

## EL DIRECTOR ESCOLAR NOVEL DE PRIMARIA

### *Problemas y retos que enfrenta en su primer año\**

JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO / CHARLES L. SLATER / GEMA LÓPEZ GOROSAVE

#### **Resumen:**

El propósito de este trabajo fue examinar los problemas y situaciones que enfrentan los nuevos directores de educación primaria. Participaron diez directores, cinco del sexo femenino y cinco del masculino, en su primer año en el cargo en un estado del norte de México. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas individuales, un grupo de enfoque y un diario de incidentes críticos. Los resultados señalan que los principales problemas que enfrentan los nuevos directores son la carga de trabajo administrativo, la relación con los docentes, los alumnos y padres de familia. En los problemas con los docentes subyace la dificultad del director para ejercer la autoridad.

#### **Abstract:**

The purpose of this study was to examine the problems and challenges faced by novice principals at elementary school. Ten first-year principals participated—five women and five men—in a state in northern Mexico. The techniques for compiling data included individual interviews, one focus group session, and a journal of critical incidents. The results show that the main problems novice principals face are the administrative workload and the relationship with teachers, students, and parents. Difficulties in exercising authority underlie the principals' problems with teachers.

**Palabras clave:** papel del director, administración escolar, educación básica, México.

**Keywords:** principal's role, school administration, elementary education, Mexico.

---

José María García Garduño es profesor investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Paseo Nuevo núm. 53-303, colonia Paseos de Taxqueña, 04259, México, DF. CE: josemariagarduno@yahoo.com.mx

Charles L. Slater es profesor del Colegio de Educación de la California State University, Long Beach, Estados Unidos. CE: cslater@csulb.edu

Gema López Gorosave es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California. ce:gemagorosave@gmail.com

\* Este proyecto fue apoyado por CONACYT, Convocatoria 2006 de Investigación Básica, C01-62281.

## Introducción

En las últimas décadas, la investigación generada por el movimiento de eficacia escolar mostró que el papel del director tenía una influencia importante en el desempeño de la escuela (Scheerens, 1992). No obstante, los resultados de los estudios no revelaban qué tanto influía. Sergiovanni (1995) señaló que el liderazgo transformacional ejercido por los directores está presente en las escuelas eficaces. Revisiones más recientes confirman que dicho liderazgo tiene un efecto positivo en el clima escolar pero que el pedagógico o instruccional es el que más influye en el éxito escolar (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004) corroboraron que, después de la influencia del docente en el aula, la actuación o liderazgo del director es el segundo factor más importante para explicar la eficacia o éxito escolar.

Actualmente, la globalización económica y cultural está ejerciendo mayor presión para modificar los sistemas educativos. Las reformas educativas buscan, primordialmente, elevar la calidad de la educación y procuran un sistema educativo capaz de competir con otros similares. Debido, al menos, a estas dos circunstancias, la importancia del liderazgo del director ha crecido; los responsables de las políticas educativas le asignan un papel decisivo en el desempeño de la escuela y en el éxito de las reformas educativas (Gaziel, 2008). Este papel tan relevante parece contradictorio, ya que con excepción de los países anglosajones y otros pocos más como Corea, la mayoría no tienen programas formales obligatorios de preparación previa para los nuevos directores.

México no es la excepción, la figura del director y sus responsabilidades se han hecho más notables en los diversos proyectos de gestión y mejora de la escuela. El Proyecto Escolar (SEP, 1997:18) señala que: “directivos y maestros deben buscar evidencias sobre las causas de los resultados educativos y de sus alumnos, analizarlas y derivar conclusiones para, posteriormente, diseñar estrategias de acción”. El Programa de Escuelas de Calidad es más ambicioso, se trata de “un modelo de gestión con enfoque estratégico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social de cofinanciamiento, transparencia y rendición de cuentas” (SEP, 2010:1). El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) señala en uno de sus estándares que “el director ejerce liderazgo académico, administrativo y social, para la

transformación de la comunidad escolar” (SEP, 2006:83). Como podrá observarse, los proyectos y reformas de mejora de la escuela le asignan al director un papel relevante.

Al respecto, la Alianza por la Calidad de la Educación (Gobierno Federal y SNTE, 2008) señala como prioridad la profesionalización de los maestros y autoridades escolares. Sin embargo, dicho programa se limita a plantear un proceso riguroso para el ingreso y promoción de los directivos y profesores; ni el PETE ni la Alianza por la Calidad de la Educación consideran entre sus acciones la formación de los nuevos directores antes de ocupar el cargo. Sin una formación previa, los problemas que deben encarar estos directores pueden ser, incluso, mayores que los enfrentados por los directores de países que los preparan para ocupar el puesto. Diversos estudios (Hobson, Brown, Ashby, Keys, Sharp, y Benefield, 2003; Daresh, 1987; Weindling, 2000) señalan que asumir la dirección escolar es estresante y hasta traumático. Los nuevos directores tienen sentimientos de aislamiento y soledad; problemas por el legado del director anterior, conflictos con el personal docente, los alumnos y padres de familia; se sienten poco apoyados por las autoridades y con escasa preparación técnica para asumir las responsabilidades del puesto. Algunas metáforas que describen esta situación son: *conservar el equilibrio en palo encebado* (Walker y Qian, 2006); *ser forzado a actuar en una parte de la obra sin tener el libreto* (Daresh y Trevor, 2000).

En México, la investigación sobre la dirección escolar es reciente y escasa. Sin embargo, se han producido estudios importantes; destacan los de Pastrana (1997), Loera Rangel y Contreras (2001) y Fierro (2006). El trabajo de Pastrana es una de las primeras investigaciones empíricas sobre la dirección escolar; es un estudio de caso de la práctica de la dirección escolar. La autora analiza la manera en que un director eficaz (aunque no le llama de ese modo), organiza y dirige el trabajo pedagógico en una escuela vespertina de la zona conurbada de la Ciudad de México.

