

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

**LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA
SECUNDARIA.**

T E S I S

**Que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO: VÍA MEDIOS
LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA**

P R E S E N T A
MIRTHA FLOR RUBIO MUÑOZ

DIRECTOR DE TESIS
DR. MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ

DURANGO, MÉXICO

FEBRERO DE 2005.

DEDICATORIAS

Para Oscar, Flor, Marco y Ariel por que representan cada uno de ellos una parte de mi realización y el mayor estímulo para seguirme superando.

A mis padres Enrique y Paula: por que son la esencia, son parte importante del significado de mi vida y el ejemplo a seguir.

A mi esposo por compartir conmigo el esfuerzo realizado.

AGRADECIMIENTOS

Al Doctor Miguel Navarro, por su labor desinteresada para orientarme profesionalmente para culminar la tesis.

A la Universidad Pedagógica del Estado de Durango por contribuir en mi desarrollo profesional

A los maestros: Alicia Rivera Morales, Gonzalo Arreola Medina, Delia Inés Ceniceros Cázares, Silvestre Amaya, por la lectura analítica y comentarios respectivos

A mis compañeros de la primera generación de gestión pedagógica de la universidad.

A Rosario y Angélica, porque a través de su amistad, talento e inteligencia fortalecieron mi espíritu de superación.

De forma especial al Profesor Juan Manuel Álvarez Franco, por su apoyo para la realización de la investigación.

RESUMEN

La investigación “La Planificación Institucional en la Escuela Secundaria” es un estudio realizado en dos Escuelas Secundarias Generales del municipio de Durango.

El nivel de análisis es descriptivo-interpretativo. Contiene en el capítulo I la construcción del objeto de estudio, donde se especifican antecedentes de la planificación institucional, la situación problemática que enfrentan las escuelas secundarias generales con relación a la planificación institucional que desarrollan, los antecedentes institucionales que refieren los procesos de planificación que se han implementado en ese subsistema educativo, referencias de algunas investigaciones que abordan el objeto de estudio elegido, la justificación del estudio, las preguntas y objetivos de la investigación y la delimitación y alcances.

En el capítulo II se describe en forma amplia la revisión teórica sobre la planificación institucional, abarcando tipos de planeación, corrientes de planeación y la descripción completa de los diferentes momentos metodológicos del proyecto educativo institucional, como modelo de planificación que utilizan las escuelas secundarias generales; el capítulo III contiene el proceso metodológico que se utilizó para la realización del estudio y en el capítulo IV y V se abordan los resultados y conclusiones del estudio. El principal objetivo de la investigación se enfoca en la descripción del proceso de planificación institucional que elaboran y

operacionalizan dos escuelas secundarias generales; utilizando como sustento para su desarrollo la metodología de la planeación estratégica situacional propuesta por Matus en 1996.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIAS	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
ÍNDICE GENERAL	iv

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

CAPÍTULO I

LA IMPORTANCIA DE LA PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA DE CENTROS

1.1 Antecedentes	8
1.2 Situación problemática	11
1.3 Antecedentes institucionales	17
1.4 Algunas investigaciones referidas a la planificación y Eficacia en instituciones educativas	21
1.5 Justificación	25
1.6 Preguntas de investigación	26
1.7 Objetivos de la investigación	27
1.8 Delimitación y alcances del estudio	28
1.9 Marco contextual	29
1.9.1 Ámbito interno	29
1.9.2 Ámbito externo	33

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA TEÓRICA DE LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS.

2.1 Evolución de los paradigmas de planificación en México	37
2.2 Conceptos generales de planificación	38
2.3 Tipos de planificación	39

2.4 Corrientes o enfoques de planificación	41
2.4.1 Clasificación de enfoques propuesta por Matus	45
2.4.2 Puntos de congruencia entre la planificación estratégica situacional y proyecto educativo institucional.....	49
2.5 Planificación educativa	54
2.5.1 Dimensiones de la planificación educativa	57
2.5.2 Dimensión político-organizacional	58
2.5.3 Dimensión socio-comunitaria	59
2.5.4 Dimensión pedagógica	60
2.5.5 Dimensión económico-administrativa.	62
2.6 La planificación institucional en las escuelas secundarias generales.....	64
2.6.1 Proceso de institucionalización de la planificación.....	71
2.7 El proyecto educativo institucional en las escuelas secundarias generales.	74
2.8 Componentes del proyecto educativo institucional	76
2.8.1 El diagnóstico de la institución, como elemento central del diseño de la planificación de la escuelas secundarias generales	77
2.8.2 Pasos metodológicos para la elaboración del diagnóstico	79
2.9 Situación, objetivo o ideario de la escuela	84
2.10 Estrategias	86
2.11 Momento táctico operacional (cronograma)	87
2.12 Proceso de evaluación del proyecto	88
2.13 Conclusiones respecto de la fundamentación teórica de la planificación para el desarrollo las escuelas	88

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.

3.1 Tipo de investigación	90
3.2 Participantes	91
3.3 Elección de la muestra	93
3.4 Cuestionario	96
3.5 Escala de medición empleada	99

3.6 Confiabilidad del instrumento	100
3.7 Procesamiento y análisis del resultado	101

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Descripción de los encuestados	103
4.1.1 Sexo y edad	104
4.1.2 Antigüedad de los participantes y estudios realizados	105
4.1.3 Especialidad que imparten y función que desempeñan	106
4.1.4 Institución a la que pertenecen y tipo de encuestado	108
4.2 Análisis de percepción de los encuestados con relación a las variables fundamentales de la investigación.....	109
4.2.1 Análisis de las variables que muestran niveles de aceptación.....	113
4.2.2 Análisis de variables que presentan los niveles más altos de no aceptación.....	116
4.3 Análisis de varianza para establecer las diferencias significativas entre los diversos grupos de clasificación	118

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Tema de estudio	126
5.2 Objeto de estudio	127
5.3 Revisión de literatura	128
5.4 Metodología	128
5.5 Resultados	129
5.6 Sugerencias	136

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
----------------------------------	-----

ANEXOS

ANEXO 1 CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES	146
ANEXO 2 CUESTIONARIO APLICADO A PADRES DE FAMILIA.....	156
ANEXO 3 CUESTIONARIO APLICADO A ALUMNOS.....	163

ÍNDICE DE TABLAS

Número	Nombre	Página
1	Asignaturas del plan de estudios de educación secundaria	30
2	Diagrama de organización de las Esc. Sec. Generales	33
3	Principales corrientes de la teoría de Planificación	43
4	Escuelas involucradas en el estudio, participantes en la encuesta y número de respondientes por escuela.	92
5	Muestra de alumnos por grados Escuela Secundaria José Vasconcelos.	94
6	Muestra de alumnos por grados Escuela Secundaria Ramón López Velarde.	95
7	Operacionalización de la variable: La Planificación Institucional en las escuelas secundarias generales.	97
8	Estructura del cuestionario aplicado al colectivo escolar.	98
9	Cronograma de aplicación del cuestionario.	101
10	Descripción de los encuestados por sexo y edad.	104

Número	Nombre	Página
11	Antigüedad y estudios de los participantes.	105
12	Especialidad y función de los participantes.	107
13	Institución y tipo de encuestados.	109
14	Análisis inferencial de las variables de contenido, prueba de t para una sola muestra.	110
15	Análisis de variables que muestran los más altos índices de aprobación	112
16	Análisis e variables que muestran los niveles más altos de no aceptación	115
17	Análisis de varianza por grupos de clasificación, de prueba de f.	119

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está enfocada a describir los procesos de planificación institucional participativa que viven dos escuelas secundarias generales a partir de la década de los noventa, en que se implementaron reformas e innovaciones educativas que recomiendan la planificación de desarrollo institucional, como una estrategia útil y prioritaria para potenciar el cambio y la transformación de las áreas: económico-administrativa, político- organizacional, socio-cultural y pedagógica que integran el campo de la gestión escolar y que se busca cambiar a partir de generar una cultura de autodesarrollo al interior de las escuelas.

El uso del término “ que viven las escuelas “ es utilizado porque se desea marcar una diferencia entre la planificación con enfoque administrativo, elaborada desde la visión del planificador y de la autoridad que la solicita, interesada sólo en el producto y que descuida la atención de los procesos que viven los actores educativos que la ejecutan. Este tipo de planificación que urge cambiar, entre algunos administradores de las escuelas se interpreta como “hacer el plan anual para cumplir con el requisito administrativo”.

La diferencia que se desea marcar, es que una planificación institucional cualitativa, es aquella que es elaborada y operacionalizada por toda la comunidad educativa y que se entiende como un compromiso

social en el que los actores problematizan sobre la situación que enfrentan en las escuelas y que desean cambiar, llegando a tomar decisiones consensuadas importantes, sobre el presente y el futuro que desean vivir, buscando siempre mejores estándares de desarrollo profesional para ofrecer a los alumnos y a la sociedad en general una educación que cada día sea mejor y más eficaz.

Una de las razones de la realización del estudio, fue saber si lo mencionado anteriormente es factible de implementar en nuestras escuelas secundarias generales, pues es reconocido que en otros países como Canadá, España, Chile, Argentina e Inglaterra este tipo de planificación de desarrollo, según reportan investigaciones ha ofrecido buenos resultados (Stoll y Fink, 1999; Hargreaves y Hopkins, 1994; Antúnez, 2000; Gajardo, 1999; Alfiz, 1997; Batistón y Ferreyra, 1998).

La justificación y fundamentación teórica contienen apartados que buscan ante todo sensibilizar al lector acerca de la importancia que tiene que al interior de las escuelas secundarias, se elaboren propuestas de desarrollo e innovación educativa. Es preciso que los colectivos escolares busquen espacios para reflexionar sobre las causas y consecuencias de una serie de reformas y procesos de innovación frustrados que se han implementado en décadas anteriores, en las que se refiere que el fracaso es debido a que no son instrumentadas al interior de las escuelas; que son innovaciones impuestas a los docentes sin tomar en cuenta su decisión.

A partir de la década de los noventa las reformas educativas pretenden que las decisiones de transformación y cambio surjan del interior

de las escuelas, más es preocupante que han pasado 13 años y las escuelas continúan en su letargo e inamovilidad, sus propósitos educativos son los mismos de hace cincuenta años.

A través del estudio pudo encontrarse que en el Proyecto Educativo Institucional de dos escuelas secundarias generales, no se percibe la noción de una educación para una ciudadanía democrática, al parecer este objetivo tan importante de una educación con enfoque humanista está aparentemente perdido en el mercado teórico del discurso educativo; “sigue existiendo la necesidad de producir comunidades educativas debidamente informadas que se consideren a sí mismas poseedoras de derechos y obligaciones” (Giroux, 1989 p. 727).

Se observa que el dilema de la educación secundaria continúa siendo elegir entre satisfacer la necesidad del mercado de trabajo y las exigencias de formar a los alumnos para vivir en la democracia, como una acción prioritaria de la postmodernidad.

Puede apreciarse que no existen propósitos ni objetivos claros que busquen formar a los estudiantes para vivir en una sociedad realmente democrática, no se reconocen estrategias de planificación y evaluación que garanticen tanto a los profesores como a los padres de familia y alumnos que la educación sea significativa, factible y eficaz.

Para cerrar este apartado que pretende informar de forma general acerca de lo que trata el estudio, se desea manifestar que sigue latente la necesidad de realizar más estudios que ayuden a desentramar el porqué nuestras escuelas siguen mirando hacia el pasado, urgen investigaciones

que sean elaboradas por los mismos actores educativos, para que el mismo proceso de la investigación los involucre en una dinámica de autodesarrollo profesional que los lleve a cambiar las formas de enseñar buscando favorecer el significado de los aprendizajes del alumnado. Es necesario reconocer que para lograr la mejora y la eficacia de las escuelas secundarias es fundamental tomar en cuenta el peso y el poder de la cultura de la escuela que se piensa transformar.

CAPÍTULO I

LA IMPORTANCIA DE LA PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA DE CENTROS

En los últimos años se han producido numerosas modificaciones en la forma de pensar y orientar las actividades de los establecimientos educativos.

Han surgido problemáticas que anteriormente no se percibían o que eran de interés exclusivo de determinado sector de la institución. Un ejemplo de ellos es el tema relacionado con la planificación institucional que realizan las escuelas secundarias generales; esta actividad generalmente era trabajo exclusivo de los funcionarios que ocupan los puestos directivos o de expertos en problemas organizacionales y de planificación, a los cuales se les había sensibilizado mediante lecturas o cursos sobre administración escolar.

Hoy en día estas tendencias han cambiado y el impulso principal proviene de las transformaciones educativas que a partir de la década de 1980 ha comenzado a mirar hacia el interior de las escuelas. Dicho discurso habla sobre la necesidad de realizar una planificación en la que participen todos los actores de la comunidad educativa.

Sin embargo en las escuelas secundarias generales la planificación y la participación son experiencias prácticamente nuevas, los principales obstáculos que se enfrentan para llevar este tipo de planificación participativa a la práctica real son cuestiones que tiene que ver con una escasa cultura de planificación o de participación; así como la ausencia de procesos democráticos que han caracterizado por muchos años la vida social y política de las escuelas, esta falta de prácticas democráticas ha quedado al descubierto cuando se provocan espacios de reflexión al interior de las escuelas y se observa el conflicto que les causa a los diferentes actores de la comunidad educativa como son: alumnos, padres de familia, maestros y directivos el que se les infiera que es de ellos la responsabilidad de tomar la decisión de iniciar la transformación en las escuelas; esto les provoca desconcierto y no saben que opinar, o no creen que sea cierto que ellos puedan y deban decidir sobre los aspectos educativos que se les proponen, este desconcierto se debe en gran medida a que la toma de decisiones al respecto de los cambios o reformas educativas de la educación básica siempre ha estado ubicada en otros espacios fuera de las escuelas. Esto continúa sucediendo, aunque existe una gran cantidad de informes de investigadores que han estudiado los procesos de transformación y cambios educativos iniciados desde el interior de las escuelas, en los que concluyen que si se les ofrece la oportunidad a los maestros y demás comunidad educativa de participar en la toma de decisiones, esto hace que surja en ellos la convicción de responsabilizarse de la problemática que enfrentan; una propuesta que elaboran los investigadores es que estas acciones se lleven a cabo a través de un proceso de planificación en el cual además de atender las diferentes dimensiones educativas también se

considere apoyar a los maestros en su desarrollo profesional, lo que traerá como consecuencia que éstos acepten que existe la necesidad de realizar cambios en su práctica docente para lograr mejores aprendizajes en sus alumnos.

Al proceso de planificación para la transformación y desarrollo de las escuelas secundarias aún le queda un largo camino por recorrer, porque todavía existen patrones culturales difíciles de romper, como son el saber aceptar y hacer una crítica bien fundamentada, y sobre todo poder emitir esa crítica cuando se cuentan con elementos suficientes de información, además de que a los directivos les falta tolerancia para aceptar ésa crítica. Para que estas prácticas de exposición de ideas en forma espontánea y abierta se generen es fundamental establecer un clima institucional encaminado a favorecer nuevas formas de comunicación y participación.

Todos estos conjuntos de problemáticas que suceden al interior de las escuelas son circunstancias importantes que se deben fundamentar y conocer bien mediante la elaboración de un diagnóstico global que ayude en la construcción del plan educativo institucional de las escuelas.

Se concluye esta introducción mencionando que es fundamental realizar investigaciones que ayuden a conocer cómo se realiza la planificación institucional y que dificultades enfrentan las escuelas para su elaboración.

1.1 Antecedentes

El emprender una investigación que nos llevó a conocer cuales son los problemas que enfrentan las escuelas secundarias generales durante el proceso de planificación institucional hizo relevante que se retomaran antecedentes a partir del ámbito internacional, nacional y regional que ayudaron a contextualizar el por que de la importancia del estudio.

En los acuerdos, declaraciones y recomendaciones que presenta la UNESCO, OEI, UNICEF y El Banco Mundial a los países latinoamericanos en los distintos eventos celebrados en diferentes países sobre educación, realizados desde 1990 hasta 1999, se reconoce que el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos en la educación básica se ha convertido en el objetivo prioritario de estos países, en busca del desarrollo de las necesidades básicas de aprendizaje; entendidas estas como “los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que pueden favorecer el desarrollo personal del individuo para trabajar y vivir con dignidad y mejorar su calidad de vida” (Jomtien, 1990). En dichas conferencias se puntualiza que para consolidar las instituciones educativas en un nuevo rol, todas las administraciones con competencia educativa de cada país deben asumir modelos innovadores de administración, incrementar los presupuestos del sector educativo y fomentar las combinaciones de diferentes fuentes de financiamiento, de tal manera que los proyectos educativos institucionales surjan y se fortalezcan en el diálogo, el debate y el consenso. Mencionando también que la educación debe ser equitativa para ser de calidad, y para el logro de estos aspectos consideran lo siguiente:

La experiencia ha mostrado reiteradamente que la comunidad escolar, directores, maestros, alumnos y padres de familia, participando y trabajando organizadamente en torno de un proyecto educativo, influye decisivamente en la calidad de los servicios, es fuente de innovación y mejora continua y propicia una respuesta cada vez más adecuada a las necesidades educativas de los estudiantes (la Habana, 1999 p. 4)

Las anteriores recomendaciones, así como las necesidades y demandas que provienen de las exigencias de implementar nuevas tendencias de desarrollo que lleven a incrementar la productividad de la economía y la competitividad de México con las otras naciones, son algunos de los factores que han influido en la estructuración de nuevas estrategias en la política educativa del país provocando reformas en los programas y legislación educativa.

En México, el Programa para la Modernización Educativa (PME) menciona que la educación para ser de calidad debe establecer criterios de pertinencia, lo cual significa que los aprendizajes pertenecerán a la realidad concreta del alumno, así como tener características de integralidad, que se refiere a tomar en cuenta para los aprendizajes la personalidad e intereses del educando, y por último los planes y programas deberán ser flexibles adaptándose a la realidad del maestro y alumnos en relación con su medio. Para dar validez a este planteamiento expone lo siguiente:

... el concepto de la práctica de planeación, programación, funciones y habilidades del profesor, el tipo de participación de los alumnos en particular y de la sociedad en general en el quehacer de la escuela, así como la función misma de la escuela en la sociedad, habrán de sufrir cambios muy importantes, aunque graduales y ponderadamente planeados (PME,1991 p. 49)

El mismo programa en el capítulo V, en el apartado que se refiere a los procesos administrativos y de organización escolar, puntualiza que el maestro de secundaria debe participar en dichos procesos como parte de su perfil de desempeño en la labor docente.

Respecto a lo anterior, ese programa expone que los maestros deben:

Contribuir a desarrollar el proyecto escolar: convertir la razón de ser de la escuela en una tarea común de los actores vinculados a ella.
Explicitar la concepción pedagógica que inspira su labor educativa.
Sistematizar la grandes orientaciones de la institución escolar que permitan compatibilizar las acciones de corto plazo con una visión de largo plazo. Participar en la conversión de la escuela en un espacio de perfeccionamiento docente y evaluar en forma constante el proyecto escolar. (PME, 1991 p. 150)

Las nuevas políticas educativas han buscado un cambio en el ámbito escolar, otorgando una cierta autonomía a los centros escolares que les permitan construir de acuerdo a sus necesidades una normativa propia en los aspectos pedagógicos y administrativos. La autonomía escolar se verá reforzada en tanto

los participantes en la misma sean capaces de generar proyectos educativos propios, realizar su seguimiento y evaluar los resultados. Es por esto que se plantea la necesidad de que el equipo docente y el director tengan competencia para definir, dentro del marco de las políticas y prioridades nacionales, proyectos educativos propios (Ley General de Educación art. 68 y 69 y Acuerdo Nacional para la Educación Básica)

Haciendo un análisis general a todos los aspectos normativos antes mencionados, se puede observar que existen dentro de la legislación espacios para que cada subsistema o institución educativa realice una gestión escolar que dinamice nuevos procesos de planificación institucional que los lleven a resolver problemas relacionados con la administración, organización, economía, micropolítica y aspectos socioculturales de la escuela que influyen de forma directa e indirecta en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se les imparte a los alumnos.

1.2 Situación problemática

Las necesidades de transformación al interior de las escuelas que se plantea a través de los diferentes documentos legislativos antes mencionados, representan para las escuelas secundarias generales del Estado de Durango una problemática que aún no se ha resuelto, pues aunque existe la normatividad nacional para que cada estado se responsabilice de las transformaciones de sus instituciones educativas, siguen existiendo disposiciones político-administrativas que influyen y obstaculizan para que el proceso de transformación y mejora se realice en forma efectiva y eficaz.

Cada institución para iniciar su proceso de transformación tiene la necesidad de implementar estrategias que lo lleven a la elaboración y operacionalización de un plan que guíe, articule y de coherencia a todas las acciones que realiza la comunidad educativa en los diversos ámbitos que la componen como son: el organizativo, administrativo, político, sociocultural y pedagógico.

Alguna de la problemática que se presenta al interior de las escuelas secundarias tiene relación con componentes disciplinares, técnicos y metodológicos que todo proceso de planificación exige que sean del dominio de los actores que la realizan.

La planificación implica que el directivo realice actividades de dirección con responsabilidad, participación y liderazgo para poder clarificar y comunicar la misión y objetivos hacia donde desea avanzar; además de desarrollar estrategias y políticas que ayuden al logro de este objetivo.

El compromiso para realizar una planificación institucional en las escuelas secundarias se debe aceptar por todos los interesados en la educación, utilizando métodos y técnicas precisas que den direccionalidad a sus acciones para alcanzar los objetivos y metas que los conduzcan a impartir a los alumnos una educación práctica y pertinente

Se considera que es importante que el tipo de planificación sea seleccionado de acuerdo con una justificación racional que proporcione la información necesaria para lograr una buena implementación. Es decir, que cada escuela antes de elegir el modelo de planificación, deberá, de acuerdo a sus necesidades realizar una evaluación diagnóstica que proporcione información que

ayude al colectivo escolar a elegir el tipo de planificación que mejor apoye la transformación y mejora que los conduzca al logro de sus propósitos y metas.

El diagnóstico viene a ser una construcción intelectual basada en una investigación que aglutina los saberes prácticos, socioculturales, pedagógicos, organizativos y administrativos de la forma más amplia y profunda posible de la situación de la escuela en un momento dado; se realiza para conocerla, comprenderla y explicarla, con el fin de planificar acciones y realizar cambios en aquello que se evalúe como problemático.

Las personas que realizan la planificación institucional necesitan desarrollar una capacidad de previsión, además de poder analizar datos de manera crítica y tener perspectiva de futuro.

En la siguiente cita pueden apreciarse aspectos relacionados con estas situaciones:

Desde esta perspectiva, entendemos que para planificar por proyectos hay que partir desde una visión prospectiva estratégica y global de la escuela a lograr, plasmada en un plan general que le otorgue sentido y coherencia a todas las acciones. Este plan, concebido como una herramienta para el desarrollo y transformación de la institución educativa en el largo plazo, se hace posible mediante programas orientados a partes, aspectos o sectores de la institución, los cuales a su vez se hacen operativos en proyectos de intervención para situaciones concretas e inmediatas (Batistón, 1998 p.14).

La planificación institucional, puede ser un proceso compartido por toda la comunidad educativa; visto desde esta perspectiva, presenta problemas técnicos y

también puede convertirse en un problema social. Sensibilizar y estimular a todo el colectivo escolar para que participe en un trabajo colegiado, donde interactuarán personalidades y grupos que tienen cada uno sus formas particulares de observar la realidad, es saber que se van a enfrentar a problemas de comunicación y lenguaje, por lo tanto habrá necesidad de negociación para no llegar a un conflicto.

La organización es una disciplina que apoya para superar el conflicto en el proceso de planificación, los directivos de las escuelas secundarias deben potenciar todas las actividades referentes a esta área, que se define como una forma institucional de establecer el control sobre el comportamiento cotidiano de los individuos que pertenecen a dicha organización; toda persona que ocupa puestos administrativos necesita fundamentarse en ella para evitar que se fomenten conflictos al interior de la institución, ya que esta situación dificulta la integración del personal obstruyendo el que se pueda trabajar en equipo en la construcción del plan educativo institucional.

Un componente importante a desarrollar por el directivo que busca que su escuela sea eficaz es un activo liderazgo pedagógico, ejercido con una visión comprensiva y prospectiva de la educación, es importante porque en él se apoya el directivo para trazar claramente la relación entre los miembros del grupo, con la finalidad de establecer canales de comunicación y estrategias para conseguir que se realicen las acciones que son requeridas para la construcción del plan educativo institucional. La conducta del directivo puede reflejar cordialidad, confianza y respeto si se cuenta con esta habilidad.

En el aspecto administrativo es necesario que se considere la importancia de la reestructuración y reorientación del plan de estudios de educación secundaria, dicho plan está organizado entre trece asignaturas disociadas entre sí. Esta falta de integralidad se debe en parte a que cada asignatura es impartida por profesores diferentes, los cuales no cuentan ni con los espacios de tiempo en sus horarios ni con un modelo de planeación participativa que considere la incorporación de estrategias que favorezcan la cooperación entre los diferentes actores para realizar un trabajo académico colegiado que proporcione coherencia y continuidad entre las diferentes asignaturas que se imparten a los alumnos y de esta forma conseguir el fin último que busca todo proceso de planeación institucional que es el de transformar y mejorar las escuelas en todos sus ámbitos para incidir en los aspectos pedagógicos y socioculturales del currículo que lleven a mejorar la calidad educativa en los indicadores de pertinencia, equidad y eficacia que están considerados como prioritarios de alcanzar en el enfoque nacional de educación.

El reto mayor lo enfrentan los profesores que aún continúan ejerciendo su docencia basándose en viejos modelos pedagógicos, pues es ahí donde está el centro del problema que genera tensiones.

La nueva visión respecto a la educación secundaria que pretende ser una educación formativa en dos sentidos, uno que hace referencia a capacitar a los jóvenes para la vida y el trabajo y el otro sentido que intenta preparar a estos jóvenes para continuar estudiando. En esta visión de educación se habla de desarrollar en los alumnos las necesidades básicas de aprendizaje y los profesores encuentran atractiva esta propuesta pero a la vez reconocen que “no

saben como hacer” para apropiarse de las estrategias metodológicas que se les proponen para el desarrollo de estas habilidades básicas en los alumnos. (Braslavsky, 2000)

En síntesis puede decirse que el Subsistema de Educación Secundaria General está urgido de cambios en su organización y orientación curricular, estructura programática y en el margen de autonomía en la toma de decisiones que se les brinda a las escuelas, con el fin de favorecer la creatividad pedagógica de sus docentes fortaleciendo al mismo tiempo sus deseos de superación profesional. De esta forma se ha puesto de relieve que el cambio no puede ser lineal y fragmentado y por lo tanto no puede ser susceptible de una planificación previa sofisticada; en realidad las escuelas podrían comenzar el proceso de cambio con una fundamentación en principios y estrategias claras, coherentes y consensuadas por la mayoría de los profesores. En este sentido se hace prioritario realizar estudios que aporten conocimientos acerca de lo que pasa en las escuelas secundarias con el fin de encontrar nuevas formas de conducción de estas instituciones, sin reconstruir modalidades piramidales, jerárquicas, autoritarias y poco flexibles que asfixian la creatividad de los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa como son padres de familia, alumnos, directivos y planta docente.

