoras en las escuelas unitarias y bidocentes.

Aportación metodológica

Al desarrollar la investigación con un enfoque cualitativo desde un paradigma interpretativo y bajo el método de estudio de casos planteado por Stake (1999), se recuperaron las experiencias, percepciones y significados que las profesoras otorgan a su práctica de gestión educativa.

El uso de entrevistas en profundidad y la observación en el campo de estudio permitió una comprensión profunda de la dinámica de gestión en la organización multigrado, de acuerdo con las dimensiones de la GEE (Secretaría de Educación Pública, 2010b).

El análisis del discurso mediante la técnica de enunciados en primera persona (Castañeda, 2020; Gee, 2005) contribuyó a reconocer las dificultades, acciones, sentimientos, logros, intenciones, habilidades y reflexiones que expresan el personal con doble función al llevar a cabo su práctica de gestión. Por otro lado, el análisis de contenido permitió identificar a qué tema se referían las docentes en su discurso.

El análisis de la información mediante estas dos técnicas generó una comprensión profunda del corpus de la investigación, lo que permitió identificar elementos clave para la interpretación, discusión y conclusión del estudio. Asimismo, permitió reconocer las generalidades entre los casos y evidenciar qué temas predominaban en su práctica de gestión, así como a qué tipo de enunciado se inclinaba su discurso (estado, logro, habilidad, restricción, acción, intención, cognitivo o afectivo).

En ese sentido, la presente investigación aporta evidencia sobre la utilidad de combinar técnicas de análisis para identificar la dinámica de una realidad educativa, como la organización multigrado. El diseño metodológico empleado destaca la necesidad de estudios que se aproximen a las vivencias de los sujetos de estudio, lo cual da pauta a futuras investigaciones que profundicen en las condiciones laborales y emocionales del personal con función dual.

Aportación social

A nivel social, el estudio contribuye a visibilizar la realidad que viven los docentes con rol directivo en las escuelas multigrado de nivel preescolar de Baja California. A partir de lo expuesto en el documento, se busca que la sociedad reconozca al personal con función dual como parte del sistema educativo mexicano.

Al documentar las condiciones a las que se enfrenta la escuela multigrado, se evidencia que la calidad educativa no puede garantizarse si no se atienden necesidades como la capacitación del

personal dual, la adaptación de los modelos educativos dirigidos a organizaciones completas, así como la promoción de las condiciones administrativas y pedagógicas que garanticen la equidad escolar.

Uno de los elementos que promueven la reflexión es la justicia social, la cual implica la necesidad de garantizar la equidad laboral de los docentes con doble función. La sobrecarga laboral, la falta de personal y principalmente, el descuido pedagógico por la saturación de tareas duales, son algunos elementos que dan pauta a recontextualizar a la organización multigrado.

Por otro lado, el estudio busca promover la investigación educativa en este tipo de contexto escolar, así como visibilizar al personal docente que forma parte de los espacios multigrado y genera conocimiento al respecto.

Limitaciones

En el transcurso de la investigación se presentaron algunas restricciones que se plantean a continuación.

Una limitación fue la negociación directa con las participantes para la autorización de entrada al campo de estudio, ya que primero se tuvo que solicitar a la autoridad inmediata —la supervisora de la zona escolar—. En el caso de Tecate, además, se tuvo que solicitar autorización a la jefa de nivel —autoridad inmediata de la supervisora— y presentar un oficio con las especificaciones solicitadas por la autoridad, así como la carta de presentación emitida por el programa de Doctorado en Educación.

Asimismo, las observaciones de campo se programaron con una duración de cinco días por caso; sin embargo, no se pudo cumplir con la totalidad de los días comprometidos en algunos casos debido a la suspensión de clases.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos empíricos y teóricos del estudio se derivan algunas recomendaciones para la inclusión de las escuelas multigrado como parte significativa del sistema educativo mexicano y la equidad del personal que labora en esta realidad educativa.

En línea con lo anterior, se plantean algunas propuestas para próximos estudios que abonen conocimiento con el tema de investigación.

- *El análisis de modelos de gestión para su recontextualización en contextos multigrado*; el estudio de los documentos que emiten las autoridades educativas que enmarcan a la gestión educativa en las escuelas de Educación Básica alineado a los aspectos que se encontraron en la presente investigación para garantizar la inclusión de las escuelas multigrado en las políticas educativas.
- *El conflicto de roles en el personal docente con funciones directivas*; la afectación pedagógica al ejercer dos puestos de manera simultánea abre la posibilidad a la reestructuración de los perfiles, criterios y parámetros del personal que labora en Educación Básica a fin de garantizar los fines de la educación.
- *La justicia social para un trabajo digno*; la sobrecarga laboral, la remuneración injusta y el poco reconocimiento del papel de los docentes con función directiva es motivo de reflexión para garantizar un trabajo digno y asegurar la equidad laboral.
- *La precariedad laboral relacionada desde una perspectiva de género en el nivel preescolar*; en Baja California, el 98.99% de los docentes en nivel preescolar son mujeres y a nivel nacional representan el 95.82% (Secretaría de Educación Pública, 2023). Se recomienda considerar este aspecto en futuras investigaciones a fin de recopilar si existe

una relación entre el género y los aspectos como la sobrecarga laboral, factores emocionales, el vínculo entre la comunidad, entre otros hallazgos descritos en el estudio.

