

CONFIGURACIÓN DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS

CRUZ ARGELIA ESTRADA LOYA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE DE CHIHUAHUA

ANA CECILIA VILLARREAL BALLESTEROS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA.

RESUMEN

Durante décadas en México, los maestros de escuelas primarias han accedido al puesto directivo sin una preparación académica que les brinde conocimientos y herramientas para desempeñar el cargo. Ante este panorama surge la interrogante sobre, ¿cómo han aprendido los directores a ser directores? El presente documento muestra algunos de los resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar los procesos de formación que tienen lugar en la práctica directiva. Esta investigación se realizó mediante un diseño metodológico de estudio de caso múltiple, bajo la lógica del enfoque narrativo biográfico. Entre los hallazgos encontramos que la experiencia del ejercicio de la función pone al director frente a situaciones específicas que derivan en aprendizajes que forman y transforman su práctica directiva. Esto es porque la experiencia práctica se conforma por un conjunto de condiciones que le dan singularidad y al mismo tiempo posibilitan la formación para la función.

Palabras clave: Directivos, Formación, Aprendizaje Situado, Desafíos.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que desempeña el director escolar tiene relevancia en la búsqueda de la mejora continua en educación, se ha demostrado con evidencia empírica que es un factor clave en la implementación de acciones para el cambio y la mejora, además se ha encontrado que su práctica es un factor de influencia en la eficacia escolar (Bush, 2010). La importancia de su práctica hace deseable un proceso de formación sólido en el que los directores escolares aprendan a ejercer su función de manera eficaz (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015). Estos hallazgos han contribuido a que la función del director escolar y su formación sean objeto de estudio durante las últimas décadas.

Siguiendo esta línea, en 2013 iniciamos un estudio para analizar algunos de los procesos de formación que dan cuenta sobre la manera en que directores de escuelas primarias públicas en la ciudad de Chihuahua, México han aprendido su función.

Durante años, en México se ha dado el aprendizaje de la función directiva en el ejercicio de la misma. Los directores acceden al cargo sin preparación académica especializada (SEP, 2010). La forma de acceso al puesto ha contribuido a esto, dado que la preparación académica especializada no es un requisito para acceder al cargo. De 1973 a 2012, el reglamento de escalafón vertical estipulaba que el acceso al cargo sucediera por dos vías. La primera vía era el concurso para ocupar las vacantes de dirección definitivas. Este consideraba la antigüedad en la función docente y la preparación académica que podía ser relativa a la docencia, pero no contemplaba preparación en liderazgo o gestión escolar.

La otra vía de acceso era el nombramiento directo para vacantes temporales. Esta forma atendía una serie de relaciones político sindicales (Álvarez, Ugalde y Casas, 2007) que no se relacionaban con la función directiva. La gran mayoría de los directores que ejercen la función actualmente accedieron al cargo por una de estas vías.

Desde el marco legal implementado por la reforma educativa en 2012, ahora se accede al puesto es por un concurso de oposición (DOF, 2013). Ninguna de las dos formas de acceder al cargo contempla la formación para la función como un requisito. Uribe (2010) asegura que no es suficiente tener vocación para la dirección, sino que ésta debe ser orientada a un desarrollo profesional sistemático y continuo.

Tradicionalmente la formación profesional se entiende como un proceso sistematizado que tiene lugar en una institución, en el que se aprenden las prácticas propias de una profesión, idealmente

antes del ejercerla (Uribe, 2010; Gyssels, 2007). Sin embargo esta idea representa solo una postura. Desde otra mirada se plantea que la práctica coadyuva a la formación y por tanto la formación profesional se entiende como un proceso de vida en el que se construye y reconstruye la identidad. (Browne-Ferrigno, 2003; Ducoing y Fortuol, 2013).