Existen escuelas de educación primaria en el estado de Durango que están participando en el programa de escuelas de calidad, en este programa se utiliza el proyecto escolar como modelo de intervención institucional, compartida entre la comunidad escolar y un grupo de asesores externos que apoyan a los colectivos escolares en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan las

escuelas. La identificación de los problemas surgen a partir del realizar una evaluación diagnóstica apoyada en metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas.

En las escuelas de educación secundaria general del estado de Durango hasta el ciclo escolar 2001-2002 no se ha implementado ningún programa con las características del antes mencionado; sin embargo los docentes que integra el Departamento de Educación Secundaria General han implementado algunas estrategias con el objeto de llegar a establecer el proyecto escolar como modelo de planeación institucional en las escuelas secundarias sin llegar a obtener resultados sobresalientes.

En el siguiente apartado se describen antecedentes en relación con las estrategias de planificación institucional que se han implementado en las escuelas secundarias generales.

1.3 Antecedentes institucionales

Mediante una entrevista que se realizó con el jefe del Departamento de Educación Secundaria General, se recabó información sobre antecedentes que hacen referencia a la planificación institucional que realizan las escuelas secundarias generales.

La información recabada refiere que en el ciclo escolar 1980-1981 se implementó un modelo de proyecto llamado “Fortalecimiento de las Escuelas Secundarias” (FES), apoyado por la Dirección General de Educación.

La finalidad de este proyecto era implementar una metodología de planificación dentro de las escuelas secundarias generales en el país.

La metodología implementada conserva cierta similitud a la que proponen algunos autores que escriben sobre el Proyecto Educativo Institucional. Por los datos proporcionados puede apreciarse que la elaboración y aplicación del diagnóstico no se realizaba a profundidad pues era una investigación basada sólo en la observación de los problemas más apremiantes desde el punto de vista de los actores.

La operatividad del proyecto se realizó en varias etapas: La primera de información se lleva a cabo en la ciudad de México en una reunión a la que asistieron todos los jefes de departamento de los diferentes estados de la República.

La segunda etapa consistió en un período de capacitación de una semana, realizado en cada uno de los estados en el mes de septiembre del mismo año; la persona encargada de impartir la asesoría era un miembro de la Dirección General de Educación en México. En esta fase asistieron los directivos de las escuelas secundarias.

La tercera etapa de difusión, consistía en que cada directivo transmitía esa capacitación a todo el personal de su escuela y a los integrantes de las sociedades de alumnos y padres de familia.

La cuarta etapa denominada de integración, en la que se formaban equipos de trabajo por afinidad o por asignaturas y ahí se analizaba la problemática de la escuela; era una especie de diagnóstico pero sólo basada en la observación y en las suposiciones empíricas de los integrantes del equipo, tomando nota de los problemas que alcanzaban el mayor grado de importancia según el consenso del equipo.

La quinta etapa era una reunión plenaria a donde asistía el representante de cada mesa o equipo de trabajo y exponía los problemas o acuerdos según fuera el caso de qué se tratara la reunión. En esa plenaria se realizaba una especie de filtro, sólo quedaban asentados en un plan de trabajo las acciones que contaban con el mayor consenso o que era más viable su realización.

La sexta etapa era la de ejecución de las acciones implementadas para la solución de los problemas; cada equipo tenía una misión que cumplir.

En la séptima etapa se realizaba una evaluación de las acciones realizadas hasta esa fecha.

Los objetivos que perseguía ese proyecto (FES) eran los siguientes:

- Involucrar a toda la comunidad escolar en el descubrimiento y concientización de las debilidades y fortalezas existentes en la comunidad escolar.
- Realizar una autocrítica del quehacer de cada elemento de la comunidad escolar.
- Descubrir el potencial de los actores.
- Establecer compromisos para mejorar las condiciones de infraestructura, del proceso enseñanza-aprendizaje y de actividades de proyección a la comunidad.
- Mejorar la autogestión de todos los actores de la comunidad educativa.

Puede observarse que los objetivos perseguidos en este proyecto guardan semejanzas con los que se plantean hoy por medio de la gestión escolar y el

proyecto educativo institucional teniendo como meta transformar las escuelas para que lleguen a ser eficaces en la búsqueda de la calidad educativa.

Según datos proporcionados por el entrevistado la falta de continuación con el proyecto FES se debió a que no se le otorgó seguimiento, pues la Dirección General de Educación Secundaria en el ámbito nacional fue eliminada, por tal motivo se desconocen los objetivos que se lograron.

A partir de ese periodo que se dejó de supervisar el proyecto FES, por motivos de la descentralización administrativa, la planificación que elaboraban los directivos de las escuelas represento sólo en un requisito administrativo que cumplir ante el departamento que era el que exigía su elaboración.

En el ciclo escolar 93-94 fungiendo como jefe de departamento de Educación Secundaria General el profesor Juan Manuel Álvarez Franco, se inicia una nueva etapa tratando de institucionalizar el “proyecto escolar” como modelo de planeación de las escuelas, apoyándose en la recomendación que presenta el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE).

El plan operativo para la aplicación del “proyecto escolar” consistió en impartir algunas asesorías al personal directivo de las escuelas. La asesoría la impartieron jefes de enseñanza del propio departamento utilizando como sustento metodológico la bibliografía que utilizan en educación primaria para la aplicación del proyecto escolar.

Desde ese periodo hasta el ciclo escolar 2000-2001 se sigue utilizando el “proyecto escolar” como modelo de planificación institucional, el cual fue presentado deficiencias en su elaboración.

Algunas de las razones pudieran ser que a los directivos les resulta difícil encontrar los espacios de tiempo necesarios para reunir a toda la comunidad educativa para su diseño.

Otros factores que pueden estar influyendo de forma importante es la movilidad de los directivos ya que muchos de ellos cambian continuamente de escuelas o de puesto.

Una de las situaciones que aún esta latente y que dificulta la realización de una planificación institucional bien elaborada, es que hasta hace pocos años dentro del perfil profesional de los docentes no se incluían asignaturas que ayudaran a desarrollar habilidades que apoyen para la elaboración de un proyecto educativo institucional como son: el liderazgo, habilidades de investigación que faciliten la estructuración de instrumentos para llevar acabo el diagnóstico; y otras habilidades de tipo organizacional y administrativo.

1.4 Algunas investigaciones referidas a planeación y eficacia en instituciones educativas.

En la revisión bibliográfica, se localizaron investigaciones dirigidas a estudiar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otras enfocadas a la eficacia y mejora de las escuelas, en las dos se puede apreciar que hay autores que consideran importante la instrumentación y aplicación del PEI para conseguir la eficacia y la mejora de las escuelas. (Sammons, 1998, Toswen, 1997, Fullan y Hargraves, 1991, Zilberestein, 2000, Stoll y Fink, 1999, Alfiz, 1997, Rutter, 1997)

Estos estudios aunque diferentes en su planteamiento coinciden en algunas de sus conclusiones en las que puntualizan que el diseño del PEI es un

instrumento importante que ayuda a las escuelas a transformar sus prácticas educativas y a construir el modelo educativo que los lleve a mejorar la calidad de la educación.

Las anteriores investigaciones aseveran que el diagnóstico de las necesidades educativas de los estudiantes, así como de sus familias y demás influencias comunitarias realizado por la misma comunidad educativa son esenciales tanto para diseñar el PEI como para transformar la escuela para que llegue a ser eficaz.

Existen otros elementos que los dos tipos de investigaciones consideran como importantes: los relacionados al “clima escolar”, la construcción de una cultura institucional, la capacitación de los maestros para la realización del diagnóstico y la ponderación de resultados, no sólo los que manifiestan una relación proceso-producto, sino también los estimados como cualitativos.

Con relación a la cultura de la institución la cual se conceptualiza como un conjunto de conocimientos, o un modo de vida, o como un producto material producido por el hombre, es un aspecto que la mayoría de los investigadores antes mencionados piensan que debe ser estudiado y tomado en cuenta como aspecto importante que influye en la transformación y mejora de las escuelas.

Zilberstein realiza en 1998 y 1999 dos investigaciones, en ella refiere la importancia de la construcción y aplicación del diagnóstico por el colectivo escolar, pues esto ayudará a que los docentes se responsabilicen y sientan que son parte de la solución de los problemas que su escuela presenta.

El mismo autor en febrero de 2000, presenta los resultados de otra investigación sobre la calidad educativa y planeación docente en la que se observan resultados similares a los anteriores.

Muñoz (1995,1996), presenta dos estudios uno sobre la gestión de los recursos educativos y otro en el que hace referencia a la calidad educativa. En ambas investigaciones se menciona algunas de las características que deben reunir las escuelas para llegar a ser eficaces y que tienen relación con la necesidad de elaborar una planificación participativa que cuente con una visión y objetivos compartidos por toda la comunidad educativa.

En un estudio presentado por Schmelkes en junio de 1999, se hace referencia al proyecto de intervención educativa realizado en 190 escuelas preescolares y primarias, cuyo propósito fue iniciar un proceso de transformación de la gestión educativa, dándole un seguimiento investigativo cuidadoso, con el objetivo de aprender sobre gestión para la calidad a partir del proceso de intervención. Aunque los resultados son preliminares en ellos se observa el manejo de los mismos conceptos que las anteriores investigaciones.

Menciona algunas prioridades que hay que cambiar para conseguir mejorar la calidad educativa como: la autonomía que requieren las escuelas para la toma de decisiones, los procesos de cambio observables serán a largo plazo, la necesidad de coordinación de acciones entre los departamentos, supervisores y escuelas; la falta de una cultura de planificación en las escuelas, dificultades para realizar la visión de futuro, en el diagnóstico no eran precisamente problemas educativos los que se identificaban y por último el planteamiento de objetivos no siempre fue viable.

Se expone que dentro de las acciones que muestran avances positivos, es que se comprende la necesidad de la evaluación educativa con una dimensión estatal.

Otro estudio revisado, es el que realizan Batistón y Ferreira en 1998; la investigación refiere la experiencia de los autores al participar en proyectos de intervención para el diseño del PEI como modelo de planificación implementado por la ley federal de educación número 24.195/93.

Los autores en este proceso de intervención en el que participan recogen las aportaciones de docentes, directivos, padres de familia, alumnos y demás comunidad; su propósito es aportar elementos teórico-prácticos para la construcción compartida por la comunidad educativa del PEI.

De la misma forma que las investigaciones anteriores consideran como substanciales los mismos aspectos pero hacen una aportación significativa que refiere al enfoque estratégico situacional de planeación que debe ser utilizado para la construcción y desarrollo del PEI.

En el Subsistema de Educación Secundaria General en el estado de Durango, existe un estudio realizado en el año 2000 por Rábago. El estudio es realizado en 22 escuelas secundarias generales de la región Durango, su objetivo es conocer los avances logrados en la aplicación del "proyecto escolar" como modelo de planificación, puesto en marcha a partir del ciclo escolar 93-94; sus conclusiones son: que el proceso para transformar la forma de planificar la actividad educativa ha sido largo y complicado, menciona que existe una marcada resistencia al cambio debido en parte a que los directivos no quieren sacrificar espacios de poder; Especifica que se observan avances en la sensibilización y

concientización que dicho cambio es favorable y factible, quedando pendiente el compromiso por instaurar definitivamente la metodología del “proyecto escolar” en las escuelas.

Además hace referencia dentro de sus conclusiones que existen dos escuelas dentro del subsistema que están aplicando el “proyecto escolar” tomando en cuenta a todo el personal para su diseño.

1.5 Justificación.

Ante la diversidad de situaciones problemáticas que siguen presentando los colectivos escolares para la aplicación de las reformas educativas que buscan mejorar y transformar sus prácticas pedagógicas con el fin de obtener una educación de calidad, es imperativo que el trabajo que realizan los equipos de directivos, supervisores, jefes de enseñanza, asesores técnico-pedagógicos y maestros frente a grupo, esté apoyado en estudios que ayuden a desentramar la realidad que viven las escuelas, para de esa forma poder elaborar una planificación institucional que verdaderamente cuente con las estrategias adecuadas para dar solución a los problemas que enfrentan los colectivos escolares en el proceso de transformación y mejora de sus escuelas buscando convertirlas en eficaces.

Los colectivos escolares continúan mostrando deficiencias en algunas de sus prácticas educativas. La impartición de clases de la mayoría de los docentes, según reportes de los jefes de enseñanza, son totalmente rutinarias y desarrollan en el alumno habilidades únicamente de memorización; los porcentajes de reprobación y deserción de los alumnos son altos.

Algunas de las escuelas registran altos índices de impuntualidad tanto de los docentes como de los alumnos; se reporta una indisciplina muy generalizada por los alumnos. Los padres de familia no se involucra en la solución de este tipo de problemas.

La autogestión de recursos se les dificulta a los directivos, maestros, alumnos y padres de familia. Los consejos de participación social y escolar siguen sin funcionar y la autonomía de las escuelas en la toma de decisiones esta muy lejos de ser una realidad.

La situación de reflexión que impera en las autoridades departamentales en relación con los problemas que presentan las escuelas en el ciclo escolar 2000-2001, es la de reiniciar una vez más una etapa de sensibilización y de concientización para que las escuelas lleguen a diseñar el “proyecto escolar” atendiendo todos sus componentes metodológicos para que en verdad funcione como instrumento que ayude en la transformación de las escuelas.

1.6 Preguntas de investigación.

A partir de todas estas situaciones problemáticas que se presentan al interior de las escuelas secundarias generales, se considera importante realizar investigaciones que puedan ayudar a resolver algunas interrogantes que están presentes, tales como:

¿Qué características presenta la elaboración del diagnóstico considerado como base fundamental del Proyecto Educativo Institucional (PEI)?

¿Cómo se presenta el proceso de implementación del diseño metodológico del PEI?

¿Cómo participan los diversos actores durante el diseño metodológico del PEI?

Desde la perspectiva de los encuestados ¿cuál es su percepción acerca de los resultados del proceso del PEI en la escuela secundaria?.

¿Cuales son las diferencias significativas en las medias de percepciones de los distintos grupos de encuestados, en torno a la planificación institucional que se lleva a cabo en las escuelas secundarias?

Todas estas interrogantes nos permitirán conocer:

¿Cómo es la planificación institucional de las Escuelas Secundarias Generales que han implementado el “proyecto escolar” como modelo de planeación institucional?

1.7 Objetivos de la investigación.

El objetivo general es describir la planificación institucional que se realiza en dos escuelas secundarias generales que han implementado el “proyecto escolar.” Y los objetivos específicos son los siguientes:

Detallar las características que presenta el instrumento de evaluación diagnóstica y el proceso de valoración de los resultados.

Referir las estrategias que se siguen para la implementación de la metodología del PEI.

Describir de que manera participan los actores en el proceso de implementación del PEI.

Detallar como perciben los actores los resultados que se obtienen con la aplicación del PEI.

Especificar las diferencias significativas en las medias de percepción de los distintos grupos de encuestados con relación a la planificación institucional que desarrollan las escuelas secundarias.

1.8 Delimitación y alcances del estudio.

El estudio describe el proceso de planificación que instrumentan y aplican los colectivos escolares. A través del proceso de investigación se logró conocer el enfoque de planificación en que sustentan el PEI, así como la estructura y coherencia de los propósitos, objetivos y metas que lo integran, además se exploró la metodología utilizada, las estrategias que se implementan para el logro de sus objetivos y metas y, en forma general describe las fortalezas y debilidades que presenta el proceso de planificación desde su instrumentación hasta su aplicación.

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas, de las veintidós que integran el Subsistema de Educación Secundaria General de la región Durango.

Éste subsistema se encuentra dividido en tres zonas escolares y las escuelas donde se realizó el estudio pertenecen a la zona I y III .

Los sujetos participantes en el estudio son aquellos que se ven involucrados en la realización de la planificación institucional como son: directivos, personal de asistencia educativa, consejos técnicos escolares, consejos de participación social, maestros que integran la planta docente, alumnos y padres de familia.

1.9 Marco contextual

1.9.1 Ámbito interno. Las escuelas secundarias generales son instituciones que nacieron en la década de los treinta del siglo XX, bajo la influencia benéfica de Moisés Sáenz Garza, que en ese entonces fungía como subsecretario de educación.

Estas escuelas buscan dentro de sus objetivos generales ampliar y elevar la cultura general impartida por la escuela primaria; velar por el desenvolvimiento integral del educando, atendiendo simultáneamente los aspectos físicos, intelectuales, moral y estético; preparar a los alumnos para el cumplimiento de los deberes cívico-sociales dentro del régimen de nuestro país (C. Arias 1965). Hoy en los inicios del siglo XXI los propósitos de la educación secundaria general continúan siendo los mismos, sólo con pequeñas modificaciones en su intencionalidad y en la forma de llevarlos a la práctica.

Se visualiza la necesidad de que los jóvenes “aprendan cada vez más y de diferentes maneras, se menciona que se requieren acciones para superar la fragmentación del conocimiento, se indica la emergencia de la actualización docente para que los programas sean correctamente interpretados y aplicados” (Plan Estratégico de Educación Secundaria General 2002-2004).

Las dos escuelas secundarias generales que participan en el estudio son instituciones de organización completa, cada una de ellas cuenta con una planta docente de aproximadamente sesenta elementos, la mayoría de ellos cuentan con el nivel profesional, que exige la normatividad. Los docentes para desarrollar su trabajo pedagógico están organizados por academias, que por normatividad de la propia institución cada ciclo escolar están representados por un

1 presidente, 1 secretario y 2 vocales; su función principal es la de organizar sus integrantes para llevar acabo el plan anual de la asignatura, con su respectiva dosificación, jerarquización y calendarización, además de hacer la distribución de actividades para la elaboración y aplicación de los exámenes bimestrales y extraordinarios con el propósito de evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Éstas escuelas cuentan con dos turnos para atender el programa académico que se le imparte a los alumnos de los tres grados de secundaria, el matutino de 7:30 hrs. a 13:40 hrs., el vespertino de 14:00 hrs. a 20:00.

La distribución de las asignaturas por grados y en tiempos de atención para cada una de ellas, se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1. ASIGNATURAS DE PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Español 5 hrs. semanales	Español 5 hrs. semanales	Español 5 hrs. semanales
Matemáticas 5 hrs. semanales	Matemáticas 5 hrs. semanales	Matemáticas 5 hrs. semanales
Historia Universal I 3 hrs. semanales	Historia Universal II 3 hrs. semanales	Historia de México 3 hrs. semanales
Geografía General 3 hrs. semanales	Geografía de México 2 hrs. semanales	Formación Cívica y Ética 3 hrs. semanales
Formación Cívica y Ética 3 hrs. semanales	Formación Cívica y Ética 2 hrs. semanales	Física 3 hrs. semanales
Biología 3 hrs. semanales	Biología 2 hrs. semanales	Química 3 hrs. semanales
Introducción a la Física y Química 3 hrs. semanales	Física 3 hrs. semanales	Lengua Extranjera 3 hrs. semanales
	Química 3 hrs. semanales	
Lengua Extranjera 3 hrs. semanales	Lengua Extranjera 3 hrs. semanales	Asignatura Opcional 3 hrs. semanales
Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. semanales
Educación Física 2 hrs. semanales	Educación Física 2 hrs. semanales	Educación Física 2 hrs. semanales
Educación Tecnológica 3 hrs. semanales	Educación Tecnológica 3 hrs. semanales	Educación Tecnológica 3 hrs. semanales
35 hrs. semanales	35 hrs. semanales	35 hrs. semanales

La población estudiantil que atiende esta escuela está distribuida de la siguiente forma: 420 alumnos de primer grado de secundaria distribuidos en doce grupos (seis grupos matutinos y seis vespertinos), 390 alumnos de segundo grado, 390 alumnos de tercer grado, ambos grados distribuidos de la misma forma que los primeros grados; dando un total de 1200 alumnos.

Los alumnos para su participación en la vida de la escuela se encuentran representados por una sociedad de alumnos que es nombrada al inicio de cada ciclo escolar, la cual cuenta con la asesoría de un docente que es comisionado por la dirección de la escuela. Los grupos están distribuidos por secciones (A, B, C, D, E, F) en cada sección se nombra un jefe de grupo, un tesorero, y una comisión de disciplina y limpieza; estos alumnos realizan actividades de apoyo al maestro asesor, que es el encargado de organizar y supervisar el trabajo escolar del grupo, a la vez que funge como enlace entre alumnos, maestros y padres de familia, buscando mantener la comunicación entre ellos sobre las actividades y problemáticas que surgen al interior del grupo.

Los padres de familia en la escuela esta representados por el consejo de participación social y la sociedad de padres de familia, estos dos organismos son nombrados al inicio de cada ciclo escolar y su función consiste en apoyar a la institución en necesidades económicas y de infraestructura.

La infraestructura con que cuenta cada una de las escuelas es la siguiente: 18 salones para clase, 1 biblioteca, 2 laboratorios para física, química y biología, 1 sala audiovisual, 1 oficina para psicología y trabajo social, 1 consultorio médico, sala de oficinas para directivo, subdirectivos, coordinadores y personal administrativo, servicios sanitarios para alumnos y alumnas, una sala para los

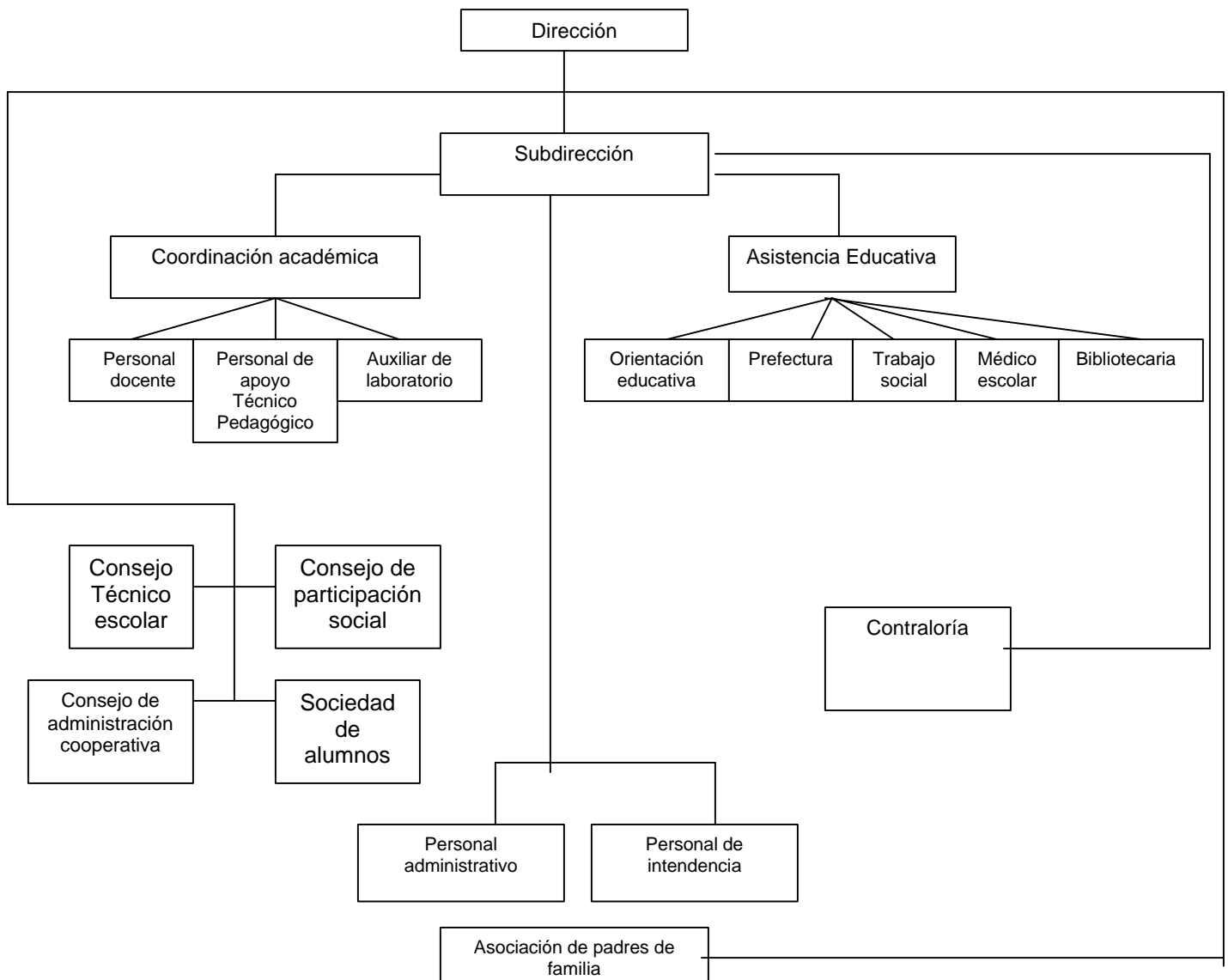
maestros, 6 aulas donde se desarrollan las actividades tecnológicas (carpintería, electricidad, dibujo técnico, taquimecanografía, corte y confección, y computación, además una plaza para eventos cívicos, un campo deportivo integrado por canchas de usos múltiples.

El proceso educativo que desarrolla la comunidad educativa de las escuelas secundarias generales del Estado de Durango, se sustenta en el plan estratégico del Departamento de Educación Secundaria General. En este plan se consideran cuatro dimensiones educativas que debe atender cada escuela para planear, organizar, administrar y evaluar la tarea educativa. Las dimensiones son las siguientes: político-organizacional, económico-administrativa, socio-comunitaria y pedagógica.

El personal que realiza las tareas de planificación, organización, administración, supervisión y evaluación de la labor educativa que desarrollan los maestros de ambos turnos lo integran: Un directivo, dos subdirectores, dos coordinadores académicos; éste equipo directivo, para desarrollar su labor cuenta con el apoyo de área de asistencia educativa que la conforman: 10 secretarías, 6 prefectos, 2 trabajadoras sociales, 2 médicos escolares, 2 psicólogos y 2 bibliotecarias.

La distribución de la tarea educativa, y el orden jerárquico de la toma de decisiones se muestra en el siguiente organigrama.

Diagrama de Organización de las escuelas secundarias generales.



1.9.2 Ámbito externo. El subsistema de Educación Secundaria General está dividido en tres zonas escolares, las escuelas participantes en la investigación pertenecen a la zona I y III, están ubicadas en la zona urbana del municipio de Durango, la Secundaria José Vasconcelos se encuentra al sur de la ciudad en el

Fraccionamiento Domingo Arrieta, asisten a esta escuela alumnos que viven en las colonias División del Norte, Asentamientos Humanos, Juan Lira, Colonia Azteca, Valle del Sur, Niños Héroeos y Fraccionamiento Domingo Arrieta

La secundaria Ramón López Velarde está ubicada al poniente de la ciudad en la colonia Héctor Mayagoitia Domínguez, asisten a esta escuela alumnos que tienen sus domicilios en las colonias Morga, Santa María, Las Palmas, José López Portillo, colonia Morelos, colonia Maderera, La Virgen y de la colonia Las Rosas del Tepeyac.