- *Carga emocional asociada a la dualidad de función*; el análisis del discurso bajo la técnica de enunciados en primera persona permitió identificar las emociones que viven el personal con dualidad laboral; el estrés, nerviosismo, miedo, inseguridad, frustración, entre otras emociones relacionadas directamente con la sobrecarga laboral que expresaron las participantes llevan a la reflexión y futuras investigaciones sobre el bienestar emocional en contextos vulnerables.
- *La gestión pedagógica como nivel de concreción de la gestión educativa —del aula al sistema—*; la gestión del personal con doble función está estrechamente alineada a los fines pedagógicos ya que, conocen de manera directa lo que sucede en el aula al estar frente a grupo. Esto abre un debate sobre cómo se lleva a cabo la gestión de acuerdo con los niveles de concreción (institucional, escolar y pedagógico) y de qué manera esto puede generar áreas de oportunidad al comparar la manera en que se gestiona una institución a cargo de un director efectivo.
- *Docentes foráneos en Baja California*; la relación entre fenómeno docente foráneo y el contexto multigrado que surge en la investigación es un punto de partida para identificar aspectos que sumen a la sobrecarga laboral y emocional en la función dual. Asimismo, abre la oportunidad de realizar un censo que permita tener cifras de cuantos docentes laboran fuera de su municipio de origen.

Las escuelas multigrado como una realidad educativa que permite garantizar el derecho a la educación a poblaciones rurales o marginales, requieren acciones que aseguren la equidad educativa y aseguren el cumplimiento de los fines educativos. En ese sentido, analizar las prácticas

de gestión educativa en las escuelas unitarias y bidocentes de nivel preescolar llevó a la reflexión sobre las condiciones organizacionales y laborales que requieren atención.

Los estudiantes tienen el derecho a una educación de calidad por medio de personal docente que atienda de manera exclusiva sus tareas y responsabilidades para garantizar el logro de los aprendizajes. Por otro lado, un director que vele por la seguridad escolar y el desarrollo organizacional. Aunque, la dualidad de función propicia un aprendizaje autodidacta, el pensamiento crítico para la resolución de problemas, habilidades de liderazgo y de gestión de recursos, entre otros aspectos que podrían considerarse positivos; provoca una sobrecarga laboral, el poco reconocimiento de una doble labor, una carga emocional y principalmente, la afectación pedagógica.

Por lo tanto, ante la situación actual de las organizaciones multigrado, se plantea la necesidad de replantear el funcionamiento de las escuelas multigrado, estructurar una gestión realista a la plantilla escolar a partir de una recontextualización de los modelos que se aplican a las escuelas que cuentan con director efectivo. Del mismo modo, promover la justicia social para que personal a cargo de una dualidad de función tenga un trabajo digno.

Referencias

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades*. Gtz-Proeduca. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Angrosino, M. (2014). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/cetys/titulos/51834>
- Avendaño, B., y Schwentesius, R. (2004). Factores de competitividad en la producción y exportación de hortalizas: El caso del valle de Mexicali, B.C., México. *Problemas Del Desarrollo. Revista Latinoamericana De Economía*, 36(140), 185–192.
- Avilés, D., Meneses, G., y Cáceres, M. (2021). De estudiante a director: Realidades que se viven en las escuelas multigrado. *Conrado*, 17(83), 33–39. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2054>
- Calderón, J., y Ávila, J. (2021). El encargo directivo de dos docentes multigrado de preescolar. En L. Aguayo y J. López (Eds.), *Ser profesor y doctorante en tiempos de incertidumbre* (pp. 203–240). Taberna Librería Editores.
- Castañeda, C. (2025). *Los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar en dos escuelas indígenas de Baja California*. Editorial UABC. https://www.researchgate.net/publication/390528717_Los_procesos_de_recontextualizacion_de_la_politica_de_gestion_escolar_en_dos_escuelas_indigenas_de_Baja_California
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Baja California. Información del ciclo escolar 2018-*

2019. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/bajacalifornia.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*. (1a ed.). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-practica-docentes-servicio-eb.pdf>
- Congreso del Estado de Baja California. (2023). *Ley de educación del estado de Baja California*. https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_VI/20230127_LEYEDUCACION.PDF
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2026, 18 de marzo). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 24, 16–28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959003>
- De la Vega, L. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153–175. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- De Voghel, D. (2010). Análisis del discurso. *Inventio*, 6(12). <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/469>
- Decreto 246: Hearing on 1*, Congreso del Estado de Baja California (2021). https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Dictámenes/20210923_1_GOBERNACION.pdf

- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Sage Publications. https://nutricion.fcm.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/16/2013/06/Guba_y_Lincoln_Compentencia_de_paradigmas_inv_cuali.pdf
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa. elibro.net/es/ereader/cetys/131058?page=47
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Ley General de Educación*. https://www.ucof.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DE_EDUC.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley general del sistema para la carrera de las maestras y maestros*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf.
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2023). *ACUERDO número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2024). *Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0

- Estupiñan, M., Puentes, A., Mahecha, M., y Rey, C. (2013). *Investigación cualitativa métodos comprensivos y participativos de investigación*. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Ezpeleta, J., y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREALC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>
- Fayol, H. (1987). *Administración industrial y general* (10ma. ed). El Ateneo.
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/cetys/titulos/51798>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, R. (2012). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Patagonia - Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://elibro.net/es/lc/cetys/titulos/67724>
- García, F., Juárez, S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana De Educación Superior*, 37(2). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3136> 37(2), 206–216.
- García, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. *Revista Educación*, 45(2), 1–25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40537>