El trabajo de Loera, Rangel y Contreras (2001) se desprende de la evaluación del PEC. Es una investigación realizada en una muestra de 128 escuelas, 65 incrementales y 63 decrementales. Los autores denominan escuelas incrementales a aquellas que obtuvieron ganancias en el aprendizaje en el año anterior y decrementales a aquellas que disminuyeron su rendimiento. Loera y su equipo encontraron que en la mayoría de las escuelas incrementales (de alto desempeño) se presentaron dos tipos de liderazgo: *académico y de capital social positivo*. Estos tipos corresponden, respectiva-

mente, al liderazgo pedagógico o instruccional y al participativo, citados ampliamente en la literatura. Por otro lado, los autores identificaron seis tipos de liderazgo en las escuelas decrementales; destacan dos: *capital social negativo* y *de gestión formal normativa*. Las escuelas con liderazgo de capital social negativo se caracterizan por la existencia de conflictos dentro del equipo docente y con los padres de familia, y la falta de comunicación, mientras las escuelas con liderazgo de gestión formal normativa se caracterizan por encontrarse altamente burocratizadas. En estas últimas, el director dedica gran parte de su tiempo, dentro y fuera del plantel, a atender asuntos administrativos.

El estudio de Fierro (2006) también fue realizado en el marco del PEC. La autora hizo una investigación basada en la técnica de la narrativa, con 248 directores de preescolar, primaria y secundaria de zonas urbanas y rurales. Su trabajo analiza los conflictos y dilemas morales que enfrentan los directores y los identifica como: 1) el incumplimiento laboral de los docentes y personal de la escuela; 2) los relacionados con el desempeño y comportamiento de los alumnos y 3) los asociados a los padres de familia.

Los dilemas que enfrentan los directores para resolver estos conflictos son: *¿A qué me dedico?* La tensión entre gestionar y administrar la escuela; *¿Intervengo o dejo pasar?* Este dilema cuestiona los límites de la solidaridad del director con sus compañeros docentes cuando no cumplen con sus deberes profesionales; *¿A quién protejo?* Se trata de un asunto de lealtad a los docentes o lealtad a los alumnos; el director debe decidir por proteger las faltas del maestro o buscar el bienestar y aprendizaje de los alumnos.

La investigación sobre los nuevos directores escolares en México está en sus inicios; pocas son las que se han producido. Slater, Boone, De la Colina, García, Grimaldo, Rico, Rodríguez, Sirios, Womack, García y Arriaga (2007) encontraron que los problemas de los directores de escuelas de educación básica mexicanos, en su primer año experimentan los siguientes problemas: falta de tiempo, equipo, con los padres de los alumnos, resistencia del personal y falta de recursos. Dos investigaciones (López Gorosave, García Garduño y Slater, 2007 y Slater, García Garduño y López Gorosave, 2008) analizaron las prácticas exitosas de dos nuevos directores. Los autores concluyen que existen dos tipos de liderazgo exitoso en los nuevos directores: el social, dedicado a conseguir recursos para la escuela y mejorar la planta

física, y el pedagógico, que centra su atención en el trabajo de los profesores; cuestiona y se involucra en sus acciones. Sin embargo, no se conocen las situaciones y problemas que viven los nuevos directores en su primer año de servicio.

Los directores tienen un papel clave en el desempeño de la escuela, conocer los problemas que experimentan quienes comienzan podría ser útil no sólo para proveerlos de más apoyo, sino también para diseñar programas de formación con sustento en la realidad escolar. El propósito de este estudio fue indagar las situaciones que experimentan los nuevos directores de educación primaria en su primer año en el cargo. La pregunta central de la que partió fue: ¿Cuáles son los problemas y situaciones que enfrentan los nuevos directores de primaria en su primer año en el cargo? Este estudio forma parte del proyecto de investigación de la red *International Study of Preparation of Principals* (<http://people.ucalgary.ca/~cwebber/ISPP/pubs.htm>).

### Marco de referencia

Si bien la investigación sobre la dirección y liderazgo escolar data de finales del siglo XIX, cuando comenzaron a instituirse los programas de doctorado en educación en las universidades de prestigio como el Teacher's College de la Columbia University, el estudio sobre los nuevos directores es más reciente. El estadounidense William Greenfield (1977a; 1977b; 1985) es el pionero de este tipo de estudios. El inicio de la investigación contó con un marco teórico anclado en la teoría de la socialización para estudiar a los candidatos a directores; esta teoría tiene sus antecedentes en los estudios antropológicos de los ritos o pasajes que marcaba la socialización en las diferentes culturas (adolescencia, matrimonio, funerales...) realizados por Van Gennep (2008) a principios del siglo pasado. Los trabajos pioneros de Greenfield y los posteriores de otros autores, tienen como referente la teoría de la socialización de Merton y la de socialización organizacional de Van Maanen y Schein (1979); ambos autores definen la socialización organizacional como el proceso en que ciertos patrones de pensamiento y acción se transmiten de una generación a la siguiente. Este proceso es, fundamentalmente, cultural; involucra la transmisión de valores e información.

Diversos estudios (i.e. Weindling y Dimmock, 2006; Crow, 2006; Stevenson, 2006) señalan que los nuevos directores experimentan dos ti-

pos de socialización: la profesional y la organizacional. La primera se adquiere a través de los programas de formación previa a la que son sujetos los aspirantes; la segunda directamente en el puesto. Greenfield (1985) define la socialización de los nuevos directores como la transición de pertenecer del grupo de docentes a otro de la administración escolar. De acuerdo con Greenfield (1985), la socialización organizacional se caracteriza por un aprendizaje individual, azaroso y variable. Los directores adquieren sus roles a través de la retroalimentación de los docentes, padres, alumnos y otros funcionarios de la administración escolar. Este autor señala que lo que aprenden antes de asumir el puesto tiene un impacto en su desempeño y en el contexto donde se desarrolla su trabajo; es uno de los principales determinantes en su comportamiento como director.