Las dos escuelas mantienen una interacción con la comunidad a través de los programas y festivales artísticos, deportivos y de eventos tradicionales, donde los docentes y alumnos son los protagonistas y los padres de familia participan como espectadores.

La participación de la comunidad que circunda a las escuelas sólo se percibe cuando se llevan acabo eventos como los anteriormente mencionados y cuando las instalaciones son prestadas para establecer en ellas campañas de vacunación, casillas electorales o en los días que están indicados para la preinscripción o inscripción de los alumnos al ciclo escolar entrante.

1.10 Conclusiones del capítulo

A lo largo del anterior capítulo se ha fundamentado la importancia del estudio a través de hacer una remembranza de diferentes documentos de tipo normativo, pedagógico y sociopolítico que justifican su realización; en la descripción de la situación problemática se enumeran los diferentes componentes disciplinares que necesitan desarrollar los sujetos encargados de realizar la

planificación institucional, se puntualizan algunos de los problemas que enfrentan los colectivos escolares durante el proceso de instrumentación metodológica de la planificación. Se describen problemas pedagógicos, administrativos y organizacionales que pueden llegar a resolverse si se utiliza el PEI como herramienta de transformación y mejora de las escuelas.

En el apartado de antecedentes institucionales se desarrolla una descripción de las diferentes estrategias que se han implementado en el Departamento de Educación Secundaria General con el propósito de establecer en las escuelas el proyecto escolar como modelo de planeación institucional.

En otros apartados se describen algunos resultados que se han encontrado en anteriores investigaciones relacionadas con el tema que nos ocupa; se describe para quienes y porqué es importante la realización del estudio, se plantean las preguntas y objetivos de la investigación, se describen los límites y alcances del estudio dentro del marco contextual en el que se piensa realizar

Los resultados de esta investigación buscan contribuir al conocimiento a partir de describir las diferentes variables que tienen influencia en el proceso de planeación institucional que elaboran y aplican los colectivos escolares en busca de la transformación de sus escuelas. Además se refieren las fortalezas y debilidades que presentan los colectivos de las dos escuelas en cada uno de los momentos metodológicos del proceso de planeación, con el fin de ubicar líneas de acción que puedan ayudar en futuros procesos de transformación de las escuelas.

En el próximo capítulo se exponen los fundamentos teóricos en que se sustentó este trabajo de investigación.

CAPITULO II

LA PLANIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS

En el proceso de transformación de las escuelas se ha destinado una gran cantidad de recursos y tiempo, sin embargo no tiene sentido tratar de mejorar las escuelas si no se visualiza de forma clara lo que se puede conseguir, o no se sabe hacia donde se va, y, ante todo, si se ignora a los profesores como los verdaderos agentes del cambio. Todo proceso de desarrollo educativo debe contar con un modelo de planificación que guíe las acciones que tengan relación con el logro de objetivos que hagan referencia a los cambios requeridos en la enseñanza para favorecer como fin último la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Los apartados que integran este capítulo tienen la finalidad de hacer un desarrollo teórico conceptual de los diferentes paradigmas de planificación, abarcando acepciones superficiales de la evolución de la planificación, conceptos generales de planeación, clasificación de las corrientes de la planificación y enfoques que dan origen a los modelos o tipos de planificación educativa, las dimensiones de la planificación educativa, conceptualización de planificación institucional, aspectos relacionados con la planificación de centros educativos, desarrollo de los componentes metodológicos que integran el Proyecto Educativo Institucional; haciendo énfasis en éstos para establecer una relación entre lo que propone la teoría revisada y la forma en que se aplica la metodología del

Proyecto Educativo Institucional en las escuelas en las que se realizó la investigación.

2.1. Evolución de los paradigmas de la planificación en México.

En México en los años cincuenta y sesenta la planificación de los diferentes sectores como el político, social, económico y educativo la desarrollaban la mayoría de las veces personas con un perfil profesional relacionado con la economía y la administración, siendo esta una de las razones por las que regularmente tenía un enfoque administrativo cuantitativo. Los objetivos y metas del plan estaban basados en la visión del planificador y del ejecutivo que daba la orden de realizarlo.

A partir de la década de los setenta, la revolución científica y tecnológica, la economía mundial globalizada, las nuevas formas de distribución y oferta del trabajo, así como la necesidad de descentralización del sistema educativo, fueron algunas de las causas que provocaron un movimiento social y político que reclamaba la participación de todos los sectores afectados por los procesos de planeación.

Estos diferentes acontecimientos han provocado todo un proceso de evolución de los diferentes paradigmas de planeación. Aún así, en el aspecto educativo la planeación no ha podido responder a tres problemas apremiantes: La implantación de la innovación educativa y descentralización, la toma de decisiones educativas y una respuesta adecuada para fortalecer una educación no formal en adultos. (Álvarez, 1999)

2.2. Conceptos generales de la planificación.

Al revisar la bibliografía con referencia al significado de planificación se advierte una gran diversidad de acepciones y al parecer por su gran variedad se infiere que ninguna tiene todavía una aceptación generalizada, o bien que de acuerdo al sistema que va ser planificado se elabore un concepto de planificación que describa de una forma clara y precisa dicho proceso.

Para Kauffman la planificación es “un proceso para determinar a “donde ir” y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz” (Kauffman en Álvarez 1999 p. 23).

Otro autor define la planificación como “una toma de decisiones anticipada. Es un proceso de decidir lo que se va a hacer y como se va a realizar antes de que se necesite actuar” (Ackoff, 1983 p.25).

A la planificación se le define también como “una herramienta del sistema de dirección que utiliza el dirigente. Por consiguiente la planificación moderna y sofisticada, no puede operar si el sistema de dirección no la demanda (Matus, 1996 p.1).

Por su parte Prawda, en 1996, la conceptualiza como “un proceso anticipatorio de asignación de los recursos para el logro de los fines determinados... planear es decidir en el presente las acciones del futuro.”

La planificación es considerada como un proceso técnico –económico, sociopolítico y cultural que permite resolver problemas complejos y orientar procesos de cambio, mediante la instrumentación de estrategias apropiadas, dentro de un horizonte de tiempo dado y en un espacio físico-geográfico definido. (Álvarez, 1999 p.31).

Friedman (1973, p.33), sostiene que una planificación innovadora se considera como una aproximación al desarrollo institucional que busca producir cambios limitados, pero relevantes, para modificar en el mediano y largo plazo, al sistema de orientación social de una institución.

Para George R. Terry (1998, p 49), la planificación es la selección y realización de los hechos, así como la formulación y uso de suposiciones con respecto al futuro en la visualización y formulación de las actividades propuestas que se creen necesarias para alcanzar los resultados deseados.

Son varios los autores que han dictado diferentes conceptualizaciones generales de planificación y en todas ellas se puede apreciar que son decisiones para un futuro que puede ser inmediato, o mediato. También puede apreciarse dentro de éstos conceptos que no todos parten de un mismo enfoque; ésta diversidad de acepciones está influenciada en parte por el perfil profesional del autor así como por el contexto político, sociocultural y económico en el que fueron elaboradas.

2.3. Tipos de planificación.

Al citar el tipo de planificación, se están indicando las características que dicho proceso tiene al momento de su ejecución, es decir el tipo de estructura como puede ser: tamaño, ámbito, forma, propósito, duración, curso y significado (Taborga, 1980).

De acuerdo al autor antes mencionado, el tipo de planificación por el tamaño puede ser: macrospectiva cuando abarca una problemática integral; microspectiva, cuando circunscribe a situaciones o problemas particulares.

Por el ámbito que abarca puede ser: de contorno, cuando abarca el medio social en que se encuentra inmerso el sistema objeto de estudio; de dintorno, cuando se centra en su funcionamiento interno; integral, cuando abarca tanto aspectos internos como externos del sistema.

Según su forma la planificación puede desarrollarse como un plan maestro, que consiste en establecer de forma detallada programas, proyectos y acciones generalmente de largo alcance; también puede adoptar la forma de esquema básico, el cual fija líneas generales para que cada instancia elabore sus programas y proyectos; otro tipo es la de acciones específicas, es circunstancial y dirigida a responder a situaciones urgentes.

Por el propósito puede ser: trascendente, es aquella que busca producir cambios significativos en el sistema y es casi siempre a largo plazo; estratégica, este tipo de planificación tiende a crear condiciones y medios necesarios para llevar a cabo planes y programas de mayor envergadura; resolutoria, es a corto plazo y sus efectos son inmediatos pues resuelve problemas específicos y urgentes.

De acuerdo a su temporalidad la planificación es: a corto plazo, con una amplitud de tiempo de un año; la de mediano plazo, que perdura durante cinco años; la de largo plazo, con un marco temporal que trasciende los cinco años.

Por el curso de desarrollo puede ser: adaptativa, ésta se caracteriza por ser altamente flexible durante el proceso de implementación, pues se ajusta constantemente de acuerdo a los problemas y circunstancias que se presentan; la planificación estricta, es detallada, precisa y de corta duración y se aplica a problemas específicos.

Por su significado la planificación puede ser: innovadora, ésta busca nuevos métodos y caminos que permitan transformar el sistema; la rutinaria, es aquella que refiere a actividades que se realizan continuamente y cuyo ámbito de operación está delimitado en forma precisa.

Este estilo de clasificación en la que se diferencia tipos, corrientes y modelos sólo se ubica en el manual de ANUIES (1989), y en Taborga (1980). Las obras revisadas de otros autores que se describen en párrafos posteriores, no elaboran una clasificación en la que se especifique el tipo de planificación por su tamaño, ámbito y forma, se aprecia que le prestan mayor importancia a definir las corrientes científicas en las que fundamentan su modelo de planificación; quedando claro que la esencia de un modelo de planeación está en el enfoque que la sustenta, pues de éste depende la forma de elaborar el diagnóstico y la manera de tomar las decisiones. Es decir si se decide explicar la realidad desde la perspectiva única del planificador o si se toma en cuenta la realidad que observan los actores afectados por el plan.

Comprendiendo que la planificación es una disciplina y no una ciencia se observa como natural que su fundamentación la encuentre en otras áreas del saber, en el próximo apartado se revisan las diferentes corrientes que la respaldan.

2.4. Corrientes o enfoques de planificación.

La planificación surge de un campo multidisciplinario apoyado en áreas como la teoría administrativa, económica, de sistemas, de la información cibernética o de control, antropología, teoría política y la teoría del desarrollo; por

esta razón surge una variedad de enfoques o corrientes teóricas con sus correspondientes descripciones del proceso, así como ciertos elementos que son comunes a todos ellos, como el análisis de problemas y necesidades, la definición de prioridades, la formulación de objetivos y metas, la identificación de medios o acciones para lograrlas, la selección de estrategias y tácticas, las decisiones sobre asignaciones de recursos y alguna forma de evaluación y control.

A través del tiempo se han elaborado diferentes clasificaciones de las corrientes que apoyan la planificación. A continuación se mencionan las que se consideran como más importantes.

Mahein (1951), reconoce tres enfoques: optimizante, comprensivo y satisfaciente; Prawda (1996), menciona cuatro enfoques: adaptativa, innovativa, normativa y participativa; Pereznegrón (1995), propone tres corrientes: automática, indicativa y compulsiva; Taborga (1980), define tres: retrospectiva, prospectiva y circunspectiva; Matus (1996), propone tres enfoques: planificación tradicional o normativa, planificación estratégica corporativa y planificación estratégica situacional; Miklos y Tello (1996), parten de dos modelos, uno llamada "tradicional" o normativa, en la que incluyen a todos los tipos de planificación que se apoyan en la corriente administrativa y de sistemas para proponer el modelo de planeación prospectiva; por último Álvarez (1997), elabora una clasificación en la que propone cuatro corrientes: administrativa, de sistemas, corriente del cambio o desarrollo y la corriente prospectiva o de innovación.

Después de analizar las anteriores clasificaciones y de acuerdo con los propósitos que persigue el estudio se optó por la clasificación elaborada por

Álvarez con el fin de observar a través de ésta el proceso de evolución de la planificación y la caracterización de cada uno de los enfoques.

En la tabla que a continuación se presenta pueden apreciarse los aspectos antes mencionados.

Tabla 1 Principales corrientes en la teoría de la planificación

Corriente administrativa	Corriente de sistemas	Corriente del cambio o de desarrollo	Corriente prospectiva o de innovación
FALLOL H. NEWMAN J. Conceptos básicos <ul style="list-style-type: none"> • Preparar provisiones para el futuro. • Definición de metas y selección de medios. 	BANGHART F. CHADWICK G. E. SCHIEFELBEIN. Conceptos básicos: <ul style="list-style-type: none"> • Previsión y acción. • Solución de problemas complejos. • Definición de metas, selección de medios y ejecución. 	AHUMADA J. FRIEDMAN J. Conceptos básicos: <ul style="list-style-type: none"> • Selección de alternativas y definición de prioridades. • Forma de orientación del cambio. • Definición de objetivos y metas. 	ACKOF R. ZIEGLER W. Conceptos básicos: <ul style="list-style-type: none"> • Generación del futuro que desea. • Invención del futuro. • Definición de objetivos y metas.
Proceso	Proceso	Proceso	Proceso
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico del problema. • Definición de soluciones Optativas. • Pronósticos de resultados. • Elección del cambio a seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1.Definición del problema. • 2.Análisis del problema, • 3.Conceptualiza-ción del problema y diseño de planes. • 4.Evaluación de planes. • Especificación del plan escogido. • Implementación del plan. • Realimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico. • Programación. • Discusión -Decisión. • Formulación de alternativas. • Ejecución. • Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen objetivo o futuro deseable. • Elementos de resistencia. • Elementos de apoyo. • Cursos de acción a seguir y estrategias. • Decisiones. • Articulación de compromisos.
Carácter general	Carácter general	Carácter general	Carácter general
<ul style="list-style-type: none"> • Separa la elaboración del plan de su ejecución. • Actividad interdisciplinaria. • Responsabilidad del gerente o ejecutivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integra la elaboración y ejecución de planes. • Actividad interdisciplinaria. • Responsabilidad de un equipo técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integra la elaboración y ejecución de planes. • Actividad interdisciplinaria. • Responsabilidad compartida (método participativo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Integra la elaboración y ejecución de planes. • Actividad interdisciplinaria. • Responsabilidad compartida (método participativo).

Fuente Álvarez, 1999.

Al observar la tabla se puede verificar el proceso de evolución de la planificación, en las dos primeras corrientes aún se conserva una toma de decisiones unilateral; a partir de la corriente del cambio, hay avances significativos en este aspecto, pues las alternativas de solución a los problemas planteados se

someten a discusión con el equipo interdisciplinario que la realiza y con los actores afectados por el proceso de la planificación.

En las corrientes administrativa y de sistemas, se ubican las obras de autores que abarcan desde la década de 1950 hasta 1980, estos autores son: Fallol, Newman, Banghart, Chadwick, Banfiel, March, Simons y otros. En estos enfoques se proponen modelos de planificación lineales que parten de una secuencia de etapas concebidas técnicamente que deben ser respetadas, la estructura metodológica consiste en establecer objetivos, instrumentar diagnósticos de la situación para determinar áreas problemáticas, concluyendo en una tercera etapa de ejecución y evaluación del plan sin considerar el proceso como el más importante de evaluar.

La planificación basada en los anteriores enfoques conocida también como normativa tradicional, tiene su fundamento en una concepción de desarrollo poco flexible que observa a la sociedad como homogénea y desde esta perspectiva justifica que desde un sólo actor se planifique, no considera el conflicto de intereses entre distintos actores, ni la heterogeneidad cultural de estos.

En la corriente prospectiva y de innovación es donde se identifica un parteaguas que marca la diferencia entre la planificación conocida como tradicional o normativa y la planificación participativa o de enfoque cualitativo. Dentro de la corriente prospectiva se ubican los modelos propuestos por los siguientes autores: Taborga (1980), Miklos y Tello (1996), Ackoff y Obcecan (1970), Kauffman (1973), ANUIES (1978). Estos tipos de planificación retoman aspectos de la sociedad que los modelos de planeación ubicados dentro de la corriente normativa no consideran.

Algunos de los aspectos que retoman los tipos de planificación participativa pueden observarse en la inclusión de elementos en la estructura y metodología que buscan desarrollar estrategias y viabilidades que apoyen el consenso de compromisos entre los actores involucrados, la integración y coherencia de los planes y proyectos al momento de su elaboración y operacionalización; la consideración de aspectos cualitativos y cuantitativos de las dimensiones política, económica, administrativa, organizacional y sociocultural en la instrumentación y aplicación del diagnóstico.

Otro aspecto importante en el enfoque participativo es que se considera a la planificación como un proceso dinámico, flexible y en constante evolución con carácter de proyecto inacabado que debe estar en constante evaluación y por tal motivo debe transformarse y corregirse cada vez que se considere necesario.

Después de describir las características que hacen la diferencia entre un enfoque cualitativo y otro denominado “tradicional”, en el siguiente apartado se desarrolla la clasificación de enfoques propuesta por Matus en 1996; en ella se ubica la Planificación Estratégica Situacional (PES). Este enfoque es el que fundamenta al Proyecto Educativo Institucional que propone la reforma educativa para aplicarse en las escuelas secundarias a partir del ciclo escolar 2002-2003 como una estrategia para implementar el cambio en las escuelas.

2.4.1 Clasificación de enfoques propuesta por Matus (1996).

La categorización considera tres modelos: tradicional, estratégica corporativa y planificación estratégica situacional (PES).

El autor declara que la planificación tradicional fue en un principio “una simple técnica económica que gradualmente se transformó en planificación de desarrollo económico y social” (1996 p. 20), a partir de lo anterior, crítica el hecho de que no tome en cuenta a todos los actores del proceso social, menciona que tiene un sesgo autoritario y tecnocrático; la ubica dentro del determinismo positivista simple, expone que es pobre y con escaso rigor científico, ésta deficiencia se oculta desarrollando estadísticas y utilizando el modelo económico de los años setenta.

Planificación estratégica corporativa: el enfoque está pensado en relación con los problemas de las grandes empresas o corporaciones privadas aunque después fue aplicada a las empresas públicas que compiten en el mercado. Éste modelo es bastante heterogéneo, su estructuración parte de la combinación de la planificación tradicional y la estratégica.

Planificación estratégica situacional, según Matus, éste modelo “tiene en común con la parte buena de la planificación estratégica corporativa su consideración de varios actores en el juego del conflicto y cooperación. Pero se diferencia de ésta, en que los actores son partidos políticos, gobernantes, dirigentes de organizaciones públicas empresariales y sindicales” (Matus, 1996 p. 23-27).

La diferencia mayor entre la planificación tradicional y la Planificación estratégica situacional está en la forma de realizar el diagnóstico. El cual es llamado análisis situacional y marca una gran discrepancia con el diagnóstico que se realiza en la planificación tradicional.

De la categoría o concepto de situación es de donde nace la divergencia entre la planificación estratégica situacional y todos los otros modelos de planificación revisados. Esta categoría se comprende como la forma diferenciada de observar la realidad de los diversos actores, es decir que cada actor del colectivo escolar va observar la realidad de acuerdo al rol que juega en la institución, además de que esta realidad va a estar cargada de significados de acuerdo a su cultura personal; de esta forma la categoría de situación obliga a comprender que una misma realidad puede ser explicada mediante situaciones diferentes y por consecuencia se tienen que categorizar y tomar en cuenta todas las explicaciones que se den con respecto a la realidad que se pretende transformar o cambiar.

El análisis situacional que propone Matus (1996), en el PES viene a ser el tomar en cuenta para los cambios la cultura del colectivo escolar desde la perspectiva de investigadores como Rudduck (1991), Fullan (1993), Rossman, Corbett y Firestone (1988).

Los tres últimos autores mencionados exponen que la aplicación y trascendencia de los cambios curriculares va depender no sólo del proceso de planificación y apoyo que puedan tener, sino que su éxito va depender del grado de congruencia que conserven con la cultura escolar existente.

Desde este razonamiento, se expone que la teoría de las situaciones es la que sustenta la operacionalización del análisis situacional, que va a buscar que cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por la escuela de acuerdo a sus prioridades, al mismo tiempo que éste análisis va ir creando condiciones internas y externas para

provocar un desarrollo institucional que favorezca a todos los ámbitos de la escuela.

El PES aparte de contar con el análisis situacional, propone estrategias y viabilidades que propicien una participación diferenciada de los actores de acuerdo a la función que desempeñan dentro de la institución.

Uno de los aspectos importantes de la planeación estratégica situacional es el análisis estratégico que consiste en preguntarse por la posición o intereses que asumen los actores ante las diferentes operaciones del plan, apoyo, rechazo, indiferencia pura, o indiferencia por ignorancia y de esa forma descubrir cuáles operaciones son de consenso y cuáles son conflictivas. Es imprescindible que se considere la importancia o valor que cada actor le otorga a cada operación; pues de la integración de estos elementos nace la motivación para que los actores consideren como suyos los problemas que es necesario resolver en la institución educativa a la que pertenecen “la motivación combina el signo del interés con el del valor, y refleja intensidad de los deseos con que el actor asume su posición” (Matus, 1996 p.75). A partir de conocer las motivaciones de los actores se comienza a construir las estrategias de viabilidad de la planificación.

Tomando en consideración las diferentes reflexiones que se han fundamentado durante la descripción de los enfoques y modelos de planificación y a partir de comprender a las escuelas como organizaciones dinámicas que están en constante evolución y transformación, donde los sujetos que ahí interactúan definen las situaciones problemáticas desde sus diferentes ámbitos en los que laboran y sobre todo reconociendo que la realidad que cada sujeto observa esta

cargada de significados de su herencia cultural y de sus intereses personales que los motivan a pertenecer a dicha organización; en este estudio se reconoce al enfoque de planificación estratégica situacional como el más adecuado para fundamentar el proceso de descripción de la planificación que realizan las escuelas secundarias generales que participan en el estudio.

En el siguiente apartado se revisan aspectos de la metodología y estructura de la planificación estratégica situacional que algunos autores proponen para ser utilizados en el Proyecto Educativo Institucional, con el objeto de que ayuden explicar el porqué se elige este enfoque de planificación para la operacionalización de las variables del estudio.

2.4.2 Puntos de congruencia entre la Planificación Estratégica situacional y el Proyecto Educativo Institucional.

Empezaremos por mencionar que tanto Alfiz (1997), como Batistón y Ferreyra (1998), exponen que el PEI se ubica como una planificación participativa que se apoya en el enfoque de la planificación estratégica situacional, la cual se comprende como “un modelo dinámico apto para orientar la evolución de la escuela hacia estadios de mejor calidad educativa y funcionamiento óptimo de la institución, en un proceso guiado interactivo de desarrollo y transformación” (Batistón y Ferreyra, 1998: 26).

Los siguientes puntos de congruencia tienen que ver con aspectos relacionados con la forma de operacionalizar los distintos momentos metodológicos de la planificación.

Una similitud se encuentra en el uso de las estrategias, pues se considera que los programas son instrumentos idóneos para planificar estrategias, esta relación se origina de que los programas están en el camino entre el plan y los proyectos, y las estrategias están entre el plan y las tácticas operativas. Entendiendo estrategia como “la tasa, el bosquejo de un conjunto de operaciones y maniobras que encausan las acciones hacia los objetivos en determinada situación” (Batistón y Ferreyra, 1998 p. 26).

Otro aspecto que se relaciona tiene que ver con la necesidad que plantea el PEI de construir una viabilidad para que sus planes, programas y proyectos puedan llevarse a cabo de forma coherente y cohesionada. Para asegurar esta cohesión entre programas será necesario que quienes elaboran los planes y programas educativos nacionales, estatales, municipales y los propios de cada escuela deben elaborar estrategias de viabilidad política, económica y sociocultural que consideren tomar en cuenta la forma de pensar y construir el conocimiento de los maestros que son los verdaderos agentes que pueden decidir el cambio o transformación que se requiere.

Lo mencionado anteriormente Matus (1996), lo refiere exponiendo que cuando se visualiza la necesidad de realizar una transformación o cambio y se pone en marcha el plan de acción es importante saber que el otro al que se piensa transformar o cambiar también cuenta, y tiene su manera propia de ver la realidad y de actuar. Este actor al observarse involucrado en ese cambio, si decide que no le es favorable desde su punto de vista, activará estrategias y acciones para defender su postura y por tal motivo los planes de transformación que se

proponían como eficaces desde la visión del planificador resultan difíciles de poner en práctica o no obtienen los resultados esperados.

Para que esto no suceda y sea posible la comunicación entre planificadores y actores, es prioritario, que el plan cuente con una viabilidad política que no debe estar separada entre actores y gobierno. Es decir que esta viabilidad no puede llevarse a cabo desde escenarios separados, ni por consultas, pues “el consultar tiene sentido cuando una de las partes tiene la respuesta” (Matus, 1996: 66), esta situación tanto en el PES como en el PEI se explica de la siguiente forma: cada actor involucrado en el plan tiene una parte de la respuesta, como las piezas de un rompecabezas que si falta alguna no puede resolverse. Esto conlleva a que “se pongan juntas las acciones técnicas con sus consecuencias políticas y las acciones políticas con sus consecuencias técnicas” (Matus, 1996 p. 67).

Al resolverse esta situación llamada en el PES análisis de viabilidad, la planificación adquiere un carácter participativo donde el futuro no se ve como un deber ser único basado en predicciones precisas, sino que cabe la posibilidad para tratar con la complejidad del proceso social que es cambiante e interactivo.

“La planificación estratégica situacional aporta la idea de direccionalidad a la intervención creándole viabilidades hacia una situación objetivo (SO) que se considera deseable en términos valorativos” (Batistón y Ferreyra, 1998 p.26), para esto se apoya en el análisis situacional, el cual en el Proyecto Educativo Institucional se reconoce como diagnóstico; este análisis lleva a la construcción de explicaciones de la situación actual que se considera problemática y que se construye tomando en cuenta el punto de vista de todos los actores.

La solución a estos problemas se plantea a partir de prever lo que se necesita, partiendo de lo que se posee, y las acciones conducentes desde la situación inicial a la situación objetivo, pero la conexión entre estas dos situaciones no se observa en forma lineal sino con un sentido dialéctico, situándose alternativamente entre el futuro y el presente para descubrir las diferencias entre una y otra, y de esa forma enterarse qué es lo que se posee y qué es lo que falta y cómo se va a ser el camino para que esta meta sea viable. Esto en el PEI se llama descubrir potencialidades y barreras, según lo explican a través de la siguiente cita Zilberstein y otros en el 2000.

La determinación de potencialidades y barreras exige un profundo conocimiento del contexto en que se producen los problemas, entendiéndose, desde las condiciones propias del ser humano como individualidad hasta de ubicación territorial o de tipo material.

El acierto del diagnóstico de fortalezas y debilidades para solucionar los problemas depende mucho de los niveles y alcances de los análisis acerca de las posibilidades, causas que han organizado y agudizado los mismos.