En el presente trabajo nos posicionamos en esta segunda postura. Entendemos que la formación profesional es la construcción de una identidad para un área de saber. De aquí que consideremos la formación profesional como un proceso constante e inacabado. Elegimos esta postura porque analizamos el proceso de formación que viven algunos directores de escuelas primarias que se han formado en el ejercicio de la práctica. Se trata de maestros con una formación docente que cambiaron su función por la de director. De esta realidad surgen algunos cuestionamientos de los cuales se desprende la interrogante central de este estudio: ¿Cómo se forman los directores de escuelas primarias durante el ejercicio de su función?

En el marco del problema planteado, el trabajo tiene por objetivo general realizar un análisis de los procesos de formación que tienen lugar en la práctica de directores de escuelas primarias en los contextos urbano de clase media y urbano marginal de una ciudad al norte del país.

Para alcanzar el objetivo general se consideraron dos objetivos específicos:

- Describir los procesos de formación que han vivido los directores del estudio a través del relato de su historia de formación profesional.
- Analizar las prácticas de la función que los directores reportan como relevantes en su proceso de formación profesional.

SUSTENTO TEÓRICO

El referente teórico que orientó el análisis y la discusión de los hallazgos en este estudio fue el aprendizaje situado, el cual brinda elementos para comprender la forma en que los directores han aprendido su función en el ejercicio práctico. Desde esta postura aprender y hacer son acciones mutuamente inherentes, el conocimiento es una parte y al mismo tiempo es resultado de la realización de una actividad en un contexto y una cultura determinada (Díaz-Barriga, 2003).

El aprendizaje situado precisa la presencia de tres condiciones. Primero, se aprende de la acción en situaciones reales. Con la participación auténtica se generan distintas posibilidades de construir significados y la experiencia juega un rol importante pues constituye un punto de partida para la resolución de problemas planteados por la realidad misma. Segundo, se aprende por la necesidad

de tener que desempeñar una actividad. Según Wenger (2001) el aprendizaje es el resultado de un proceso de búsqueda interna sobre algo que nos interesa y en el cual interaccionamos con otros sujetos a fin de encontrar soluciones. Tercero, se aprende con la mediación de otros. Vásquez (2011) asegura que nadie puede aprender una nueva práctica por sí solo, si bien cuando alguien aprende, lo hace mediante la realización de una actividad, tiene que ser guiado al menos por una persona más experimentada.

De este tercer elemento, se desprende la idea de que el aprendizaje siempre se conforma al interior de una comunidad en la que los sujetos realizan una actividad común con la cual están comprometidos. Wenger (2001) las denominó comunidades de práctica. Se asume que el conocimiento está distribuido entre los integrantes de la comunidad de práctica y en las situaciones de estas personas en actividad (Arrué, 2014). El aprendizaje situado, lo es tal, porque es producto de una situación práctica que integra una serie de elementos contextuales que posibilitan el aprendizaje (Tiburcio y Jiménez, 2016).

Esta teoría del aprendizaje situado brindó referentes para comprender e interpretar la formación de directores, dado que en la experiencia del caso mexicano, se presentan las tres condiciones para que el aprendizaje de la función directiva se construya. Primero, el director aprende su función principalmente en vivencias reales derivadas de su práctica. Segundo, lo hace porque necesita resolver las problemáticas que la práctica le demanda. Y tercero, aprende de la observación que realizó como docente a otros directores, de la ayuda que le pueden brindar sus colegas directores y del apoyo de su supervisor, quien se desempeñó como director previamente.

METODOLOGÍA

Partimos de la idea de que cada director ha construido un proceso de formación único y diferente de acuerdo a sus necesidades, capacidades, oportunidades e intereses. Esta visión es congruente con la existencia de múltiples realidades que plantea el paradigma cualitativo. Por ello realizamos un diseño metodológico que permitiera entender algunas de esas realidades. Elegimos el método de estudio de caso múltiple, entendido éste como un medio para analizar a profundidad una unidad que permita responder el planteamiento de un problema (Stake, 2006).