El proceso de socialización organizacional se da a través de pasajes o etapas, las que experimentan los nuevos directores en el puesto se han constituido en una línea de investigación teórica-empírica. El estudio de Gabarro (1987) sobre el proceso de hacerse cargo (*taking charge*), llevado a cabo con ejecutivos de compañías estadounidenses y europeas, ha sido fuente de inspiración para explicar las etapas de socialización de los nuevos directores. Gabarro (1987) identificó cinco etapas que experimentan los líderes que suceden en un puesto:

- 1) tomar las riendas (primeros seis meses): es un periodo de orientación y aprendizaje evaluativo y acciones correctivas;
- 2) inmersión (6-12 meses): un periodo de cambios pequeños;
- 3) rediseño (12-21 meses): periodo de cambios importantes donde el ejecutivo actúa con un conocimiento más profundo, producto de las etapas anteriores;
- 4) consolidación (21-27 meses): el líder o administrador intenta consolidar los cambios realizados en el periodo de rediseño; y,
- 5) refinamiento (27-36 meses): periodo de aprendizaje adicional derivado de la experiencia de enfrentar los problemas cotidianos.

Los enfoques que explican las etapas de socialización profesional que experimentan los nuevos directores también se han nutrido del concepto de la sucesión. El trabajo de Hart (1993) fue de los primeros en conjuntar la teoría de la socialización organizacional con la de la sucesión de la dirección. La autora afirma que la sucesión del director afecta todo el trabajo

en y con la escuela, crea un periodo de aprehensión y temor a lo desconocido, y que los directores y la comunidad escolar mantienen altas expectativas acerca del otro.

Hargreaves, Moore, Fink, Brayman, y White (2003) estudiaron la sucesión de la dirección en seis escuelas canadienses de educación media. Encontraron que se ve afectada por las siguientes condiciones: *a)* si es planeada o no; *b)* si el director entrante es de fuera o de dentro de la escuela; *c)* la experiencia y la etapa de socialización en que se encuentra el nuevo director; *d)* las características y eficacia del director pasado y *e)* el nivel de desarrollo en que dejó la escuela.

El campo de investigación sobre los nuevos directores ha producido diversas clasificaciones sobre las etapas de socialización por las que atraviesan (Hart, 1993; Weindling, 2000; Ribbins, 1999). Por lo general estas clasificaciones coinciden en que el inicio de la dirección es un periodo de incertidumbre y adaptación, que dura normalmente entre uno y dos años. Posteriormente el nuevo director se adapta a las responsabilidades del puesto. Las fases posteriores son de desarrollo profesional y realización o bien de desencanto. En este trabajo se adoptó la clasificación de Day y Bakioğlu (1996), quienes realizaron una investigación con 305 directores ingleses, encontrando que la socialización experimenta cuatro fases: *a)* iniciación: idealismo, incertidumbre y adaptación; *b)* desarrollo: consolidación y extensión; *c)* autonomía: *single loop learning* (detección y corrección de errores) y *d)* desencanto.

La *fase de iniciación* puede tener una duración de hasta de tres años. El nuevo director se dedica a aprender dentro del puesto; el tiempo de aprendizaje está relacionado con los problemas que encuentre. Se da cuenta que tiene nuevas ideas, esperanzas y aspiraciones acerca de lo que quiere para la escuela pero tiene que trabajar para adaptarse al marco existente dentro de la estructura escolar. Si no toma en cuenta el trabajo de su predecesor, las nuevas iniciativas serán ineficaces. Day y Bakioğlu encontraron dos tipos de inicio: el simple y fácil, y el difícil. El primero se presenta cuando el nuevo director llega a la escuela con buena reputación y buenas relaciones con la comunidad o cuando el director pasado no fue muy popular con el personal. En estos casos los nuevos directores no enfrentaron muchos problemas. Un inicio difícil normalmente se asocia con los problemas que dejó el director pasado, la falta de recursos y la imposición externa de cambios.

La *fase de desarrollo* se presenta entre los 4 y 8 años. Aquí los directores siguen entusiasmados, disfrutan del trabajo pero, a veces, el nivel de entusiasmo cambia, depende de la autoestima del director. Esta etapa fue percibida por Day y Bakioğlu (1996) como la más activa, satisfactoria y estimulante de la carrera profesional de los directores. Su principal preocupación es conocer el entorno, hacer cambios en la planta física y manejar las presiones que provienen de fuera de la escuela. Las principales características de esta etapa son la creciente confianza, eficacia y una auto-evaluación constructiva de su quehacer como directores.

La *fase de autonomía* se da después de que el director se ha establecido; es ambiciosa en términos de movilidad profesional, pero no necesariamente de contribución a la mejora de la escuela; sigue existiendo la autoconfianza. La riqueza de las experiencias previas auxilian al director en el manejo de situaciones difíciles y complicadas; la gestión de la escuela es más fácil. La autonomía –señalan los mismos autores– tiene efectos tanto positivos como negativos sobre la eficacia y el liderazgo. Es positiva cuando los directores perciben que están en control de la escuela por virtud de su experiencia, conocimiento, poder, visión e influencia. Es negativa cuando perciben que su control y visión están siendo amenazados. Por otro lado, a pesar de que los directores están de acuerdo en el estilo democrático de gestión, parecen guardianes de la tradición; se le hace muy difícil cambiar.

La *fase del desencanto* se caracteriza por una disminución de la confianza, entusiasmo e incremento creciente de la fatiga personal. Aumentan las quejas acerca del comportamiento de la nueva generación de docentes y las innovaciones. Los directores empiezan a tomar las cosas con menos compromiso, pierden su motivación o tienen problemas de salud, de manera que llegan a un punto en que no existe desarrollo.

El presente estudio se inserta en la primera fase de socialización organizacional, denominada iniciación o inmersión, que ocurre en los primeros años en el puesto, entre el primer y tercer años según las clasificaciones revisadas. La fase de iniciación puede ser experimentada por los nuevos directores como traumática y estresante debido a los problemas que enfrentan en el puesto. Este estudio buscó identificar los problemas que confronta el director en esta primera fase de socialización, en los diferentes ámbitos de su labor.

## **Metodología**

### **Diseño de la investigación**

Para realizar el estudio se eligió un diseño cualitativo de investigación pertinente para oír las voces silenciadas (Creswell, 2007) de los nuevos directores. El enfoque cualitativo es el más empleado en las investigaciones sobre la dirección y los directores noveles.