Resulta imprescindible que el equipo de maestros e investigadores sepan discernir claramente las relación causa-efecto garantizando de esta manera el éxito de las etapas restantes (Collado, et.al 2000 p. 15) .

La planificación estratégica situacional le da el mismo sentido al diagnóstico del PEI, al utilizar para la intervención la categoría de situación “entendida como la totalidad compleja y dinámica, recortada de una realidad

mayor, en la que interactúan múltiples variables”. (Batistón y Ferreyra, 1998 p. 27). Estas variables son las siguientes dimensiones de la planeación: dimensión pedagógica, dimensión organizacional, dimensión económico- administrativa y dimensión socio- comunitaria.

El escenario situacional de la escuela en un momento dado cuenta con algunos recursos; pero le faltan otros, hace cosas, pero le sigue haciendo falta hacer otras, ya cubrió un indicador de calidad educativa, pero luego surge otro al que también se aspira, en fin, siempre se está deseando tener una escuela mejor. Esto lleva a concluir que el PEI al igual que la planificación estratégica situacional es un proceso interactivo en el que siempre hay que estar analizando la situación actual en relación con la situación deseada, y en este sentido el problema se observa como una oportunidad y un desafío para la acción. El enfoque situacional es un instrumento para maestros, directivos, padres de familia y alumnos que les gusta interactuar, plantearse metas que exijan retos de superación profesional en fin, que les guste el dinamismo que provoca la acción (Batistón y Ferreyra, 1998).

“La planificación estratégica situacional no se reduce a una prescripción normativa ni a un mero trabajo técnico-metodológico, aunque lo incluye. Es un proceso social que se da en una realidad compleja y dinámica que hay que desarrollar” (Batistón y Ferreyra, 1998).

Las observaciones de este apartado se elaboraron con el propósito de especificar el soporte técnico- metodológico que la planeación estratégica situacional aporta al estudio para que se facilite la descripción de la planeación que realizan las escuelas participantes. En el siguiente apartado se elabora un

desglose de los aspectos más importantes que debe considerar la planificación educativa para cumplir con su función de transformación.

2.5 Planificación Educativa.

La planificación educativa como proceso sistémico que apoya la previsión y construcción del futuro deseable y que además plantea la posibilidad de cambiar y eficientizar el curso de las acciones presente y futuras, representa una herramienta importante para los administradores, gestores, directivos y educadores que buscan la transformación interna de sus instituciones con el fin de convertirlas en escuelas de calidad.

Este tipo de planificación está relacionado con la mejora de las escuelas que se busca desde la década de los ochenta, y desde esta década se exponen distintas ideas de aquello que motiva la mejora y los cambios para conseguirla. A partir de entonces en varios países y entre ellos México, se ha empezado a considerar la necesidad de vincular los procesos de eficacia, mejora y planificación de desarrollo de las escuelas como aspectos que deben trabajarse de forma conjunta y coherente ya que a través de varias investigaciones se ha demostrado que existen componentes de la eficacia, la mejora y la planificación de desarrollo educativo que son interdependientes entre sí (Rutter, 1979; Hopkins, 1994; Louis y Miles, 1990; Reynolds, 1993; Fullan, 1992; Stoll y Fink, 1999).

En la Educación Secundaria General en el ciclo escolar 2002-2003 se inicia una reforma educativa propuesta por el gobierno federal que busca transformar las prácticas educativas de los maestros a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Esta reforma utiliza como una de sus estrategias para lograr el cambio, el programa de escuelas de calidad, el cual se sustenta en la elaboración y operacionalización del proyecto escolar que como líneas prioritarias de acción buscan la transformación de la educación secundaria en los siguientes ámbitos:

- En la organización del trabajo académico.
- En las prácticas de enseñanza.
- En la organización y funcionamiento de las escuelas.
- En la formación profesional y condiciones de trabajo del personal.

En los documentos de esta reforma se fundamenta que los aspectos antes mencionados podrán ser transformados permitiéndoles a los docentes, padres de familia y alumnos participar en la toma de decisiones con respecto a situaciones relacionadas con el ajuste del curriculum, cambios en la gestión institucional y la organización escolar, buscar el desarrollo profesional de docentes, directivos y equipos técnicos y por último en el financiamiento y costos de operación del sistema.

La reforma recupera la mayoría de las propuestas educativas que sugieren para este nivel educativo los diferentes organismos internacionales como la UNESCO, Banco Mundial de Desarrollo y el Programa para la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Más existe el riesgo de que si no se prepara al colectivo escolar de las escuelas secundarias para realizar la primera etapa comprendida como evaluación diagnóstica, las prioridades no sean correctamente evaluadas y que las escuelas se desplacen a otra prioridad que no tenga sistemas evaluatorios preestablecidos para garantizar su eficacia. “ para que esto no suceda es necesario establecer los criterios de consecución, planear

con anterioridad los métodos de evaluación y explicar las líneas fundamentales para proceder a la valoración “ (Stoll y Fink 1999 p. 121).

Una experiencia importante se puede recuperar de los países que han puesto en marcha reformas educativas en la década de los noventa como España, Inglaterra y Canadá, expone que el número de prioridades seleccionadas dependerá del grado en que los miembros del personal de las escuelas necesitan implicarse en cada objetivo y en el alcance que tengan las intervenciones externas. Es decir, que las escuelas sólo deben comprometerse con lo que sientan que pueden cumplir, de acuerdo a su capacidad de desarrollo y al apoyo externo que reciban. (Hopkins 1994). Se menciona que algunas escuelas se centran en las oportunidades que ofrece la reforma y las cambian en su propio provecho; respecto a la selección de prioridades Senge (1990), expresa que “ los mejores resultados provienen de esfuerzos menores más focalizados”.

Otro aspecto que se recupera de los diferentes investigadores que escriben sobre la planificación educativa que busca reunir la eficacia y la mejora de las escuelas a través del Proyecto Educativo Institucional menciona que los cambios que busca la reforma se presentan más complejos en las escuelas que por alguna razón están en conflicto. Explican que si no hay una atención previa al clima establecido, los intentos de conseguir un liderazgo y una toma de decisiones compartida y la implicación de los padres de familia puede resultar un desastre, “en casos de escuelas conflictivas la planificación del desarrollo puede conducir a problemas entre docentes, administrativos y padres que contravienen todo lo que sea una cura a largo plazo.” (Dempster 1994 p. 4).

Antes de pasar a definir las dimensiones de la planificación educativa, se considera necesario insistir en las recomendaciones que elaboran investigadores que han estado a cargo de conducir y estudiar los procesos de transformación de las escuelas, estos investigadores exteriorizan que existe la necesidad al interior de las escuelas de alguien con una preparación en el campo de la investigación para elaborar o encontrar estrategias de valoración, coordinar la recolección y análisis de datos y proporcionar la suficiente preparación al colectivo escolar para que puedan llevar a cabo su planeación de desarrollo educativo. (Stoll y Fink, 1999; Zilberestein, 2000).

En el próximo apartado se describen las dimensiones que en todo proceso de planificación educativa se deben considerar como partes importantes que ayudan a construir las estrategias y viabilidades que aseguren la obtención de resultados satisfactorios.

2.5.1 Dimensiones de la planificación educativa.

Para desarrollar un proceso de planificación educativa institucional es preciso que se consideren las dimensiones que integran la escuela como organización; se requiere aclarar que éste proceso que se da en la cotidianidad de las escuelas no es sectorial, es un proceso ecológico donde lo que sucede en un área afecta a las demás; esta clasificación sólo se elabora con el propósito de facilitar su estudio. Las dimensiones de las que se habla son las siguientes:

2.5.2 Dimensión político-organizativa.

Un proceso de planificación amerita contar con el consenso y la articulación de compromisos de acción para el futuro, esto refiere a que las escuelas secundarias generales deben instrumentar un marco jurídico institucional que legitime lo establecido, para asegurar la sistematización y continuidad de los planes y proyectos en el tiempo establecido sin importar si hubo cambios en la estructura jerárquica de la institución.

La planificación para ser políticamente viable necesita que el equipo encargado de conducir el proceso reconozca a la escuela como un escenario heterogéneo, donde los actores tienen ideas propias y poder de decisión; es importante conducir el proceso de tal forma que la comunidad educativa comprenda a la escuela como un espacio social compartido, donde el trabajo se realiza en equipo, tratando siempre de sumar e integrar ideas, sentimientos, voluntades, esfuerzos, recursos y no restar o dividir.

La viabilidad política es un proceso que interactúa entre las acciones políticas y las acciones organizativas, esto quiere decir que se debe prever las formas, grados, momentos, espacios de la participación y vinculación de los actores, estructuras, roles, funciones, perfiles, responsabilidades; para que la participación sea diferenciada, orgánica y eficaz en un sentido estratégico. (Batistón y Ferreyra, 1998).

Esta forma de trabajo además de perfilar a la escuela hacia un proceso de mejora y eficacia, ayuda al colectivo escolar a construir nuevas formas de comunicación, fomenta la tolerancia, el saber concertar ideas, ayuda en el proceso de construcción de la autonomía; entendiendo a esta como la capacidad para

asumir responsabilidades y saber tomar decisiones libremente. El Proyecto Educativo Institucional puede convertirse en un instrumento que dirige y gobierna todas las actividades que se realizan en la escuela, y, a través de su proceso de elaboración y operacionalización promueve actitudes entre los actores que los llevan a convivir en un ambiente de democracia.

2.5.3 Dimensión socio-comunitaria.

El proceso de planificación se sustenta en la participación de una extensa diversidad de actores, los cuales pueden estar dentro de la escuela en la que se desarrolla la planificación así como en el contexto externo, todos éstos actores se verán afectados por la puesta en práctica de los planes, programas y proyectos. En consecuencia dicho proceso debe estar instrumentado de tal forma que responda a complejidades y conflictos que se pueden presentar tanto por las diferentes formas de ver la realidad de cada actor, como por sus intereses y expectativas particulares. Pero no sólo por eso, sino porque una planificación refleja una dimensión social en tanto que su desarrollo debe repercutir positiva y directamente en las condiciones sociales al interior de la institución y también de forma importante en el medio ambiente que rodea la escuela.

Antes de iniciar el proceso de planificación es ineludible que se analice la cultura propia de la institución, como la del medio social en que está enclavada la institución en la que se está realizando la planificación. En esta cultura habrá una particular concepción de los valores que para los actores puede ser importante que se fomente en la acción educativa, así como también habrá valores al margen de los cuáles no se puede implementar programas y proyectos. La

acción socio-comunitaria no se refiere solamente a “ la participación de la comunidad en la vida de la escuela, sino también a la de la escuela en la vida de la comunidad” (Alfiz, 1997 p. 103).

Esta dimensión refiere a los espacios de participación que deben utilizar los grupos representativos de la comunidad como son: el consejo de participación social, consejo técnico escolar, sociedad de padres de familia, sociedad de alumnos y los diferentes organismos sociales y personas que les interese involucrarse en los aspectos socioculturales que promueve la escuela y la comunidad. A estos actores y a los que dirigen el proceso de planeación les debe quedar claro que hay una gran diferencia entre una participación real y una participación simbólica, esta última representa “ acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, genera en los grupos y los individuos la ilusión de ejercer un poder inexistente” (Sirvent, 1994 p.88). Cuando se da este tipo de participación las consecuencias son difíciles de superar porque se crea entre los diferentes actores una sensación de que participar no tiene sentido. Ahora bien, debe quedar claro entre ellos, los niveles de participación que les corresponden y sobre todo, deben comprender que la participación esta ligada a la responsabilidad y el compromiso.

2.5.4 Dimensión Pedagógica.

En este espacio corresponde la aplicación de conocimientos científicos y técnicos de los actores involucrados en función de lograr un proceso de cambio; estos conocimientos deben ser aplicados en la instrumentación y aplicación del diagnóstico o del análisis situacional según sea el modelo que se deba construir,

así como también en la selección de prioridades o construcción del futuro deseable que llevan a la elaboración de programas y proyectos, la racionalidad técnica apoya en el control y la evaluación del proceso y en el diseño y operacionalización del plan.

A la dimensión pedagógica asimismo corresponde analizar el conjunto de saberes científicos que todo el colectivo escolar reconoce como importantes para encausar los propósitos y contenidos de la enseñanza, la concepción de alumno y de docente, de aprendizaje, de la relación pedagógica, la conformación de un vínculo con el conocimiento, las estrategias didácticas y la evaluación.

En esta dimensión se encierra la esencia de la escuela, su razón de ser, su función social, sus perspectivas de logro, el cómo, el qué, el cuándo y el para qué de todo el proceso de transformación y mejora que se integra en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), además incluye la planeación del aula, las prácticas pedagógicas y cotidianas, es decir lo que el docente se propone enseñar y cómo lo hace.

Es común que en las escuelas secundarias generales en las reuniones de planificación, se discuta y se tomen decisiones acerca de varios aspectos de la tarea, eventos cívicos y culturales, horarios, aspectos relacionados con la disciplina y el uniforme, sobre los libros de texto, sobre infraestructura, recursos económicos, pero es poco común que se discuta y se establezcan acuerdos acerca de la concepción de enseñanza y aprendizaje que rige la tarea de cada uno, suele darse por sobrentendido y no se analiza. Con relación a este aspecto Gimeno Sacristán comenta:

Todos los docentes poseen una teoría de enseñanza en la medida que operan con unos esquemas implícitos referentes a cómo funciona el alumno, el aprendizaje, su propia influencia personal, etc.. En este sentido se dice que todo docente tiene una teoría, aunque ésta sea la mayoría de las veces incoherente ni conciente. (1990 p.10).

De acuerdo con lo que se recupera en la cita anterior, es difícil que los docentes se decidan a establecer debates sobre temas pedagógicos si la escuela no cuenta con el clima adecuado para hacerlo; otro aspecto que influye es que no se busquen a través del PEI estrategias que los apoyen en la operacionalización de proyectos de actualización docente.

2.5.5 Dimensión económica-administrativa.

Al instrumentar una planificación es importante considerar los recursos económicos con los que se cuenta, o bien implementar dentro del mismo plan acciones que conduzcan a gestionar recursos para dar apoyo económico a los programas y proyectos que así lo requieran. Además deben considerarse dentro de la planificación, estrategias que apoyen la optimización de recursos existentes, sin llegar a ser esta optimización el objetivo más importante de la planificación. Dentro del manejo de estas estrategias deben considerarse conceptos como eficacia, eficiencia, productividad, control, calidad; estos conceptos cobran importancia en ésta dimensión y en otros momentos de la planeación, siempre y cuándo se procesen con un sentido pedagógico. Es decir, que no exista una fractura entre lo económico y lo pedagógico, que las personas que deciden sobre el uso de los recursos económicos comprendan que lo más importante de atender

van a ser los problemas que de manera directa afecten los procesos de enseñanza y aprendizaje “los aspectos relacionados a la administración aparecen por lo general asociados a un cúmulo de trámites e incluso suelen tener una connotación peyorativa, desvalorizada en comparación con otra dimensiones” (Alfiz, 1997 p. 95). Esta desvalorización que les adjudican los actores es debida en parte a la cantidad de trámites y expedientes burocráticos que en ocasiones pierden el sentido del objeto para el cual fueron elaborados, y se les otorga mayor importancia a su redacción y al proceso jerárquico de autorización de firmas. Esto provoca que el conjunto de actividades que conforman el proceso de planeación sufra complicaciones. “Cuando los trámites se convierten en obstáculos, suelen ser depositarios de muchas dificultades que obedecen a otros ordenes estrechamente unidos a la toma de decisiones o peleas internas de poder” (Alfiz, 1997 p.97).

Lo expuesto hasta hora hace relevante la necesidad de conocer como es la planificación que aplican las escuelas secundarias generales, en que modelo y enfoque esta sustentada, que objetivos y metas persiguen, saber si los actores o personas que la realizan tienen una visión clara de lo que buscan y sobre todo conocer si dentro de los objetivos de transformación y mejora planteados se incluyen aquellos relacionados con los alumnos, los profesores y la organización de la escuela. En el siguiente apartado se describen algunas características que guarda el proceso de reforma y planificación en las escuelas secundarias generales.

2.6 Planificación en las escuelas secundarias generales

De acuerdo a lo mencionado anteriormente se aduce que los actores de las escuelas secundarias que decidan iniciar un proceso de transformación en su escuela, primero deben analizar las distintas corrientes de planeación que existen para luego de acuerdo a los propósitos que persiguen decidan el modelo que mejor se ajuste a sus necesidades.

Las escuelas secundarias generales se caracterizan por la presencia de una multiplicidad de actores, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, no sólo hay muchas personas interactuando simultáneamente, sino estas personas son diferentes entre sí, hasta aquí esto no es diferente a las demás instituciones educativas, pero existe algo particular en estas escuelas en referencia a la multiplicidad de actores que afecta la coherencia del trabajo al interior de las mismas, es decir, afecta simultáneamente el logro de objetivos y metas compartidas que la institución se propone con el fin de cumplir con su misión.

Hoy en día se opina que esta diversidad de formas de pensar y actuar debe existir en las escuelas, pues esto enriquece la creatividad y el conocimiento. Ahora, el compromiso de éstos colectivos consiste en lograr acuerdos consensuados entre los diversos actores que conforman la organización escuela, así como aprender a trabajar en equipo con el fin de que la escuela cumpla con su función principal de transmitir conocimientos articulados y coherentes que guíen al alumno a comprender la naturaleza como un todo donde todas las partes son importantes, y si se afecta una de las partes tiene repercusión en las demás; es decir, transmitir un conocimiento ecológico que lleve al alumno a ubicarse en su

mundo y a comprender que él es importante, pero que también lo son los otros y el entorno en el que interactúa.

Para el logro de esta función, los docentes, directivos, alumnos y padres de familia, deben contar con un tipo de planificación que integre y otorgue sentido a todas sus acciones. Es decir, que las escuelas secundarias deben elaborar un modelo de planificación institucional que además de dinamizar las diferentes áreas que conforman la institución coordine esfuerzos y voluntades encaminadas a construir un currículo pedagógico que englobe todas las innovaciones didácticas y curriculares que ayuden a estimular y desarrollar en los alumnos habilidades, destrezas y conocimientos que permitan transformarlos en entes capaces de crear su propio conocimiento concretando una cultura de auto desarrollo.

Las reformas educativas e innovaciones curriculares propuestas por parte del gobierno federal aún no han podido ser aterrizadas en las escuelas, por que estas reformas enfrentan un grave problema que tiene que ver con la forma en que han sido implementadas, ya que los inspectores y jefes de enseñanza que son los encargados de llevarlas a cabo han olvidado generar una cultura escolar congruente con los cambios curriculares propuestos, o al menos haber tenido en cuenta el nivel profesional de los docentes y la cultura educativa existente en la institución “y es que las cuestiones curriculares se juegan en un último extremo de los contextos organizativos que las realizan” (Bolívar, 1996 p.2), esto es entendiendo innovación como asunto cultural, partiendo de que la cultura influye en la construcción de nuevos significados. Al mismo tiempo es necesario reconocer la necesidad de que exista un clima institucional propicio para el cambio.

En la siguiente cita se justifican los aspectos comentados en el párrafo anterior y el porque de la resistencia al cambio de los docentes.

Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Veamos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza". (Rudduck, 1994 p. 387).

Es comprensible que si se quiere que las reformas educativas no queden en una mera sustitución de contenidos o como una propuesta de alteración de modelos pedagógicos, es necesario que estas reformas estén acompañadas de modificaciones en la gestión escolar que considere fomentar transformaciones profundas en la cultura de la escuela (Espeleta y Furlan, 1992).

Reconociendo que "todas las administraciones con competencia en materia educativa deben asumir modelos innovadores de administración" (O.E.I. 1997 p.5). Se infiere que tanto los jefes de departamento, supervisores, jefes de enseñanza, directivos y maestros deben transformar su manera de ejercer el poder y control en las escuelas y las aulas, dejando atrás el modelo con estructura vertical para asumir un modelo lineal para que se permitan espacios de intercambio de ideas de tal manera que los Proyectos Educativos Institucionales surjan y se fortalezcan en el diálogo, el debate y el consenso.

Esta situación obliga a que los procesos de planificación de las escuelas secundarias debe realizarse en forma dinámica además de estar en constante evolución; es decir, que no es posible realizar un plan educativo y pretender llevarlo acabo durante varios años sin aplicarle transformaciones, no sólo por que la evolución de la sociedad es constante sino por que también la evolución del conocimiento lo es, y por lo tanto no existe nunca el grado de conocimiento necesario para saber con exactitud la acción que debe emprenderse “el desarrollo es evolutivo. No resulta beneficioso trazar planes precisos, sino comenzarlos y efectuar continuas rectificaciones. Lo cual requiere de gente que confíe en el proyecto” (Stoll y Fink, 1999 p. 92).

En relación con lo anterior tampoco es posible que las escuelas y sus maestros permanezcan por tiempo prolongados sin actualización, por que se afirma que una escuela “mejora o empeora, entendiend que no puede permanecer inalterable por que está en continua transformación” (Stoll y Fink, 1999). Es decir, que dentro del plan institucional debe considerarse siempre la implementación de un proyecto, cuyos propósitos sean los de profesionalizar a toda la planta docente que en ella laboran.

Éstas circunstancias de corte técnico pedagógico y otras relacionadas con la organización interna de las escuelas secundarias, hacen apremiante la necesidad de implementar nuevas formas de realizar la gestión escolar que dinamicen las diferentes áreas de las instituciones para que se implemente un plan que los conduzca a la visualización de escenarios en los que se describa el cómo y el para qué desarrollar nuevos objetivos y metas que los lleven a cumplir

con las demandas que imperan en la comunidad educativa y así proyectarse como escuelas de calidad.

Es importante hacer énfasis en la visión que los actores deben desarrollar para lograr la mejora de la escuela, pues a través de ella las escuelas definen su propia dirección, así como también a interiorizar en su personal una actitud que los responsabilice del cambio.

“La visión puede ser considerada como los valores y creencias comunes a un grupo de gente, mientras que la misión es la articulación de estos valores en el establecimiento de los objetivos y algunas veces, una declaración de intenciones” (Block, 1987 en Stoll y Fink, 1999 p. 100).

Continuamente los maestros de estas escuelas al sentirse angustiados al observar que su labor docente no está cumpliendo con las expectativas que la sociedad espera de ellos, en las reuniones de evaluación manifiestan su inquietud y se preguntan ¿qué hacer y cómo hacer para que su práctica docente sea más eficaz?. Esta situación les provoca conflicto, y difícilmente logran acuerdos que los lleven a tomar la decisión correcta para realizar los cambios; todo estos sucesos que viven los colectivos se relacionan con el saber hacer de la planeación

Prawda (1994), señala que existen tres consideraciones necesarias para producir el cambio: el saber hacer, el querer hacer y el poder hacer.

El saber hacer implica que se conozca y domine una metodología de planificación que guíe las acciones y ayude a definir qué política y estrategia son las adecuadas para implementar el cambio que se desea. Es decir, que al interior de las instituciones educativas debe existir personal que conozca y domine alguna

metodología de planificación, para que ese personal sea el encargado de asesorar durante todo el proceso de planeación a toda la comunidad educativa, con el propósito de que todos los actores comprendan que la importancia de la construcción del PEI con la participación de todos es que se observe “un cambio de fondo en el proceso de aprendizaje que llegue hasta la planeación en el salón de clases”. (SEP, 1998 p.49)

El querer hacer implicaría que existiera la convicción y voluntad política de todos los involucrados para afrontar los riesgos y conflictos que trae consigo un cambio y sobre todo apoyar el proceso del mismo. Estos riesgos y conflictos tendrían relación con lo difícil que es lograr un consenso cuando todos los actores participan y se les dificulta ponerse de acuerdo. Otra dificultad es como encontrar espacios y tiempos en donde todos puedan participar ya que por el tipo de horarios que se maneja en las escuelas secundarias mucho del personal no es de tiempo completo y por esta razón trabajan hasta en tres escuelas diferentes, dificultándose la concentración de todo el personal en reuniones plenarias de trabajo corporativo.

El poder hacer depende del espacio de negociación política y económica entre los protagonistas afectados por el cambio y quienes lo planean; condiciona por lo tanto el hacer de la planificación, es decir su enfoque (Prawda. 1994) se entiende por esto que el enfoque de planeación que se elija tendrá que considerar: los recursos económicos con que se cuenta, así como el recurso humano y de infraestructura, aparte de tratar de afectar lo menos posible los intereses particulares de todos los involucrados.

Aún ya reuniendo estas tres primeras características que son básicas para planear un cambio en la educación, esto no es todo, habrá muchos otros aspectos que considerar, pero se pudiera decir que es muy importante que se implementaran estrategias que mantuvieran estimulados a todos los protagonistas a la vez que se supervisaran todas las acciones hasta que “el proceso de cambio tomara su propia dinámica y se generaran mecanismos de auto sostenimiento” (Prawda, 1994).

La toma de decisiones juega un papel importante y en un enfoque de planificación participativa estas decisiones deben surgir del consenso de todos los involucrados. Para decidir cuáles son los cambios que se requieren, es necesario que se identifiquen por medio del diagnóstico los problemas que están ejerciendo presión y que obligan al cambio. Estos problemas podrían ser de orden social, de cuestiones económicas, problemas relacionados con las interacciones en las aulas, problemas de profesionalización de la planta docente, manejo de valores, las actitudes y conducta de los docentes y algunos otros más que se manifiesten como importantes o prioritarios de acuerdo con la misión que cada escuela construya con el objetivo de llegar a ser eficaz.

Son varios los autores que mencionan que “cada escuela es única, que tiene identidad propia y que ésta es distinta a las demás... tienen sus propias características formadas por factores como su localización, tipo de matrícula, tamaño y recursos y algo esencial la calidad de su personal (Sammons, 1995; Rerd, Hopkins y Holly 1987; Mortimore, 1994; Reynolds, 1994).

El hecho de reconocer que cada escuela es única nos lleva a entender que en cuestiones de planificación institucional no existen estrategias o

recomendaciones que aplicadas de igual forma en cualquier escuela ofrezca los mismos resultados; es decir que cada escuela secundaria de acuerdo a los recursos humanos, económicos, y de infraestructura con que cuente y considerando las características de estos recursos deberá decidir por el tipo de planeación que mejor cumpla con sus necesidades.

Además de tomar en cuenta los diferentes recursos (humanos y materiales) habrá que considerar la cultura de esa escuela, este aspecto es un elemento que juega una importancia significativa en el proceso de construir la misión e identidad institucional que ayudan a mantener a los actores unidos en el logro de los propósitos y metas que se plantean. La identidad institucional y la misión en las escuelas secundarias no debe entenderse como un escrito que hay que elaborar y que hay que repetirlo cuando sea necesario como se ha venido haciendo; más bien debe ser un proceso de cambio de actitudes que se estimula a través del trabajo cooperativo. En el próximo apartado se describe el proceso de institucionalización de la planificación.

En el siguiente apartado se retoman aspectos que contribuyen en el proceso de institucionalización de la planificación.

2.6.1 Proceso de institucionalización de la planificación de las escuelas secundarias generales.

Hablar de la cultura implica la necesidad de explicar términos que forman parte de ella como son: institución y organización, para que ayuden a comprender cómo una planeación puede tener el carácter de institucional.

Según Alfiz (1997), explica que estos términos suelen ser usados en algunos casos como sinónimos y en otros para designar distintos objeto, acciones o fenómenos. “La palabra institución designa un conjunto de formas y estructuras sociales que regulan las relaciones, que nos preexisten y se imponen al individuo” (p.18).

El concepto de institución pudiera decirse que tiene un carácter abstracto, hace referencia a valores, tradiciones, costumbres y leyes entendidas por una sociedad, que funcionan como reguladores del comportamiento de sus miembros. La institución cuenta con una estructura organizativa pero además mantiene unida a las personas, apoyándose en las tradiciones y costumbres que tienen origen en las interrelaciones personales.

El concepto organización “hace referencia a unidades sociales deliberadamente construidas y reconstruidas para promover objetivos específicos” (Alfiz, 1997 p. 18).

Analizando los dos conceptos podría decirse que la diferencia del significado de los conceptos se encuentre en su perdurabilidad, las instituciones permanecen por periodos extensos en una sociedad, y las organizaciones pueden ser intermitentes pues en ocasiones son producto de contingencias sociales.

Para explicar cómo es que una planeación puede ser institucional es necesario hacer referencia al uso del término “institución” como significado para denotar una acción.

“En este sentido se habla de instituir como acción fundadora de manera de hacer, lo instituyente sería ese movimiento destinado a generar cambios

profundos y lo instituido aquello establecido, aceptado” (Alfiz, 1997 p.19); observando así estos conceptos puede decirse que la planeación educativa de las escuelas secundarias generales pasaría a ser institucional a partir de que provocara cambios profundos en la cultura de las escuelas, generando nuevas reglas y formas de actuar entre sus miembros.

Es necesario mencionar que estos cambios sólo serán aceptados por los actores si ellos los consideran importantes desde su forma de ver la realidad. Es decir, si los actores son tomados en cuenta a partir de que se realiza el análisis situacional o diagnóstico de esa realidad que se quiere cambiar o transformar. Sólo así los actores considerarán esa realidad como un problema que pertenece a ellos resolver. Al realizar todas las acciones antes mencionada la planeación adquiere el carácter de institucional

Existe otro elemento importante de estudiar entre los actores que integran el colectivo de las escuelas secundarias pues ayuda a fortalecer a las escuelas como institución. Este término es la identidad institucional.

La identidad institucional tiene que ver con la manera particular de cada escuela de realizar sus diferentes actividades, es la forma como estas acciones cobran significado entre sus miembros, hace referencia a comportamientos, a códigos entendibles entre ellos, a reglas no escritas, pero que permanecen y se respetan entre los miembros de una comunidad; en síntesis es lo que le da una característica particular que la distingue de las demás instituciones educativas.

Para otros autores la identidad es “el conjunto de principios formulados en términos de definición institucional, que caracteriza al centro. Expresan cuál es la postura del establecimiento y sus asunciones respecto de determinadas

convicciones antropológicas, sociales, ideológicas y pedagógicas” (Antúnez y otros, 2000 p.23)

La construcción de la identidad institucional forma parte del proceso de planeación, se identifica en el autoanálisis de la institución que se realiza mediante diagnósticos más o menos abarcativos de su realidad en momentos determinados; en el siguiente apartado se recuperan algunos aspectos que se deben considerar en el desarrollo del diagnóstico para la instrumentación del PEI de las escuelas secundarias.

2.7 El proyecto Educativo Institucional en las escuelas secundarias generales.

A partir de la reforma educativa de las escuelas secundaria en las que se busca la transformación educativa se expone que “la escuela deberá entenderse a sí misma como una institución abierta, flexible, con relativa autonomía, con posturas críticas y constructivas, que se propone y logra cada vez mejores estadios y desarrollo autodirigido” (Batistón y Ferreyra, 1998 p. 20).

Para avanzar en esta transformación las escuelas secundarias generales han implementado la elaboración y operacionalización del PEI buscando la participación de todos los actores, aspecto que todavía queda pendiente de concretizar, pero preocupa más que la participación de todos los actores el hecho de que en el PEI de las escuelas secundarias aparecen separados el proyecto educativo de la institución y el proyecto curricular, situación que parece incorrecta si se analiza desde el punto de vista que “Curriculum se entiende como un proyecto global e integral de cultura y educación, en el que tienen que

contemplarse no sólo los objetivos relacionados con los contenidos de materias escolares, sino también los otros que son comunes a todas ellas” (Pérez Gómez en Alfiz, 1997 p. 120), el mismo autor señala, que, diferenciar los dos tipos de proyectos supone entender el curriculum como un compendio o resumen de materias o de contenidos de conocimiento, lo cual significa mantener una separación artificial entre enseñanza y educación que no es conveniente.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) “es la propuesta integral con miras a coordinar las intervenciones educativas de cada establecimiento escolar y abarca todos los ámbitos y dimensiones de las prácticas institucionales y a todos los actores que se desempeñan en ella” (Pozner, 1995 p. 72)

Teniendo en cuenta que el objetivo final de las reformas educativas es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, parece un error que en ciertas escuelas el PEI sólo aborde aspectos organizativos, económico-administrativos, de infraestructura y de proyección a la comunidad, sin llegar a profundizar a través del diagnóstico en el análisis de las actividades que se realizan al interior del aula, al realizar este análisis, se pueden identificar que cambios o ajustes se requieren hacer al currículo que los maestros ponen en práctica con los alumnos.

Proponer modificaciones o adecuaciones al currículo probablemente sea lo más difíciles de realizar en las escuelas secundarias generales puesto que se requiere de un equipo docente con una profesionalización excelente en las diferentes áreas relacionadas con la educación como son: investigación, sociología, pedagogía, evaluación y gestión escolar. En éste nivel educativo son pocos los docentes que logran incluirse en procesos formales de actualización.

La dificultad que representa abordar aspectos de currículo en el PEI que construyen las escuelas secundarias, no es un aspecto ignorado por las autoridades que dirigen el Departamento de Educación Secundaria General, las razones por las que no se ha profundizado en esto tal vez tengan relación con cuestiones políticas y económicas que nos se han logrado concretizar y por tal motivo los avances del PEI en aspectos relacionados con el currículo sean pocos o estén quedando pendientes para ser abordados en futuras reformas.

En el siguiente y último apartado del marco teórico se abordan los pasos metodológicos que se sugieren para la elaboración del PEI, con la finalidad de que aporten sustento a la investigación en el proceso de descripción de la metodología de planeación institucional que utilizan las escuelas secundarias generales que participan en el estudio.

2.8 Componentes del Proyecto Educativo Institucional.

La estructura del PEI, así como sus apartados presentan diferencias de forma y orden según al autor al que corresponda la bibliografía. Las diferencias están esencialmente en la forma de estructurarlo y en cuestiones de semántica, ya que cada autor le otorga un nombre diferente a cada componente. Teniendo en cuenta las consideraciones antes mencionadas, la estructura metodológica y los apartados temáticos en este estudio se desarrollan de acuerdo a como los plantea Batistón y Ferreyra (1998), y dentro de los apartados se irán desarrollando consideraciones que aportan los demás autores.

Los componentes del PEI son: diagnóstico, reconocido también como el apartado donde se construye la identidad institucional; situación objetivo o ideario

de la escuela; estrategias y viabilidades, que vienen a ser las ideas fuerza que orientan el desarrollo y la transformación de la escuela; momento táctico operacional, reconocido como cronograma y por último el proceso de evaluación del proyecto.

A continuación se desarrollan los aspectos más importantes de cada uno de los momentos metodológicos antes mencionados, y a través de ellos se describen algunas situaciones problemáticas que se presentan en las escuelas secundarias generales que participan en el estudio, al momento de elaborar y operacionalizar el PEI.

2.8.1 El Diagnóstico de la institución (DIE) como elemento central del diseño de la planeación institucional de las escuelas secundarias generales José Vasconcelos y Ramón López Velarde.

El diagnóstico es la construcción intelectual, práctica y social de un saber, lo más amplio o profundo y preciso posible de la situación de las escuelas en un momento dado que se realiza para comprenderla y explicarla. (Batistón y Ferreyra, 1998 p.46). El diagnóstico debe construirse desde una visión compartida entre los diferentes actores, implica poner de manifiesto e intentar hacer compatibles las diferentes explicaciones de la realidad que cada actor tiene. Es comprensible que cada miembro de la institución desde el puesto que ocupa en la organización tal vez observe la misma realidad pero al momento de explicarla lo haga de manera diferente; es decir que un mismo problema tiene diferentes soluciones, según con el enfoque que se le observe, esto llevaría a que se consensaran varias posibilidades de solución para un mismo problema, y es probable que una misma

solución también ayudara a resolver varios problemas o al menos una parte de ellos.

Es necesario evitar las explicaciones causa-efecto, entendiendo por estas aquellas que encuentran una sola causa a los problemas, pues en la complejidad de la vida social los problemas no ocurren por una sola causa.

El diagnóstico no es un instrumento que se realiza una sola vez, tiene que estar en un proceso permanente de actualización, debe plantearse en términos de hipótesis y sobre una base de información relevante y suficiente; al plantearse como hipótesis los nuevos resultados serán los que confirmen o no las explicaciones dadas. Es decir que el diagnóstico debe ser motivo de reflexión constante y susceptible siempre de mejora y perfeccionamiento, de la misma forma como debe suceder con el PEI cuando se considera que está completamente elaborado. (Alfiz, 1997; Antúnez y Gairín, 1998).

Se debe comprender que el diagnóstico no abarca toda la realidad, cuando las instituciones lo realizan por primera vez, es posible que se estructure de forma abarcativa, pues se necesita información de todas las dimensiones que componen la institución (pedagógica, organizacional, económico-administrativa y socio-comunitaria), pero de igual forma al ser abarcativo perderá profundidad en los análisis de cada problema, por tal motivo tendrá una visión descriptiva de la realidad situacional. Esta es una de las razones por las que el diagnóstico no puede ser aplicado una sola vez.

Para realizar un diagnóstico que ayude a encontrar las verdaderas causas de los problemas que enfrenta una institución, es necesario que las personas que lo realicen dominen una metodología de investigación; esto quiere decir “que se

debe preparar a los docentes para que puedan diagnosticar su propia realidad educativa... si esto no se garantiza los esfuerzos y recursos no proporcionan los resultados deseados” (Zilberestein, 2000 p.13)

El diagnóstico debe ser integral, esto hace referencia a que se debe incluir aspectos del alumno, el maestro, la institución escolar, la familia y la comunidad. Esta concepción deberá “abarcar las diferentes áreas que intervienen en el aprendizaje y no sólo lo que hace o ocurre en el interior del alumno, es decir, deberá evaluar toda la influencia sociocultural”... (Siverio,1998 p.2).

En las escuelas que participan en el estudio, a los actores se les dificulta elaborar el diagnóstico con una visión compartida, pues faltan espacios de tiempo y actualización docente en aspectos metodológicos para instrumentar estrategias y viabilidades adecuadas al proceso de desarrollo; la ausencia de actualización también dificulta la elaboración y aplicación de instrumentos de investigación que ayuden a recuperar información que integre criterios de validez y confiabilidad. Teniendo en cuenta lo anterior es presumible que en el diagnóstico de las escuelas participantes en el estudio se descuiden aspectos pedagógicos que se observan como problemáticos en la práctica docente, cuestiones de relación entre padres de familia, alumnos y maestros, así como situaciones de la comunidad que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.8.2 Pasos Metodológicos para la Elaboración del Diagnóstico.

La implementación del diagnóstico considera tres grandes etapas: preparación, aplicación y elaboración. Dentro de cada etapa se consideran varios elementos que las integran.

Etapa de preparación o sensibilización está conformada por cinco acciones:

- Identificar las necesidades del diagnóstico. Consiste en sensibilizar a todo el personal para que reconozca la importancia del diagnóstico en el proceso de planificación y las posibilidades de la institución de llevarlo a cabo; debe incluir discusiones respecto a la necesidad de hacerlo, asistencia a actividades de formación permanente referente al tema, comunicación a los alumnos; así como tomar decisiones y establecer compromisos (Batistón y Ferreyra, 1998; Gajardo, 1999; Antúnez y Gairín, 1998). Esta etapa no se pone en práctica en las escuelas secundarias y de acuerdo a lo que exponen algunos de los investigadores que sustentan este marco teórico, es una situación que influye en la motivación de los actores de la comunidad educativa para que se comprometan con el cambio y transformación que la escuela requiere.
- Concertación. Es el momento de decidir si se diagnostica toda la institución o alguna de sus partes, se determina quién y a quiénes se hará el diagnóstico y las condiciones en que se llevará a cabo, se distribuyen funciones y responsables, se asignan los recursos necesarios, todo esto se realiza tomando acuerdos entre todos los involucrados. En la planificación institucional de las escuelas participantes en el estudio, no existe una cultura de concertación de ideas, mucho menos se acostumbra que los maestros y alumnos debatan alguna acción determinada por la autoridad superior, pues esto, observado desde la administración jerárquica tradicional, tiene un significado de indisciplina y cuestionamiento a la autoridad.

- Exploración. En esta fase es importante reflexionar sobre los propósitos y contenidos principales de la educación media básica, a partir de ahí es el momento de la búsqueda exploratoria que se puede realizar mediante un monitoreo de los problemas existentes en los diversos ámbitos de la institución. La información la pueden proporcionar los diferentes miembros de la institución que cuenten con ella; se buscan datos en la documentación, se observa el comportamiento, el ejercicio de los roles. Como ésta información se fundamenta en la observación y en la información que aportan documentos es considerada intuitiva, por tal motivo, debe ser puesta a consideración de la comunidad educativa explicándola en un documento preliminar para el análisis y propuesta de todos los protagonistas.
- Elaboración de pautas de análisis. Consiste en buscar indicadores referentes a la organización escolar, al clima institucional, a la organización del currículo, al funcionamiento del centro en relación con el entorno. Se hace una selección de los problemas a investigar, se elaboran hipótesis de los factores causales, se analizan y conceptualizan descriptores, indicadores y factores causales. Las cuestiones relacionadas con el curriculum hasta el ciclo escolar 2002-2003 en las escuelas secundarias son intocables, por cuestiones relacionadas con la falta de profesionalización docente y también por que la toma de decisiones con relación a este aspecto todavía esta muy concentrada en el ámbito nacional.
- Diseño. En esta etapa se realiza una jerarquización de los problemas que fueron detectados mediante la observación y revisión de documentos,

retomando sólo el problema o los problemas que se estipularon como principales y se incluyen también los problemas que se reconocen como las causas de los principales. “Después de hacer esta clasificación y selección de los problemas se puede o debe instrumentar una investigación mas profunda que ayude a corroborar lo que se determinó mediante la observación y la intuición. Se reorganiza la estructura formal, se delimita el campo a evaluar, se ajusta el sistema de hipótesis a probar con la investigación” (Batistón y Ferreyra, 1998).

- Instrumentación. Aquí hay que construir los instrumentos metodológicos para obtención, registro, procesamiento y ordenamiento de la información la cual debe observar una relación de compatibilidad y coherencia.

Etapa de aplicación, conformada por cuatro actividades:

- Relevamiento de datos. Es el momento en que todas las comisiones encargadas de realizar el diagnóstico se ponen en marcha, ya sea revisando documentos, observando o aplicando los instrumentos para la obtención de la información, en caso de haber decidido utilizar cuestionarios u otros instrumentos elaborados, es conveniente ponerlos a prueba antes de generalizar su aplicación para evaluar su utilidad y compatibilidad, y recortarlos si fuera necesario. Pueden utilizarse fuentes de información primaria, como son personas, los hechos, los sucesos, las cosas, la realidad concreta de la cual se obtiene información a través de técnicas como la observación directa, estudio de casos, entrevistas, encuestas, etc. y también puede adquirirse información a través de fuentes secundarias, como son: Libros, películas, fotografías, mapas, planos, documentación pedagógica, cuadernos, carpetas,

de los alumnos, de los docentes, documentación administrativa. Se puede motivar a los alumnos y padres para que elaboren textos que se refieran a los problemas que ellos observan en la escuela.

- Procesamiento de los datos. “Es un trabajo de análisis y ordenamiento de datos en cuadros, gráficos, se debe clasificar, cuantificar, y relacionar la información para llegar a comprender la situación” (Batistón y Ferreyra, 1998:53).
- Evaluación de los datos. Es la valoración estimada entre la situación en la que se encuentra la escuela y la situación que se desea tener en un futuro programado según algún marco de referencia.
- Explicación de los problemas. Es el momento de hacer el análisis y la reflexión profunda para comprender las causas de los problemas, dando una explicación pormenorizada de los problemas, incluyendo tiempo en que surgieron, posibles consecuencias y explicando si no se atienden.

Etapas de elaboración, cuenta con dos acciones:

- Comunicación y socialización. Se deben buscar los medios y estrategias más adecuados para hacer llegar la información a toda la comunidad educativa. Pueden utilizarse materiales expositivos como son transparencias, cuadros de relación, estos materiales deben ser presentados en seminarios, talleres y reuniones que se programen para este objetivo. La comunicación de los resultados debe promover la reflexión y discusión de todos los protagonistas

para llegar a conclusiones, concertar decisiones en cuanto líneas de acción y resolución de los problemas.

- Informe. El diagnóstico quedara explicitado en un informe que puede tener diferentes diseños, pero siempre y cuando sea comprensible para todos los involucrados y debe estar a la disponibilidad de quien lo requiera. Para concluir lo relacionado con el diagnóstico, puede decirse que su elaboración y operacionalización se desarrolla de manera muy superficial en las escuelas que participan en el estudio.

2.9 La Situación objetivo o ideario de la escuela.

En esta etapa es cuando se ponen en práctica las habilidades de los actores para desarrollar una visión-misión de la escuela (de ella se discute en un apartado anterior que se refiere a la planeación de secundarias generales). Esta visión-misión consiste precisamente en visualizar como sería la escuela en la que se quiere trabajar. Para desarrollar la visión sería necesario que los actores involucrados en su construcción iniciaran por revisar el deber ser de los propósitos de la educación secundaria y hacer un análisis y reflexión de lo que se hace y de lo que se debería hacer, este aspecto si se encuentra descrito en el PEI de las escuelas, más no se identifica si se elabora situándose entre lo que debe ser y lo que realmente sucede en la escuela.

La visualización de escenarios deseados, podría ser estimulada si se hacen cuestionamientos como los siguientes: ¿cómo tendría que ser la situación para que todos estemos satisfechos, para que sea como queremos que sea?, ¿cómo haremos para lograr la situación que queremos?. Al encontrar respuestas a estas

preguntas y a otras mas que surjan de estas, así como también de hacer una confrontación de lo que se tiene y de lo que se desea irán surgiendo los objetivos generales, que vienen a ser los enunciados de mayor alcance de los propósitos de logro para el largo plazo y se formulan en el plan general de desarrollo de la institución.

Los objetivos específicos son las formulaciones propias de los programas directrices. Orientan el cumplimiento de los objetivos generales en realidades recortadas por sectores, dimensiones, ámbitos o partes de la institución en el mediano plazo. Por lo general, cada objetivo específico del programa corresponde a un proyecto pero no necesariamente.

Las metas son las formulaciones particulares de cada proyecto, que enuncian los efectos, resultados e impactos cuali-cuantificados a lograr en el corto plazo, para resolver líneas concretas del problema.

Metas de operaciones u objetivos operacionales, éstos enuncian los productos o resultados a lograr en cada operación.

Toda la secuencia de objetivos y metas van otorgándole niveles de concreción y especificación en forma progresiva al PEI. Esto se observa en los planes, programas y proyectos que lo integran. Aquí sólo podríamos concluir que si el diagnóstico no esta bien enfocado para identificar la raíz de los problemas que enfrentan las escuelas por consecuencia lógica se infiere que los objetivos, metas propósitos y misión de la escuela contarán con marcadas deficiencias.

2.10 Estrategias.

Son las ideas fuerza que orientan el desarrollo y la transformación, están plasmadas en programas y proyectos. Los programas y proyectos pueden estar numerados y denominados en el PEI, pero cada uno, aparte, estará organizando con su propio cuerpo de información. El momento estratégico conecta al “ser” y el “deber ser” con el “puede ser”. En él predomina la construcción de viabilidades para el plan desde la situación inicial (SI) hasta la situación objetivo (SO) superando obstáculos, restricciones y requisitos y aprovechando fortalezas y recursos. (Batistón y Ferreyra, 1998)

La viabilidad significa hacer posible algo en forma estable o con continuidad, deben construirse las siguientes viabilidades:

- La viabilidad política: o sea el uso adecuado del poder para hacer gobernables los procesos y lograr resultados.
- La viabilidad económica: consiste en proveer y administrar de forma óptima y transparente el uso de los recursos.
- La viabilidad técnico-organizativa: que viene a ser la capacidad de gestión de la institución; el desempeño competente de sus miembros y el manejo de la lógica, los procedimientos y herramientas de la planificación.

La realidad a modificar se les presenta a los actores involucrados con diversas variables, algunas controlables y otras no. Las opciones de previsión de los actores se dan entre variables controlables; las que están dentro del espacio de gobernabilidad, y es entre ellas que se puede elegir y decidir alternativas de solución y líneas de intervención.

Para ayudar en la visualización del futuro posible, en función de variantes se construyen metodológicamente los escenarios. El escenario es una construcción en la que se intenta identificar los contextos y situaciones con las variantes que ofrecen mayores posibilidades de éxito en el desarrollo de plan y entre las cuales los actores pueden operar.

2.11 Momento táctico operacional. (cronograma).

En el cronograma se contempla la duración total del PEI. En él se hace la distribución de tiempos en que se llevaran acabo los programas y proyectos.

El momento táctico operacional es cuando se diseñan las operaciones, funciones, acciones y medios, organizados según secuencias y simultaneidades articuladas, para resolver en el corto plazo los problemas detectados en el diagnóstico, y que fueron seleccionados para resolverse.

El instrumento táctico operacional es el proyecto, o sea el módulo práctico cuya función se desagrega en operaciones y estas en acciones o tareas concretas con las funciones a desempeñar por sus protagonistas. Todo proyecto pasa por etapas de: formulación, ejecución, control o seguimiento, evaluación, retroalimentación y ajustes. El diseño del proyecto ya como documento cuenta con un título, que generalmente especifica la función general del proyecto, una justificación y un apartado que indica la población destinataria y beneficiaria, objetivos específicos y metas de operación. Para la construcción de la situación objetivo o ideario de la escuela, de las estrategias, del momento táctico operacional y el proceso de evaluación es necesario que las escuelas cuenten con personal capacitado para que guíe estas acciones. En las escuelas secundarias se

ha descuidado o se le ha otorgado poca importancia a la formación de equipos técnicos que guíen al colectivo escolar en la elaboración y operacionalización del PEI.

2.12 Proceso de evaluación del proyecto.

La evaluación es un proceso continuo de comparación de modelos y realidades para obtener información que retroalimente la toma de decisiones y la acción consecuente.

Esta evaluación debe ser continua o sea incorporada durante todo el trayecto de intervención planificada; debe ser integral, o sea que abarque todas los componentes, etapas y momentos del proyecto; debe contar con objetividad en el tratamiento de la información y además debe ser sistemática o sea organizada y planificada previamente.

Las fases de esta evaluación son tres: evaluación diagnóstica, evaluación del diseño del proyecto y la evaluación final.

2.13 Conclusiones respecto de la fundamentación teórica de la planificación para el desarrollo de las escuelas.

A través de los apartados de este capítulo se logró estructurar un desarrollo histórico de los diferentes enfoques y corrientes metodológicas que sustenta la planificación educativa. Iniciando por una breve reseña de la evolución de ésta disciplina en México, describiendo algunos conceptos generales que sirvieron como introducción para realizar el análisis de las diferentes corrientes y tipos de planificación desde la perspectiva de varios autores; destacando la clasificación que realiza Álvarez (1997), en ella se ubican cuatro grandes

corrientes: la administrativa, la corriente de sistemas, corriente del cambio y la corriente prospectiva o de innovación.

En la corriente prospectiva o de innovación según lo especifica el autor antes mencionado, es donde sitúan los tipos de planificación participativa con enfoque cualitativo que últimamente se vienen aplicando en el sector educativo.

Como un apartado fundamental del capítulo II, se expone la clasificación propuesta por Carlos Matus en 1996. En ésta clasificación se reconocen sólo tres corrientes: la planificación tradicional o normativa, la estratégica corporativa y la planificación estratégica situacional, ésta última se describe de forma más amplia, pues en ella se fundamenta el Proyecto Educativo Institucional o proyecto escolar que propone la reforma educativa en México para ser aplicado en la Educación Básica a partir de 1994.

Otros apartados se refieren específicamente a la planificación educativa, se describen aspectos importantes de cada una de las dimensiones que la integran; el proceso de institucionalización de la planificación en las escuelas secundarias generales y los componentes metodológicos y técnicos que se deben seguir para elaborar y operacionalizar el Proyecto Educativo Institucional.

En el siguiente capítulo se realiza el desarrollo metodológico del estudio...

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación.

La investigación por la naturaleza de sus datos, es de carácter cuantitativo (paradigma hipotético–deductivo); por el nivel de análisis es un estudio descriptivo analítico, ya que sólo interesa describir las variables, sin llegar a establecer relaciones, definir causas o evaluar resultado:

Atendiendo al diseño de la investigación, esta es de tipo no experimental, pues no se manipulan las variables del estudio, ni se cambian de sus asignaciones a los sujetos investigados. El método de estudio fue el de encuesta. El propósito de este método fue responder a preguntas relacionadas con la situación actual del objeto de estudio. Este método incluyó la identificación y descripción de variables implícitas y algunas relaciones que se suscitan entre sí. Permitió además interpretar y describir la información deseada, dando paso a su tratamiento en donde se pudo analizar de forma sistemática cómo es la planeación institucional que realizan las escuelas secundarias generales.

La investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

a) *Revisión documental.* Se consultó literatura, estudios, archivos y materiales oficiales de la Secretaría de Educación relacionados con la

investigación, con lo cual se fundamentó el estado actual del conocimiento del estudio y se desarrollo tanto el proyecto de investigación como el marco teórico.

b) *Instrumento de investigación.* El diseño de la instrumentación del estudio fue pensado de acuerdo a las variables de investigación; para ello se elaboró un cuestionario tipo Likert, en donde los ítem que se presentaron fueron afirmaciones y juicios, y como respuesta se presentaron cinco puntos de escala.

c) *Procesamiento, análisis y discusión de resultados.* Los procedimientos para el análisis de la información iniciaron con una revisión de instrumentos, después se realizo la captura y procesamiento de datos en el programa estadístico SPSS versión 10.0 para Windows.

d) *Conclusiones y sugerencias.* Ya analizados y discutidos los resultados, se realizaron las conclusiones y sugerencias en donde se formularon juicios finales sobre la investigación y se hicieron algunas recomendaciones como posibles soluciones al problema investigado.

e) *Informe de investigación.* Se realizaron las correcciones necesarias en lo referente a estructura y contenido del trabajo, se hizo una reelaboración y depuración de lo ya escrito, a efecto de lograr una visión general de cada una de las etapas, para presentarlo acorde a la rigurosidad científica que se exige en este tipo de investigaciones.