Con base en el hecho de que en México la formación para la función directiva es un proceso empírico, el cual es influenciado a su vez por el contexto socioeconómico en que se desarrolla, se definieron dos criterios para la selección de los casos. El primero fue la antigüedad desempeñando el cargo y el segundo criterio fue el contexto socioeconómico al que pertenece la escuela en que se

desempeña la práctica directiva. El estudio quedó conformado por casos de directores experimentados con más de cinco años y nóveles con un año o menos en la función, pertenecientes a contextos urbano marginal y urbano de clase media.

La información se obtuvo con entrevistas a profundidad a cada uno de los directores-caso del estudio. La entrevista se organizó en un ciclo sucesivo compuesto por tres sesiones. En la primera se recuperó la reconstrucción del proceso de formación, la segunda sesión rescató la autopercepción de la práctica directiva y una tercera sesión sirvió para hacer la devolutiva de la entrevista con ayuda de un biograma (Bolívar, 2012). Este instrumento es un resumen esquemático del proceso de formación y lo utilizamos para sintetizar la información proporcionada en las primeras dos sesiones, además en esta última sesión se abordaron dudas surgidas del análisis preliminar de las dos primeras sesiones. En el biograma identificamos las diferentes experiencias de formación práctica en el ejercicio de la función.

Posteriormente recuperamos los fragmentos de entrevista en los que abordó las experiencias de formación práctica y cada una se analizó a través de los desafíos presentados en el desempeño de la función mediante una codificación abierta y una codificación enfocada (Saldaña, 2011). Posteriormente se redactaron micro ensayos mediante una narrativa que siguió dos ejes. Uno cronológico que siguió el orden en que se presentó la experiencia. Y un eje analítico, que guió la redacción del ensayo desafío por desafío, describiendo el suceso que se presentó y las razones por la que constituyó una situación de prueba.

RESULTADOS

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, la experiencia práctica juega un papel fundamental en la formación de adultos (Wenger, 2001; Baudouin, 2009). En este estudio encontramos que la experiencia de ejercicio de la función representó un aspecto central en el proceso de formación de los directores. La necesidad de enfrentar problemáticas propias de la práctica condujo a los directores a aprender la función y desarrollar habilidades necesarias para el cargo.

La experiencia de ejercicio práctico de la función fue diferente para cada director e incluso en cada escuela para un mismo director, esto es por la presencia de algunos elementos que la conforman, mismos que le dan singularidad y al mismo tiempo representan las condiciones que posibilitaron el aprendizaje de la función. La ilustración 1 muestra estos elementos y la interacción que tienen, mismos que representan las categorías analíticas.

Experiencia de formación práctica

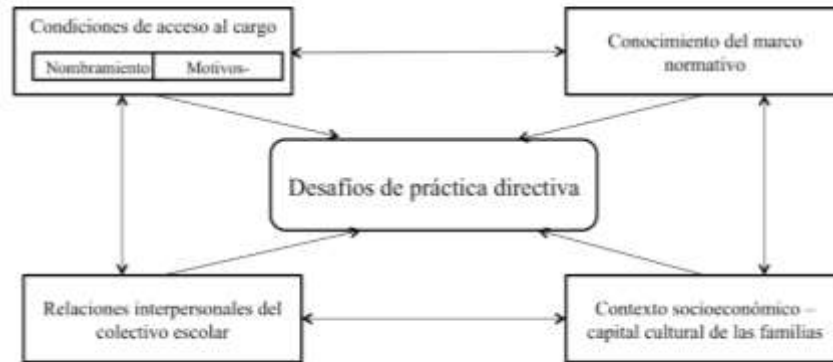


Ilustración 1 Elementos que conforman la experiencia de ejercicio práctico.

DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DIRECTIVA

Los desafíos entendidos como sucesos relevantes, situaciones difíciles que pusieron a los directores en situación de prueba (Baudouin, 2009) representan un elemento central de la experiencia. Esto es porque la necesidad de resolver algo posibilitó la construcción de aprendizajes sobre la función. Uno de los desafíos que aparecieron de forma recurrente en todos los caso fue la dificultad de ejercer la autoridad.