### **Participantes**

Participaron en este estudio diez directores de escuelas primarias ubicadas en un estado del norte de la República que tenían menos de un año en el cargo: cinco del sexo femenino y cinco del masculino. Su edad oscilaba entre los 42 y los 57 años. Seis trabajaban en escuelas de administración federalizadas y cuatro en el subsistema estatal; seis en escuelas matutinas y cuatro en vespertinas. Uno de los directores estaba adscrito a una escuela rural, el resto en el medio urbano.

### **Instrumento y técnicas de recolección de datos**

La información se obtuvo a través de un guión de entrevista semi-estructurada, la cual exploró los retos y problemas que los directores enfrentan en el primer año del cargo y las estrategias empleadas en la solución o manejo de dichos problemas. Adicionalmente se llevó a cabo un grupo de enfoque con el conjunto de directores y se utilizó un diario de incidentes críticos en el que narraron sus experiencias más satisfactorias e insatisfactorias.

### **Procedimiento**

La Escuela Normal del estado se dio a la tarea de identificar a los nuevos directores de primarias públicas ubicadas en un radio menor a 50 kilómetros de la cabecera municipal en donde se encuentra la institución. Se localizaron 15 potenciales participantes, mismos que fueron convocados a formar parte del estudio; de ellos aceptaron once. En la primera reunión se les informó de los propósitos del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y de los procedimientos para llevarlo a cabo. Una semana después de haber iniciado el levantamiento de datos abandonó el estudio una directora porque dejó su puesto pues las autoridades le retiraron la comisión.

Se entrevistó a los participantes individual y simultáneamente por los autores y un grupo de asistentes de investigación los cuales fueron previa-

mente familiarizados con el propósito del estudio y la estrategia establecida para la conducción de la entrevista, la cual duró una hora aproximadamente. Aunque existió un guión general, se procuró mantener la expresión libre de los participantes. El entrevistador intervenía con preguntas específicas sí y solo si el o la participante no había tocado uno de los temas establecidos en el guión durante su intervención. Las entrevistas fueron grabadas, con el permiso de los participantes, transcritas y resguardadas en formato digital.

La información de la entrevista se profundizó a través de un grupo de enfoque y un diario de incidentes críticos en el cual los participantes narraron las experiencias en el puesto que les producían más insatisfacción. En promedio, escribieron cerca de siete incidentes, satisfactorios e insatisfactorios. Los datos fueron recolectados durante abril y junio de 2006.

Los datos se analizaron por medio de códigos tentativos para cada instrumento empleado (Creswell, 2007); posteriormente se crearon las categorías y se jerarquizaron de acuerdo con la frecuencia que ocurrieron en las transcripciones. El resultado final de ese proceso de codificación y creación de categorías se ilustra en el cuadro 1.

## Resultados

El cuadro 1 resume y jerarquiza los principales problemas que los directores enfrentan en su primer año en el puesto; se observa que la carga administrativa y los maestros son los principales retos que el nuevo director enfrenta en su primer año.

### Administración de la escuela

#### *Papeleo (llenado de formatos y documentación)*

En las escuelas primarias, el periodo de fin de ciclo escolar se convierte en el mayor reto administrativo para cualquier director. Puede llegar a ser considerada la “prueba de fuego” para quienes enfrentan por primera vez el cierre del ciclo. Más de la mitad de los directores participantes relataron problemas relacionados con el papeleo que implica fin de cursos. Los directores sienten exagerado el número de documentos y formatos que deben llenarse en este periodo, y lo expresan de forma distinta: “se nos dio un cúmulo de papeles”; “nos entregaron un tambache de papeles”; “estamos muy empapelados”; “el departamento de primaria entrega una gran cantidad de documentación de fin de cursos”. La idea de carga excesiva de documentos oficiales es común a seis de los diez directores y esta situación es sentida como problema.

CUADRO 1

*Resumen de los problemas que enfrentan los directores en su primer año de servicio*

<b>Jerarquía</b>	<b>Problemas</b>
1	<b>Administración</b> Papeleo Tiempo insuficiente para llenar formatos y entregar documentación La carga administrativa del PEC Falta de apoyo de las autoridades para cumplir con el trabajo administrativo
2	<b>Docentes</b> Plantilla incompleta Días económicos y licencias médicas Llegadas tarde y salir temprano Falta de compromiso y participación en el trabajo La influencia del estilo de administración del director (a) anterior Reconocimiento de la autoridad del director (a) Conflictos interpersonales entre los docentes Entender la dinámica de los maestros y aceptarlos como son
3	<b>Alumnos</b> Desempeño académico y disciplina Seguridad y bienestar
4	<b>Padres de familia y comunidad</b> Insatisfacción de los padres con el desempeño de los maestros Relación tensa con los padres
5	<b>Festivales y eventos cívicos</b> Tiempo para organizar festivales y eventos cívicos Participación y compromiso de los docentes

*Tiempo insuficiente para realizar el trabajo administrativo*

La insuficiencia de tiempo fue un problema señalado por los diez directores participantes en el estudio. Varios indican que ante la magnitud del trabajo administrativo deben utilizar los fines de semana, en casos extremos piden permiso económico para cumplir con la “carga”, término que refleja el sentimiento que experimentan los directores ante la acumulación de trabajo.

Cuando un director de escuela deja ver en sus comentarios que el tiempo es insuficiente para la realización del trabajo administrativo, hace referencia a diversos documentos relacionados ya sea con el llenado de formatos generales, con programas compensatorios o con la elaboración y seguimiento del proyecto escolar.

Los directores consideran que el trabajo administrativo debe de ser realizado en el mismo horario del turno de la escuela a pesar de que un director efectivo es compensado con seis horas adicionales a su plaza de 20 horas. Una directora comenta:

He tenido problemas por la acumulación de trabajo...eso me frustra un poco porque no alcanzan las cuatro horas y media de la mañana y tengo que invertir tiempo extra de la tarde o de la noche después de concluir el horario de mi segunda plaza...se viene todo encima, uno siempre se estresa con esa situación.

Comentarios como el siguiente ilustran la variedad de situaciones relacionadas con la falta de tiempo:

El día de ayer se acumularon los papeles que debo de entregar a la inspección, no hay tiempo para llevar tanto trámite, los formatos fueron entregados al director en una reunión en día viernes y debían ser devueltos el siguiente lunes, había que realizar el trabajo el fin de semana. Parecemos minuterero de reloj.

#### *Carga administrativa asociada con PEC y otros proyectos institucionales*

El ser Escuela de Calidad, como se denomina a la que ha sido aceptada en el PEC, es aspiración y reto para los directores cuyos planteles no han podido hacerlo y motivo de satisfacción para quienes lo logran; no obstante, el desgaste emocional que implica cubrir los requisitos para el ingreso así como la rendición de cuentas son percibidos por siete directores como problemas. Pareciera que el procedimiento es engorroso, ya que “todo lo que es PEC debe ir debidamente firmado”.

Para quienes se enfrentan por primera vez a la experiencia de elaborar un proyecto institucional, llega a ser una experiencia sumamente difícil: “Fue frustrante tener que elaborar el proyecto escolar... en la escuela había un proyecto de otros años que los maestros no tomaban en serio y tampoco en cuenta”.

La elaboración del Proyecto Escolar se torna más problemática cuando se combina con la falta de participación de la planta docente y el desencanto del director; uno comentó: “El proyecto escolar es algo muy diferente a lo que pensaba. No quería hacerlo porque lo consideraba algo burocrático, los maestros no quisieron entrar a PEC pues la mayoría tiene un proyecto escolar en el otro turno en el que trabajan”.

*Apoyo insuficiente de las autoridades para realizar el trabajo administrativo*

La relación con los supervisores escolares no parece contribuir a la formación de los nuevos directores. Los inspectores, al igual que los directores, no fueron capacitados para las funciones que se espera cumplan lo cual tiende a convertirse en un círculo vicioso. Seis de los diez directores tienen una impresión negativa de su autoridad inmediata superior:

La parte administrativa es una cuestión fría, la inspección quiere todo para mañana, no les interesa nada, no te dicen cómo hacer las cosas y cuesta mucho trabajo (director 01).

Mis principales problemas han sido de carácter administrativo, especialmente con el supervisor...me molesta el hecho de que me manden las cosas para regresar al día siguiente...no tengo buena comunicación con la supervisora (director 05).

En este sentido, otro director refuerza la idea de que la inmediatez con que se les piden los documentos genera molestia y demuestra incompreensión: “Me mandan una cosa de un día para otro y ando a las carreras”.

**Docentes**

La segunda fuente más importante de problemas y la que afecta en mayor medida el desarrollo de las metas escolares es la relacionada con los docentes. Los principales problemas que enfrentan los nuevos directores con los docentes son:

*Plantilla incompleta*

Una plantilla de docentes incompleta es el resultado de licencias médicas, cambios de escuela y jubilación de los profesores; este reemplazo puede ser difícil para los directores: “Uno de los maestros se jubiló, las

autoridades no enviaron el reemplazo, el tiempo pasó. No pude cubrir el grupo sin el profesor. Los padres se enojaron al grado que fueron a la Comisión de Derechos Humanos estatal para denunciar la situación”. Esto fue estresante para el director. Este tipo de incidentes ocurren con más frecuencia en escuelas grandes. Otro director comenta: “Esta es una escuela grande, siempre existe la posibilidad de que un maestro no se presente a trabajar. Por ejemplo, uno no se presentó el día de hoy, yo tuve que hacerme cargo del grupo”.

#### *Días económicos y licencias médicas*

Si los profesores avisaran con anticipación que van a faltar al trabajo por licencias cortas (días económicos) y médicas, el problema sería menos complicado para los directores. Por reglamento, los maestros tienen el derecho de tomar hasta nueve días de licencias cortas durante el año escolar, divididas en tres periodos. Sin embargo, los directores no siempre pueden aplicar el reglamento. Algunos maestros faltan al trabajo sin avisar.

#### *Llegadas tarde y salir temprano*

“Hoy dos maestros llegaron tarde”, el director debe decidir qué hacer con los niños hasta que los profesores se presenten a trabajar. Generalmente, los retardos son de menos de 30 minutos. Una directora comentó: “una de mi maestras se presentó hasta las 11 am; era día de pago. Me dijo que se sentía mal, que sólo vino a recoger su cheque”. Los docentes se sienten protegidos por el Sindicato y por los reglamentos; se requieren tres retardos para descontar un día de salario y no siempre permanecen en la escuela hasta que termina la jornada (la matutina termina a las 12:45 pm). Un director comentó: un maestro abandonó su salón a las 12:05 pm. Las llegadas tarde y salidas temprano son problemas similares, en ambas situaciones los niños se quedan sin docente, lo cual puede causar problemas con los padres.

El director tiene la facultad de hacer un reporte por el retardo, pero algunos prefieren no aplicar el reglamento. No se sienten seguros aplicándolo debido a que puede tensar las relaciones con los docentes.

#### *Falta de compromiso y participación en el trabajo escolar*

La falta de compromiso de ciertos docentes es un problema recurrente. A veces se manifiesta por el rechazo de los profesores a desarrollarse profesionalmente o por las resistencias al uso de nuevas tecnologías. Un

director comentó “a pesar que fuimos favorecidos con el programa Enciclomedia y tenemos cuatro computadoras, los maestros del quinto grado no quieren saber nada del programa”. Otro dijo: “hay dos maestras que están a punto de jubilarse, aunque son buenas profesoras, no quieren actualizarse”.

#### *El legado del director anterior*

“Los maestros están acostumbrados al estilo del director anterior” dijo una nueva y añadió “no se adaptan a mi manera de hacer las cosas, están acostumbrados al estilo del director anterior”. En la misma tónica una directora señaló: “dos maestros siempre me están comparando con el director anterior”. Ella considera que los docentes muestran resistencia porque es la primera mujer directora en la escuela en años recientes, los tres directores anteriores fueron varones. Otra comentó “Los maestros se habituaron a un tipo de coordinación (se refiere al director anterior) entonces llego yo, hago otro cambio y para ellos fue...el caso es que todavía estamos en el acomodo, en el acoplamiento”.