- Garfias, D. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/04-Contando.pdf>
- Gee, J. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis Theory and method* (Second edition). Routledge.
- Gobierno de México. (s/f). *Estadística Educativa e Inmuebles*. https://www.aefcm.gob.mx/inf_sep_cdmx/estadisticas/index.html
- González, B., Cortés, P., y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860
- González, G., y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación. *Nure Investigación*, (45). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476/465>
- González, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes*. *Revista De Ciencias De La Educación*, (15). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- INEE. (2006). *Panorama Educativo de México 2005: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B103.pdf>

- INEE. (2010). *La educación preescolar en México* (Primera).
http://educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/eacademicos/archivos/semanaestatal/INEE-preescolar_completob.pdf
- INEE. (2016). *Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME)*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/Baja-California.pdf>
- INEE. (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>
- INEE. (2018). *Panorama educativo de México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEE. (2019). Lineamientos para la selección de personal con funciones de director que aspire a desempeñar tareas de asesoría técnica en otras escuelas de Educación Básica para el ciclo escolar 2019-2020. *Diario Oficial de la Federación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5556036&fecha=01/04/2019#gsc.tab=0
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*.
<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/distribucion.aspx?tema=me&e=02>
- Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California. (2025). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica: Ciclo 2025-2026*.
<https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/guia-operativa-para-la-organizacion-y-funcionamiento-de-los-servicios-de-educacion-basica/#1631223706569-3dd27490-a01cf2dd-5d15>

- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2017). *Escuelas rurales: El concepto educativo de José Vasconcelos para unificar culturalmente al país*. <https://www.gob.mx/inafed/articulos/escuelas-rurales-el-concepto-educativo-de-jose-vasconcelos-para-unificar-culturalmente-al-pais-114595>
- Jerez, L., y Tapia, C. (2018). *Efectividad de los estilos de gestión utilizados por los profesores encargados de escuelas rurales multigrado de la comuna de San Pedro de Melipilla al desarrollar el Plan de Mejoramiento Educativo*. Tesis de Maestría. Universidad Mayor. http://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/6017/10298915-5%20MCEA_SAG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jiménez, S., Juárez, M., y Uc, L. (2013). *El complejo trabajo del director-docente en las escuelas multigrado*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/967/1/0791.pdf>
- Juárez, D. (2017). *Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador*. *Sinéctica*, (49). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós Ibérica.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/cetys/titulos/51837>
- Leyva, Y., y Guerra, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C159.pdf>

- Lusquiños, C. (2005). Gestión educativa: Conceptualización y diferenciación de la organización y la administración clásicas. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, (5).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15051>
- Manrique, A. (2016). Gestión y diseño: Convergencia disciplinar. *Pensamiento y Gestión*, (40), 129–158. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.40.8808>
- Matos, y Pires. (2006). Teorias administrativas e organização do trabalho: De Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(3), <https://www.redalyc.org/pdf/714/71415317.pdf>.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
<http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Páez, J., y Tinajero, M. G. (2020). Gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: Caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1–14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>
- Pellicer, I., Vivas-Elias, P., y Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: Dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *EURE (Santiago)*, 39(116), 119–139. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612013000100005>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención primaria*, 4(5).
<https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-el-rigor-investigacion-cualitativa-13354>
- Porta, L., y Silva, M. (2019). *La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa*. (Anuario Digital De Investigación Educativa).
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301>

- Portugal, J. (2013). *La gestión educativa: una visión hacia la formación docente*. REDEM.
<https://www.redem.org/la-gestion-educativa-una-vision-hacia-la-formacion-docente/>.
- Real Academia Española. (2023, mayo 23). *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]*. <https://dle.rae.es/contenido/cita>
- Reyes, M. (2003). La descentralización educativa en Baja California: Reflexiones sobre el nuevo marco político institucional de la acción educativa y algunas evidencias empíricas. *Nueva Antropología, 19*(62). <https://www.redalyc.org/pdf/159/15906206.pdf>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. XV*(2), 133–154.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa* (2da ed.). Ediciones Ajilbe.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill España.
- Schmelkes, S., y Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Secretaría de Educación de Baja California. (2020). *Lineamientos Normativos para la Gestión Institucional, Escolar y Pedagógica 2020-2021*.
<http://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2019/lineamientosnormativos/>
- Secretaría de Educación de Baja California. (2023). *Convocatoria base de los procesos para la autorización de los cambios de centro de trabajo, ciclo escolar 2023-2024*.
<https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/convocatoria-de-cambios-de-centro-de->

trabajo-de-educacion-basica-ciclo-escolar-2023-2024/#1631223706569-3dd27490-a01c4d0c-54efb1b1-17f4

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California. (2021). *Baja California y el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros: Un panorama general*.
https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/LIBRO_DISICAMM.pdf

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California. (2022). *Principales Cifras Estadísticas. Anuario de Datos e Indicadores Educativos. Ciclo Escolar 2021-2022*.
<https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2022/publicaciones/Cuadernillo%202021-2022.pdf>

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California. (2023). *Visión, objetivo general y estructura* [Sitio oficial Educación BC].
<https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/vision-y-objetivo-general/#>

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Antología de gestión escolar*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/678/Antolog_a_de_Gesti_n_Escolar_-_Carrera_Magisterial.pdf

Secretaría de Educación Pública (Ed.). (2005). *Propuesta educativa multigrado, 2005*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Estándares de gestión para la educación básica* (1ra ed.).
<http://www.telesec-sonora.gob.mx/telesec-sonora/archivos/MATERIALES%20TELESECUNDARIA/Modulo%20PEC/M%C3%B3dulo%20III%20Est%C3%A1ndares.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2010b). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (Segunda).

http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/modelo_de_gestion_educativa_estrategica_modulo_1_pec.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral* (Primera).