El director de escuela primaria en México es una figura de autoridad por el Acuerdo 96, en el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, estipula que “El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos” (DOF, 1982). Así mismo establece sus funciones, las cuales se refieren a coordinar, organizar y supervisar el funcionamiento académico de la escuela, pero no contemplan la contratación o despido de personal, esa función le compete a la secretaria de educación exclusivamente. En ese sentido la autoridad del director es limitada.

De la misma forma que el director no tiene la posibilidad de contratar o seleccionar a su personal, regularmente la planta docente tampoco tiene participación en la elección de su director y menos el resto de la comunidad escolar. Esto permite que la comunidad no siempre acepte al director

asignado y que no reconozca su autoridad. Esto puede representar un desafío para el director, veamos el siguiente ejemplo:

En su relato, una maestra contó que lo primero a lo que se enfrentó como directora fue que el personal quería intervenir en sus decisiones, por lo que ella tuvo la necesidad de hacer valer la autoridad que el puesto le confería.

Cuando yo asumo la dirección lo primero que me topo es, si, pero yo voté por ti, eh, ese pago, ese pago y yo les dije... tuvimos que reunirnos y decir, muchachas muchas gracias votaron por mí, pero pues ya se amolaron, porque la directora soy yo ... tuve molestias igual, es que te crees mucho, no, yo no dejo de ser maestra, pero yo no puedo estar aquí condicionada a tu voto o condicionada a lo que tú me diste la oportunidad, porque si es así pues yo me regreso a grupo y que otras agarren control. (2NUCM-1)

De acuerdo a su relato, la directora del ejemplo construyó un conocimiento actitudinal, aprendió a ser asertiva para posicionar su rol como directora ante la comunidad escolar. También aprendió que no todas las decisiones las podría tomar en consenso, pues eso podía poner en riesgo el trabajo educativo de la institución.

No todos los desafíos fueron recurrentes en todos los casos, como lo fue el ejercicio de la autoridad, por el contrario, fueron diversos, ya que estos se gestan a partir de la existencia de cuatro condiciones contextuales que le dan singularidad a la experiencia, estas son: las condiciones de acceso al cargo, las relaciones interpersonales al interior del colectivo docente, el contexto socioeconómico y el capital cultural de las familias y el conocimiento del marco normativo. A continuación se abordan cada una de ellas.

LAS CONDICIONES DE ACCESO AL CARGO

Las condiciones en que se dio el acceso al cargo tienen que ver con la forma en que los directores enfrentan los desafíos y con la postura que asume el colectivo docente. Por tanto caracterizan la experiencia desde dos polos. Por un lado las acciones de los docentes y por el otro la autopercepción de los directores sobre su posibilidad de acción.

Una de estas condiciones es el tipo de nombramiento que ostenta. Existen dos tipos: interino, cuando se trata de cubrir una vacante temporal y base cuando es un ascenso por concurso o cambio de adscripción. Este último, es definitivo por lo que tiene un carácter vitalicio.

Otra de las condiciones son los motivos para acceder al cargo. Hay directores que no pretendían serlo, pero al quedar vacante temporalmente una dirección, les llegó la invitación para ocupar el puesto y aceptaron. En estos casos se observó una menor determinación a la hora de enfrentar los desafíos, incluso hay quienes manifestaron deseos de regresar a la labor docente. Por otra parte hay directores que sí buscaron el acceso al cargo, expresaron motivos específicos para querer hacerlo, en éstos se observó una mayor determinación al enfrentar los desafíos de la función y la búsqueda de diversas soluciones, pues tenían motivos para querer estar ahí.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES AL INTERIOR DEL COLECTIVO DOCENTE

Al interior de las escuelas se gesta una cultura escolar conformada por las ideas y creencias de la comunidad escolar. Ésta incluye la forma en que opera la escuela y la dinámica de relaciones interpersonales del cuerpo docente (Fullan y Hargreaves, 1999). Cuando los directores accedieron al cargo se enfrentaron a esa cultura escolar y tuvieron que integrarse a ella.