3.2 Participantes.

La población del estudio incluyó al colectivo escolar (directivos, docentes, administrativos, personal de asistencia educativa, alumnos) y padres de familia. Por considerar que la planta docente y administrativa de cada una de las escuelas

era un número accesible de encuestados no se procedió a elegir muestra alguna y se aplicó a 69 participantes de una escuela y a 60 de la otra. En el caso de los alumnos se tomó una muestra representativa de los tres grados, integrando un total de 126 encuestados por cada escuela. Para la aplicación del cuestionario a padres de familia se pidió la participación voluntaria de los mismos, obteniendo una respuesta de 60 en la escuela secundaria Ramón López Velarde y 68 de la escuela secundaria general José Vasconcelos. Con base en estos criterios se procedió a aplicar el instrumento en las instituciones correspondientes con la autorización del jefe de Departamento de Educación Secundaria General.

En la tabla que a continuación se presenta se listan las escuelas participantes, el tipo y número de encuestados y la cantidad de respondientes.

Tabla 1. Escuelas involucradas en el estudio, participantes en la encuesta y número de respondientes.

Escuela	Zona	Participantes en el diseño de la encuesta por escuela			Número de respondientes por escuela		
		Maestros	Alumnos	Padres de Familia	Maestros	Alumnos	Padres de Familia
Sec. Ramón López Velarde	1						
		67	126	60	61	126	60
Sec. José Vasconcelos	3	73	126	68	68	126	68
Total	2	140	252	128	129	252	128

En la tabla se puede apreciar que en el caso de los maestros el número de participantes en el diseño de la muestra no es el mismo al de respondientes, esto originado por seis y cinco cuestionarios que no fueron contestados por los docentes al momento de aplicarlos.

3.3 Muestra.

Para el caso de la población de alumnos que se encuentran distribuidos en los tres grados de secundaria se tomarán muestras estadísticamente válidas, establecidas de forma aleatoria estratificada, proporcionalmente al número de alumnos que integran cada grado y sección con relación a la población total del estudio.

El tamaño de la muestra fue determinado por la fórmula siguiente:

$$n = P q N / (N - 1) E^2 + P q$$

Donde: P = probabilidad de ocurrencia, q = probabilidad, N = unidad de universo o población, n = unidades de la muestra y E = error máximo permitido.

Esta fórmula nos ofrece un 68.5 % de nivel de confianza, donde la probabilidad de ocurrencia de la hipótesis es de un 15% y la probabilidad de no-ocurrencia es de un 85%, equivaliendo una vez la desviación estándar, así donde N = 1200 y consideramos un error permitido de 3 unidades, tendría la siguiente situación.

$$n = 15 * 85 * 1200 / (1200 - 1) 3^2 + 15 * 85 \quad \text{Así} \quad n = 1530000 / 12066 ;$$

$$n = 126.80$$

Para seleccionar la muestra por estrato y obtener la constante muestral se consideró la siguiente fórmula:

$$KSh_0 = \frac{n}{N} = \frac{126}{1200} = 0.105 \quad \text{Entonces } N_h \times f_h = n_h = 0.105 \times 38 = 3.9$$

$$N = 1200$$

La aplicación del instrumento a los alumnos se realizó de la siguiente forma.

TABLA No. 5 MUESTRA DE ALUMNOS POR GRADOS

ESCUELA	TURNO	GRADO	POBLACIÓN	NH
José Vasconcelos	Matutino	1 ^a A	38	3.9= 4
		1 ^a B	38	3.9= 4
		1 ^a C	38	3.9= 4
		1 ^a D	38	3.9= 4
		1 ^a E	38	3.9= 4
		1 ^a F	38	3.9= 4
		2 ^a A	35	3.6= 4
		2 ^a B	35	3.6= 4
		2 ^a C	35	3.6= 4
		2 ^a D	35	3.6= 4
		2 ^a E	35	3.6= 4
		2 ^a F	32	3.3= 3
		3 ^a A	35	3.6= 4
		3 ^a B	35	3.6= 4
		3 ^a C	34	3.5= 4
		3 ^a D	34	3.5= 4
		3 ^a E	34	3.5= 4
		3 ^a F	34	3.5= 4
	Vespertino	1 ^a A	32	3.3= 3
		1 ^a B	32	3.3= 3
		1 ^a C	32	3.3= 3
		1 ^a D	31	3.2= 3
		1 ^a E	30	3.1= 3
		1 ^a F	30	3.1= 3
2 ^a A		32	3.3= 3	
2 ^a B		32	3.3= 3	
2 ^a C		31	3.2= 3	
2 ^a D		31	3.2= 3	
2 ^a E		30	3.1= 3	
2 ^a F		30	3.1= 3	
3 ^a A	32	3.3= 3		
3 ^a B	32	3.3= 3		
3 ^a C	31	3.2= 3		
3 ^a D	31	3.2= 3		
3 ^a E	30	3.1= 3		
3 ^a F	30	3.1= 3		
TOTAL = 1200 muestra =125				

TABLA No.-6 MUESTRA DE ALUMNOS POR GRADOS

ESCUELA	TURNO	GRADO	POBLACIÓN	NH
Ramón López Velarde	Matutino	1 ^a A	38	3.9= 4
		1 ^a B	38	3.9= 4
		1 ^a C	38	3.9= 4
		1 ^a D	38	3.9= 4
		1 ^a E	38	3.9= 4
		1 ^a F	38	3.9= 4
		2 ^a A	37	3.8= 4
		2 ^a B	37	3.8= 4
		2 ^a C	37	3.8= 4
		2 ^a D	32	3.3= 3
		2 ^a E	32	3.3= 3
		2 ^a F	33	3.4= 3
		3 ^a A	36	3.7= 4
		3 ^a B	36	3.7= 4
		3 ^a C	33	3.4= 3
		3 ^a D	32	3.3= 3
		3 ^a E	35	3.6= 4
		3 ^a F	35	3.6=4
	Vespertino	1 ^a A	35	3.6= 4
		1 ^a B	35	3.4= 4
		1 ^a C	31	3.2= 3
		1 ^a D	31	3.2= 3
		1 ^a E	32	3.3= 3
		1 ^a F	30	3.1= 3
2 ^a A		33	3.4= 3	
2 ^a B		33	3.4= 3	
2 ^a C		31	3.2= 3	
2 ^a D		31	3.2= 3	
2 ^a E		30	3.1= 3	
2 ^a F		30	3.1= 3	
3 ^a A	38	3.9= 4		
3 ^a B	38	3.9= 4		
3 ^a C	32	3.3= 3		
3 ^a D	32	3.3= 3		
3 ^a E	30	3.1= 3		
3 ^a F	30	3.1= 3		
TOTAL = 1225				
muestra = 125				

3.4 Cuestionario.

Se elaboraron tres cuestionarios, cada uno para un tipo de población (maestros, alumnos y padres de familia). Se diseñaron los instrumentos respaldados básicamente por la revisión y análisis de la literatura del marco teórico, dando lugar al desglose de la variable de investigación, destacando dimensiones y subdimensiones, hasta llegar a los indicadores de las unidades susceptibles de ser medidas, tales unidades son los indicadores de la investigación y al proceso de su obtención se le conoce como operacionalización de la variable.

Se definieron cuatro dimensiones: Político-organizacional, Sociocultural, Económico-administrativa, científico-tecnológica. Las subdimensiones que se generaron fueron ocho y por último se crearon indicadores que originaron los 99 ítem de contenido.

En la tabla que se presenta a continuación se da cuenta del proceso de operacionalización, en donde a partir de la variable se logró obtener un listado de indicadores, con base en éstos se diseñó el cuestionario como instrumento de acopio de datos.

Tabla 7 Operacionalización de la variable: La planificación institucional en las escuelas secundarias generales

Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Político organizacional	Política	Simulación. Protagonismo. Proyecto como prestigio y poder. Micro política hacia el PEI. Normatividad Gobernabilidad
	Organizacional	Tiempos para la participación Niveles de participación Consensos Liderazgo académico en torno al PEI. Toma de decisiones. Organismos formales que apoyan el PEI. Organismos informales que apoyan el PEI. Estructura organizacional. Seguimiento burocrático.
Socio-comunitaria	Social	Eficacia Visión-misión Participación de la comunidad en el PEI Participación diferenciada Carácter situacional del PEI Mejora social
	comunitaria	Proyectos de desarrollo comunitario Identidad institucional Cultura escolar Valores culturales del PEI
Económico administrativo	Económica	Factibilidad Gestión de recursos Estrategia de optimización para resultados y productos de PEI. Mejora de la infraestructura por medio del PEI.
	Administrativa	Administración del PEI (Momentos del PEI) Evaluación del PEI. Eficiencia, metas, objetivos, tiempos, estrategias de logro.
Pedagógica	Actualización docente	Diseño del diagnóstico Dominio de enfoques y modelos Estudio de factibilidad Procesamiento de datos Diseño de Instrumentación de investigación Nivel de conceptualización Nivel de aplicación de conceptos Pertinencia, equidad, rezago educativo Racionalidad técnica. Evaluación práctica docente Coherencia, congruencia e integralidad entre metas, objetivos propósitos, acciones, planes, programas, proyecto
	curriculum	

El instrumento de recolección de datos quedó conformado por 107 ítem, de los cuales los nueve primeros son de identidad del respondiente, los restantes son relacionados con el contenido de la investigación. El nivel de medición se estableció por medio de tres escalas: escala nominal, que representa reglas clasificatorias de la lógica unipersonal; escala ordinal, que nos indica graduaciones, rangos y jerarquizaciones; escala de intervalo, que nos muestra el rango establecida para la medición.

Tabla 8 Estructura del cuestionario aplicado al colectivo escolar.

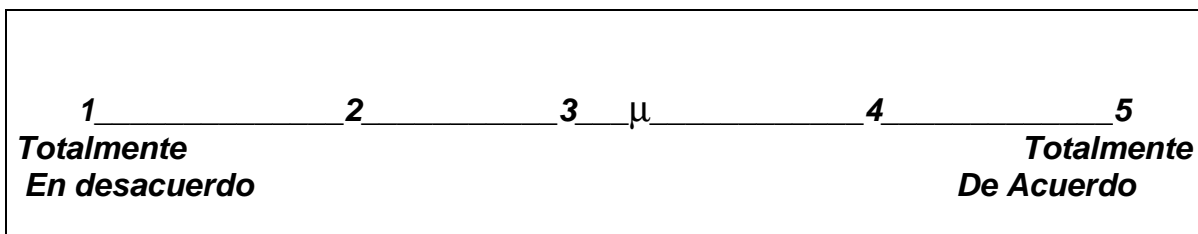
NIVELES DE MEDICIÓN	NÚMERO DE ÍTEM	NOMBRE ÍTEM	VALORES
Escala Nominal	4	sexo	M = 1 F = 2
		Especialidad	1= español 2= matemáticas 3= C. Naturales 4= C. Sociales 5= Inglés 6= Educ. Física 7= Educ. Artística. 8= Tecnologías 9= Orientación 10= T. Social 11= Médico 12= Otra.
		Tipo de encuestado	1= Alumno 2= Maestro 3= Padre de familia
		Institución a la que pertenece.	1= Sec. 2 2= Sec. 4
		Edad	>12 < 70
Escala ordinal	4	Antigüedad	> 1 < 50
		estudios	1= secundaria 2= Bachillerato 3= Lic. Inconclusa 4= Lic. Terminada 5= Maestría Inconclusa 6= Maestría Terminada.
		Función	1= Director 2= Subdirector 3= Coordinador 4= Maestro de grupo 5= Asistencia Educativa 6= Administrativo 7= Intendencia 8= Alumno 9= Padre de familia. 10= Miembro del C. Part. Social 11= Miembro del C. Tec. Escolar
		Todas las afirmaciones del escalamiento Likert	1= Totalmente en desacuerdo 2= En Desacuerdo 3= Indeciso 4= De Acuerdo 5= Totalmente de Acuerdo
Escala de intervalo	99		

3.5 Escala de medición empleada.

La escala utilizada para medir la variable fue del tipo Likert. Se presentó un conjunto de ítem de forma de juicios y afirmaciones; y se les pidió a los maestros, alumnos y padres de familia que exteriorizaran su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala a los que con anterioridad se les había asignado un valor numérico.

Las afirmaciones fueron presentadas en direcciones favorables y desfavorables, los valores se determinaron de la manera que a continuación se enuncia:

- (1) totalmente en desacuerdo.
- (2) En desacuerdo.
- (3) Indeciso.
- (4) De acuerdo.
- (5) Totalmente de acuerdo.



Donde μ : Es la calificación estándar = 3.4

3.6 Confiabilidad del instrumento.

Con el fin de conocer la coherencia y utilidad del mismo se realizó un jueceo del primer instrumento en el que cuatro especialistas en planeación, tres con grado de maestría y uno con doctorado dieron su opinión sobre la pertinencia de los ítem, y una vez hechas las correcciones y habiendo tomado en cuenta las recomendaciones se aplicó un pilotaje con el personal docente, directivo y de asistencia educativa de una escuela secundaria general de la zona 1 y con los resultados obtenidos se llenó una base de datos de la cual se procedió a hacerle la prueba de confiabilidad de Alpha de Cronbach, donde se obtuvo un coeficiente de .951, considerándose aceptable el coeficiente de confiabilidad se procedió la aplicación definitiva del instrumento a la población destinataria de la investigación.

El cuestionario fue aplicado a 61 y 68 maestros de cada una de las escuelas involucradas en el estudio; más 120 alumnos y 60 padres de familia respectivamente, no hubo intermediarios, esto es, que se les proporcionó directamente a cada uno de los respondientes el cuestionario para que lo contestaran en el momento mismo que se les entregaba.

La tabla que a continuación se presenta contiene las fechas en que se aplicó el cuestionario.

Tabla 9 Cronograma de aplicación del cuestionario.

Escuela	Tipo de encuestado	Fecha de aplicación	Sede
Ramón López Velarde	Maestros	1 de Junio de 2002	Colonia Morga
	Alumnos	2 de Junio de 2002	
	Padres de fam.	3 de Junio de 2002	
José Vasconcelos	Maestros	8 de Junio de 2002	Frac. Domingo Arrieta
	Alumnos	9 de junio de 2002	
	Padres de fam.	10 de Junio de 2002	

3.7 Procesamiento y análisis de resultados.

Los resultados fueron procesados con el paquete estadístico SPSS 10.0, para explorar y caracterizar la totalidad de individuos de la población estudiada se utilizó la estadística descriptiva con el propósito primordial de obtener información, analizarla y simplificarla lo más detallado posible para que pudiera ser interpretada de forma ágil y adecuada. En la elaboración de éste tipo de estadística se agruparon primeramente los caracteres meritorios de ser estudiados, resultando nueve variables de identidad: edad, sexo, antigüedad, escolaridad, especialidad, función, tipo de encuestado e institución a la que pertenece; posteriormente, a través de una encuesta, se obtuvo el valor de cada individuo en los caracteres seleccionados, de éstos se procedió a confeccionar tablas de frecuencia y porcentaje, para concluir se obtuvieron parámetros estadísticos que extractaron

los aspectos más relevantes de la distribución estadística realizada de acuerdo a la población, a las medias, error de desviación, desviación estándar y varianza.

La estadística inferencial, se utilizó para establecer parámetros de comportamiento de una muestra de la población con la finalidad de derivar los aspectos relevantes de toda la población en cuanto a variables de contenido se refiere

Para determinar si la opinión de los participantes era positiva o negativa, se procedió a realizar una prueba de t con una sola muestra por cada una de las variables de contenido. Se aplicó un límite crítico de 3.4 a cada variable de contenido y un nivel de significación de probabilidad de error de 0.05, la regla de decisión fue: Cada valor de t mayor o igual a 1.96 se considera aprobatorio y los valores menores de 1.96 son no aprobatorios.

Con el fin de establecer las diferencias significativas en la percepción de los diferentes grupos de clasificación de los encuestados, se elaboro un análisis de varianza, utilizando el procedimiento Oneway de Anova de donde se obtuvo el valor de F y las medias de cada variable. Los valores de F mayores de 1.96 especifican que si hay diferencias de opinión del grupo aludido en torno a la variable donde se observa la diferencia.

En este capítulo se presentó el contexto y diseño del estudio. Se definió el número y las características más importantes de los sujetos investigados, se refirieron las características substanciales de los instrumentos de medición utilizados, número de ítems, pilotaje, validez, escala, confiabilidad etc. En el siguiente capítulo se mostraran los resultados obtenidos de la investigación, su procesamiento y análisis.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con el fin de desarrollar el desglose, tratamiento, discusión y análisis que se formuló de los resultados, en el presente capítulo se hace referencia a los procesos estadísticos que se utilizaron, dentro de los cuales se incluyeron la estadística descriptiva y la inferencial. Del primer tipo se consideraron las frecuencias, porcentajes, medias, desviación estándar y error de desviación del cuestionario aplicado; del segundo se tomó en cuenta la prueba de t con una muestra, el análisis de varianza y el análisis factorial.

4.1 Descripción de los encuestados.

Dar cuenta de los ítem clasificatorios, exponer quienes fueron los encuestados por cada ítem nos llevó a explicar el procedimiento descriptivo de cada una de las variables de identidad, quedando agrupadas de la forma siguiente:

4.1.1 Sexo y edad

El número total de encuestados por las dos escuelas fue de 489, distribuidos en tres tipos de población:

Alumnos 126 por cada escuela.

Planta docente y administrativos 69 y 61 de las escuelas Ramón López Velarde y José Vasconcelos respectivamente.

Padres de familia 60 de cada una de las escuelas ya mencionadas.

Tabla 10. Descripción por sexo y edad

Sexo	frecuencia	%
Masculino	219	44.0
Femenino	270	54.2
Total	489	100.0
Edad		
12—17	219	50.6
18---35	58	11.6
36---70	178	35.7

En el esquema anterior se puede apreciar que el porcentaje más alto de encuestados corresponde al género femenino; de los resultados de esta variable se puede inferir que en la educación básica este género continúa ostentando preferencias por la profesión docente. En lo que se refiere a la edad, la frecuencia más elevada la representa el intervalo de los 12 a 17 años, este grupo corresponde a los estudiantes, lo anterior se considera normal porque la población estudiantil es la mayor, el siguiente grupo que manifiesta un porcentaje con

significancia importante lo integran los padres de familia y maestros siendo interesante manifestar que este sector de la comunidad educativa es adulta, lo cual indica que son personas con criterios de opinión ya bien definidos.

4.1.2 Antigüedad de los participantes y estudios realizados:

Estas dos variables de identidad representan en el estudio características importantes que describir de los encuestados, ya que se expone que tanto los estudios realizados como el tiempo de servicio tienen influencia en la forma de hacer y proceder de los docentes; a continuación se enuncian los resultados.

Tabla 11. Antigüedad y estudios de los encuestados

Antigüedad	frecuencia	%
1---10	37	74
11—20	32	64
21---45	59	11.8
Estudios		
Secundaria	299	60.0
Bachillerato	22	4.4
Lic. Inconclusa	16	3.2
Lic. Terminada	106	21.9
M. inconclusa	1	.2
M. terminada	4	.8

El cuadro muestra que un alto porcentaje de los docentes se encuentra ya cerca de la jubilación, (28 años mujeres, 30 años hombres) esto pudiera restar en

ellos interés y motivación para involucrarse en el compromiso de trabajar en forma colegiada en la elaboración de una planeación institucional que ayude a cambiar y transformar la cultura de la escuela con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se les imparte a los alumnos. En lo referente a los estudios, el grupo de interés en analizar es el que refiere a los docentes que tienen la licenciatura terminada, se puede apreciar que la mayoría de los maestros cuentan con el nivel de estudios que se requieren para trabajar en la educación secundaria; tal vez la dificultad de elaborar proyectos académicos coherentes e integrados que enfoquen de manera correcta los propósitos de la planeación institucional se deba más a que un gran número de académicos tiene estudios de licenciatura ajenos a la docencia y se les dificulta la aplicación de estrategias pedagógicas acordes con los programas que desarrollan.

4.1.3 Especialidad que imparten y función que desempeñan los sujetos del estudio.

Con respecto a estas dos variables a continuación se muestran los resultados.

Tabla 12. Especialidad y Función de los encuestados.

Especialidad	Frecuencia	%
Español	13	2.6
Matemáticas	16	3.2
C. Naturales	24	4.8
C. Sociales	24	4.8
Inglés	10	2.0
Educ. Física	4	.8
Educ. Artística	2	.4
Tecnologías	12	2.4
Orientación Educativa	6	1.2
Trabajo Social	5	1.0
Médico	2	.4
Otra	11	2.2
Función		
Director	1	.2
Subdirector	2	.4
Coordinador	4	.8
Maestro de grupo	88	17.7
Asistencia Educativa	19	3.8
Administrativo	2	.4
Intendencia	4	.8
Alumno	252	50.6
Padre de familia	99	19.9
C. De part. Social	.9	1.8
C. Técnico Escolar	9	1.8

En la tabla 12 se aprecia que la frecuencia con mayor nivel de significancia corresponde a los docentes que se desempeñan en las áreas de ciencias naturales y sociales, una razón es que éstas dos áreas involucran varias asignaturas como son: biología, química, física, geografía, historia, cívica y ética e introducción a la física y a la química, esto obliga a que un porcentaje elevado de

docentes se ubiquen en estas dos áreas. Teniendo en consideración que una de las problemáticas no resueltas que presentan los colectivos escolares de las escuelas secundarias refiere a que los encargados de organizar el currículo no encuentran los espacios de tiempo para reunir a todo el colectivo docente con el fin de elaborar una planeación institucional consensuada por toda la comunidad educativa; podría ser interesante que los directivos de las escuelas involucradas en el estudio intentaran primero encontrar los espacios de tiempo para involucrar en la planeación a los docentes de estas dos áreas que representan la mayor parte del personal, y con el tiempo ir incluyendo a maestros de otras asignaturas. Esto es atendiendo al enfoque de planeación estratégico situacional que señala que la planeación es un proceso en constante transformación y que puede estar ubicado a partes que en un segundo momento metodológico se van integrado. Respecto a la variable que describe la función se puede apreciar que los grupos con superior nivel de significación lo integran alumnos, padres de familia y maestros; este aspecto tiene relevancia en el estudio porque se considera que estos tres elementos son la base que se debe tomar en cuenta para cualquier proceso de transformación o cambio que se quiera iniciar en las instituciones educativas, pues no hay que olvidar que es a ellos a quien más van afectar los cambios ya sea positiva o negativamente.

4.1.4 Institución a la que pertenecen y tipo de encuestados:

Estos aspectos se tomaron en consideración con el propósito de identificar y clasificar la información de cada una de las escuelas que participan en la investigación.

Tabla 13. Institución y tipo de encuestados.

Institución	Frecuencia	%
Sec. Ramón López Velarde	248	49.8
Sec. José Vasconcelos	241	48.4
Tipo de encuestado		
Alumno	252	50.6
Docentes	128	26.2
Padre de familia	108	22.1

El formato anterior muestra un porcentaje igual de encuestados en las dos escuelas, esto se debe a que las dos escuelas que se eligieron para el estudio reúnen características similares en cuanto a población estudiantil que atienden, infraestructura, tipo de organización, turnos, cantidad de planta docente y administrativa. Las diferencias probablemente estén en los aspectos cualitativos y en el nivel socioeconómico de sus estudiantes.

4.2 Análisis de la percepción de los encuestados con relación a las Variables fundamentales de la investigación.

Con el propósito de elaborar inferencias de los aspectos relevantes que proporcionan las respuestas aprobatorias como las no aprobatorias de los encuestados se aplicó el análisis inferencial univariado conocido como t de student con una sola muestra.

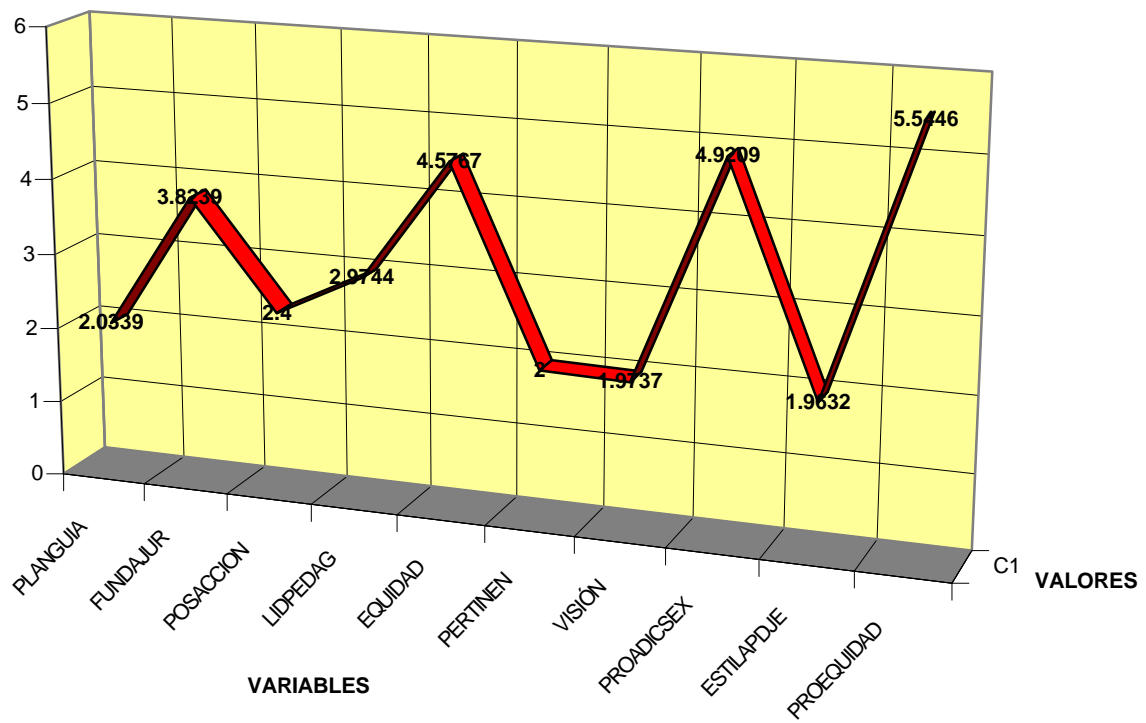
El procedimiento consistió en aplicar un límite crítico o clasificación estándar de 3.4 a cada una de las variables de contenido, y un nivel de significancia de probabilidad de error de 0.05. La regla de decisión fue: cada valor de t mayor o igual a 1.96 se considera aprobatorio y los valores menores que 1.96 son no aprobatorios.

Tabla No. 14. Prueba de T para una sola muestra

Nombre de la variable	N	Media	Error de	Calificación	Valor de
		Aritmética	desviación	estándar	T
PEI como guía y gobierno	129	3.58	0.0885	3.4	2.0339
Presentación del PEI para obtener prestigio directivo	129	3.46	0.1044	3.4	0.5747
Aceptación política del PEI por docentes	129	3.13	0.0871	3.4	-3.0999
Participación de docentes en el PEI para sobresalir	129	2.38	0.1005	3.4	-10.1493
Actividades del PEI desarrolladas realmente	129	3.38	0.0676	3.4	-0.2959
Fundamentación jurídica del PEI	129	3.73	0.0863	3.4	3.8239
Docentes con actitud pasiva hacia el PEI	129	3.16	0.0723	3.4	-3.3195
Participación en el PEI desde su posibilidad de acción	129	3.61	0.0875	3.4	2.4000
Objetivos consensuados del PEI con todo el personal	129	3.13	0.0988	3.4	-2.7328
Influencia del liderazgo pedagógico de directivos en el PEI	129	3.69	0.0975	3.4	2.9744
Elaboración del PEI con decisiones compartidas	129	3.30	0.0764	3.4	-1.3089
Área responsable de planeación	129	3.20	0.1097	3.4	-1.8232
Coaliciones docentes a favor del PEI	129	3.27	0.0927	3.4	-1.4024
El PEI como documento burocrático	129	2.81	0.1164	3.4	-5.0687
Planeación lineal y burocrática	129	2.43	0.0906	3.4	-10.7064
Objetivos de PEI enfocados nivel de vida estudiantes	129	3.80	0.0874	3.4	4.5767
El PEI atiende necesidades educativas de estudiantes	129	3.57	0.085	3.4	2.0000
La comunidad se involucra en elaboración del PEI	129	3.02	0.0764	3.4	-4.9738
Acciones del PEI combaten rezago educativo	129	3.55	0.0893	3.4	1.6797
El PEI plantea diferentes soluciones a problemas	129	3.38	0.0825	3.4	-0.2424
Diagnóstico socioeconómico estudiantes para PEI	129	3.38	0.0529	3.4	-0.3781
Programas comunitarios dentro del PEI	129	3.40	0.0567	3.4	0.0000
Fortalece identidad institucional el PEI	129	3.50	0.0941	3.4	1.0627
El PEI ha transformado la cultura	129	3.14	0.0947	3.4	-2.7455
Se respetan creencias docentes en solución problemas	129	3.34	0.0884	3.4	-0.6787
Recursos económicos suficientes para el PEI	129	2.20	0.0923	3.4	-13.0011
Se gestionan recursos económicos para el PEI	129	3.01	0.1015	3.4	-3.8424
PEI tiene estrategias para cumplir metas	129	3.54	0.0746	3.4	1.8767
Hacen ejercicios de visión para imaginar Esc. Ideal	129	3.58	0.0912	3.4	1.9737
Eficiencia del tiempo en actividades del PEI	129	2.93	0.0832	3.4	-5.6490
Diagnóstico del PEI basado en investigación formal	129	2.99	0.093	3.4	-4.4086
Congruencia entre propósitos y objetivos del PEI	129	3.47	0.0742	3.4	0.9434
Comprensión comunidad Educ. metodología planeación	129	2.99	0.0797	3.4	-5.1443
Evaluación sistemática de programas y proyectos del PEI	129	2.89	0.0952	3.4	-5.3571
Elaboración del PEI para lograr reconocimiento	129	2.72	0.1009	3.4	-6.7393
Negociación de grupos docentes participar en el PEI	129	2.68	0.0984	3.4	-7.3171
Anarquía ante las actividades del PEI	129	2.68	0.1164	3.4	-6.1856
Fundamentación jurídica del PEI	129	2.76	0.0827	3.4	-7.7388
Participación formal de docentes elaboración del PEI	129	3.38	0.0854	3.4	-0.2342
Aportación docente según área de desempeño en PEI	129	3.48	0.0978	3.4	0.8180
Propósitos del PEI consensuados toda comunidad Educ.	129	3.17	0.0968	3.4	-2.3760
Participación padres familia toma decisiones diseño PEI	129	3.03	0.0573	3.4	-6.4572
Participación consejo de participación social diseño PEI	129	3.06	0.0457	3.4	-7.4398
Docentes en coaliciones rechazan ejecución PEI	129	2.8	0.1371	3.4	-4.3764
Cuentan con espacios de tiempo elaboración PEI	129	2.92	0.1131	3.4	-4.2440
El PEI propone en curriculum aprendizajes significativos	129	3.03	0.0923	3.4	-4.0087
El PEI contempla programas profesionalización docente	129	3.07	0.1006	3.4	-3.2803
Personas ajenas a la institución apoyan el PEI	129	3.17	0.0629	3.4	-3.6566

El PEI abarca programas para lograr equidad	129	3.23	0.0989	3.4	-1.7189
Se consideran diferentes propuestas de solución en PEI	129	3.24	0.0878	3.4	-1.8223
PEI incluye programas sociales adicciones y sexualidad	129	3.68	0.0569	3.4	4.9209
El colectivo escolar involucra problemas de comunidad	129	3.11	0.1	3.4	-2.9000
Los docentes reconocen valores de identidad institucional	129	3.48	0.0901	3.4	0.8879
El PEI rescata cultura de la comunidad	129	3.16	0.0964	3.4	-2.4896
Se respeta estilo aprendizaje docente cursos actualización	129	3.56	0.0815	3.4	1.9632
El PEI prevé recursos materiales y humanos	129	2.96	0.0869	3.4	-5.0633
En PEI se gestionan recursos actualización docente	129	2.88	0.0975	3.4	-5.3333
El PEI contempla estrategias optimización resultados	129	3.34	0.0834	3.4	-0.7194
La elaboración PEI da seguimiento momentos planeación	129	3.06	0.0839	3.4	-4.0524
PEI prevé estrategias construir viabilidades Esc. Ideal	129	3.07	0.0898	3.4	-3.6748
El PEI cuenta con visión-misión	129	3.38	0.0811	3.4	-0.2466
Estrategias eficientes en logro de objetivos y metas PEI	129	2.93	0.0836	3.4	-5.6220
Evaluación diagnóstica de cada área educativa	129	3.54	0.088	3.4	1.5909
Evaluación diagnóstica de la práctica docente	129	3.52	0.0831	3.4	1.4440
Diagnóstico PEI basado en metodología investigación	129	3.26	0.0827	3.4	-1.6929
Se consulta comunidad Educ. Factibilidad elaboración PEI	129	2.52	0.094	3.4	-9.3617
Hay coherencia entre objetivos y metas del PEI	129	3.3	0.0813	3.4	-1.2300
Incumplimiento actividades del PEI	129	3.1	0.1402	3.4	-2.1398
Docentes que buscan prestigio, poder a través del PEI	129	2.9	0.0974	3.4	-5.1335
El desarrollo del PEI genera conflictos	129	2.44	0.0887	3.4	-10.8230
Hay excelente participación docente en el PEI	129	2.81	0.0865	3.4	-6.8208
Las metas del PEI consensuadas por la mayoría	129	3.04	0.0899	3.4	-4.0044
Toma de decisiones compartida alumnos elaboración PEI	129	3.08	0.0562	3.4	-5.6940
Consejo técnico escolar participa elaboración del PEI	129	3.24	0.0486	3.4	-3.2922
Elaboración del PRI en tiempo de clases	129	2.89	0.1008	3.4	-5.0595
Al PEI le faltan programas que resuelvan la equidad	129	3.68	0.0505	3.4	5.5446
Reglas, valores no escritos compartidos por comunidad	129	3.34	0.0963	3.4	-0.6231
El PEI coordina esfuerzos y voluntades optimizar productos	129	3.32	0.0839	3.4	-0.9535
Se imparten cursos para dominar metodología planeación	129	2.72	0.099	3.4	-6.8687
PEI cuenta momento operacional poner acción programas	129	3	0.0917	3.4	-4.3621
Diagnóstico PEI valora currículum imparte alumnos	129	2.78	0.0785	3.4	-7.8981
Evaluación influencia sociocultural comunidad en Educ.	129	2.89	0.0868	3.4	-5.8756
PEI tiene congruencia entre programas y proyectos	129	3.3	0.0798	3.4	-1.2531
Evaluación del diseño PEI antes de su aplicación	129	2.85	0.0972	3.4	-5.6584
Coaliciones docentes para determinar involucrarse PEI	129	2.75	0.0901	3.4	-7.2142
Participación docente comprometida con el PEI	237	3.5	0.0678	3.4	1.4749
Sociedad de padres participa elaboración del PEI	489	3.05	0.0546	3.4	-6.4103
PEI resuelve problemas ajenos comunidad educativa	129	2.3	0.0891	3.4	-12.3457
Directivos analizan postura docente involucrarlos en PEI	129	2.81	0.0964	3.4	-6.1203
El PEI resuelve problemas de infraestructura	237	3.47	0.0721	3.4	0.9709
En PEI esta asentada visión escuela ideal que se desea	129	3.58	0.0842	3.4	2.1378
PEI considera propósitos y contenidos principales Sec.	129	3.43	0.0913	3.4	0.3286
Diagnóstico refiere a aprendizajes de alumnos	129	3.49	0.0817	3.4	1.1016
Se diagnostica área administrativa de la escuela	129	3.19	0.091	3.4	-2.3077
Coherencia e integración entre componentes del PEI	129	3.19	.0713	3.4	-2.94
Se evalúa el PEI en todas etapas metodologías	129	3.16	0.0746	3.4	-3.2172
Diagnóstico del PEI basado en la empírica	129	3	0.0953	3.4	-4.1973
Comunidad educativa construye visión-misión	129	3.07	0.0957	3.4	-3.4483
Toda comunidad educativa conoce el PEI	489	2.81	0.0528	3.4	-11.1742

VARIABLES CON MÁS ALTOS ÍNDICES DE APROBACIÓN



4.2.1 Análisis de las variables que muestran los más altos índices de aprobación.

En este grupo de variables se hace referencia a los siguientes aspectos: objetivos del PEI enfocados a mejorar nivel de vida de los estudiantes, programas sociales para resolver problemas de adicciones y sexualidad, el PEI contempla acciones que den atención a necesidades educativas de los estudiantes, al PEI le faltan programas para atender a los alumnos con más necesidades educativas. Del análisis de estas cuatro variables antes expuestas puede inferirse que en el PEI de las dos escuelas se considera importante atender aspectos del entorno que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también se percibe que se descuidan otros aspectos que en el ámbito nacional son reconocidos como importantes de atender en la educación básica, como es la equidad, pertinencia y rezago educativo; esta disparidad de atención que se presta a los aspectos antes mencionados hace evidente la no-elaboración y operacionalización del diagnóstico, pues a través de este momento metodológico del PEI deben jerarquizarse los problemas y atenderse los más importantes con el consenso de los actores.

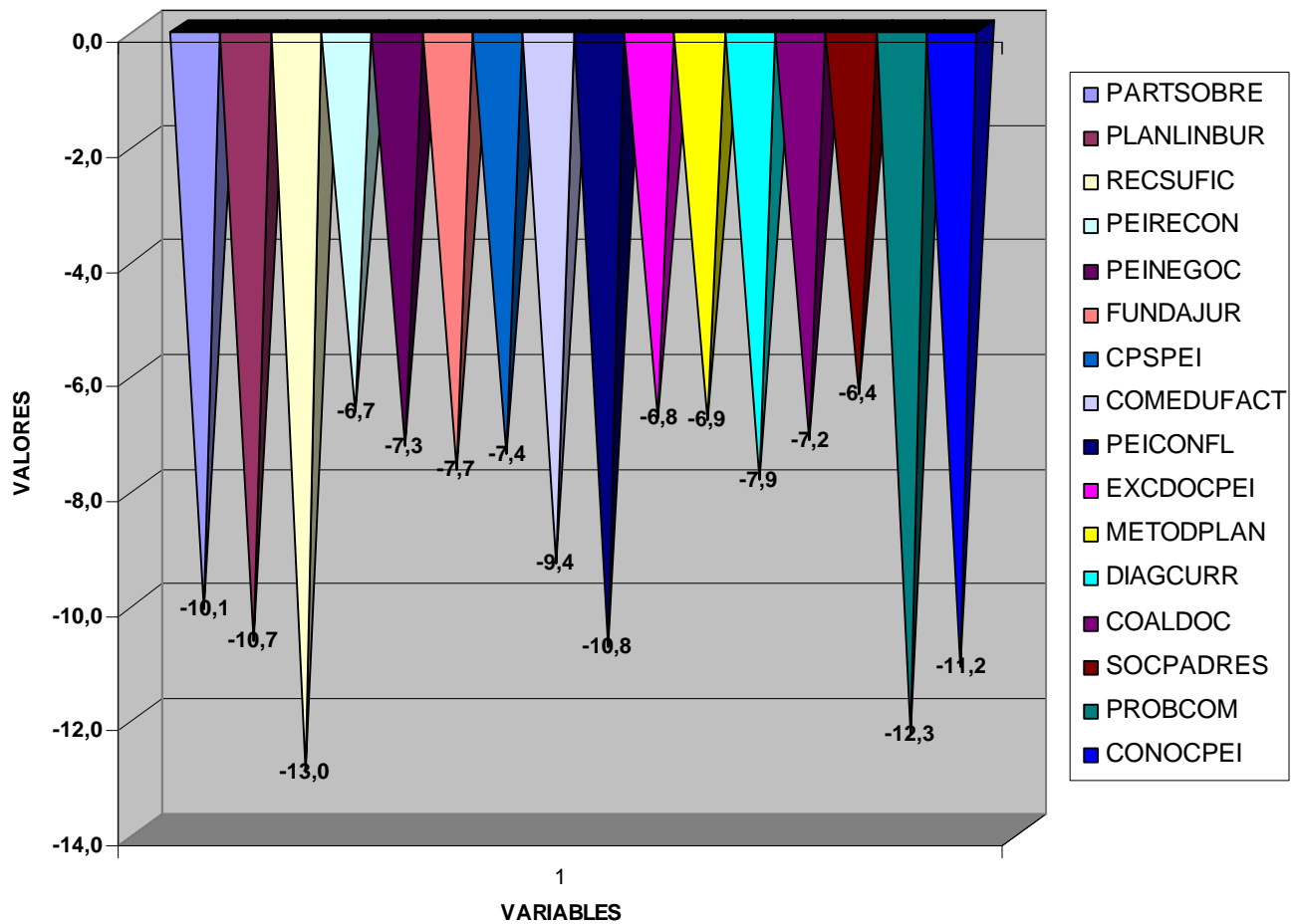
Otro grupo de variables con niveles de aceptación es: se reconoce el PEI como guía y gobierno de las acciones que se desarrollan, participación docente desde su posibilidad de acción, influencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el PEI, en el PEI esta asentada la misión de la escuela. A través del resultado de estas variables se advierte que la comunidad educativa reconoce que la elaboración y operacionalización del PEI ayudaría a mejorar el trabajo que realizan más aún no se percibe que así sea, al comparar la cantidad de variables si aceptadas, con las no aceptadas, más la cantidad que pasa desapercibida o

que no manifiesta niveles de importancia en la percepción de los encuestados, se puede advertir que es un porcentaje alto de aspectos pedagógicos, socioculturales, económico administrativos, técnicos y disciplinares que se descuidan en la elaboración y operacionalización del PEI.

Gran parte de lo que sucede con el desarrollo del PEI esta relacionado con la falta de dominio técnico y metodológico de la planeación por parte de la comunidad educativa y de las personas que conducen el proceso. De forma más explicita puede decirse que las estrategias utilizadas para implementar la metodología del PEI no es la adecuada, siempre luchando contra la falta de tiempo se realizan cursos parciales que por no ir al fundamento del cambio que se quiere lograr terminan atentando en contra de él.

Los docentes siempre a la carrera de un grupo a otro, las actividades diarias y los imprevistos que están a la orden del día en las escuelas no les permiten reflexionar y construir explicaciones más objetivas acerca de lo que hacen, de esta manera, los maestros cada día se convencen de que son ejecutores y se ocupan cada vez menos de entender los procesos completos o no profundizan en la razón de ser de lo que se les propone que realicen, y cuando se les pide que opinen sobre lo que pasa en sus escuelas tratan hasta donde pueden de aparentar que todo marcha bien. Alfiz, 1997.

VARIABLES QUE MUESTRAN LOS NIVELES MÁS ALTOS DE NO
ACEPTACIÓN.



4.2.2 Análisis de variables que muestran los niveles más altos de no aceptación.

En el siguiente grupo de variables se recupera información importante que permite elaborar inferencias relacionadas con la forma en que participan los actores en el PEI y acerca del nivel de concreción que se observa en los momentos metodológicos del PEI. Las variables analizadas refieren a los siguientes aspectos: Los directivos buscan reconocimiento con la elaboración del PEI. Los docentes condicionan su participación a logros personales, los docentes forman coaliciones para definir su participación en el PEI, Los docentes buscan reconocimiento a través de actividades del PEI, el desarrollo del PEI genera conflictos, el PEI es conocido por toda la comunidad, el PEI cuenta con recursos económicos suficientes, Se consulta comunidad educativa factibilidad para elaborar el PEI, participación de padres de familia, alumnos y organismos que los representan dentro de la escuela en la toma de decisiones, en el PEI se valora el curriculum.

Este grupo de variables permiten construir inferencias relacionadas con un aspecto importante en la planeación que refiere a la participación diferenciada de los actores, lo cual condiciona el enfoque cualitativo del PEI para que este pueda ser ubicado dentro del modelo de planeación estratégico situacional.

Los cuatro momentos metodológicos de la planeación que a continuación se describen obligan a establecer una participación diferenciada de toda la comunidad educativa, estos momentos son: momento explicativo que viene a ser el diagnóstico, momento normativo que es la construcción de la imagen de la escuela ideal, momento estratégico al que corresponde construir las viabilidades para lograr la escuela ideal y el operacional que representa la escuela en acción.

Para que exista una participación diferenciada es necesario que los directivos reconozcan a los diferentes actores como sujetos que pueden decidir, como ciudadanos que tienen derechos y deberes con relación a la educación y además deben ser aceptados como personas de acción que asumen compromisos y actúan responsablemente.

El problema de este tipo de participación es encontrar las formas, los momentos y los grados de participación que corresponden a los actores para tomar decisiones en cuanto al PEI, porque de no ser así se corre el riesgo de crear la ilusión de la participación con manipulaciones o simulaciones y se pierde el sentido educativo del PEI y no sirve como instrumento de democracia.

A través de los niveles altos de no-aceptación que presentan las variables antes descritas se puede inferir que no existe esta participación diferenciada, aparte de observarse simulación en la elaboración y operacionalización del diagnóstico, siendo esta la parte fundamental que asegura la eficacia del Proyecto Educativo Institucional.

Se sabe que hay simulación porque la participación diferenciada es un proceso de crecimiento y desarrollo de toda la comunidad educativa y por tal motivo provoca crisis, contradicciones, incertidumbre, resistencia, indiferencia, divergencia de opinión, más los docentes encuestados no perciben este tipo de situaciones que son lógicas en todo proceso social dinámico.

La participación diferenciada en el PEI debe ser lo suficientemente representativa como para que cada actor que haya trabajado en su construcción se reencontre y se reconozca dentro del PEI y esto no le sucede a los diferentes actores que fueron encuestados ya que se observan contradicciones en sus percepciones.

4.3 Análisis de varianza para establecer diferencias significativas entre los Diversos grupos de clasificación de los encuestados.

Con el propósito de identificar de una manera más precisa que valores de los grupos clasificatorios se desvían de la media, utilizando el procedimiento one way de anova, se recuperaron los valores de F que determinan las diferencias más significativas de los grupos de clasificación según se observa en la tabla No. 15.

Tabla No. 15 de F por grupos de clasificación								
Nombre de la variable	Antigüedad	Edad	Especialidad	Estudios	Función	Institución	Sexo	Encuestado
PEI como guía y gobierno	,015	,499	1,617	1,287	1,936	8,932	,186	,110
Presentación del PEI para obtener prestigio directivo	1,259	,253	1,214	1,189	,454	1,654	,058	1,467
Aceptación política del PEI por docentes	,516	,556	1,356	,897	,878	,199	,195	1,191
Participación de docentes en el PEI para sobresalir	,826	,080	1,035	1,482	,603	2,110	3,906	1,794
Actividades del PEI desarrolladas realmente	1,706	,710	,670	3,031	2,698	7,591	,183	8,434
Fundamentación jurídica del PEI	,067	,009	,641	,642	,524	7,742	,305	,024
Docentes con actitud pasiva hacia el PEI	,959	,008	1,151	5,863	1,696	1,165	,414	4,101
Participación en el PEI desde su posibilidad de acción	,976	1,181	1,183	,440	,774	,084	1,001	2,393
Objetivos consensuados del PEI con todo el personal	,202	,065	1,358	,993	,348	,054	,298	,005
Influencia del liderazgo pedagógico de directivos en el PEI	,915	2,498	,879	,315	,853	,008	1,090	,458
Elaboración del PEI con decisiones compartidas	,680	,000	1,465	2,537	,536	1,512	,840	,430
Área responsable de planificación	,790	,418	,345	,235	,655	,650	,442	1,050
Coaliciones docentes a favor del PEI	1,809	,001	,450	1,291	1,479	4,121	,442	,895
El PEI como documento burocrático	,841	,041	,563	1,043	,549	5,754	,567	,917
Planeación lineal y burocrática	,476	,212	1,196	1,332	,672	,185	,354	2,142
Objetivos de PEI enfocados nivel de vida estudiantes	,494	,046	1,302	,724	1,169	,459	,250	2,797
El PEI atiende necesidades educativas de estudiantes	,504	,000	1,015	,491	1,030	9,070	,133	,064
La comunidad se involucra en elaboración del PEI	,048	,117	,881	,424	2,181	4,649	,011	,996
Acciones del PEI combaten rezago educativo	,140	1,566	1,347	,693	1,525	,000	,262	2,195
El PEI plantea diferentes soluciones a problemas	1,543	,381	,903	,944	,535	,396	,095	2,240
Diagnóstico socioeconómico estudiantes para PEI	,676	,933	1,739	2,445	,432	29,374	,684	1,905
Programas comunitarios dentro del PEI	3,019	2,167	,720	1,479	1,380	,381	,217	4,411
Fortalece identidad institucional el PEI	,730	,690	1,419	,793	,700	1,068	1,237	1,881
El PEI ha transformado la cultura	1,570	1,000	,857	1,399	,374	3,318	,238	,996
Se respetan creencias docentes en solución problemas	,823	2,416	1,583	,412	,241	2,954	,050	,905
Recursos económicos suficientes para el PEI	1,902	3,442	1,004	,749	1,137	1,688	,624	2,475
Se gestionan recursos económicos para el PEI	,361	,003	,645	,462	1,018	7,138	,383	,996
PEI tiene estrategias para cumplir metas	1,823	,554	1,164	1,985	,438	3,493	,190	3,175
Hacen ejercicios de visión para imaginar Esc. Ideal	1,315	,002	,660	,647	,197	,594	,360	,624
Eficientización del tiempo en actividades del PEI	,451	1,239	,565	,347	,680	11,189	3,366	,424
Diagnóstico del PEI basado en investigación formal	,410	,001	1,066	1,029	,620	1,561	1,584	1,218
Congruencia entre propósitos y objetivos del PEI	,365	,002	1,562	1,086	,446	,428	,428	1,090
Comprensión comunidad educ. metodología planeación	,054	,135	2,292	,715	,826	4,265	3,509	,398
Evaluación sistemática de programas y proyectos del PEI	,552	,027	,626	,986	,416	7,274	,122	1,276
Elaboración del PEI para lograr reconocimiento	2,106	1,168	,373	,561	,532	11,266	,096	,019
Negociación de grupos docentes participar en el PEI	,174	,274	,609	2,176	,738	,284	1,362	1,460
Anarquía ante las actividades del PEI	,294	1,399	,509	1,713	,378	8,371	1,760	1,027
Fundamentación jurídica del PEI	,436	,315	,614	,778	,628	,001	1,192	1,194
Participación formal de docentes elaboración del PEI	6,543	,638	,484	1,552	,629	9,409	,710	,925
Aportación docente según área de desempeño en PEI	,432	,363	1,444	1,808	,546	,043	,811	,622
Propósitos del PEI consensuados toda comunidad Educ.	1,758	,168	,891	1,032	,444	2,159	,000	1,327
Participación padres familia toma decisiones diseño PEI	1,493	14,361	1,060	8,733	5,694	2,116	,063	16,240
Participación consejo de participación social diseño PEI	1,591	8,015	,820	6,237	2,889	,843	1,878	9,016
Docentes en coaliciones rechazan ejecución PEI	1,162	3,311	,559	,520	,567	,186	,042	,662
Cuentan con espacios de tiempo elaboración PEI	3,701	,366	,784	1,217	,592	1,795	,030	,876
El PEI propone en curriculum aprendizajes significativos	2,859	,532	1,877	2,531	,870	2,659	1,993	1,180
El PEI contempla programas profesionalización docente	1,741	,081	1,474	1,402	1,197	5,758	1,078	,949
Personas ajenas a la institución apoyan el PEI	,842	,114	,934	1,712	,381	3,944	,053	1,508
El PEI abarca programas para lograr equidad	,395	1,057	1,483	,781	,575	2,502	,593	,864

