



Revista de Investigación Educativa 21

julio-diciembre, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

La subdirección escolar como objeto de estudio en la investigación internacional

Dra. Claudia Navarro Corona

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

cnavarro@inee.edu.mx

Dra. Graciela Cordero Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California, México

gcordero@uabc.edu.mx

El objetivo de este artículo es hacer un análisis temático de los estudios que se han realizado sobre el subdirector escolar en países anglosajones de 1970 a 2012. Con este fin, se hizo la búsqueda de literatura, se seleccionó y caracterizó el corpus de análisis y se hizo la categorización temática de los estudios. Los estudios se clasificaron en cinco categorías: funciones de la subdirección; rol de los subdirectores en la escuela; estudio del aprendizaje del puesto de la subdirección escolar; estudios de satisfacción en el trabajo del subdirector; y el puesto de subdirección como preparación para el trabajo en la dirección escolar. El estudio concluye que el enfoque de los trabajos ha transitado de un nivel descriptivo a uno más analítico sobre los roles de los subdirectores en la escuela, sus procesos de socialización y como un nivel de preparación para la siguiente etapa laboral.

Palabras clave: Subdirector escolar, educación básica, organización escolar.

The aim of this article is to make a thematic analysis of the studies that have been conducted on the assistant principal in Anglo-Saxon countries from 1970 to 2012. To this end, the literature search was selected and the corpus of analysis was determined. Studies were classified into five thematic categories: tasks of the assistant principals; role of assistant principals in school; how this role is learned at school; studies of job satisfaction; and the assistant principal as the previous step to be principal. The study concludes that the focus of the work has passed a descriptive level to a more analytical one about the roles of assistant principals in school, socialization processes and the training step for the principals' role.

Keywords: Assistant principals, basic education, school organization.

Recibido: 11 de septiembre de 2014 | **Aceptado:** 22 de abril de 2015

La subdirección escolar como objeto de estudio en la investigación internacional

Introducción

Los movimientos de reforma educativa y las recomendaciones de organismos internacionales enfatizan la importancia de contar con un liderazgo efectivo (Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010). En el ámbito organizacional, se ha puesto mayor atención al director del centro escolar como el actor central para el logro de la mejora educativa. Sin embargo, desde hace más de tres décadas se insiste en que el logro de la mejora educativa requiere de la implicación tanto del director como de su equipo directivo (Maureira, 2006). Uno de los miembros centrales de dicho equipo directivo es el subdirector. A finales de los ochenta, Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob (1988) concluyeron, a partir de su estudio de cincuenta escuelas primarias realizado a lo largo de cuatro años, que tanto el liderazgo directivo como el apoyo del subdirector tienen un efecto positivo en el logro de los estudiantes.

En el campo de la investigación educativa, el subdirector es una figura subordinada y poco estudiada. Este planteamiento ha sido expuesto en el contexto internacional por diversos investigadores. Hartzel (1993) y Cranston, Tromans y Reugebrink (2004), por ejemplo, han sostenido que el subdirector es el “actor olvidado” o el “sujeto dejado de lado” por la investigación.

Sobre el subdirector, en particular, se ha desarrollado investigación principalmente en países anglosajones como Estados Unidos, Inglaterra, Australia y Canadá, aunque también se encuentran trabajos de autores chinos. En México, si bien el estudio de la gestión escolar se está consolidando como una línea de investigación educativa (Saucedo, Guzmán, Sandoval & Galaz, 2013), ésta no ha incorporado el estudio del trabajo de los subdirectores. El objetivo de este artículo es hacer un análisis temático de los estudios que se han realizado sobre el subdirector en el contexto internacional a fin de identificar su relevancia y aproximarse de una manera fundamentada al estudio de esta figura en nuestro país. Es importante advertir, sin embargo, que los trabajos sobre directores y subdirectores son muy sensibles al contexto organizacional (Maureira, 2006). En los sistemas educativos de los países ya mencionados, los directores cuentan con cierta autonomía para decidir sobre cuestiones laborales,

organizacionales y académicas para sus escuelas, lo cual no sucede en el caso de México. En este sentido, el presente análisis es una revisión amplia de antecedentes de investigación que pretende dar contexto a investigadores mexicanos interesados en comprender el puesto de la subdirección escolar como un espacio de desempeño profesional y de preparación para los aspirantes a la dirección escolar.

Método de indagación

De acuerdo con Bowen (2009), el análisis de documentos implica la identificación, compendio y análisis de la literatura disponible de un tópico específico, pregunta de investigación o fenómeno de interés. De acuerdo con este planteamiento, el diseño de esta investigación se desarrolló en cuatro pasos: 1) la búsqueda de literatura, 2) selección del corpus para el análisis, 3) la caracterización del corpus y 4) categorización temática de los estudios.

1. Búsqueda de literatura

Para localizar trabajos sobre el tema de la subdirección escolar, se realizó una búsqueda en la red, en Google Académico y su homólogo *Academic Google*. Se recurrió también a revistas especializadas por medio de índices de revistas educativas como Redalyc y Latindex, por ejemplo. También se hizo uso de las bases de datos ERIC, *eBook Collection* y *Education Source* de Ebsco Host, SAGE y OECDiLibrary. Los términos empleados en dicha búsqueda fueron *subdirector*, *director asistente*, *assistant principal*, *vice-principal*, *assistant head*, *deputy head* y *deputy principal*, todos empleados en el contexto internacional para denominar a los actores que realizan la función que en el contexto mexicano cumple el subdirector escolar. La búsqueda arrojó 5,373 documentos.

2. Selección del corpus para el análisis

Una vez identificados los trabajos se examinaron los títulos y los resúmenes o *abstracts* para determinar si serían incluidos en la revisión. El principal criterio de selección es que el objeto de estudio fueran los subdirectores escolares de educación básica o su trabajo o perspectivas de los sujetos asociadas a su trabajo. No se incorporaron estudios en los que se abordara el trabajo de subdirectores de organizaciones distintas a la escolar, tampoco se integraron trabajos en los que el objeto de estudio fueran los

estudiantes, el aprendizaje o los docentes, desde la perspectiva de los subdirectores. El segundo criterio es que los trabajos estuvieran redactados en español o inglés. No se discriminó por el país de procedencia, tampoco por la aproximación metodológica. Se buscaron publicaciones desde su origen hasta 2012. Una vez aplicados los criterios, el corpus quedó conformado por 70 estudios elaborados entre 1970 y 2012.

3. Caracterización del corpus

Se definen como características del corpus el autor, el año y el lugar de procedencia de los artículos consultados que se publicaron sobre el tema entre 1970 y 2012. Se encontraron trabajos provenientes de Estados Unidos, Japón, Inglaterra, China, Australia y Canadá referentes al estudio de la subdirección escolar y a los subdirectores. Estos países tienen en común que, en sus sistemas educativos, el acceso al puesto de la dirección escolar está precedido por la ocupación en el puesto de la subdirección, por lo que los aspirantes al puesto de director escolar provienen del grupo de subdirectores.

4. Categorización temática de los estudios

El interés en temas relacionados con los subdirectores escolares y su trabajo, se empezó a desarrollar a partir de la década de los setenta y se intensificó en la de los noventa (Cranston et al., 2004; Hartzel, 1993). Desde entonces, el estudio de la subdirección se ha venido consolidando como un área de investigación particular dentro de los estudios de gestión y liderazgo escolar.

Se encontraron dos revisiones previas hechas sobre estudios referentes al tema. La primera fue la revisión realizada por Hausman, Nebecker, McCreary y Donalson (2002), como un antecedente al estudio realizado y que se enfoca en la satisfacción de los subdirectores. Hausman et al. (2002) clasificaron los trabajos de investigación desarrollados sobre la subdirección escolar en cuatro campos: 1) la distribución del tiempo durante la jornada de trabajo; 2) la socialización organizacional y el contexto escolar; 3) la asociación de los subdirectores con otros sujetos en la organización, y 4) la satisfacción en el trabajo.

La segunda revisión fue elaborada por Oleszewski, Shoho y Barnett en 2012. Estos autores clasificaron los trabajos en cinco áreas: 1) el análisis de los roles del subdirector en la escuela; 2) las responsabilidades; 3) la formación para el puesto; 4) la socialización, y 5) la constitución de tipologías de subdirectores.

En la presente revisión, se identificaron los ejes temáticos contenidos en los estudios localizados sobre el trabajo de los subdirectores y sobre el actor. Los trabajos se

clasificaron de acuerdo con los ejes contenidos en el propio corpus. Se concluyó que la clasificación propuesta por las revisiones previas no organizaba de forma adecuada los trabajos disponibles, por lo que fue necesario definir una nueva clasificación. En este análisis se identificaron cinco campos temáticos que se están consolidando como líneas de investigación del trabajo de los subdirectores escolares. La investigación sobre la subdirección se centra en 1) las funciones y responsabilidades del trabajo en la subdirección; 2) el rol de los subdirectores en la escuela, entre los que destaca un especial interés de los investigadores por el liderazgo instruccional; 3) el estudio del aprendizaje del puesto de la subdirección escolar desarrollado por dos vías: la socialización y la formación específica para el cargo; 4) los estudios de satisfacción en el trabajo de subdirector y su relación con las aspiraciones al ascenso, y 5) el puesto de subdirección como preparación para el trabajo en la dirección escolar y el liderazgo.

Resultados

A continuación se describen las líneas temáticas que se definieron para clasificar los estudios detectados en la revisión de la literatura. Se localizaron 12 trabajos sobre las funciones y responsabilidades del trabajo en la subdirección; 23 sobre el rol de los subdirectores en la escuela; 26 sobre el aprendizaje del puesto de la subdirección escolar; cinco estudios sobre satisfacción en el trabajo de subdirector; y ocho referentes al puesto de subdirección como preparación para el trabajo en la dirección escolar y el liderazgo.

1. Las funciones y responsabilidades del trabajo en la subdirección

El estudio más antiguo que fue posible rastrear en el tema de la subdirección escolar es el realizado por Austin y Brown en 1970. Los autores encuestaron a 100 subdirectores en Estados Unidos y reportaron 29 funciones clasificadas en diez categorías: atención a los estudiantes, disciplina, atención a asuntos especiales, asuntos emergentes, política escolar, orientación de nuevos profesores, relaciones públicas de la escuela, atención a profesores, organización de eventos escolares y otros asuntos de la competencia del puesto (Austin & Brown, 1970).

Este interés en el estudio de las funciones de los subdirectores permeó en las décadas posteriores. Se tienen los trabajos de Reed y Himmler (1985) y de Reed y Connors (1982), quienes estudiaron en el contexto de escuelas secundarias y de *high school* –nivel que en Estados Unidos es equivalente al bachillerato o preparatoria en

México—, las actividades en que los subdirectores utilizan el mayor tiempo de su jornada de trabajo. Reportaron que los asuntos en los que se concentran se refieren a la atención de la disciplina, evaluación y apoyo al personal de la escuela, supervisión del edificio escolar, organización de actividades co-curriculares y deportivas, supervisión de cafetería y elaboración de reportes, de horarios y del calendario escolar.