La mayoría de los directores encontraron una cultura escolar con la que no estaban del todo de acuerdo, esto sucedió especialmente cuando en la cultura escolar prevalecían usos y costumbres que van contra la norma que regula el funcionamiento de las escuelas. Ese choque entre la cultura escolar establecida y las ideas del nuevo director, dieron origen a algunos desafíos para el directivo, que van desde el tener que organizar una dinámica de trabajo con un centro de interés diferente al establecido hasta enfrentar amenazas, veamos el siguiente ejemplo:

Una directora relató que al ganar un cambio de adscripción y llegar a la escuela, el primer día, en que fue presentada al personal, una maestra amenazó con sacarla de la escuela si al personal docente no le gustaba su trabajo:

Se acercó una maestra y me hizo un comentario (...) me dijo ella, no pues bienvenida a la escuela y que todo vaya bien y chalalala y dijo, -no, es que en esta escuela cuando un director no funciona o no nos convence pues hacemos un escrito a educación-... muy bien, le dije yo, nada más que recuerde que no soy tan inútil y para que usted me encuentre algo va a tener que ser más lista que yo.
(2NUCM-4)

La cita de la directora muestra como la cultura escolar representó un desafío para su función.

EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y EL CAPITAL CULTURAL DE LAS FAMILIAS

En sus narraciones los directores relataron haber enfrentado diversas condiciones para el ejercicio de su función derivadas del contexto socioeconómico, el cual, desde su perspectiva se encuentra estrechamente relacionado con el capital cultural, entendido este como un potencial que brinda el medio familiar y la cultura intelectual en que se desarrolla un individuo (Bourdieu, 1979). Veamos el siguiente ejemplo:

Una directora enfrentó problemas derivados la violencia social, que a decir de ella afectan a los niños en su desarrollo emocional y causan conductas agresivas, de poca atención y concentración en las tareas e indisciplina entre otras. Para ella, es necesario atender estas problemáticas porque afectan el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Cada vez el contexto afuera, los niños es un reflejo de lo de afuera-, los niños cada vez traen más situaciones emocionales y más conflictos a las escuelas que los limita en su... para el desenvolvimiento académico, para su desenvolvimiento como estudiantes, en su interacción con los demás (4EUCM-2).

Se observa que el capital cultural relacionado con el contexto socioeconómico caracteriza la experiencia al tiempo que la influye con el tipo de participación que tienen las familias en el proceso escolar.

EL CONOCIMIENTO DEL MARCO NORMATIVO

Para acceder al cargo directivo no es necesario una preparación académica para la función y por consiguiente el conocimiento del marco normativo para el ejercicio del puesto tampoco lo es. Sin embargo en el estudio encontramos que conocer o no la regulación normativa posibilita o limita la resolución de diversas problemáticas.

Una directora relató que conocer el marco normativo le ha permitido solucionar situaciones sin que éstas se conviertan en un desafío para ella.

Hacerlo de esa manera, el seguir los lineamientos, a quién me tengo que dirigir, bajo qué cuestión administrativa, qué es lo que dice el Código Administrativo, qué es lo que dice la circular, qué es lo que dice la parte sindical, aprender a educar a la gente que respete mi trabajo y yo respetar el del otro (2NUCM-4).

Otra directora expresó que a ella le habría gustado conocer sobre el marco normativo antes de empezar a desempeñar la función.