#### *Reconocimiento de la autoridad del director*

Algunos docentes se resisten, incluso rechazan, la autoridad legal del director. Los directores parecen temerosos de aplicar el reglamento, optan por permitir la insubordinación. El problema está relacionado con el hecho de algunos de ellos fueron profesores en la misma escuela donde ahora ascendieron. “Una maestra intenta ignorarme, cada vez que ella falta me manda decir con el intendente [personal de limpieza] en lugar de hablar conmigo”. La falta de reconocimiento tiene varias aristas: “un maestro pintó de amarillo las ventanas de su salón para que no lo observaran, estaba estudiando para el examen de Carrera Magisterial”, “una maestra le gritó a otra en mi presencia”. Los docentes que trabajan en el contraturno escolar como directores pueden tener cierta resistencia a aceptar la autoridad del nuevo director; están acostumbrados a actuar como tales en el otro turno. Otros conflictos se dan con profesores que ostentan un liderazgo informal. Una directora señaló: “tengo dos maestros que son líderes, actúan como si fueran los directores”.

#### *Conflictos interpersonales entre docentes*

Las buenas o malas relaciones establecidas dentro de la escuela son un factor clave para facilitar o complicar el trabajo. Si los docentes tienen conflictos interpersonales, es muy probable que el director enfrente pro-

blemas. Este es un incidente reportado por un director en cuya escuela los docentes no tienen buenas relaciones interpersonales: “un maestro y un personal de intendencia hacen burla de otro maestro. Le pedí a mi supervisor a orientación. Ella me dijo que el reglamento de la escuela no contempla ese tipo de conflictos (más bien) es un conflicto moral”.

Para algunos directores el alcanzar consenso dentro de la escuela parece difícil: “es imposible alcanzar consenso dentro del grupo”. Aunque no siempre tienen éxito, algunos tratan de mediar en los conflictos. En un incidente reportado por un director, señala: “ayer dos maestros estaban discutiendo, traté de intervenir, pero debido a mi intervención estuvieron a punto de llegar a los golpes”.

### Alumnos

#### *Desempeño académico y disciplina*

Algunos directores enfrentan problemas serios relacionados con deserción, aprendizaje y disciplina, pero no necesariamente representan la principal preocupación de los directores. Una directora se sintió avergonzada cuando mencionó que fue citada por las autoridades debido a que su escuela tenía bajo desempeño en comparación con otras de la zona escolar. Un director mencionó que un docente le había anunciado que iba a reprobar a siete alumnos de un grupo de 23 debido a su bajo desempeño. El director dijo: “si el maestro está preocupado, también yo”.

Uno de los directores llegó a una escuela con problemas severos de disciplina y aprendizaje. Él señala que la familia y el medio alimentan esos problemas. Ese director trata de hacer algo para disminuirlos. Sin embargo para él es difícil intervenir porque los niños constantemente se cambian de una escuela a otra.

#### *Seguridad y bienestar*

Algunos nuevos directores se preguntaron hasta dónde llega su responsabilidad, están preocupados por situaciones que van más allá de los límites y responsabilidades del ámbito escolar: Los problemas se originan fuera de la escuela. Sin embargo, algunos directores actúan como si esos problemas tuvieran su origen dentro del plantel, debido al impacto de los problemas externos. Una directora escribió en su diario de incidentes críticos acerca de un alumno que tenía problemas de lecto-escritura. La docente le pidió que interviniera. La madre no estuvo de acuerdo cómo la maestra

manejó el problema. En la entrevista que hizo a la madre, la directora se dio cuenta de que tenía problemas de adicción a las drogas. La escuela le pidió a un familiar del niño que lo ayudara. Una historia similar fue descrita por otro director:

[...] recibí una llamada a las 6.00 am, una madre de familia me informó que su hijo no había llegado a dormir a la casa. A las 6:30 am, me reuní con la madre, fuimos a la policía para reportar el hecho. Nos dijo la policía que la ley no les permitía buscar a una persona extraviada antes de 72 horas. Cuando llegué a la escuela le pregunté al maestro del niño si sabía algo. Él no mostró ningún interés, dijo que el problema no había ocurrido en la escuela. ¿Hasta qué punto los profesores y directores son responsables de sus alumnos?

### **Padres y comunidad**

Las relaciones con los padres y la asociación de padres de familia pueden representar un reto importante para los nuevos directores. Cuando los padres se sienten insatisfechos con los servicios de la escuela, los directores enfrentan problemas.

#### *Insatisfacción de los padres con el desempeño de los maestros*

Para los nuevos directores resulta importante mantener satisfechos a los padres. Sin embargo, en ocasiones, este propósito se complica por la relación entre padres y maestros. Los directores señalan que los padres se quejan y algunas veces transfieren a sus hijos a otra escuela.

Un director de una escuela de bajo desempeño (focalizada) comentó: “algunos padres de familia quieren cambiar a sus hijos a otras escuelas porque no están satisfechos con el trabajo de los maestros”. Otro director dijo: “una madre de familia me advirtió que si ese maestro le vuelve a tocar a su hijo el próximo año, ella va a cambiar a su hijo de escuela”. Otro director expresó: “una madre vino a quejarse de que el maestro la trató de forma muy grosera”. Aunque los directores desean resolver esos problemas, a veces no tienen éxito: “cuatro niños se cambiaron de escuela porque el grupo no tienen maestro”.

#### *Relaciones con los padres*

No todos los problemas con los padres de familia tienen que ver con los docentes. Cuando un nuevo director llega, las relaciones con los padres

pueden complicarse. Uno de los directores escribió en el diario de incidentes críticos: “Me he encontrado con una situación complicada, los padres no me tienen confianza”. La asociación de padres de familia usualmente fija una cuota anual a los padres para ayudar con los gastos de la escuela, aunque la cuota es voluntaria, en la práctica es obligatoria. Cuando los padres no se ponen de acuerdo en la cantidad, el director enfrenta las protestas de algunos padres. “La madre de un alumno vino a mi oficina a quejarse porque ella cree que la cuota anual es muy alta”.

### Festivales escolares

Los festivales están fuertemente enraizados en la cultura escolar de la educación primaria mexicana. A lo largo y ancho del país se realizan festivales por el día del niño, día de las madres, día del maestro y de fin de cursos, entre otros. No es extraño que los docentes pongan dinero de su bolsillo para comprar regalos y bocadillos el día del niño. Es común que se invite a las autoridades educativas y a la comunidad al festival de fin de cursos. Eso conlleva una gran cantidad de tiempo y energía e, incluso, es un distractor de los contenidos formales del currículum.

### *Tiempo para organizar festivales y eventos cívicos*

Después de regresar de las vacaciones de primavera (dos semanas), una parte significativa de la jornada escolar es dedicada a la organización de festivales. En esta misma época los alumnos deben participar en concursos estatales. La organización de los festivales puede conjuntarse con la entrega de documentación y boletas de fin de ciclo escolar. Un director escribió en su diario de incidentes: “Acabamos de salir del día del Niño, ahora tenemos que preparar el festival de día de la Madre”. Otro director señaló: “Cada festival escolar demanda tiempo y organización para los ensayos, invitaciones, decoración de la escuela, incluso en algunas ocasiones la escuela tiene que preparar comida para los invitados especiales”. Más tiempo para organizar los festivales significa menos tiempo de clase; sobre este asunto, una directora comentó: “un profesor suspendió clases para los ensayos del día de la Madre”.

En relación con los concursos estatales y municipales, el director tiene la responsabilidad de regresar a los alumnos a su casa; eso puede complicar la rutina escolar del director cuando trabaja doble turno. Uno de mencionó: “Hoy tuve que llevar a un alumno de quinto grado al concurso *Presidente por un Día*. Lo llevé a su casa a las 3.00 pm”.

*Participación y compromiso de los docentes  
en la organización de los festivales*

La organización de los festivales usualmente requiere tiempo adicional de los docentes; algunos no están dispuestos a cooperar. La indisposición afecta a los directores. Los festivales escolares son altamente valorados por los padres; los directores hacen todo lo posible por conservar la tradición. Un director escribió en su diario de incidentes: “En la reunión de Consejo Técnico se acordó que todos íbamos a preparar espagueti para celebrar el día del Niño. Yo terminé preparando el espagueti para los niños de cuarto año”.

Un director recordó lo que ocurrió en el festival del día de la Madre: “Tuvimos una reunión muy larga. A los maestros les gustó la idea de montar una obra, pero nadie quería colaborar”. Sólo cinco maestros se ofrecieron a participar. El director concluyó: “fue una reunión difícil”.

**Conclusiones**

El propósito de este estudio fue indagar cuáles son los problemas y retos que enfrentan los nuevos directores de primaria en su primer año en el cargo. Los resultados indican que los principales problemas se refieren a la carga del trabajo administrativo, la relación con los maestros, los alumnos y padres de familia, y la organización de festivales escolares. Los resultados revelan, también, que para los nuevos directores mexicanos las responsabilidades del puesto son estresantes y difíciles como ocurre en otros países, y que enfrentan cuestiones de alguna manera similares a sus contrapartes internacionales.

De acuerdo con las etapas de socialización (Day y Bakioğlu, 1996), los nuevos directores que participaron en este estudio, se encuentran en la fase de iniciación, la cual se caracteriza por traer consigo entusiasmo, idealismo, incertidumbre y la influencia del legado del predecesor. Los problemas de la dirección, como se señalan en las etapas de socialización, son más severos cuando los directores inician en el puesto; posteriormente adquieren conocimientos y habilidades que les permiten manejar los problemas y retos de una manera más eficaz. Se aprecia que la sucesión, como lo señala la literatura revisada, tiene un impacto significativo en las escuelas.

Sin bien la carga administrativa ocupa una parte sustancial de su tiempo, los problemas con los docentes son los más importantes, en tanto

afectan de manera directa la marcha de la escuela. Es probable que los directores percibieran el problema de la carga administrativa con más intensidad debido a que el estudio se llevó a cabo en los últimos meses del año escolar, época en que tienen más trabajo de este tipo. Los problemas con los alumnos, padres de familia y organización de festivales le siguen en importancia.

Las aseveraciones de que la escuela posee un débil tejido organizacional y de que los directores enfrentan dilemas y se ven forzados a favorecer al maestro en detrimento de las metas de la escuela (Fierro, 2006), se confirman en el presente estudio. La institución escolar es vulnerable a los cambios de directivos y docentes (Loera, Hernández y García, 2006). Los problemas con los docentes revelan que la mayoría de los nuevos directores no tiene o no es capaz de ejercer, en su primer año de servicio, la autoridad suficiente para contribuir a que la escuela cumpla su misión. Las clasificaciones de las etapas de socialización señalan que la percepción de la intensidad de los problemas por parte de los nuevos directores disminuye con el transcurso del tiempo. Durante las fases de desarrollo y autonomía los directores muestran mayor entusiasmo y disfrute del trabajo (Day y Bakioğlu, 1996). Habrá que confirmar en estudios futuros si después de dos o tres años en el cargo, como lo señalan de las etapas de socialización organizacional, los directores logran hacerse cargo, consolidarse y alcanzar autonomía (Day y Bakioğlu, 1996), en particular en el ejercicio de la autoridad sobre los docentes.

Finalmente, si bien se han producido estudios relevantes y de calidad sobre la dirección escolar en México, aún son escasos; es necesario profundizar en este fenómeno complejo y decisivo para la buena marcha de la escuela. Como señala la literatura, los nuevos directores experimentan estrés e incertidumbre. Asimismo que los directores con más experiencia viven las responsabilidades del puesto con menos dificultades. Es recomendable que las políticas y programas educativos incluyan programas de formación de estos nuevos profesionales. Es contradictorio que las nuevas políticas educativas depositen tantas expectativas y responsabilidades en el puesto sin proporcionar una formación previa a través de programas formales de preparación e inducción al cargo.