El trabajo de Glanz (1994), con 200 subdirectores encuestados, reportó resultados similares a los de Reed y Himmler (1985) y Reed y Connors (1982). El investigador encontró que los subdirectores desarrollan funciones referentes a la disciplina de los estudiantes, almuerzo escolar, horarios, libros de texto, asambleas, reuniones con padres de familia, administración escolar y evaluación de profesores.

Hausman et al. (2002), con base en los resultados obtenidos a partir de 125 encuestas con subdirectores en Estados Unidos, reportaron que las funciones se centran en siete aspectos: la evaluación de profesores, el control de la documentación de estudiantes, la administración del personal, relaciones públicas, liderazgo instruccional, administración de recursos e interacciones con las autoridades educativas. Kwan (2009) presentó resultados similares a los obtenidos por Hausman et al., (2002) al encuestar a 331 subdirectores en Hong Kong, con la singularidad de que encontraron que los subdirectores tienen participación en la elaboración de políticas y estrategias para el desarrollo de la escuela.

Johnson (2004) reconstruyó la jornada típica de un subdirector mediante una investigación narrativa. El autor, en voz de un subdirector, reportó como parte de las funciones la atención a padres de familia, atención a la disciplina de los estudiantes, conducción de reuniones y planeación de actividades de organización escolar.

Estos autores concuerdan en que los subdirectores coinciden en la realización de algunas funciones como la atención a la disciplina de los estudiantes, al trabajo de los profesores, a la administración de recursos y a la organización escolar; sin embargo, también sostienen que el rol de los subdirectores no está claramente definido (Harvey, 1994; Mertz, 2000; Weller & Weller, 2002). Read (2012) señaló que regularmente se encuentran inconsistencias en los estudios que presentan inventarios de las tareas de los subdirectores, por lo que es difícil definir la función de estos actores.

Harvey (1994), Mertz (2000), Weller y Weller (2002), Kwan y Walker (2012) coinciden en que el trabajo que desempeñan los subdirectores depende en gran medida de las indicaciones y disposiciones de los directores de las escuelas y que, usualmente, los subdirectores preguntan sobre las actividades que deben desarrollar, mostrando poca autonomía y participación en las decisiones para la escuela.

Así, con base en los inventarios de funciones desarrollados por los diferentes autores puede decirse que, en gran medida, el trabajo de los subdirectores está enca-

minado a la supervisión y al control de la organización escolar, de acuerdo con las disposiciones del director de la escuela.

2. El rol de los subdirectores

Una línea de investigación muy cercana a la descripción de las funciones del puesto es la de la caracterización de los roles que los subdirectores cumplen en la escuela. Aunque esta área ha sido desarrollada con mayor profundidad que otras, se encontró que tampoco existe una definición clara del rol de los subdirectores en la escuela, por lo que este término ha sido empleado por los investigadores con diferentes propósitos:

- para tipificar a los subdirectores con relación a las características de su carrera profesional,
- para definir el posicionamiento de los subdirectores a partir de su relación jerárquica en la escuela,
- para describir el papel que desempeñan los subdirectores a partir del énfasis con el que efectúan algunas de las funciones propias de su cargo.

A continuación se revisan algunos trabajos que han abordado el rol de los subdirectores desde alguna de las anteriores perspectivas.

Marshall, Mitchell, Gross y Scott (1991), Marshall (1993) y Marshall, Mitchell y Gross (1994) estudiaron los tipos de carrera profesional que los subdirectores desarrollan en su trayecto en el puesto y definieron como roles al conjunto de características que reúnen estos en cada una de las carreras identificadas. De acuerdo con los autores es posible distinguir cinco tipos de carreras que definen igual número de tipos de roles:

Carrera en ascenso. Desarrollada por un sujeto altamente participativo en las relaciones políticas con actores de diferentes niveles; con capacidad de manipular situaciones políticas para su propio beneficio (Marshall et al., 1991, p. 14). El sujeto evita actitudes desafiantes procedentes de maestros o alumnos. El autor señala que los sujetos en este tipo de carrera suelen tener un mentor.

Carrera de asistencia. Desplegada por el sujeto con alta satisfacción en su trabajo, mantiene relaciones positivas con el director, los profesores y los padres. Tiene autoridad delante de la comunidad escolar y una alta participación en las decisiones que se toman para la institución. Marshall et al. (1991) indican que estos subdirectores suelen tener un mentor.

Carrera estancada. El sujeto no tiene la oportunidad de avanzar; por tanto, presenta insatisfacción en el trabajo. Marshall et al. (1991) señalan que estos subdirecto-

res suelen no tener mentor y que, además, es común que cometan errores sociales y equivocaciones en la forma de relacionarse con los otros. Descuidan la disciplina, la evaluación y no responden positivamente ante las críticas.

Carrera obstaculizada. La enfrentan los subdirectores que se han involucrado en las actividades políticas y que pese a ello no han logrado promoverse. De acuerdo con Oleszewski, Shoho y Barnett (2012), puede haber diversas razones por las cuales los subdirectores no sean promovidos: no se encuentran en una posición adecuada, no cuentan con un mentor que los guíe, no tienen expectativas claras o enfrentan otras circunstancias que no siempre dependen del sujeto.

Carrera infravalorada. La desarrollan subdirectores que están sobre-calificados o que se sienten infravalorados en el trabajo. Estos sujetos suelen tener una formación para desempeñarse en alguna otra profesión. Siguiendo a Oleszewski et al. (2012), la falta de un mentor o apoyo en la administración los hace decidir abandonar el puesto.

De acuerdo con las descripciones de las carreras que Marshall et al. (1991), Marshall (1993) y Marshall et al. (1994) proponen, el rol de los subdirectores en la escuela se define a partir del posicionamiento del tipo de carrera que desarrollan y el tipo de comportamientos que muestran en su trabajo.

Otro modo en que el rol de los subdirectores ha sido abordado es a partir del posicionamiento jerárquico en su relación con el director escolar y el tipo de tareas en las que contribuye. En opinión de Watson (2005), los subdirectores pueden funcionar a partir de diferentes roles: a) como actores asistentes al trabajo de los directores, compartiendo responsabilidades; b) como subordinados, atendiendo las indicaciones de los directores; o bien, c) como asesores, auxiliando en áreas de necesidad específica. El autor advierte que estas categorías de clasificación no son siempre excluyentes, pero sirven para definir el rol que los subdirectores desempeñan en la escuela.

Cada tipo de rol descrito por Watson (2005) tiene implicaciones en el grado de autonomía, de participación en la toma de decisiones para la escuela y de colaboración en las tareas que realiza el director. Con base en el trabajo de Watson, Oleszewski et al. (2012) señalaron que los primeros dos roles descritos sitúan al subdirector como un subordinado con menos facultad de decisión que cuando se le posiciona como asesor de la dirección escolar.

Una tercera definición del rol del subdirector es la que se asocia al papel que este actor desempeña de cara a la comunidad escolar y que se define a partir de las funciones que realiza. Mertz (2000) define el rol de los subdirectores en la escuela a partir de la naturaleza de las tareas que desarrollan. La autora señala que uno de los roles más importantes y constantes del subdirector es el de agente de mantenimiento del

funcionamiento de la escuela; es decir, de la vigilancia y control para la permanencia y persistencia de la cultura institucional, los sistemas jerárquicos y la estructura de la organización.

Kwan y Walker (2010), en su trabajo realizado con subdirectores en Hong Kong, señalan que los subdirectores usualmente desempeñan varios roles: el de mantener las normas y el cumplimiento de las reglas en la institución; el de funcionar como mediadores entre los actores y el de identificar dilemas de funcionamiento en la escuela.

Otros autores como Black (1980), Scoggins y Bishop (1993), Oprey (1999) y Celikten (2001), también han realizado trabajos desde esta postura. Todos ellos coinciden con Harvey (1994), Mertz (2000), y Weller y Weller (2002), al señalar que la definición del rol de los subdirectores carece de claridad, al igual que la de las funciones. Además, Nieuwenhuizen (2011) señala que esta falta de definición es justamente uno de los elementos que puede ocasionar frustración a los subdirectores.

En esta línea de investigación destacan los estudios sobre el liderazgo de los subdirectores en las actividades académicas, de supervisión docente y para la mejora de los resultados de aprendizaje. Bartholomew, Melendez-Delaney, Orta y White (2005), Gross (1987), Hartzell (1993), Kaplan y Owings (1999), Cranston et al. (2004), Kwan y Walker (2008) y Kwan (2009, 2011) han profundizado en el rol de líder instruccional de subdirectores norteamericanos, australianos y japoneses. Dentro de esta temática, Holmes (1999) estudió específicamente la labor de supervisión del trabajo de los profesores que realizan los subdirectores de escuela. También Johnson (2004) aborda este mismo aspecto en su descripción de la jornada típica del subdirector de escuela.

Por otra parte, los investigadores del liderazgo instruccional en la subdirección coinciden en que los subdirectores no disponen de suficiente tiempo para llevar a cabo actividades para guiar el desempeño del profesorado, funcionar como “co-diseñadores” de la enseñanza, como mentores de docentes, supervisores de prácticas y retroalimentadores del trabajo de enseñanza (Kaplan & Owings, 1999; Nieuwenhuizen, 2011); sin embargo, reconocen este rol como necesario para la transformación y mejora educativa. Es interesante notar que los resultados del trabajo de Mertz (2000) se contraponen a los planteamientos de los autores que estudian el rol de líder instruccional. De acuerdo con la autora, la naturaleza de control, vigilancia y mantenimiento de la cultura y funcionamiento organizacional se contraponen en sí misma a la naturaleza del cambio.

3. El aprendizaje del puesto de subdirector escolar

El aprendizaje de las funciones y del rol de subdirector escolar ha sido abordado principalmente desde dos ángulos: el primero, por medio de programas formales de formación para el puesto y, el segundo, desde la perspectiva de socialización del sujeto. En este apartado se revisa la investigación realizada en estas líneas.

3.1 La formación para el puesto de subdirector escolar

De acuerdo con la literatura, existen pocos programas para la formación específica de los subdirectores. La investigación en esta línea se ha desarrollado principalmente en Estados Unidos y se ha limitado a la descripción de los pocos programas existentes.

Un ejemplo es el estudio de Petzko (2008). Este autor describe la reforma, hecha en 2004, de los programas de formación para administradores escolares en Estados Unidos. De acuerdo con el autor, ese año el *National Council of Professors of Educational Administration* identificó un conjunto específico de conocimientos y habilidades necesarios para los administradores, encaminados al liderazgo instruccional, que buscaban transformar el rol de los subdirectores en los planteles escolares.

Con base en el estudio de Petzko (2008), Read (2012) señaló que el Ministerio de Educación de Ontario fundó un sistema de soporte y apoyo dirigido específicamente para los subdirectores, con la finalidad de desarrollar el liderazgo instruccional de estos actores. En la postura de este autor, los resultados de cursos y programas ofrecidos para subdirectores no están adecuados a la práctica.

Nieuwenhuizen (2011) realizó un recuento de los programas universitarios que se ofrecen para la formación de los subdirectores. Según la autora, destaca el programa ofrecido por la Universidad de Maine, el cual consiste en una licenciatura ofrecida específicamente para subdirectores. De acuerdo con Oliver (2005), los programas desarrollados en Estados Unidos están enfocados en dos rubros: al desarrollo de habilidades para el puesto y para el progreso de la carrera.

La detección de necesidades de formación ha sido considerada como insumo del análisis y diseño de programas formativos. El estudio de Oliver (2005) señala que las principales necesidades de los subdirectores norteamericanos son el desarrollo de habilidades en liderazgo instruccional, supervisión de profesores, manejo de personal, desarrollo curricular y aprendizaje de los estudiantes. Es preciso indicar que estas necesidades de formación detectadas por el autor responden a las expectativas del puesto en el marco específico del sistema educativo norteamericano.

De acuerdo con Oliver (2005), adicionalmente, los programas tienen la finalidad de preparar a los subdirectores para el puesto de la dirección escolar y el liderazgo. Una precisión necesaria es que la trayectoria de ascenso al puesto en Estados Unidos involucra procesos de selección, evaluación y entrevistas, por lo que los aspirantes son preparados en estas experiencias formativas (Read, 2012).

3.2 La socialización de los nuevos subdirectores

La producción de trabajos sobre la socialización y culturización de los subdirectores escolares se ha desarrollado principalmente en Estados Unidos. Marshall (1985 y 1993), Marshall y Greenfield (1985, 1987), Marshall y Holley (2006) y Mertz (2006) han desarrollado el concepto de socialización en el marco del estudio del aprendizaje de los subdirectores. De acuerdo con estos autores, la socialización refiere a las experiencias que los sujetos atraviesan en la organización por medio de las cuales aprenden las normas en la institución.

Woycikowska, De Clercq, Dufaur, Pfander-Meny y Pinard (2008), en su estudio realizado en Francia, señalan que el colectivo docente tiene expectativas más o menos concretas sobre el trabajo que debe desempeñar el subdirector del plantel y espera que demuestre su capacidad para resolver conflictos. Estos esquemas imperantes de valoración son mostrados a los subdirectores cuando son novatos en el puesto o de reciente incorporación a la institución. Según los autores, estos procesos los efectúan los profesores y otros miembros del plantel por medio de actitudes y conductas que prueban la autoridad y el desempeño del nuevo subdirector.

Por su parte, Greenfield (1985) precisó que la socialización de los subdirectores es un proceso que se desarrolla a través de ensayo y error: los subdirectores toman decisiones equivocadas, emprenden acciones que no son de beneficio para la escuela y los resultados pueden traer consecuencias negativas tanto para el sujeto como para la organización. Según el autor, las características precisas del proceso de socialización se presentan azarosamente, dependiendo de las cualidades de la organización. Greenfield también señala que los subdirectores no pueden anticipar las etapas por las cuales han de atravesar en el proceso de socialización, así como tampoco puede determinarse el tiempo que han de invertir en dicho aprendizaje.

Marshall (1991, 1992), Busch, MacNeil y Baraniuk (2011), Rintoul (2012) y Armstrong (2009) han coincidido en que los subdirectores suelen experimentar indecisión y frustración durante el proceso de socialización. Particularmente, Armstrong ha teorizado sobre los procesos de transición que los recién ascendidos atraviesan para moverse del rol de profesores al de autoridades escolares.

Armstrong (2009, 2010, 2012) emplea el término transición para designar los procesos que desencadena el sujeto frente a una situación de cambio y que culminan con la transformación de la visión que éste tiene de sí mismo en relación a la circunstancia (Armstrong, 2009). Armstrong (2009) definió tres fases: primero se presenta un evento que origina un cambio –en este caso, el ascenso–; en la fase media, el sujeto experimenta contradicciones en sus concepciones que le generan desequilibrio, sentimientos de pérdida y desorientación; finalmente, en una etapa de reinicio, estos sentimientos disminuyen y el sujeto desarrolla habilidades, una nueva perspectiva respecto a sí mismo y al medio en que se encuentra.

En este proceso las experiencias previas sirven como soporte al asentamiento del sujeto en el nuevo rol. Son referentes para encarar situaciones o tareas del puesto que funcionan como sentidos de pérdida y añoranza o como guías de las aspiraciones sobre lo que tendría que mejorarse desde el nuevo rol (Negrete, 2006).

Una perspectiva particular desde la que es abordada la socialización de los subdirectores es la que han desarrollado Hargreaves, Moore, Fink, Brayman y White (2003), Hargreaves y Fink (2004, 2008) y Fink y Brayman (2004). Estos autores han definido la sucesión del liderazgo en la escuela como un proceso que permite la sustentabilidad de la capacidad de liderazgo en la institución y que se basa en las relaciones entre el subdirector y el director.

De acuerdo con Hargreaves y Fink (2004, 2008), el director escolar es quien tiene la capacidad de propiciar la sucesión de su liderazgo al subdirector escolar por medio de la delegación de actividades y la concesión de participación en decisiones de importancia para la escuela. A este respecto Woycikowska et al. (2008) han señalado que es poco común que los subdirectores asuman un papel activo en la toma de decisiones con los directores para el plantel escolar, sino que se limitan a observar y obedecer las disposiciones de estos.

Un esquema de formación informal en el que la socialización se presenta de manera más estructurada es la mentoría. Este concepto, desarrollado por autores como Malone (2001), Hansford, Tennent y Ehrich (2003), Wortmann et al. (2008) y Strong (2009), es entendido como el esquema de formación en el campo en donde el principiante es entrenado, orientado, acompañado y apoyado por un actor con mayor experiencia en el puesto. Este concepto denomina la idea de socialización y aprendizaje del novato (en este caso el subdirector) con el auxilio del experto (para este caso el director); sin embargo, en la revisión de investigaciones en el campo de la subdirección realizada para este trabajo se encontró que solamente Read (2012) menciona la noción de mentoría y la refiere como uno de los procesos de formación de subdirectores de escuela.

4. La satisfacción de los subdirectores en su trabajo

Existen algunos estudios que han abordado la satisfacción de los subdirectores en el trabajo. La investigación de Ribbins (1997), realizada con 34 subdirectores del Reino Unido, concluyó que, en general, estos actores se muestran decepcionados y frustrados por la percepción de no sentirse bien preparados para el puesto de subdirección y de dirección escolar. Harris, Muijs y Crawford (2003) confirmaron los resultados obtenidos por Ribbins. Señalaron que los subdirectores sostienen tener experiencia y formación insuficiente para los requerimientos de los puestos directivos.

Kwan (2011) realizó un estudio con 331 subdirectores de las secundarias en Hong Kong. Encontró que la satisfacción por el trabajo se asocia principalmente a la edad y a las calificaciones académicas. El estudio de Kwan sostiene que los sujetos mejor preparados y de más edad muestran mayor grado de satisfacción en comparación con sus colegas más jóvenes y menos preparados. El género de los subdirectores no parece influir en la satisfacción laboral. Pero, de acuerdo con la autora, la satisfacción por el trabajo impacta en las aspiraciones de los sujetos por ascender al puesto de la dirección escolar. Los sujetos más motivados son quienes aspiran al ascenso.

Waskiewicz (1999) realizó un estudio de satisfacción laboral con subdirectores en Virginia. Señaló que existen responsabilidades que se asocian de manera positiva a la satisfacción por el trabajo. Los subdirectores que supervisan a los profesores y que tienen la oportunidad de tomar decisiones para el mejoramiento de la escuela muestran mayor grado de satisfacción por el trabajo.

Schermuly, Schermuly y Meyer (2011) estudiaron la satisfacción de los subdirectores en relación al empoderamiento y el *burnout*. Encontraron que la participación en decisiones y el manejo de la información y la organización tienen una relación negativa con el *burnout*, así como con la satisfacción por el trabajo.

De acuerdo con los resultados obtenidos por los autores de esta línea de investigación, la satisfacción con el trabajo parece estar relacionada tanto con las características del sujeto –su formación y edad, por ejemplo– como con las características de la labor que realiza.

5. El puesto de subdirección como preparación para el trabajo en la dirección escolar y el liderazgo

Algunos autores han analizado las percepciones de los subdirectores respecto a los aprendizajes adquiridos en el puesto como preparación para el cargo de director escolar. A través de los años, los autores han reportado que los subdirectores sostienen que

las tareas que realizan en su función no les permiten tener la preparación suficiente para el cargo de director escolar (Koru, 1993; Kwan, 2009; Mertz, 2000, 2006; Nieuwenhuizen, 2011; Oleszewski et al., 2012).

Los autores no presentan una opinión unificada respecto a si el puesto de la subdirección escolar desarrolla habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en el puesto de la dirección escolar. Hartzell, Williams y Nelson (1995a y 1995b), por ejemplo, afirman categóricamente que el puesto de la subdirección no prepara en forma alguna para la dirección. Contrario a ellos, Nieuwenhuizen (2011) señala que si bien los subdirectores se quejan de no recibir la formación suficiente, ni de obtener la preparación necesaria para el puesto de la dirección escolar, en su trabajo tienen la oportunidad de aprender muchas de las tareas que habrán de realizar en la dirección.

Retelle (2010) realizó un análisis del proceso de ascenso al puesto de la dirección escolar en Estados Unidos. El autor partió del supuesto de que los subdirectores que muestran un mejor desempeño son los mejores candidatos para el ascenso a la dirección, sin embargo, encontró que el buen desempeño de los subdirectores no garantiza la promoción laboral.

Mertz (2000) hizo un análisis sobre la forma como diez subdirectores norteamericanos realizan las tareas de su puesto. Si bien este trabajo ya ha sido comentado en el apartado de roles de los subdirectores, sus hallazgos sobre la definición del rol a partir de la naturaleza de las tareas permiten inferir que el tipo de tareas asignadas a estos actores contribuye al desarrollo de habilidades específicas que pueden ser de mayor o menor utilidad para cumplir con las responsabilidades del cargo en la dirección escolar.

Finalmente, Oleszewski et al. (2012) señalan que los subdirectores a quienes se les presenta la oportunidad de trabajar de manera provisional en el puesto de la dirección escolar desarrollan habilidades y adquieren conocimientos relacionados con el mantenimiento del edificio, la solución de problemas, las habilidades interpersonales, las técnicas para la administración del tiempo y el pensamiento reflexivo; sin embargo, los autores hacen la advertencia de que el aprendizaje y desarrollo de habilidades dependen de la calidad de la experiencia.

Conclusiones

El estudio de la subdirección escolar inició en la década de los setenta en el contexto internacional. Este campo de investigación ha surgido en países en los que el puesto de la subdirección escolar ha sido identificado como antesala a la dirección escolar por la seriación de los puestos directivos en sus sistemas educativos.

Las cinco líneas de investigación expuestas se han desarrollado paralelamente a partir de la década de los setenta. A lo largo de estas cuatro décadas se ha ido consolidando y se han configurado nuevos objetos de estudio. Se observa que el enfoque de los trabajos ha transitado de un nivel descriptivo de la función de la subdirección a uno más analítico, por lo que los reportes de inventarios de funciones han sido el paso previo para abordar los roles que los subdirectores ocupan en la escuela, los procesos de socialización y el nivel de preparación para la siguiente etapa laboral. Es interesante observar que los inventarios de funciones aún se hacen, por lo que puede concluirse que las actividades y funciones del subdirector están en constante cambio. La línea de investigación sobre el aprendizaje del puesto de los subdirectores, una de las más robustas, destaca por el número de trabajos desarrollados con respecto al aprendizaje por socialización de los subdirectores, aunque también se identifican algunos estudios sobre la formación formal de esta figura. Se encuentra, también, que la producción de los autores se ubica en diversas líneas de investigación. Destaca el trabajo de Denisse Armstrong, quién ha comenzado a definir una línea específica sobre la construcción de autoridad de los subdirectores en un proceso de transición al puesto y de socialización.

Como campo de estudio, el análisis de las funciones de los subdirectores se centra en la definición de las funciones y descripción de las tareas, en la construcción de autoridad y en el abordaje del puesto como espacio de transición. Por las diversas temáticas tratadas y la construcción de referentes teóricos específicos, esta línea tiene una identidad particular y distinta de los estudios sobre la figura del director y de gestión escolar (Maureira, 2006). En este sentido, la configuración de una línea de investigación sobre esta figura educativa en nuestro país debería partir de un análisis de la investigación internacional y de considerar las condiciones estructurales específicas de la escuela mexicana que determina las condiciones de trabajo del subdirector.

Lista de referencias

- Armstrong, D. E. (2009). *Administrative Passages: Navigating the Transition for Teacher to Assistant Principal*. New York: Springer.
- Armstrong, D. E. (2010). Rites of passage: coercion, compliance, and complicity in the socialization of new vice-principals. *Teachers College Record*, 112(3), 685-722. Recuperado de <http://www.tcrecord.org/library>
- Armstrong, D. E. (2012). Connecting personal change and organizational passage in the transition from teacher to vice-principal. *Journal of school leadership*, 22(3), 398-424.

- Austin, D. B., & Brown, H. L. (1970). *Report of the assistant principalship: Study of the secondary school principalship* (Vol. 3). Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.
- Bartholomew, S., Melendez-Delaney, G., Orta, A., & White, S. (may, 2005). Untapped Resources: Assistant principals as instructional leaders. *Developing Exemplary Teachers*, 23-26.
- Black, A. B. (1980). Clarifying the role of the assistant principal. *NASSP Bulletin*, 64(436), 33-39.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/qrj0902027
- Busch, S. D., MacNeil, A. J., & Baraniuk, M. S. (2011). Critical advice from practicing assistant principals for assistant principal preparation program. En A. K. Tooms, B. G. Barnett & A. R. Shoho (Eds.), *Examining the Assistant Principalship: New Puzzles and Perennial Challenges for the 21st Century* (pp. 35-58). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Celikten, M. (2001). The instructional leadership tasks of high school assistant principals. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 67-76.
- Cranston, N., Tromans, C., & Reugebrink, M. (2004). Forgotten Leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education*, 7(3), 225-242.
- Fink, D., & Brayman, C. (2004). Principals' succession and educational change. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 431-449.
- Glanz, J. (1994). Where did the assistant principalship begin? Where is it headed? *NASSP Bulletin*, 78(564), 35-40.
- Greenfield, W. D. (1985). Studies of the assistant principalship: toward new avenues of inquiry. *Education and Urban society*, 18(1), 7-27.
- Gross, R. A. (1987). *The vice principal: the instructional leader in the public senior high school* (Tesis doctoral inédita). University of Pennsylvania, United States of America.
- Hansford, B., Tennent, L., & Ehrich, L. C. (2003). Educational Mentoring: Is it worth the effort? *Education, Research and Perspectives*, 30(1) 42-75. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/2259/1/2259.pdf>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., & White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of secondary principal rotation and succession: Final report of*

- the Ontario Principals Council*. United States of America: Ontario Principals' Council.
- Harris, A., Muijs, D., & Crawford, M. (2003). *Deputy and assistant head: building leadership potential*. London: National College for School Leadership.
- Hartzell, G. N. (1993). The assistant principal: Neglected actor in practitioner leadership literature. *Journal of School Leadership*, 3, 707-723.
- Hartzell, G., Williams, R., & Nelson, K. (1995a). *New voices in the field: the work lives of first-year assistant principals*. United States of America: Corwin Press.
- Hartzell, G., Williams, R., & Nelson, K. (1995b). *The influential assistant principal: Building influence and a stronger relationship with your principal*. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED385948)
- Harvey, M. J. (1994). The deputy principalship: retrospect and prospect. *The International Journal of Educational Management*, 8(3), 15-25.
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J., & Donaldson, J. G. (2002). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40 (2/3), 136-57.
- Holmes, J. A. (september-october, 1999). Increasing the leadership role of the assistant principal. *Schools in the Middle*, 8(5), 13-16.
- Johnson, C. (2004). Reflections on the vice principalship. *Leadership*, 34(1), 32-34
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (1999). Assistant principals: the case for shared instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 83(610), 80-94.
- Koru, J. (1993). The assistant principal: Crisis manager, custodian, or visionary? *NASSP Bulletin*, 77(556), 67-71.
- Kwan, P. (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 191-205.
- Kwan, P. (2011). Examining the mediating effect of job satisfaction on the relation between responsibilities and career aspiration of vice-principals. *International Journal of Educational Research*, 50, 349-361.
- Kwan, P., & Walker, A. (2008). Vice-principalship in Hong Kong: aspirations, competencies, and satisfaction. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 73-97.
- Kwan, P., & Walker, A. (2012). Linking vice-principals' perceptions of responsibilities. Job satisfaction and career aspirations. *ISEA*, 40(1), 3-18.
- Kwan, P., & Walker, A. (august, 2010). Secondary school vice-principals: commitment, challenge, efficacy and synchrony. *British Educational Research Journal*, 36(4), 531-548.
- Malone, R. (2001). *Consejería de los directores*. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED469323)

- Marshall, C. (1985). Professional shock: The enculturation of the assistant principal. *Education and Urban Society*, 18(1), 28-58.
- Marshall, C. (1991). *The assistant principal: Leadership choices and challenges*. United States of America: Corwin Press.
- Marshall, C. (1992). The assistant principalship: An overview of the frustrations rewards. *NASSP Bulletin*, 76 (547), 88-94.
- Marshall, C. (1993). *The unsung role of the career assistant principal*. United States of America: National Association of Secondary School Principals.
- Marshall, C., & Greenfield, W. (1987). The Dynamics in the Enculturation and the Work in the Assistant Principalship. *Urban Education*, 22(1), 36-52.
- Marshall, C., & Greenfield, W. D. (1985). *The socialization of the assistant principalship: a model of orientation to the administrative career*. Trabajo presentado en el Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Marshall, C., & Hooley, R. M. (2006). *The assistant principal: Leadership choices and challenges* (2ª ed.). California: Corwin Press.
- Marshall, C., Mitchell, B., & Gross, R. (1994). *A typology of the assistant principalship: A model of orientation to the administrative career*. *Advances in Education Administration: New Directions in Educational Administration: Policy, Preparation, and Practice* (Vol. 3). United States of America: JAI Press.
- Marshall, C., Mitchell, B., Gross, R., & Scott, D. (1991). The Assistant Principalship: A Career Position or a Stepping-Stone to the Principalship? *NASSP Bulletin*, 76(540), 80-88.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Iberoamericana de Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 1-10. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1_htm.htm
- Mertz, N. (2000). *Contextualizing the position of assistant principal*. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED453579)
- Mertz, N. (2006). The organizational socialization of assistant principals. *Journal of School Leadership*, 16(6), 644-75.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters*. California: University of California Press.
- Negrete, T. (2006). *Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1980)*. México: Pomares/Universidad Pedagógica Nacional.
- Nieuwenhuizen, L. M. (2011). *Understanding the complex role of the assistant principal in secondary schools*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://mospace.umsys-tem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/14499/research.pdf?sequence=2>

- Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: a literature review. *Journal of Education Administration*, 50(3), 264-286.
- Oliver, R. (2005). Assistant principal professional growth and development: a matter that cannot be left to change. *Educational Leadership and Administration*, 17, 89-100.
- Oprey, S. J. (1999). *A study of selected middle school assistant principals as instructional leaders* (Tesis doctoral inédita). University of Huston, United States of America.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: Autor.
- Petzko, V. (2008). The perception of new principals regarding the knowledge and skills important to their initial success. *NASSP Bulletin*, 92(3), 224-250.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership: Case Studies on System Leadership explores de emerging systemic role of school leaders* (Vol. 2). Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, D. (2008). *Improving School Leadership* (Vol. 1: Policy and Practice reports on the overall findings of the OECD study of school leadership). Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Read, S. (2012). Factors that influence the preparedness of teachers for vice-principal's role. En K. A. Tooms, G. B. Barnett & A. R. Shoho (Eds.) *Examining the assistant principalship: New puzzles and perennial challenges for the 21st century* (pp.11-34). United States: Information Age Publishing Inc.
- Reed, D. B., & Connors, D. A. (1982). The vice-principalship in urban high schools. *Urban Education*, 16(4), 465-481.
- Reed, D. B., & Himmler, A. (1985). The work of the secondary vice principal. *Education and Urban Society*, 18(1), 59-84.
- Retelle, E. (2010). Promotion of the assistant principal to the principalship: Good work is no guarantee. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(1) Recuperado de <http://cnx.org/content/m33961/latest/>
- Ribbins, P. (1997). Heads on deputy headship: impossible roles for invisible role holders? *Educational Management and Administration*, 25(3), 295-308.
- Rintoul, H. (2012). The new urgency of vice-principalship. En K. A. Tooms, G. B. Barnett & A. R. Shoho (Eds.), *Examining the assistant principalship: New puzzles and perennial challenges for the 21st century* (pp. 111-124). United States: Information Age Publishing Inc.

- Saucedo, C. L., Guzmán, C., Sandoval, E., & Galaz, J. F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates*. (Colección Estados del Conocimiento). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Schermuly, C., Schermuly, R., & Meyer, B. (2011). Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 252-264.
- Scoggins, J. A., & Bishop, H. L. (1993). *A review of the literature regarding the roles and responsibilities of assistant principals*. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED371436)
- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: assessing the evidence*. New York: Teacher College Press/Columbia University.
- Waskiewicz, S. P. (1999). *Variables that contribute to job satisfaction of secondary assistant principals*. United States of America: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Watson, K. (2005). How are assistant heads affecting primary school management and how do their opinions, attitudes and beliefs affect their work? *Management in Education*, 19(4), 24-7.
- Weller, L. D., & Weller, S. J. (2002). *The assistant principal: Essentials for school leadership*. California: Corwin Press.
- Woycikowska, C., De Clercq, B., Dufaur, J. L. Pfander-Meny, L., & Pinard, A. (2008). *Cómo dirigir a un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Barcelona: Graó.