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica.*

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil_para_metricos_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccion_y_de_supervision_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2021a). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica.*

Secretaría de Educación Pública. (2021b). *Principales cifras del sistema educativo nacional.*

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.*

http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional.*

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Principales cifras 2022-2023.*

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar Anexo 5*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/a5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (s/f). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Sistema de Información y Gestión Educativa: Consulta de escuelas*. <https://siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>
- Soto, M. (2020). *El modelo de organización escolar unigrado en escuelas multigrado. Tensiones y variaciones en la gestión escolar y la enseñanza*. CINVESTAV - IPN. <https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2792/SSIT0016429.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos (Segunda)*. Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica.
- Thomas, C., y Shaw, C. P. (1992). *Issues in the development of multigrade schools*. World Bank.
- UNESCO. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155?posInSet=139&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDISA Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/cetys/131063>
- Vázquez-Hernández, Y. V. (2019). *La experiencia del docente frente a grupo con cargo directivo en una escuela primaria multigrado*. 3er. Congreso Internacional de Metodología de la

Ciencia y de la Investigación para la Educación. Universidad de Panamá, Panamá.
http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Numero9/Art_1%20.pdf

Weiss, E. (1992). Estudios y experiencias. La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: Ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior. En J. Ezpeleta y A. Furlan (comp.) *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 225–239). UNESCO/OREALC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22(90), 57–76.

Apéndices

Apéndice A. Guion de entrevista

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR Doctorado en Educación

Guion de entrevista

Título de la investigación: Análisis de las prácticas de gestión educativa que desempeñan docentes con rol directivo en escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California.

Identificador del participante:

Lugar de entrevista:

Fecha:

Hora:

Trayectoria laboral y formación profesional

1. ¿Cuántos años tienes como encargada del centro escolar?
2. ¿Cómo te asignaron a este puesto?
3. ¿Cuál ha sido tu formación profesional?
4. ¿Has recibido algún tipo de formación en gestión educativa?

Dimensión pedagógica curricular

5. ¿Cómo es tu papel como directivo en el centro escolar?
6. ¿Cómo impacta la función directiva en tu trabajo docente?
7. ¿Qué estrategias pones en práctica para desarrollar ambos roles? ¿Puede lograrse un balance?
8. ¿Cómo priorizas las tareas de cada función si se interponen?
9. Has recibido alguna capacitación que te oriente en las tareas que tienes que realizar como docente encargado de dirección
10. ¿Cuáles son las dificultades que has presentado al fungir tu papel directivo sin dejar de lado la función pedagógica? ¿Cuáles han sido los logros?
11. Opinión sobre la sobrecarga laboral

Dimensión organizativa

12. ¿Qué estrategias utilizas para la toma de decisiones en el centro escolar?
13. ¿Cuál es el impacto que tiene el Consejo Técnico Escolar en la gestión que llevas a cabo en la institución? ¿Consideras útil este espacio para la toma de decisiones?

14. ¿Cómo es la organización de la escuela? ¿Qué acciones llevas a cabo para que funcione sin colectivo escolar?
15. ¿Cómo gestionas el tiempo como directivo y docente?
16. ¿Cómo gestionas los recursos de la institución?
17. En cuanto a la gestión escolar, ¿Cómo ha sido la experiencia de tomar el cargo directivo del plantel? ¿Qué dificultades has presentado? ¿Qué logros has tenido?

Dimensión administrativa

18. ¿Qué sientes en relación con desenvolver un doble rol?
19. ¿Qué acciones llevas a cabo para coordinar recursos materiales y financieros?
20. ¿Cómo es el reto de asumir las funciones administrativas del rol directivo?
21. ¿Qué repuesta obtienes de los padres de familia respecto a los tiempos que tienes que dedicar a la función directiva y pausar la labor docente?
22. ¿Cómo es la exigencia de parte de tu autoridad inmediata (supervisor) como centro escolar sin directivo efectivo?
23. Considerando que la documentación administrativa que se exige, “normalmente” es elaborada por un director efectivo, ¿Qué tan equitativa consideras esta exigencia como personal con doble rol?
24. ¿Se brindan espacios para realizar esta documentación?
25. Opinión del Consejo Técnico Escolar y el Programa Escolar de Mejora Continua
26. Con base a tu experiencia como directivo-docente, ¿Qué acciones propondrías para desenvolver esta función dual?
27. Opinión sobre actualizaciones y capacitaciones como directivo del centro escolar.

Dimensión participación social

28. ¿Cómo impulsas la participación de la comunidad escolar para la mejora del centro escolar?
29. ¿Qué dificultades enfrentas al momento de querer involucrar a la comunidad?
30. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentas al gestionar el Consejo de Participación Social? ¿Qué estrategias utilizas ante estas dificultades?
31. ¿Cuáles son los retos de una participación social efectiva?
32. Solicitar su opinión sobre la plantilla del personal mínima sin director efectivo.

Apéndice B. Dictamen aprobado por el Comité de Ética en Investigación (CEI)



D-CEI141

Tijuana Baja California
15 de noviembre de 2023

Asunto: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Estimada **Mtra. Silvia Denisse García Ramos.-**

Les informamos que su proyecto *Análisis de las prácticas de gestión educativa que desempeñan docentes con rol directivo en escuelas multigrado de nivel preescolar en Baja California*, ha sido evaluado por el CEI. Las opiniones acerca de los documentos presentados, se encuentran a continuación.

Elemento a evaluar	Fecha y versión	Dictamen
Proyecto de investigación	15 de noviembre de 2023 Versión de junio 20 de 2019	Aprobado

Le recordamos que el Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad tiene la finalidad de apoyar al buen desarrollo de la investigación, y de promover el respeto a la integridad de las personas que se involucren en los procesos investigativos que se desarrollan en el marco de nuestra institución. En este sentido, si hay algún tema que usted requiera revisar colaborativamente, permaneceremos a su disposición.

Atentamente,

Dr. Edgar A. Madrid
Presidente del Comité de Ética en
Investigación de CETYS Universidad.

Apéndice C. Carta de presentación



Tijuana, B.C., a 4 de marzo de 2024

A quien corresponda:

Por este medio presento a la **Mtra. Silvia Denisse García Ramos**, estudiante del Doctorado en Educación de CETYS Universidad con la intención de solicitar a su favor le permitan llevar a cabo su trabajo de investigación doctoral cuya finalidad es analizar las prácticas de la gestión educativa estratégica de las escuelas multigrado de nivel preescolar en la región de Mexicali, Ensenada y Tecate.

Como estudiante del doctorado cuenta con las habilidades, el compromiso y la ética necesarios para llevar a cabo esta tarea. Igualmente, está consciente de la importancia de conservar el anonimato de los participantes e instituciones donde se realizará el estudio, por lo que toda la información obtenida será utilizada con estricta confidencialidad y con fines meramente investigativos.

De antemano agradezco el apoyo para hacer posible acceder al campo de trabajo. Estoy seguro de que ella realizará un trabajo que contribuirá de manera relevante al conocimiento en el campo de la gestión educativa estratégica. Quedo al tanto para cualquier consulta o aclaración adicional que se pueda necesitar.

Atentamente

Dr. José Luis Bonilla Esquivel

Coordinador del Doctorado en Educación

Sistema CETYS Universidad

joseluis.bonilla@cetys.mx

(664) 903 1800 ext. 2540

Única en México con acreditación internacional **WASC**

Apéndice D. Consentimiento informado



CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
Doctorado en Educación

Carta de consentimiento informado

Ciudad: _____

Fecha: _____

Se le invita a participar en el proyecto de investigación doctoral "Análisis de las prácticas de gestión educativa que desempeñan docentes con rol directivo en escuelas multigrado de nivel preescolar en Mexicali, Tecate y Ensenada". En los siguientes apartados se describe el proyecto de investigación y lo que implica su participación.

Objetivo del estudio:

Analizar las prácticas de gestión educativa estratégica de los docentes con función directiva de las escuelas multigrado de nivel preescolar en la región de Mexicali, Ensenada y Tecate.

Beneficios del estudio

A través de la experiencia del trabajo de campo de docentes con función dual de preescolares multigrado se espera documentar logros y dificultades de la gestión educativa estratégica y visibilizar la actividad de los docentes con rol directivo a fin de que la sociedad reconozca su función dentro del Sistema Educativo Mexicano.

Riesgos del estudio

No existe riesgo asociado con el estudio.

Procedimiento del estudio

Al aceptar la participación, se le solicitará una entrevista profundidad y se realizarán observaciones centradas en las prácticas de gestión que lleva a cabo como docente con función directiva en la escuela.

Con la finalidad de obtener un registro detallado de la información, la entrevista será grabada. El material de grabación será utilizado únicamente para fines académicos del equipo de estudio, asumiendo el compromiso ético de cuidado y resguardo del material.

Confidencialidad

La información recopilada será confidencial, no se hará uso del nombre de los participantes ni de instituciones. Se utilizarán seudónimos para su identificación en el proyecto de investigación y otros documentos que puedan derivarse del mismo.



CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
Doctorado en Educación

Aclaraciones

- Su participación en el estudio no implica algún gasto.
- No recibirá remuneración por su participación.
- Si decide participar en el estudio, puede retirarse en el momento que desee sin alguna consecuencia y su decisión será respetada.
- Usted puede solicitar información actualizada sobre el estudio al investigador responsable.
- Se guardará la información obtenida de este estudio con estricta confidencialidad por el investigador.

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada en este documento para mi participación en el proyecto de investigación "Análisis de las prácticas de gestión educativa que desempeñan docentes con rol directivo en escuelas multigrado de nivel preescolar en Mexicali, Tecate y Ensenada". Consiento que mi nombre permanecerá en anonimato en cualquier publicación o reporte de investigación que pueda derivarse del estudio y que el material proporcionado será utilizado únicamente para fines académicos y/o de investigación.

Participante

Nombre, firma y fecha

Investigadora

Nombre, firma y fecha

Apéndice E. Frecuencia de los enunciados en primera persona en relación con las dimensiones de la GEE: Caso A