Yo pienso que como docentes de donde estamos más alejados con frecuencia es de la parte normativa porque hasta que nos enfrentamos a alguna situación problemática, dilemática, es cuando andamos buscando las normas, las leyes en que apoyarnos y un director tiene que conocer todo eso porque aun cuando lo veamos como algo frío o algo lejano, llegan situaciones en que uno debe de decir, bueno, apoyado en tal norma, en tal reglamento yo puedo mejorar mi trabajo o solucionar algún conflicto, me hubiera gustado tener una preparación previa con respecto al manejo normativo en las escuelas, a toda la normatividad que apoya un trabajo (4EUCM-3)

Ambos ejemplos muestran que el conocer o desconocer el marco normativo representa una condición que interviene en la presencia de algunos desafíos, al mismo tiempo que le brinda elementos al director para poder enfrentarlos.

CONCLUSIONES

Este estudio muestra que la conformación de la experiencia práctica de la función directiva, contribuye a la formación de los directores. Sin embargo, cabe preguntarse sobre el tipo de formación que se obtiene con esa forma de aprendizaje. Observamos un proceso de formación principalmente empírico, que aparece limitado, reducido al desarrollo de la función administrativa del puesto. Instancias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) recomiendan el fortalecimiento de la formación de directores para desarrollar un liderazgo que sea instruccional y distribuido (Pont, Nusche y Mooroman; 2009). Recomendación que también se manifiesta en el Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013), en el que se presenta que en primaria casi una quinta parte de los directores declaró tener una formación de carácter práctico para el desarrollo de habilidades y destrezas para la función (INEE, 2015).

Según estos referentes, hace falta desarrollar un liderazgo instruccional, en el que las acciones del líder busquen mejorar las condiciones organizativas y profesionales para la mejora de los logros académicos del estudiantado. La formación de directores de escuelas públicas puede ser mejorado con estrategias de autoformación que garanticen la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para desarrollar un liderazgo que favorezca el aprendizaje del estudiantado y que involucre a toda la comunidad escolar. Se reconocen en el proceso de formación de los directores, la presencia de algunos elementos favorecedores como el aprendizaje a partir del ejercicio práctico de la función y la existencia de comunidades de práctica incipientes. Lo que posibilita partir de un conjunto de condiciones contextuales que ya existen.

REFERENCIAS

- Álvarez, I. Ugalde, C y Casas, M. (Noviembre, 2007). *Experiencias y desafíos de la formación para la gestión educativa*. Trabajo presentado en el IX Congreso de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica>
- Arrúe, C. (2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria. *Anuario de Investigaciones*, XXI (), pp. 65-73. Recuperado el 15 de septiembre de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994006>
- Baudouin, J. (2009). Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento. En P. Ducoing (Coord.), *Tutoría y mediación*. Vol I (pp. 31-55) México: IISUE-UNAM/Afirse.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M.H. Abrahao (Org.): *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (V CIPA). Porto Alegre: PUCRS, vol. 2.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 1 (5), pp.11-17
- Brown-Ferrigno, T. (2003). Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement. *Educational Administration Quarterly* 39 (4), pp. 468-503. Doi 10.1177/0013161X03255561. Recuperado el 16 de Julio de 2014, de <http://eaq.sagepub.com/content/39/4/468>
- Bush, T. (2010). Leadership development. En T. Bush, L. Bell y D. Middlewood (Eds) *The Principales of Educational Management Leadership and Management*. London, UK: Sage Publications.
- Diario Oficial de la federación [DOF]. (1982). *Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982
- Diario Oficial de la Federación [DOF], (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 12 de septiembre de 2016 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Ducong, P; Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación. Volumen I 2002-2011* (coord.). México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gyssels, S. (2007). *La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas*. Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013), Resultados de México*. México: INEE.
- Pont, B; Nusche, D y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica*. OCDE.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for qualitative researchers*. U.K: SAGE Publications.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. E. Vázquez, (Coord). (2ª ed.) México: SEP.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. USA: The Guilford Press.
- Tiburcio, C. y Jiménez, Y. (2016). La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, () pp. 121-141. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283146484007>
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potencializando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 304 – 322.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Revista Educare*, 47 (1) pp. 51-68
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós