



## ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN Y PARTICIPACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS

**David Manuel Arzola Franco**

Centro de Investigación y Docencia

**Yunuen Socorro Rangel Ledezma**

Centro de Investigación y Docencia

**Claudia Celina Gaytán Díaz**

Centro de Investigación y Docencia

---

**Área temática:** A.10) Política y gestión de la educación.

**Línea temática:** 6. Actores y su corresponsabilidad: maneras en que los actores (alumnos, docentes, sindicatos, academia, organizaciones civiles y otros medios) se conjuntan o entran en conflicto ante determinadas políticas a través de la interpelación y exigencia públicas.

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial o final de investigación.

---

**Resumen:** En los últimos años la SEP instrumentó un conjunto de estrategias para impulsar la autonomía de gestión en los centros escolares de educación básica, con la finalidad de abrir espacios en los que, de manera colegiada, se analicen y propongan alternativas para atender a los estudiantes.

El presente trabajo contiene los resultados de una encuesta en la que se analizan las perspectivas docentes al trabajar de manera colegiada: el compromiso personal y colectivo, el trabajo de sus directores, la organización escolar y el trabajo del Consejo Técnico Escolar. Para ello se diseñó un cuestionario, que fue sometido a diversas pruebas para determinar su validez y confiabilidad.

En general se puede afirmar que en las escuelas primarias encuestadas existen condiciones para impulsar procesos que involucran la participación docente y el trabajo colaborativo. Los profesores valoran los espacios para el diálogo y las ventajas de contar con dispositivos como el CTE. No obstante se observa como una constante que los puntajes de aprobación son más bajos en la medida en que el trabajo colectivo tiene mayores implicaciones, por lo tanto la dialéctica del individuo frente al grupo parece estar presente en las escuelas.

El trabajo de los directores parece ser bien valorado cuando se refiere al seguimiento de acuerdos, compartir responsabilidades y resolver problemas. Aunque los puntajes más bajos se relacionan justamente con los elementos que más se destacan en las propuestas para mejorar las tareas directivas: creación de ambientes para la construcción de consensos, liderazgo académico y participación de los estudiantes.

**Palabras claves:** participación de la escuela, organización escolar, Consejo Técnico Escolar, directores, personal docente.

## Introducción

En el mundo contemporáneo hay un llamado permanente hacia la transformación de los sistemas educativos, con miras a responder a las demandas de una sociedad global compleja, cambiante e intercomunicada. En esta ruta los especialistas y educadores se han decantado por diversas alternativas, sin embargo una de las propuestas más sólidas y ampliamente impulsadas se relaciona con la autonomía de gestión de las escuelas a partir de la democratización de sus prácticas y la apertura a nuevos mecanismos de colaboración (Aguilar, 2012; Ben-Porath, 2012; Gozávez, 2011; Youens, Smethem y Sullivan, 2014), de tal manera que la toma de decisiones esté respaldada por la comunicación horizontal y el análisis responsable de las condiciones del contexto en el que las escuelas se encuentran ubicadas, “donde la participación y la innovación se convierten en un binomio con el cual se intenta plantear alternativas situadas para atender el cada vez más caótico, demandante e incierto mundo de la vida escolar” (Arzola, 2014, p. 512). En el fondo se trata de construir lazos de entendimiento a partir de prácticas creadoras de conciencia a nivel personal y comunitario, que se incorporen a la cultura escolar y finalmente desemboquen en procesos formativos integrales.

Asimismo, se habla de la escuela como el núcleo central para el cambio y la búsqueda de la mejora de los procesos educativos, lo que en México se ha denominado “Escuela al Centro”, que en el Modelo Educativo 2017, se define en los términos siguientes:

La escuela se debe concebir como unidad básica de organización, integrada fundamentalmente por maestros, directivos, estudiantes y padres de familia, que tiene el conocimiento y la capacidad para lograr que el sistema educativo se oriente al aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes (SEP, 2017, p. 96).

En el mismo sentido, los docentes son considerados como actores fundamentales de esta trama (Sandoval, 2008), su participación e involucramiento en el desarrollo de los proyectos institucionales son la piedra angular de la mayoría de los planteamientos de transformación de las escuelas, donde se hace patente la necesidad de dismantelar el modelo de organización escolar tradicional para impulsar alternativas en la toma de decisiones, más horizontales y cercanas a los centros escolares, es decir en lugar de “estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de mejora, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de permanencia” (Bolívar, 2009, p. 35).

En los últimos años la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, instrumentó un conjunto de estrategias para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que alientan la participación de los docentes bajo el liderazgo del director escolar. Desde el punto de vista oficial los CTE son “espacios donde de manera colegiada se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúa las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro escolar” (DOF, 2014).

La política educativa actual sienta las bases para la transformación de las escuelas de educación básica en dos elementos centrales: la autonomía de gestión y el trabajo colaborativo en las comunidades educativas, lo cual implica una amplia participación de toda la comunidad escolar. De ahí que el propósito del presente trabajo esté encaminado a identificar los rasgos de la cultura participativa a partir de la valoración que los docentes hacen de su compromiso personal y colectivo, del trabajo de sus directores, la organización escolar y el trabajo del CTE.

## Desarrollo

Para obtener información respecto de las condiciones que se viven en los centros escolares en cuanto a la participación, se diseñó un cuestionario con una escala tipo Likert. Una vez concluido el diseño, se sometió a una prueba de validez de contenido, mediante un juicio de expertos, donde participaron ocho académicos de diferentes partes del país. La *validez de contenido* se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, “se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir” (Corral, 2009, p. 30).

Para el jueceo se utilizó el método Delphi, con esa información se calculó el índice de pertinencia (ip) y el índice de univocidad (iu). En ambos casos se obtuvieron puntajes altos: .95 pertinencia y .96 univocidad:).

En un segundo momento se hizo una prueba piloto para medir la confiabilidad del instrumento, mediante un test-retest, con un periodo de 15 días entre la primera y la segunda aplicación. El instrumento se aplicó a 87 profesores de primaria durante el mes de marzo de 2018. Para medir la estabilidad del instrumento se aplicó el coeficiente de correlación “r” de Pearson, el cual arrojó un puntaje de .70, lo que indica que tenemos un instrumento de confiabilidad aceptable. Para confirmar estos datos se utilizó además el alpha de Cronbach, cuyo coeficiente de confiabilidad arrojó un puntaje más alto (.92).

En un tercer momento se llevó a cabo una *prueba de validez de constructo*. El modelo utilizado fue el de análisis factorial (AF) considerado como “una extensión de los modelos de regresión y de correlación múltiple y parcial, a su vez modelos derivados del modelo lineal general” (Barbero, Vila y Holgado, 2013, p. 30). El análisis factorial establece la existencia de factores compuestos de un número determinados de ítems con alguna similitud entre sí. Se divide en dos tipos: Análisis Factorial Exploratorio (AFE), donde se localizan el número de factores o divisiones que presenta el instrumento y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), que se trabaja a partir de un número determinado de factores (Álvarez, 1995).

Se generó un análisis descriptivo de las propiedades del cuestionario mediante medias, desviación estándar, asimetría, curtosis e índices de discriminación de cada ítem. Posteriormente se retiraron los ítems con una curtosis o asimetría baja. Después se realizó la comparación del Modelo 1 (M1) con el Modelo 2 (M2), ambos con las tres dimensiones, pero el M2 con menor cantidad de ítems en relación con el cuestionario inicial.

Para pasar al análisis confirmatorio, se utilizó al programa AMOS 21.0. Con éste se obtuvieron los modelos de ajuste: Chi-cuadrado, la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA), Criterio de Información de Akaike (AIC), el índice de ajuste no normado (TLI), índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI).

El *análisis factorial exploratorio* muestra en cada uno de los 87 ítems iniciales del cuestionario, que la media se encuentra entre 2.00 y 3.73 y la desviación estándar  $\geq 1.36$  (tomando en cuenta que la escala de respuesta fue de 1 al 5) con un KMO de .924. La distribución de la curtosis varió entre los ítems y por ello se tomaron decisiones para probar un segundo modelo (M2) con 49 ítems de los 87 originales, de los cuales se obtuvo un KMO .927, una media entre 2.92 y 3.70 con una desviación estándar  $\geq 1.05$ .

El resultado global del análisis factorial confirmatorio en el M1 (GFI .636; RMSEA .061; CFI .676) y en el M2 (GFI .839; RMSEA .062; CFI .878) en ambos la división se presenta en tres dimensiones, pero en cada una con subdivisiones, para realizar el M2 se tomó la decisión de eliminar algunos ítems por lo que finalmente el cuestionario quedó conformado por 45 preguntas.

Una vez validado el instrumento se procedió a calcular la muestra representativa para el estudio, a partir de la población, en este caso los municipios del oriente del estado de Chihuahua. Para ello se utilizó el programa STAST, con un error máximo aceptable de 5%; el porcentaje estimado de la muestra será de 50%; con un nivel deseado de confianza de 95. De acuerdo con la estadística básica de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, para el ciclo escolar 2017, el número total de docentes de educación primaria, en los municipios seleccionados, fue de once mil 359, por lo que el programa STAST arrojó una muestra representativa de 372 docentes, que fueron distribuidos proporcionalmente en los nueve municipios participantes. Finalmente se encuestaron más del doble de los docentes requeridos. La selección de los docentes que fueron encuestados se realizó mediante un muestreo aleatorio simple.

El trabajo de campo, es decir la aplicación del cuestionario, se realizó del 11 al 22 de junio de 2018, participaron los 13 integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación, quienes se dividieron en cuatro equipos. Para el ingreso a las escuelas se contó con la autorización de la Dirección de Educación Primaria, de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

El presente artículo contiene una parte de la información que se obtuvo con la aplicación del cuestionario. Comprende la fase descriptiva del proyecto cuyo informe da cuenta de los resultados a partir del análisis de frecuencias y porcentajes.

### **Análisis de resultados**

Para el desarrollo de la investigación se encuestaron 814 profesores de escuela primaria, distribuidos en los nueve municipios que comprenden la franja oriental del estado de Chihuahua (Aldama, Camargo, Chihuahua, Cuauhtémoc, Delicias, Juárez, Meoqui, Ojinaga y Saucillo), la muestra es proporcional a la

población docente de la región, de tal manera que en Cd. Juárez y Chihuahua capital se ubican la mayoría de los casos (Tabla 1).

De 814 docentes participantes, el 68.4% laboran en el turno matutino, 26.7% en el vespertino y 4.9% se ubican en Escuelas de Tiempo Completo.

La edad de los docentes abarca un rango muy amplio, que va de los 21 a los 66 años, la mayoría (71%) se ubican en el rango de 26 a 50 años, pero es importante destacar que un 10% está por encima de los 50, y el 26% tiene menos de 31 años (Tabla 2). En lo que se refiere a la antigüedad, se destaca que el 43% tienen entre uno y diez años de servicio, el 30% tiene entre 11 y 20, mientras que el 21% tiene más de 20 años laborando (Tabla 3).

Por sexo, la distribución se corresponde con estudios (Gutiérrez, 2011; Padilla, 2008; Tenti Fanfani y Steinberg, 2011) que destacan la presencia mayoritaria de las mujeres en el nivel de primaria: 76% sexo femenino y 24% masculino. Con respecto al estado civil, 63% son casados mientras que el 37% son solteros.

Con relación al máximo grado de estudios alcanzado por los docentes que participaron en la investigación, el 70.3% cuentan con licenciatura, 23.1% con maestría, 2.1% especialidad y 1.1% con doctorado, también se registraron 8 casos (1%) de profesores que tienen Normal Básica sin Licenciatura, que corresponde a la formación docente del Plan de Estudios 1975 reestructurado, equivalente a bachillerato en humanidades (Gráfica 1).

La valoración del compromiso personal y colectivo, se refiere al proceso a través del cual los profesores ponen en juego los aspectos emocionales, éticos y valorales, así como su disposición personal para integrarse al trabajo escolar. Este conjunto de preguntas valoran la autoimagen que tiene el docente con respecto a su nivel de participación en la vida escolar, ello implica: la confianza en el colectivo, empatía e iniciativa propia.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, la iniciativa alcanzó los más altos puntajes en esta dimensión, el 97% de los encuestados señaló que siempre y casi siempre encuentran la manera de superar los obstáculos que se presentan en su desempeño docente, el 94% dicen que tienen iniciativa para cumplir las metas institucionales, y el 93% afirman que las situaciones difíciles los impulsan a mejorar su desempeño profesional. Sin embargo estos niveles parecen estar vinculados al ámbito personal, cuando se transita hacia la responsabilidad colectiva los niveles descienden sensiblemente: el 84% afirman que siempre y casi siempre tienen la capacidad de proponer alternativas ante una situación problemática en la escuela, el 75% señalan que sugieren estrategias para mejorar los procesos institucionales, pero solo el 49% afirman que cuando surge un problema escolar y nadie sabe qué hacer, tienen la capacidad para hacerse cargo de la situación.

En lo que se refiere a la empatía, el 91% afirman que siempre y casi siempre les importa lo que les ocurre a las personas de su comunidad escolar, pero los niveles de confianza en el colectivo obtuvieron puntajes más bajos, el 84% dicen que ellos permiten que sus compañeros de trabajo conozcan sus puntos de vista,

mientras que solo un 81% afirman que se sienten seguros al compartir sus opiniones frente al colectivo (Gráfica 2).

De manera tradicional, la dirección escolar se ha caracterizado por el énfasis en los aspectos formales, dirigidos a la atención, seguimiento y planificación de situaciones académicas y administrativas (Manziona, 2010). La relación dirección-docentes por lo general se centra en la planificación, ejecución, coordinación y supervisión del servicio educativo, limitando las posibilidades para el desarrollo de un liderazgo escolar abierto a la participación. Las propuestas para la autonomía de gestión el trabajo colaborativo y la participación democrática, hacen énfasis en el liderazgo académico, por ello el instrumento incluyó un conjunto de preguntas centradas en la visión que tienen los docentes sobre el desempeño de los directores en relación con el liderazgo, atención a los problemas, construcción de consensos, responsabilidad compartida, involucrar a los estudiantes y el seguimiento de los acuerdos del CTE.

El 89% de los docentes consideran que el director siempre y casi siempre da seguimiento a los acuerdos generados en el Consejo Técnico Escolar, el 83% dicen que el director comparte las responsabilidades con el personal y un 82% señalan que director resuelve los problemas que se identifican en la escuela (Gráfica 3). Sin embargo los puntajes caen por debajo del 80%, cuando se pregunta si el director promueve un ambiente propicio para la construcción de consensos con el personal (76%), si el director es reconocido por el personal como líder académico (74%) y si el director busca la manera de conocer las opiniones de los alumnos en las decisiones relacionadas con el servicio educativo (68%).

En ese sentido, la tarea de desterrar las prácticas autoritarias y con ello, potenciar las posibilidades del cambio desde abajo (Bourdieu, 2000), a partir del empoderamiento de los equipos escolares y su compromiso en la creación de ambientes que buscan el desarrollo y bienestar de los educandos y su proyección responsable hacia la comunidad, es un camino que requiere de un esfuerzo sostenido para que pueda rendir sus frutos. En esta empresa la disposición y el liderazgo de los directores juega un papel destacado en la gestión, la planificación y la configuración del clima escolar (Tirado y Conde, 2015). También es importante destacar el elemento político presente entorno a la figura directiva (Contreras, 2009), por lo tanto los elementos de tensión presentes en el colectivo escolar son catalizados a través de la representación del poder en la escuela que es el director.

El tercer aspecto analizado se refiere a los elementos de participación presentes en la organización escolar. El 88% de los encuestados dicen que siempre y casi siempre el personal se encuentra comprometido con el trabajo colaborativo, el 86% opinan que el diálogo es un elemento central en la vida institucional. Con porcentajes que van descendiendo paulatinamente, el 85% dicen que en el centro escolar la organización permite que el trabajo se realice en un ambiente colaborativo, del igual manera 85% apuntan que en el centro escolar se atienden los problemas que afectan la vida institucional y un 84% señalan que en el centro escolar existe un ambiente de trabajo que favorece el mejoramiento de los resultados educativos y que el personal busca opciones creativas para la atención a las necesidades de la escuela con un 83%.

En este aspecto el puntaje más bajo se registró cuando se les preguntó si las estrategias de comunicación institucional son eficientes, con un 74% (Gráfica 4).

Como todo proceso social, es obvio que hay una brecha entre las estrategias diseñadas y las estrategias que se concretan en cada establecimiento, es evidente que las propuestas de cambio no se pueden extrapolar puesto que no se trata de una cuestión puramente técnica o un procedimiento mecánico. La gestión del cambio y su dirección será definida por el ambiente político, social y cultural que prevalece en cada escuela, además, la participación democrática no puede darse por decreto, se requiere de condiciones estructurales internas y externas que le den cobijo, además de la construcción de una cultura participativa, proceso que no puede emerger de la noche a la mañana (Muñoz, 2011; Rivas y Ugarte, 2014).

Aunque la dinámica del CTE forma parte de la organización escolar, se optó por analizarlo de manera separada por las implicaciones que ha tenido como política pública encaminada a potenciar los procesos participativos. En este aspecto es particularmente importante observar la manera en que las cifras descienden desde el CTE como un medio para impulsar la colaboración hasta el mejoramiento del desempeño: el 88% de los docentes señalan que siempre y casi siempre en las reuniones del CTE se fomenta la colaboración del colectivo escolar, un 82% dicen que el CTE es un dispositivo eficiente para valorar los problemas de la escuela, pero solo el 80% afirman que el trabajo en el CTE ha derivado en un mejor desempeño del personal docente del centro (Gráfica 5).

## Conclusiones

Se observa que los profesores que laboran en escuelas de tiempo completo representan un porcentaje muy bajo con respecto a la muestra total, apenas el 4.9%.

En lo que se refiere a la antigüedad se destaca que cuatro de cada diez docentes tienen como máximo diez años de servicio; y seis de cada diez han laborado 15 años o menos. Eso implica una población mayoritariamente joven, con menos experiencia pero con la vitalidad necesaria para atender las inquietudes de los niños de este nivel educativo. En la distribución por sexo, no hay ninguna sorpresa, se confirma que la profesión docente en primaria es predominantemente femenina.

Con respecto al máximo grado de estudios alcanzado por los docentes, se observa que siete de cada diez profesores cuentan solamente con licenciatura, ello implica que existen pocos estímulos para estudiar una especialidad o un posgrado, situación que requiere ser analizada con mayor detenimiento.

Si nos adentramos al tema de la participación, en general se puede afirmar que existen condiciones para impulsar procesos que involucren el trabajo colaborativo, los docentes valoran los espacios para el diálogo y la participación, que se concretan en dispositivos como el CTE. No obstante se observa una constante en la que los puntajes son más bajos en la medida en que el trabajo colectivo tiene mayores implicaciones, por lo tanto la dialéctica entre el individuo y el grupo, entre el individualismo y la responsabilidad colectiva,

parece estar presente en el trabajo que se desarrolla en los centros escolares. Por ejemplo, no siempre se sienten seguros o dispuestos a expresar sus opiniones, hacer propuestas o sugerir estrategias en el colectivo escolar.

En general el trabajo de los directores parece ser bien valorado por los profesores encuestados cuando se trata del seguimiento de acuerdos, compartir responsabilidades, resolver problemas. Aunque los puntajes van descendiendo justamente cuando se relacionan con los elementos que más se destacan en las propuestas para mejorar las tareas directivas: creación de ambientes para la construcción de consensos, liderazgo académico y participación de los estudiantes.

De igual manera, el profesorado manifiesta su aprobación por las dinámicas organizativas de los centros escolares, señalan que hay compromiso con el trabajo colaborativo, que el diálogo está presente en la vida institucional y que el ambiente de trabajo favorece el mejoramiento de los resultados educativos. El punto débil se registra son las estrategias de comunicación institucional.

A pesar de ser un dispositivo que surge de un mandato externo, las actividades del CTE son ampliamente aceptadas por los colectivos escolares como mecanismo de participación y medio para detectar y atender los problemas que se detectan en los centros escolares. Sin embargo, de acuerdo con las opiniones vertidas, las estrategias derivadas del mismo no necesariamente se reflejan en el mejoramiento del trabajo docente. La participación e involucramiento del personal parece de alguna manera mejorar el ambiente de trabajo, pero no necesariamente tiene repercusiones importantes en el trabajo en el aula.

## Tablas y figuras

**Tabla 1:** Aplicación por Municipio

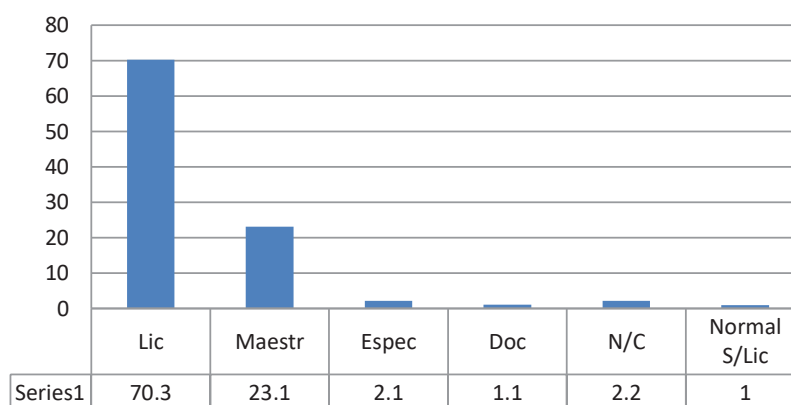
|            | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------|------------|------------|
| CHIHUAHUA  | 278        | 34.2       |
| JUÁREZ     | 317        | 38.9       |
| CUAUHTÉMOC | 86         | 10.6       |
| SAUCILLO   | 11         | 1.4        |
| DELICIAS   | 75         | 9.2        |
| CAMARGO    | 19         | 2.3        |
| OJINAGA    | 5          | .6         |
| ALDAMA     | 11         | 1.4        |
| MEOQUI     | 12         | 1.5        |
| TOTAL      | 814        | 100.0      |

**Tabla 2:** Distribución por Edad

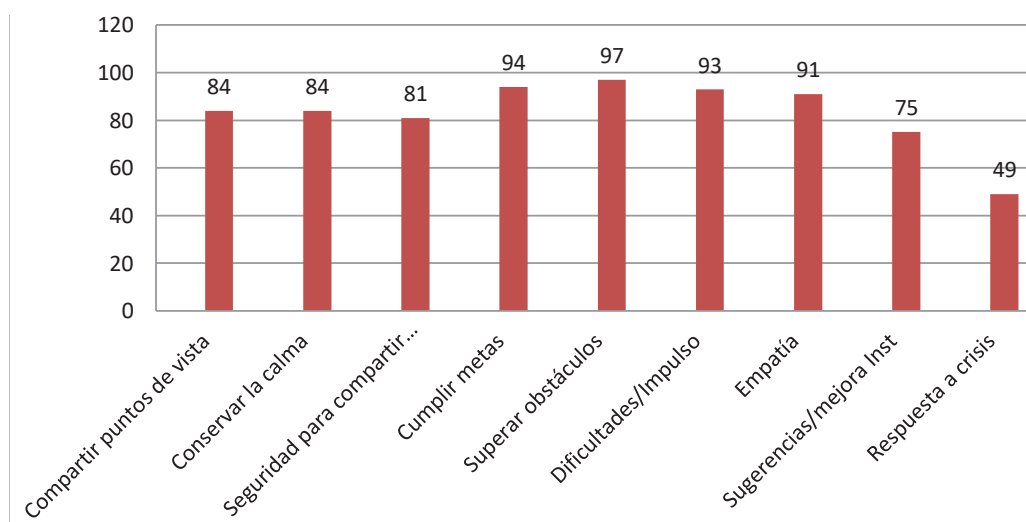
| EDAD     | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|----------|------------|------------|
| 21-25    | 72         | 8.8        |
| 26-30    | 122        | 15.0       |
| 31-35    | 173        | 21.3       |
| 36-40    | 122        | 15.0       |
| 41-45    | 91         | 11.2       |
| 46-50    | 66         | 8.1        |
| 51-55    | 53         | 6.5        |
| 56-60    | 26         | 3.2        |
| 61 ó MÁS | 6          | .7         |
| NC       | 83         | 10.2       |
| TOTAL    | 814        | 100.0      |

**Tabla 3:** Antigüedad en el servicio educativo

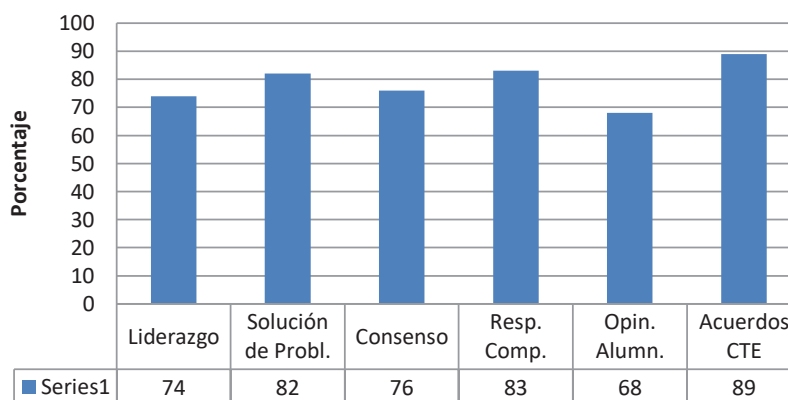
|              | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|------------|
| 1-5          | 148        | 18.2       |
| 6-10         | 201        | 24.7       |
| 11-15        | 134        | 16.5       |
| 16-20        | 109        | 13.4       |
| 21-25        | 73         | 9.0        |
| 26-30        | 70         | 8.6        |
| 31-35        | 22         | 2.7        |
| 36 ó MÁS     | 5          | .6         |
| NO RESPONDIÓ | 52         | 6.4        |
| TOTAL        | 814        | 100.0      |

**Gráfica 1:** Máximo grado de estudios


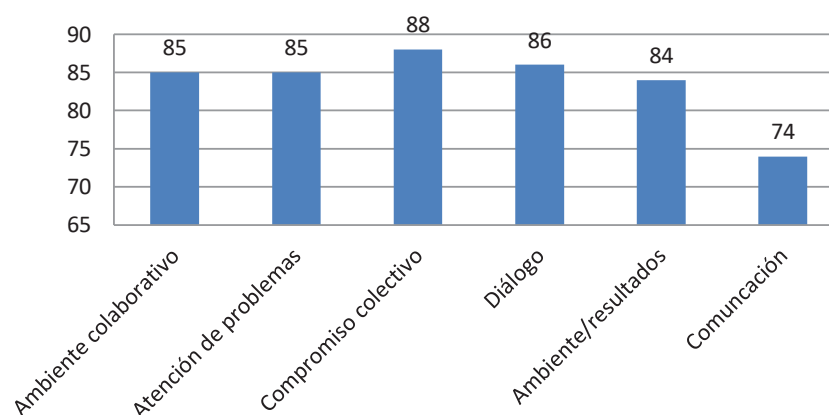
Gráfica 2: Compromiso personal



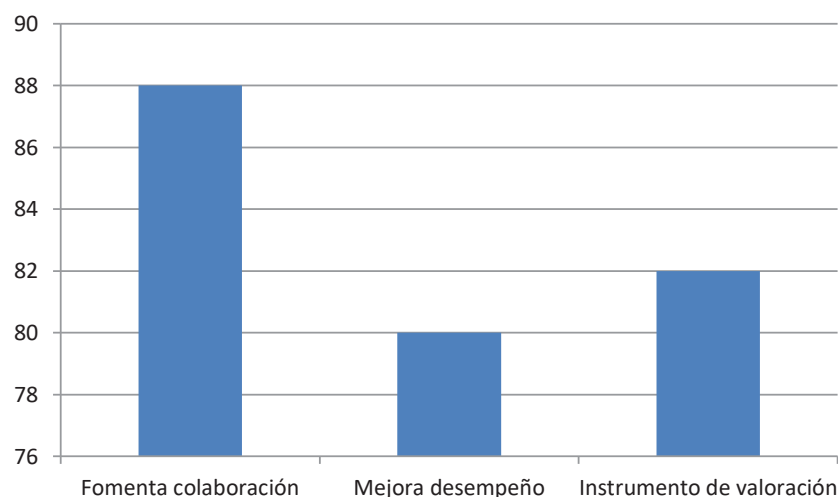
Gráfica 3: Función directiva



Gráfica 4: Trabajo en el CTE



Gráfica 5: Trabajo en el CTE



## Referencias

- Aguilar, M. (2012). *La participación ciudadana en el sistema educativo*, en Trinidad, A y Gómez, J (Coords.) (2012): Sociedad, Familia, Educación. Una introducción a la sociología de la educación. Madrid: Editorial Tecnos.
- Álvarez, C. (1995). *Metodología de la investigación científica*. Santiago de Cuba. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad de Oriente.
- Arzola Franco, D. M. (2014) La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 61, Vol. 19, pp. 511-535.
- Barbero, M. I., Vila, E., y Holgado, F. P. (2013). *Introducción básica al análisis factorial*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ben-Porath, S. (2012). Citizenship as shared fate: Education for membership in a diverse democracy. *Educational Theory*, 4 (62), 381-395.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 35-68.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Contreras, B. M. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 28(34), 55-72.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de los datos. *Revista Ciencias de la educación*, 18(33), 228-247
- DOF. (7 de marzo de 2014). Diario Oficial de la Federación. Obtenido de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Científica de Educomunicación*, 36 (18), 131-138.
- Gutiérrez, P. (2011). Mujeres profesoras y trabajo docente, México, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, pp. 69-77
- Manzione, M. (2010). La dirección y la supervisión escolar en Argentina: de gestores exitosos a pilares de la contención social. *Investigación y Desarrollo*, 18(1), 68-91.
- Muñoz Z., G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 107-129.

Padilla Carmona, M. (2008). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades. *Bordón. Revista Pedagógica*, 60(3), 67-84.

Rivas Borrell, S., y Ugarte Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa: claves para fortalecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168.

Sandoval M., M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos* (II), 149-159.

SEP. (2017). Secretaría de Educación Pública. Obtenido de *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*.

Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI Editores.

Tirado, R. y Conde, S. (2015). Análisis estructural de la convivencia escolar desde el modelo de la European Foundation Quality Management (EFQM). *Educatio Siglo XXI*, 33(I Marzo), 195-214.

Youens, B., Smethem, L. y Sullivan, S. (2014) Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a 'dialogic space' through video captureanalysis. *Journal of Education for Teaching*, 40 (2). pp. 101-113. ISSN 1360-0540