	Enunciados p... 326	Acción 76	Afectivo 28	Cognitivo 79	Estado 9	Habilidad 18	Intención 11	Logro 14	Restricción 91	Temas 327
Desafíos del rol directivo	1			1						1
Responsabilidad legal	4			3					1	4
Aprendizaje del rol dire...	3			3						3
Distancia del centro-su...	10		1		1				8	10
Sensación de no avanzar	1		1							1
Falta de capacitación d...	5								5	5
Apoyos económicos	6				2			4		6
Conflicto de roles	24	1	8	3					12	24
Formación en gestión e...	3	1							2	3
Mejoras a la infraestruc...	1	1								1
Gestión de la función d...	7	1	1			1	2	1	1	7
Organización administr...	6			1		5				6
Protocolos escolares	2	1		1						2
Frustración por el rol d...	2		2							2
Gestión de recursos ec...	15	9		1		1	1		3	15
Capacitaciones	7	3		2					2	7
Espacios para descarg...	3	2							1	3
Programa la Escuela es...	1	1								1
Capacitación del rol dir...	7	1		2					4	7
Sobrecarga laboral	13	2	3	2	1				5	13
Frustración ante impre...	1		1							1
Solicitud de document...	1			1						1
Falta de equidad a las e...	2			1					1	2
Falta de equidad al per...	1								1	1
Limitaciones en apoyos...	1								1	1
Opinión de capacitaci...	1			1						1
Apoyo de supervisión	5	3	1					1		5
Revisión de supervisión	1	1								1
Limitaciones en la infra...	6								6	6
Actividades para recau...	5	5								5
Seguridad escolar	4	2		1					1	4
Orientación de la super...	2	2								2
Búsqueda de apoyos e...	1	1								1
Asignación del rol direc...	5	1			1				3	5
Conflictos de comunica...	1								1	1
Comunicación con sup...	2	1	1							2
Infraestructura	5						3	2		5
Limitaciones en la gesti...	4								4	4
Responsabilidad del ca...	2			2						2
Equidad de recursos a l...	2			2						2
Gestión del tiempo	3					2			1	3
Autoexigencia del rol d...	1			1						1

Nota. Dimensión administrativa

	Enunciados p... 326	Acción 76	Afectivo 28	Cognitivo 79	Estado 9	Habilidad 18	Intención 11	Logro 14	Restricción 91	Temas 327
◇ Miedo ante la toma de d...	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
◇ Personal de apoyo	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
◇ Falta de personal	4	0	0	0	0	0	0	0	4	4
◇ Limpieza escolar	8	4	0	1	0	0	0	0	3	8
◇ Consejo Técnico Escolar	9	2	0	3	0	0	0	0	4	9
◇ Afectación del horario es...	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3
◇ Interés por la escuela	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
◇ Organización eficiente	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
◇ Liderazgo	4	2	0	1	0	0	1	0	0	4
◇ Inseguridad para la toma...	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
◇ Compromiso con la escu...	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
◇ Participación de supervi...	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
◇ Programa Analítico	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3
◇ Propuestas para la orga...	7	0	0	7	0	0	0	0	0	7
◇ Logros institucionales	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
◇ Realidad de la escuela u...	4	0	0	3	1	0	0	0	0	4
◇ Autonomía escolar	2	0	1	1	0	0	0	0	0	2
◇ Opinión de la ausencia d...	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
◇ Soledad laboral	4	0	0	0	0	1	0	0	3	4
◇ Toma de decisiones	4	2	0	1	0	1	0	0	0	4
◇ Nervios ante la toma de...	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
◇ Conflictos de la organiza...	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
◇ Organización escolar	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Nota. Dimensión organizativa

	Enunciados p... 326	Acción 76	Afectivo 28	Cognitivo 79	Estado 9	Habilidad 18	Intención 11	Logro 14	Restricción 91	Temas 327
Convivencia de la comun... 3	3	0	2	1	0	0	0	0	0	3
Falta de tradiciones en l... 1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Apoyo de padres de fami... 3	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Motivación a la comunid... 1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Roles de la participación... 5	0	0	0	5	0	0	0	0	0	5
Participación de padres... 5	2	0	0	1	1	0	0	1	0	5
Conflicto del rol docente... 2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Dificultades del Consejo... 6	0	0	0	2	0	0	0	0	4	6
Impacto en la comunidad 2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Impacto en la comunida... 1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Actividades de conviven... 1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Estrategias para la partic... 6	2	0	0	0	0	3	0	1	0	6
Estrategias para la organ... 3	1	0	0	0	0	2	0	0	0	3
Consejo de Participación... 6	5	0	0	0	0	0	0	1	0	6
Dificultades para la parti... 5	0	0	1	1	0	0	0	0	3	5
Planeación de actividad... 1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Trabajo colaborativo con... 7	4	0	0	1	0	1	1	0	0	7
Comunicación con padre... 5	4	0	0	0	0	1	0	0	0	5
Motivación a padres de f... 6	2	0	0	3	0	0	0	1	0	7

Nota. Dimensión participación social

	<input type="checkbox"/> Enunciados p... 326	<input type="checkbox"/> Acción 76	<input type="checkbox"/> Afectivo 28	<input type="checkbox"/> Cognitivo 79	<input type="checkbox"/> Restricción 91	<input type="checkbox"/> Temas 327
<input type="checkbox"/> Formación profesional 2	2	2	0	0	0	2
<input type="checkbox"/> Opinión de la educació... 1	1	0	0	1	0	1
<input type="checkbox"/> Aprendizaje entre pares 5	5	1	0	4	0	5
<input type="checkbox"/> Incertidumbre del avan... 1	1	0	1	0	0	1
<input type="checkbox"/> Aprendizaje entre escu... 1	1	0	0	1	0	1
<input type="checkbox"/> Conflicto de roles 24	24	1	8	3	12	24
<input type="checkbox"/> Existencia de escuelas... 2	2	0	0	2	0	2

Nota. Dimensión pedagógica-curricular

Apéndice F. Frecuencia de los enunciados en primera persona en relación con las dimensiones de la GEE: Caso B

	② 254	② 51	② 23	② 67	② 21	② 9	② 5	② 13	② 65	② 254	② 6	② 2
	Enunciados e...	Acción	Afectivo	Cognitivo	Estado	Habilidad	Intención	Logro	Restricción	Temas	Gestión de re...	Programas de...
◇ Gestión de recurso fina...	6	2				2	1	1		6		1
◇ Asignación del rol direc...	6	4	1		1					6		
◇ Documentación admini...	7	3		2	2					7		
◇ Experiencia en el rol do...	2				2					2		
◇ Relación con supervisión	2	1			1					2		
◇ Exigencia por autorida...	2			2						2		
◇ Falta de capacitación d...	10			2					9	10		
◇ Falta de capacitación d...	1			1						1		
◇ Opinión sobre la sobre...	2			1						2		
◇ Programas de apoyo fi...	2					1			1	2	1	
◇ Equidad al personal co...	4	2		1	1					4		
◇ Apoyo de supervisión	2	2								2		
◇ Distancia de casa al ce...	3								3	3		
◇ Detección de necesida...	1	1								1		
◇ Retos del rol directivo	10		1	6	1			1	1	10		
◇ Formación en gestión e...	1			1						1		
◇ Falta de formación en g...	1								1	1		
◇ Comunicación con sup...	7	2		3	1				1	7		
◇ Gestión del tiempo	2	1				1				2		
◇ Sentimientos a la funci...	8		7			1				8		
◇ Necesidad de capacita...	4		1	3						4		
◇ Conflicto del rol docent...	15	3	1	2	1				8	15		
◇ Sobrecarga laboral	7	2		1					4	7		
◇ Sentimientos hacia el r...	3		3							3		
◇ Responsabilidad del rol...	4	1		2	1					4		
◇ Capacitaciones	6	2		1					3	6		
◇ Gestión de la función d...	6	4		1	1					6		
◇ Necesidad de la forma...	2			1					1	2		
◇ Falta de equidad a doc...	2			1					1	2		
◇ Logros del rol directivo	11			2				9		11		
◇ Impacto de la función d...	4			4						4		

Nota. Dimensión administrativa

	Enunciados e... 254	Acción 51	Afectivo 23	Cognitivo 67	Estado 21	Habilidad 9	Intención 5	Restricción 65	Temas 254
Resolución de problemas	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Matrícula escolar	1	0	0	0	1	0	0	0	1
Organización de la escu...	1	1	0	0	0	0	0	0	1
Apoyo entre escuelas	1	1	0	0	0	0	0	0	1
Falta de personal	4	0	0	1	0	0	0	3	4
Consejo Técnico Escolar	5	1	0	1	0	0	0	3	5
Condiciones de la escuela	2	0	0	0	1	0	0	1	2
Protocolos escolares	2	0	0	1	0	1	0	0	2
Organización entre cole...	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Toma de decisiones	3	2	0	0	0	1	0	0	3
Retos como docente for...	3	0	0	1	0	0	0	2	3
Actividades de la zona e...	3	1	0	0	0	0	0	2	3
Organización escolar	3	1	0	0	2	0	0	0	3
Factores relacionados c...	2	0	0	1	0	0	0	1	2
Opinión sobre la escuela...	2	0	0	2	0	0	0	0	2
Condiciones climáticas	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Limpieza escolar	8	6	0	1	0	0	1	0	8
Opinión sobre la falta de...	2	0	0	2	0	0	0	0	2
Dificultades al tomar dec...	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Opinión sobre escuelas...	3	0	1	2	0	0	0	0	3
Miedo a la toma de decis...	1	0	1	0	0	0	0	0	1
Programa Análítico	3	0	0	2	0	0	0	1	3

Nota. Dimensión organizativa

	Enunciados e... 254	Acción 51	Afectivo 23	Cognitivo 67	Estado 21	Habilidad 9	Intención 5	Logro 13	Restricción 65	Temas 254
◊ Rol docente en la parti... 3	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3
◊ Retos para una particip... 4	4	0	1	2	0	0	0	0	1	4
◊ Trabajo colaborativo co... 2	2	1	0	0	0	1	0	0	0	2
◊ Retos con los padres d... 1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
◊ Apoyo de padres de fa... 2	2	0	0	0	0	0	1	1	0	2
◊ Soluciones para la parti... 1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
◊ Dificultades para la par... 3	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3
◊ Participación de padre... 1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
◊ Motivación a padres de... 4	4	2	0	1	0	0	1	0	0	4
◊ Dificultades con padre... 11	11	0	1	1	0	0	0	0	9	11
◊ Consejo de Participaci... 5	5	2	0	1	1	1	0	0	0	5
◊ Comunicación con pad... 4	4	0	0	2	0	1	0	0	1	4

Nota. Dimensión participación social

	Enunciados e... <small>254</small>	Acción <small>51</small>	Afectivo <small>23</small>	Cognitivo <small>67</small>	Estado <small>21</small>	Logro <small>13</small>	Temas <small>254</small>
Rol docente <small>2</small>	2	0	0	1	0	1	2
Equidad educativa a la e... <small>9</small>	9	0	4	5	0	0	9
Trayectoria laboral <small>2</small>	2	0	0	0	2	0	2
Formación profesional <small>2</small>	2	0	0	0	2	0	2
Aprendizaje entre pares <small>4</small>	4	2	1	1	0	0	4

Nota. Dimensión pedagógica-curricular

Apéndice G. Frecuencia de los enunciados en primera persona en relación con las dimensiones de la GEE: Caso C