El presente estudio fue uno de los primeros acercamientos a los problemas que enfrentan los nuevos directores en México; el estudio tiene limi-

taciones. La población participante fue de un estado del Norte de México; los datos se recolectaron al final de periodo escolar; la investigación y sus resultados son exploratorios. Se recomienda realizar investigaciones con nuevos directores de otras regiones del país y emplear diseños longitudinales para confirmar y ampliar los resultados obtenidos en este trabajo.

### Referencias

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design*, 2a ed., Thousand Oaks, California: Sage.
- Crow, G. M. (2006). "Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization", *Journal of Educational Administration*, 44, (4), 310-325.
- Daresh, J. C. (1987, abril). "The highest hurdles for the first year principal", trabajo presentado en the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, D.C. Documento ERIC, ED280136
- Daresh, J. y Trevor, M. (2000). "Crossing the border into leadership: experiences o newly appointed principals British headteachers and American principals", *Educational Management Administration Leadership*, 28, 89-101.
- Day, C. y Bakioğlu, A. (1996). "Development and disenchantment in the profesional lives of headteachers", en I. Goodson y A. Hargreaves (Eds). *Teachers' profesional lives* (205-227). Londres: RoutledgeFalmer.
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Tesis de doctorado. México: Departamento de investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Gabarro, J. J. (1987). *The dynamics of taking charge*. Boston: Havard Business School Press.
- Gaziel, L. H. (2008). "Principal's performance assessment. Empirical evidence from a Israeli case study", *Educational Management and Administration Leadership*, 36 (3), pp 337-351.
- Greenfield, W. Jr (1977a). "Administrative Candidacy: A process of new-role learning-Part I", *Journal of Educational Administration*, 15, (1) pp 30-48.
- Greenfield, W. Jr (1977b). "Administrative Candidacy: A process of new-role learning-Part II", *Journal of Educational Administration*, 15, (1) pp 170-193.
- Greenfield, W. Jr. (1985). *Being and becoming a principal: Responses to work contexts and socialization process*. Documento ERIC ED 254932.
- Gobierno Federal y SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: Secretaría de Educación Publica.
- Hargreaves, A.; Moore, S.; Fink, D.; Brayman, C. y White, R. (2003). *Succeeding Leaders? A study of principal succession and sustainability*. Ontario Principal Council. Disponible en: [http://www.msde.maryland.gov/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18749/Succeeding\\_Leaders.pdf](http://www.msde.maryland.gov/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18749/Succeeding_Leaders.pdf), consultado el 5 de noviembre de 2009.

- Hart, A. W. (1993). *Principal succession*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hobson, A.; Brown, E.; Ashby, P.; Keys, W.; Sharp, C. y Benefield, P. (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies*. National College for School Leadership. 2003. Disponible en: <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/hobson-issues-early-headship-full.pdf> (consultado: 15 de septiembre de 2008).
- Leithwood, K.; Seashore L. K.; Anderson, S.; Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Nueva York: Wallace Foundation. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>
- Loera, A., Rangel, N. G. y Contreras V. A. (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte final. México: SEP.
- Loera, A., Hernández, R.; García E. (2006). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación en las escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas posniveles de logro y eficacia escolar 2001-2006*. México: SEP. Disponible en: [www.heuristicaeducativa.org/nuevo/biblioteca/16.-f5buenaspracticasygyp.pdf](http://www.heuristicaeducativa.org/nuevo/biblioteca/16.-f5buenaspracticasygyp.pdf), consultado el 15 de agosto de 2007.
- López Gorosave, G.; García Garduño, J. M. y Slater, C. (2007). “¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio?”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5 (5e) Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5el/art19.htm>, consultado 1 de junio de 2007.
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis 24. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.
- Ribbins, P. (1999). “Understanding leadership: Developing headteachers”, en T. Bush et. al. *Educational management. Redefining theory, policy and practice* (pp. 77-89). Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Robinson, V. M.; Lloyd, C. A. y Rowe, K. (2008). “The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types”, *Educational Administration Quarterly*, 44, (5), pp 635-674.
- SEP (1997). *La gestión en la escuela primaria. Proyecto de investigación e innovación*. México: Dirección General de Investigación Educativa.
- SEP (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México: SEP.
- SEP (2010). *Programa de Escuelas de Calidad. Objetivos*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/programa.pdf>, consultado el 5 de marzo de 2010.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling*. Londres: Cassell.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship*, 3a edición. Boston: Allyn & Bacon.
- Slater, C.; Boone, M.; Nelson, S.; De la Colina, M.; García, E.; Grimaldo, L. G.; Rico, G.; Rodríguez, S.; Sirios, C. D.; Womack, D.; García Garduño, J. M. y Arriaga, R. (2007). “El escalafón y el doble turno: An international perspective on school director preparation”, *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 6, (2), 60-90.

- Slater, C.; García Garduño, J. M. y López Gorosave, G. (2008). "Challenges of a successful first-year principal in Mexico", *Journal of Educational Administration*, 46, (6), 702-714.
- Stevenson, H. (2006). "Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders", *Journal of Educational Administration*, 44, (4), 408-420.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Van Maanen, J. y Schein, E. H. (1979). "Toward a theory of organizational socialization", en B. Straw (ed.) *Research in Organizational Behavior*, vol. 1, Nueva York: JPI Press, pp. 209-264.
- Walker, A. y Qian, H. (2006). "Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole", *Journal of Educational Administration*, 44 (4), pp 297-309.
- Weindling, D. (2000, abril). "Stages of headship: A longitudinal study of the principalship" Trabajo presentado en the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Nueva Orleans, EDRS 451591.
- Weindling, D. y Dimmock, C. (2006). "Sitting in the "hot seat" new headteachers in the UK", *Journal of Educational Administration*, 44 (4), p. 325-340.

**Artículo recibido:** 6 de mayo de 2010  
**Dictaminado:** 17 de junio de 2010  
**Segunda versión:** 17 de julio de 2010  
**Aceptado:** 3 de agosto de 2010