	Enunciados 319	Acción 91	Afectivo 28	Cognitivo 76	Estado 32	Habilidad 11	Intención 8	Logro 30	Restricción 43	Temas 319
○ Aprendizaje del rol dire... ⑥	6	0	0	4	0	0	0	2	0	6
○ Equidad del docente c... ⑤	5	0	0	1	0	0	0	0	4	5
○ Falta de tiempo para el... ②	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2
○ Gestión del tiempo ①	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
○ Función dual ①	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
○ Relación con supervisi... ①	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
○ Capacitación por parte... ①	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
○ Dificultades del rol dire... ①	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
○ Organización en la doc... ③	3	1	0	1	0	1	0	0	0	3
○ Conflicto entre roles ①	16	3	1	3	2	0	0	0	7	16
○ Apoyos externos ②	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2
○ Propuestas para las es... ③	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
○ Organización personal ②	2	0	1	0	0	1	3	0	0	2
○ Control escolar ④	4	3	0	0	0	0	0	0	1	4
○ Apoyo de supervisión e... ②	23	6	2	4	3	0	0	8	0	23
○ Conocimiento del pues... ①	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
○ Importancia del apoya... ①	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
○ Capacitación PIMMEE ③	3	1	0	0	0	0	0	0	1	3
○ Visitas de autoridades... ①	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
○ Tareas de rol directivo ③	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
○ Recursos de la instituci... ①	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
○ Docente foráneas en e... ②	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
○ Priorización de necesid... ③	3	0	0	0	0	2	1	0	0	3
○ Gestión de recurso fina... ⑧	8	6	0	0	1	1	0	0	0	8
○ Capacitación del rol dir... ③	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3
○ Estrés laboral ②	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2
○ Bajas en la matrícula es... ②	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2
○ Apoyos económicos ③	3	0	0	0	2	0	0	1	0	3
○ Autonomía del puesto... ①	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
○ Factores personales qui... ⑤	5	1	2	2	0	0	0	0	0	5
○ Aprendizaje autónomo ②	2	1	1	1	0	0	0	0	0	2
○ Sobrecarga laboral ①	15	1	2	6	0	0	0	0	6	15
○ Opinión sobre el papel... ①	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
○ Comunicación con sup... ③	3	2	0	1	0	0	0	0	0	3
○ Organización ante la so... ③	3	2	0	0	0	1	0	0	0	3
○ Ventajas de la función... ①	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
○ Seguridad escolar ②	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
○ Responsabilidad del pu... ②	20	5	0	13	0	0	0	0	2	20
○ Documentación admini... ⑥	6	6	0	0	0	0	0	0	0	6
○ Intención de ser direct... ②	2	0	0	0	0	0	2	0	0	2
○ Asignación del puesto... ⑥	6	4	0	0	2	0	0	0	0	6
○ Infraestructura escolar ①	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
○ Problemáticas de infra... ①	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
○ Miedo a lo desconocido ①	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1

Nota. Dimensión administrativa

	Enunciados 319	Acción 91	Afectivo 28	Cognitivo 76	Estado 32	Habilidad 11	Logro 30	Restricción 43	Temas 319
Liderazgo	6	3	0	2	0	1	0	0	6
Soledad laboral	7	0	6	1	0	0	0	0	7
Contexto escolar	1	0	0	0	1	0	0	0	1
Logros en la institución	5	0	0	0	0	0	5	0	5
Matrícula escolar	5	1	0	0	3	0	0	1	5
Resolución a problemát...	13	10	0	1	1	0	1	0	13
Estrategias para acudir...	1	0	0	0	0	1	0	0	1
Campañas de limpieza	2	1	0	0	0	1	0	0	2
Problemáticas del cont...	2	0	0	1	0	0	0	1	2
Consejo Técnico Escolar	8	6	1	0	0	0	0	1	8
Toma de decisiones	1	1	0	0	0	0	0	0	1
Suspensión de clase p...	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Organización escolar	5	1	1	1	2	0	0	0	5
Trabajo colaborativo co...	2	1	1	0	0	0	0	0	2
Actividades Institucion...	2	1	0	0	0	0	0	1	2
Opinión sobre escuelas...	3	0	0	3	0	0	0	0	3
Personal de apoyo	2	1	0	0	0	0	1	0	2
Compromiso con la inst...	5	2	1	2	0	0	0	0	5
Funcionamiento escolel...	4	1	0	3	0	0	0	0	4
Limpieza escolar	3	2	0	0	0	0	1	0	3
Inseguridad ante la org...	1	0	1	0	0	0	0	0	1
Programa analítico	1	1	0	0	0	0	0	0	1
Falta de personal	7	0	0	1	0	0	0	6	7
Protocolos escolares	6	4	0	1	1	0	0	0	6

Nota. Dimensión organizativa

	Enunciados 📁 319	Acción 📁 91	Afectivo 📁 28	Cognitivo 📁 76	Habilidad 📁 11	Intención 📁 8	Logro 📁 30	Restricción 📁 43	Temas 📁 319
📁 Consejo Participación... 📁 1	1	1	0	0	0	0	0	0	1
📁 Participación de padre... 📁 2	2	0	0	0	0	0	1	1	2
📁 Motivación a padres de... 📁 5	5	1	0	3	0	1	0	0	5
📁 Apoyo de padres de fa... 📁 10	10	0	0	3	0	0	7	0	10
📁 Comunicación con pad... 📁 3	3	0	0	3	0	0	0	0	3
📁 Reuniones con padres... 📁 5	5	1	0	0	2	0	1	1	5
📁 Sentido de pertenencia... 📁 4	4	0	1	2	0	0	1	0	4

Nota. Dimensión participación social

	Enunciados (35) 319	Acción (35) 91	Cognitivo (35) 76	Estado (35) 32	Intención (35) 8	Temas (35) 319
Aprendizaje entre pares (35) 2	2	2	0	0	0	2
Necesidad de formación... (35) 2	2	0	2	0	0	2
Educación multigrado (35) 6	6	1	2	2	1	6

Nota. Dimensión pedagógica-curricular