Nombre de la variable	Antigüedad	Edad	Especialidad	Estudios	Función	Institución	Sexo	Encuestado
Se consideran diferentes propuestas de solución en PEI	,879	,036	,789	1,361	,937	11,347	,013	1,045
PEI incluye programas sociales adiciones y sexualidad	,267	2,971	1,173	3,105	1,621	4,240	4,251	6,354
El colectivo escolar involucra problemas de comunidad	,099	1,358	,968	1,549	,198	13,915	,029	1,170
Los docentes reconocen valores de identidad institucional	,302	,154	1,336	1,785	,217	6,232	,094	,727
El PEI rescata cultura de la comunidad	,039	,559	,809	,275	,297	1,299	,221	1,319
Se respeta estilo aprendizaje docente cursos actualización	1,977	,089	,783	,610	,277	,079	1,091	,803
El PEI prevé recursos materiales y humanos	1,691	2,868	,344	1,431	,732	6,884	,059	1,447
En PEI se gestionan recursos actualización docente	1,175	,093	2,170	2,022	,341	,655	,241	1,231
El PEI contempla estrategias optimización resultados	2,027	,150	1,167	1,186	,405	,933	,607	1,030
La elaboración PEI da seguimiento momentos planeación	,157	,635	1,035	1,508	,278	5,762	,945	1,389
PEI prevé estrategias construir viabilidades Esc. Ideal	,930	,318	1,583	1,228	,606	3,207	4,213	1,406
El PEI cuenta con visión-misión	2,541	,216	,930	,620	,428	1,486	1,169	1,030
Estrategias eficientes en logro de objetivos y metas PEI	1,766	1,150	,535	1,219	,854	16,713	,611	1,605
Evaluación diagnóstica de cada área educativa	,049	,766	1,460	1,007	,282	3,774	,521	,709
Evaluación diagnóstica de la práctica docente	1,795	,039	1,429	1,222	,209	,281	,118	,814
Diagnóstico PEI basado en metodología investigación	,456	,004	,810	,859	,230	,299	,000	,602
Se consulta comunidad Educ. Factibilidad elaboración PEI	,213	,011	,878	,997	,472	5,400	1,823	1,834
Hay coherencia entre objetivos y metas del PEI	,305	,006	1,852	1,309	,435	,756	,460	,188
Incumplimiento actividades del PEI	2,149	,092	,744	,252	,218	2,567	1,493	,259
Docentes que buscan prestigio, poder a través del PEI	1,287	,007	,599	1,344	,112	,180	2,401	,322
El desarrollo del PEI genera conflictos	1,528	2,492	,555	,529	,561	1,327	3,393	,690
Hay excelente participación docente en el PEI	3,462	1,608	,830	2,554	,702	2,857	,014	,484
Las metas del PEI consensuadas por la mayoría	,500	,062	1,342	,982	,414	,138	1,132	,287
Toma de decisiones compartida alumnos elaboración PEI	1,097	9,363	1,175	9,721	5,714	13,666	,169	19,566
Consejo técnico escolar participa elaboración del PEI	,596	3,139	1,126	3,832	2,713	2,083	,388	6,987
Elaboración del PRI en tiempo de clases	1,643	,586	1,089	,609	,657	,001	,017	,003
Al PEI le faltan programas que resuelvan la equidad	1,196	,079	,910	1,905	,925	8,323	6,677	1,031
Reglas, valores no escritos compartidos por comunidad	,411	,996	1,422	,761	,271	3,641	2,782	,760
El PEI coordina esfuerzos y voluntades optimizar productos	,786	,019	1,070	,865	,142	9,506	1,177	2,048
Se imparten cursos para dominar metodología planeación	,997	1,757	1,234	,461	,465	7,484	,387	1,392
PEI cuenta momento operacional poner acción programas	,834	,161	1,029	,894	,441	2,633	,857	1,235
Diagnóstico PEI valora curriculum imparte alumnos	1,085	,472	1,566	,656	,809	4,198	,022	1,352
Evaluación influencia sociocultural comunidad en Educ.	,244	,853	,767	,380	,448	3,006	,363	1,243
PEI tiene congruencia entre programas y proyectos	,381	,064	,544	,735	,679	1,635	,246	2,229
Evaluación del diseño PEI antes de su aplicación	,041	,698	1,463	1,289	,511	4,411	,922	1,278
Coaliciones docentes para determinar involucrarse PEI	,432	,767	,915	1,268	1,086	,103	,442	,984
Participación docente comprometida con el PEI	,635	,032	,950	7,274	4,572	2,336	1,070	13,920
Sociedad de padres participa elaboración del PEI	1,393	6,965	1,568	7,021	4,269	9,027	2,353	11,976
PEI resuelve problemas ajenos comunidad educativa	,091	1,269	,812	,782	,442	3,447	,009	,550
Directivos analizan postura docente involucrarlos en PEI	,954	,634	1,109	,658	,307	7,269	,181	1,349
El PEI resuelve problemas de infraestructura	,379	,418	1,450	1,659	1,849	7,022	4,976	3,200
En PEI esta asentada visión escuela ideal que se desea	,464	,751	1,067	1,168	1,440	,869	,317	,725
PEI considera propósitos y contenidos principales Sec.	,778	,993	2,048	2,388	1,167	8,342	,348	,098
Diagnóstico refiere a aprendizajes de alumnos	,509	,000	1,274	1,503	,665	4,268	,502	,880
Se diagnostica área administrativa de la escuela	,405	,231	1,047	,342	2,081	1,857	,254	,005
Se evalúa el PEI en todas etapas metodológicas	1,363	,006	1,519	1,345	,315	1,271	1,271	,019
Diagnóstico del PEI basado en la empírica	2,252	,200	1,165	1,519	,414	,255	,088	,353
Comunidad educativa construye visión-misión	,241	,483	1,021	,883	2,025	,662	,237	,000
Toda comunidad educativa conoce el PEI	,850	1,187	1,426	,959	,807	4,059	,002	,002
Con una significación al 0.05 % de probabilidad de error.	,272	7,902	,719	6,954	3,540	7,078	2,491	11,435

Si se observa la tabla No.15 en forma global puede apreciarse que la mayoría de las diferencias significativas están ubicadas en los grupos clasificatorios que refieren a edad, nivel de estudios realizados, institución a la que pertenece y al tipo de encuestado. Otro aspecto importante que se observa es que se repiten con una marcada frecuencia las mismas variables en los propios grupos clasificatorios. Se menciona lo anterior porque a través de este análisis integral puede apreciarse que los colectivos escolares de las dos escuelas que participan en el estudio reconocen como importante los mismos aspectos educativos. Más esto no siempre resulta ser lo mejor si se reconoce que atendiendo a las formas distintas de pensar y actuar es como se puede romper las actividades rutinarias y homogenizantes, buscando que surja la creatividad y el entusiasmo en los actores permitiéndoles apropiarse de nuevas formas de realizar la tarea educativa, con el propósito de que cada escuela realice los cambios y transformaciones pertinentes a sus necesidades y características particulares.

Tratado de ser congruentes con la postura de particularizar los aspectos de cada escuela a continuación se elabora un análisis más detallado de cada una de las variables que tienen diferencias significativas de acuerdo al grupo clasificatorio en el que se ubican. En la variable que menciona que al proyecto educativo institucional (PEI) le faltan programas que atiendan a los alumnos con más necesidades educativas, se puede verificar a través de las medias que tanto las mujeres como los hombres apoyan esta variable, queriendo decir que en las dos escuelas que se realizó el estudio el PEI no tiene programas para atender la equidad.

Con relación al grupo clasificatorio por edad, las variables con mayor nivel de significancia son: participación de padres de familia en la toma de decisiones para el diseño del PEI; el consejo de participación social se involucra en la elaboración del PEI; la toma de decisiones para la realización del PEI es compartida con los alumnos; toda la comunidad conoce el PEI. En estas cuatro variables el grupo de edad que representa a los alumnos es el que ostenta las diferencias más específicas, los valores más antagónicos de las medias están entre este grupo y el que representa a los padres de familia y a los docentes. En este análisis se observa que existe una diferencia de percepción lo cual nos lleva a inferir que la mayoría de los alumnos desconocen quienes diseñan y operacionalizan el PEI, más se observa que si consideran importante el que se les tome en cuenta en su diseño y por tal motivo se solidarizan con la postura que indica la variable.

En el grupo clasificatorio que ubica la antigüedad o años de servicio de los maestros, sólo la variable que hace alusión a la participación formal de los docentes en la elaboración del PEI manifiesta diferencia significativa, la media más alta la representan los docentes que tienen entre 11 y 20 años de servicio y la más baja los maestros que llevan trabajando entre 21 y 45 años, aquí se puede inferir que es probable que los profesores con mayor cantidad de años de servicio tengan una percepción más realista en cuanto a los cambios que se plantean en las reformas educativas. Es decir que a través de los años a ellos les ha tocado vivir varias reformas educativas que se postulan en la planeación institucional y que terminan siendo un legado de buenos propósitos que no se aterrizan; por tal motivo ellos adquieren una postura conservadora.

Dentro del grupo que atiende a los niveles de estudios realizados se sitúan las siguientes variables con diferencia significativa: participación docente comprometida con el PEI; participación de los padres de familia en la toma de decisiones para la elaboración del PEI; toda la comunidad conoce el PEI; participación de los alumnos en la toma de decisiones en el desarrollo del PEI; los docentes tienen una actitud pasiva ante las actividades del PEI. En este conjunto de variables la dispersión de las medias se encuentra en los niveles de estudios que refieren a primaria, secundaria y bachillerato terminado, estos con las medias más elevadas, por aparte están los estudios de maestría inconclusa y terminada con las medias más bajas. En los primeros grupos están los alumnos, padres de familia, administrativos e intendentes y en el otro están docentes que fueron becados para realizar estudios de maestría. Puede observarse que la mayoría de las variables involucradas son nuevamente las ya analizadas en los grupos de edad y antigüedad. La dispersión en la medias nos lleva a identificar cierta dificultad en la toma de decisiones consensuadas con toda la comunidad educativa para la elaboración y aplicación del Proyecto Educativo Institucional.

Las variables que a continuación se analizan corresponden al grupo clasificatorio que indica la institución a la que pertenecen los encuestados. En este grupo más de la mitad de los ítem que conforman el cuestionario tienen un nivel de diferencia significativa aprobatorio, por este motivo a continuación sólo se examinan las que presentan los niveles más altos: se realizan estudios socioeconómicos de los estudiantes para sustento de programas del PEI; en el PEI esta sustentada la visión-misión de la escuela; el PEI cuenta con estrategias eficientes para el logro de objetivos y metas; el colectivo escolar se involucra en

problemas de la comunidad; la toma de decisiones para la elaboración del PEI es compartida con los alumnos; se consideran diferentes propuestas de solución a problemas en el PEI; la elaboración del PEI por parte de los directivos para lograr reconocimiento. La diferencia entre las medias que representan a cada una de las instituciones no manifiesta valores muy antagónicos lo que quiere decir que los encuestados de las dos escuelas perciben de forma semejante la elaboración y desarrollo de la planeación institucional. Esta semejanza en la percepción de los encuestados de las dos instituciones nos lleva a inferir que la planeación institucional con características puramente cualitativas que se propone a las escuelas secundarias generales por parte del Departamento de Educación Secundaria General, los directivos aún la conciben como un modelo burocrático y tecnócrata. Esta actitud de los directivos puede ser producto de su formación administrativa que no les permite cambiar el control por la negociación, la participación y el contrato compartido que propone la Gestión Educativa a través del Proyecto Educativo Institucional (Ezpeleta, Furlan y otros en 1993). Es decir que los directivos atendiendo a su función de líderes pedagógicos deben guiar a los colectivos escolares a identificar las características particulares que cada institución presenta como son: las condiciones sociales y económicas, la cultura del medio, las características del personal que en ella labora antes de decidir el enfoque de planeación y la profundidad de las transformaciones y cambios que se quieren realizar en la cultura de la escuela.

El grupo clasificatorio tipo de encuestado registra diferencias significativas en las mismas variables que se identifican en los grupos de edad y en el grupo que refiere al nivel de estudios, se aprecia un nivel de diferencia significativa más

elevado. Las medias que perciben valores más opuestos entre sí son los que representan la percepción de los docentes en relación con la opinión de los padres de familia y alumnos que son muy similares. Por lo que se considera que estas variables ya fueron analizadas sólo se desea agregar que la diferencia de percepción de los encuestados tiene que ver con el capital cultural con que cada uno cuenta y el nivel de compromiso que cada uno de los actores tiene con la labor educativa que desarrollan las escuelas.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Después de revisar de forma general cada uno de los apartados del trabajo y retomando los aspectos más importantes que surgieron en el procesamiento, análisis y discusión de resultados en el capítulo IV, se llegó a las siguientes conclusiones:

5.1 Tema de estudio.

Al finalizar el estudio, pude sentir satisfacción por haber elegido el tema de la planificación institucional como aspecto importante que ayudará a mejorar el trabajo que se realiza en las escuelas secundarias generales. Durante el tiempo que trabajé como apoyo técnico pedagógico en el Departamento de Educación Secundaria General surgieron problemáticas relacionadas con el tema, que me indicaban que hacia falta conocer más de cerca la realidad que viven las escuelas con respecto a la forma en que planean y organizan el trabajo educativo de un gran número de actores, algunos de ellos no se conocen, tampoco cuentan con espacios de tiempo para realizar trabajo colegiado, y en esas circunstancias deben de impartir una educación integral a los educandos, partiendo de una

planificación institucional participativa en la que se aprecie objetivos y metas comunes.

El saber que la planificación institucional que realizan las escuelas es aún un tema no resuelto, que su elaboración provoca conflicto en la mayoría de los directivos, pues a ellos corresponde conducir el proceso de planificación que se desarrolla en las escuelas, fueron acontecimientos que me motivaron lo suficiente para tomar la decisión de realizar el estudio; de esta forma he llegado a conocer más a fondo la teoría y algunos estudios relacionados con el tema, reconociendo que sobre planificación institucional hay bastante trabajo que realizar en las escuelas secundarias generales del municipio de Durango.

5.2 Objeto de estudio.

Fue una tarea difícil encuadrar de forma coherente y ordenada los propósitos y objetivos de la investigación, entusiasmada por el deseo de ayudar a resolver una problemática que desde mi punto de vista es muy importante, la ambición como investigadora era muy amplia. Ya en el momento de describir la situación problemática, justificar las razones del estudio y ubicar el contexto donde se llevaría a cabo, comprendí que necesitaba delimitar con más claridad el objeto de estudio, a partir de ese momento, el trabajo consistió en definir los aspectos relevantes que deseaba conocer y resolver de la planificación institucional.

5.3 Revisión de la literatura.

La revisión de la literatura me permitió analizar y describir los estudios ya elaborados relacionados con el objeto de estudio, Se exploraron temas relacionados con las diferentes áreas de la ciencia que fundamentan la planificación, se caracterizaron y clasificaron sus diferentes acepciones y enfoques, se analizaron las dimensiones educativas en las que debe estar fundamentado todo proceso de planificación; todas estas acciones permitieron esquematizar el marco teórico el cual ayudó a sustentar las preguntas y objetivos, además de orientar el diseño del instrumento y la interpretación de los resultados de la investigación, que consistió en describir como es la planificación institucional que desarrollan dos escuelas secundarias generales del municipio de Durango.

5.4 Metodología.

La metodología aportó la información detallada con relación a la forma en que se desarrolló el estudio. Permitted evaluar el diseño, la validez, la adecuación del instrumento y los procedimientos utilizados en la investigación. Dió margen a determinar las escalas de medición y la aplicación de la prueba de confiabilidad. El uso de procedimientos estadísticos como la t de student y el estudio de varianza permitieron describir el objeto de estudio, particularizar los aspectos educativos que lo integran, identificar las diferencias de percepción de los encuestados y de esta forma se proporcionó respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación que se plantearon.

5.5 Resultados.

El procesamiento análisis y discusión de los datos aportaron los resultados que dan sustento a los objetivos planteados por la investigación. Para obtener estos resultados hubo necesidad de elaborar y codificar esquemas que presentaran la información de manera comprensible y de ellos se obtuvo la siguiente información:

En correspondencia a los objetivos de la investigación se llegó a conocer como es la planificación institucional que realizan dos escuelas secundarias generales que han implementado como modelo el “ proyecto escolar “. Se analiza a través de la respuesta de los encuestados que el PEI que elaboran y operacionalizan las escuelas que participaron en el estudio presenta características de la planificación tradicional basada en la teoría económica; se observa el uso de una metodología tecnocrática para su elaboración, y las actividades que se organizan para su desarrollo se lleva a cabo bajo circunstancias críticas relacionadas con los siguientes aspectos:

- Poco espacio de tiempo para realizarlo, esto debido a que los administradores de la educación (supervisores, directivos, coordinadores académicos) que son los que deciden los tiempos le otorgan poca importancia.
- No hay voluntad política de parte de los directivos para tomar decisiones consensuadas con los diferentes actores que integran la comunidad educativa.

- Se ignora el enfoque cualitativo del PEI, además de presentar dificultades técnicas en su elaboración y operacionalización, lo que nos lleva a inferir que ambas escuelas no cuentan con personal que domine la planeación cualitativa para guiar y coordinar las actividades técnicas y metodológicas, con la finalidad de que al colectivo escolar se le facilite elaborarlo y operacionalizarlo.

Con referencia a los objetivos específicos que se plantearon al inicio del estudio pudieron resolverse de forma satisfactoria con la percepción que manifestaron los encuestados en el cuestionario.

1. Las características que presenta el instrumento de evaluación diagnóstica y el proceso de valoración de resultados. Puede observarse que el PEI no está sustentado en un diagnóstico que reúna características técnicas y metodológicas de algún enfoque de planificación. En otras palabras las diferentes dimensiones como son la económico-administrativa, político-organizacional, socio-comunitaria y pedagógica, no son valoradas utilizando alguna metodología de investigación, con instrumentos que sean elaborados específicamente para cumplir con ese propósito. El diagnóstico se realiza a través de una consulta de opinión verbal, en la que los diferentes actores dan su punto de vista con relación a los problemas que ellos consideran más importantes de atender, esto se lleva a cabo en reuniones plenarias o por academias en las que se elabora un cuadro de doble entrada y ahí se ubican las fortalezas y debilidades.

2. Las estrategias que se aplican para la implementación de la metodología del PEI consisten en la impartición de cursos taller al inicio del ciclo escolar, por parte de los asesores técnico pedagógicos del Departamento de Educación

Secundaria General, donde se exponen los conceptos de los momentos metodológicos considerados como básicos para la elaboración del PEI como son: diagnóstico o momento explicativo donde se ubica la situación problemática, este aspecto representa el sustento del PEI, consiste en explicar la realidad que vive la escuela desde la perspectiva de los diferentes actores; es la primera forma de acumular conocimiento, esto quiere decir que para tener dominio del diagnóstico es necesario utilizar una metodología que no consista en la exposición de conceptos como se hace, sino realizarlo bajo la metodología de la investigación-acción.

Momento normativo en donde se analiza lo que debe ser o lo que debe hacerse relacionado con la construcción de la visión-misión de la escuela, trata del **deber ser**, su propósito es producir las propuestas de acción en un contexto de incertidumbre y sorpresas; si la primera etapa que es el diagnóstico o análisis situacional no se desarrolla bien, la lógica nos dice que las etapas que le procedan van a tener deficiencias importantes o al menos no van a estar enfocadas de manera correcta, por tal motivo se presentaran confusiones para diferenciar entre problemas y consecuencias y es probable que las acciones no estén encaminadas a resolver la raíz del problema, sino alguna de sus consecuencias, por lo tanto el plan pierde eficacia.

El momento de construcción de las estrategias el cual a través de la percepción de los encuestados se infiere que se les dificulta su desarrollo. Según Matus (1996), este aspecto es la diferencia mayor entre la planificación estratégica situacional y la planificación tradicional, el análisis estratégico consiste en hacer los cambios situacionales que sean necesarios para lograr los objetivos

propuestos, es la construcción de viabilidades políticas que favorezcan el plan; este aspecto se le dificulta a los directivos pues no están acostumbrados a realizar negociaciones por que temen perder el poder y el control que a su forma de entender sólo les corresponde a ellos.

El momento operacional que consiste en poner en práctica las acciones implementadas en el papel, trata de la acción con el soporte del plan, su función es crear un proceso continuo sin rupturas entre los tres momentos anteriores, para poner el plan en acción es necesario romper con una tradición muy fuerte que existe en todos los niveles del sector educativo que es la rutina, las urgencias y la improvisación.

Para que se respete la planificación tiene que existir una demanda fuerte que exija que se lleve a cabo, hasta el ciclo escolar 2002-2003 en la Educación Secundaria General ésta demanda no ha surgido y es probable que éste sea uno de los motivos por los que todo el proceso presenta deficiencias.

3. La participación de los actores en el proceso de implementación del PEI. Los alumnos y padres de familia tienen una participación muy limitada en las actividades del PEI que se desarrollan en la escuela, en pocas ocasiones se les otorga la oportunidad de opinar sobre lo que se piensa realizar, más bien su participación consiste en apoyar las decisiones tomadas por los directivos y planta docente, este apoyo lo brindan a través de los organismos que los representan como son las sociedades de alumnos y de padres de familia. En este mismo aspecto los docentes participan de acuerdo a sus intereses y posibilidades de acción, expresado de otra forma, su participación en ocasiones es voluntaria y en

otras porque se les otorga alguna comisión por parte de la dirección de la escuela de acuerdo a su perfil de desempeño.

4. La percepción de los actores acerca de los resultados que se obtienen con la aplicación del PEI. Los actores que integran la comunidad educativa tienen opiniones diferenciadas de los logros obtenidos, la percepción de los padres de familia y de los alumnos es la que tiene más altas expectativas de logro, la de los maestros es un poco más conservadora.

Si esta postura que asumen los tres tipos de actores la analizamos desde el enfoque de la planificación estratégica situacional, tendríamos que diferenciar las explicaciones que cada actor aprecia, desde la realidad que observa, esta realidad se encuentra íntimamente relacionada con el capital cultural con el que cuenta cada actor, con la ideología e intereses que tiene sobre la problemática analizada; la categoría de situación es la que permitiría comprender la asimetría de las explicaciones de los diferentes actores, tendríamos que comprender que explicaciones distintas sobre una misma realidad no sólo significan distintas respuestas a las mismas preguntas, sino distintas respuestas a distintas preguntas.

Expuesto de otra forma quiere decir que las percepciones de los diversos actores deberían ser verificadas, cuando estos actores, o sea los padres de familia y los alumnos, fueran involucrados de manera más formal en la elaboración y desarrollo de todas las etapas del PEI. Esto es, si se comprende que nadie se compromete con lo que no conoce, o sea que mientras los padres de familia y los alumnos ignoren cuáles son las raíces de la problemática que enfrentan las escuelas y sus posibles consecuencias a futuro, ellos seguirán actuando de la

misma forma, manteniendo una postura al margen de los problemas que enfrenta la escuela e ignorando las explicaciones que observan los demás actores.

5. Las diferencias significativas en las medias de percepción de los distintos grupos de encuestados con relación a la planificación institucional que llevan a cabo las escuelas son las siguientes:

- A través de este análisis puede observarse que las dos escuelas muestran una elaboración y desarrollo del PEI casi semejante; se observa que atienden los mismos aspectos de las diferentes dimensiones (económico-administrativa, político-organizacional, socio-comunitaria y pedagógica) con un nivel un poco más alto en las medias de percepción de los encuestados de la escuela secundaria Ramón López Velarde; de esto se infiere que existe un mayor compromiso de la comunidad educativa de esa escuela hacia el PEI, la razón pudiera estar en una positiva influencia del liderazgo de los directivos de esa escuela; además se advierte que existe una mayor cohesión entre esa comunidad educativa que los lleva a compartir algunas expectativas comunes, lo que habla de una visión-misión más trabajada y por consecuencia una identidad institucional más fuerte
- Otro aspecto que se recupera es referente a la atención diferenciada que se le presta a las dimensiones educativas por parte de la planificación institucional. Puede observarse que la mayoría de las actividades desarrolladas se ubican dentro de la dimensión político-organizacional, tal vez la razón se encuentre en que en esta dimensión es en la que se apoya los directivos para ejercer el poder y el control en las escuelas y por ese motivo le otorguen más importancia.

- Las dimensiones socio-comunitaria, pedagógica y económico-administrativa esta muy poco atendidas y a partir de estas deficiencias se recuperan aspectos importantes como los siguientes.
- No hay vinculación escuela-comunidad en cuestiones pedagógicas, la toma de decisiones en este aspecto no es consensuadas con padres de familia.
- Falta gestión de recursos que impacten directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La comunidad educativa no comprende con claridad el propósito de desarrollar el ejercicio de visión-misión
- No se aprecia dentro de los propósitos generales del PEI el deseo de transformar la cultura de la escuela con programas y proyectos encaminados a profesionalizar la planta docente, organizar comunidades de aprendizaje entre distintos grupos de estudiantes, entre estudiantes y padres de familia, entre maestros, padres de familia y alumnos.
- La proyección a la comunidad es sólo en aspectos culturales, se descuida el hecho de que los aprendizajes de los alumnos impacte en acciones que realizan en su comunidad y en sus familias. En otras palabras no se trabaja en el currículum aprendizajes que estén enfocados al cambio de actitudes que estimulen la formación de valores en los alumnos, que los lleven a aplicar esos conocimientos en la búsqueda de una vida mejor.
- Se observa que la mayor parte de las deficiencias que presenta el PEI es debido a que hay un desconocimiento generalizado por parte de las comunidades educativas de ambas escuelas del origen epistemológico del

PEI. Es decir que no se identifica que la razón de ser de este tipo de planificación es que sea usada como una herramienta para transformar las escuela en todos los aspectos, o sea que la planificación no tiene un fin en sí misma, sino que se elabora con el propósito final de transformar el currículum que se les imparte a los alumnos, por que el actual no cumple ya con las expectativas de un mundo globalizado y cambiante.

- No existe un dominio técnico metodológico de un modelo de planificación.

5.6 Sugerencias.

A continuación se hace el desglose de las sugerencias; se desea aclarar que estas no nacen del enjuiciamiento del investigador son producto de los datos obtenidos en la investigación.

- Realizar estudios de investigación-acción de aspectos relacionados con la planificación institucional como son: planeación del currículum, evaluación institucional, clima institucional, evaluación de la práctica docente; con el propósito de involucrar a los actores de las escuelas en el reconocimiento de sus necesidades para de ésta forma motivarlos a formar comunidades de aprendizaje que en un futuro se responsabilicen de planificar el cambio que ellos decidan.
- Crear a nivel departamental y en cada una de las escuelas una unidad de planificación que se responsabilice de asesorar, coordinar y evaluar todos los proyectos que implemente la comunidad educativa con el propósito de

sistematizar la planificación, hacerla factible y sobre todo que ofrezca resultados. Ésta unidad puede estar integrada por los coordinadores, algunos maestros con cambio de actividad, personal de asistencia educativa y personal que tenga conocimientos de planificación e investigación.

- Aprovechar la demanda de planificación que esta ejerciendo el programa de escuelas de calidad y la reforma educativa para motivar y comprometer a las comunidades educativas de las escuelas para que elaboren el PEI; se expone lo anterior porque a través de los resultados del estudio, se percibe que una gran cantidad de actores no siente la necesidad de actualizarse ni de transformar el entorno en que trabajan, y es que mientras ellos creen que todo marcha bien, se provoca un fuerte sistema inmunológico en toda la comunidad educativa que les permite rechazar toda propuesta de cambio.
- Utilizar una estrategia de reforma vertical para lograr transformar la planificación, este tipo de reforma expone lo siguiente:
- La institución debe tener suficiente apoyo político y un cierto grado de autonomía que fomente la creatividad.
- Esta institución no debe tener cambios en los mandos directivos en el periodo crítico de la reforma (dos años).
- Responsabilizar a los directivos de encabezar la reforma, ya que toda reforma es muy exigente en ejemplo y autoridad.
- Los directivos deben actualizarse en técnicas de dirección y planificación.

- Hacer funcionales los diferentes comités de participación que existen en las escuelas, buscando que los padres de familia y alumnos también sean parte de las propuestas y soluciones de los problemas que enfrentan.
- Establecer vínculos entre la universidad pedagógica y las escuelas secundarias generales, buscando que los investigadores ya formados y los que están en proceso de formación ayuden a crear comunidades de aprendizaje al interior de cada institución, por medio de conferencias, simposium, diplomados, talleres, programas interactivos con uso de la red EDUSAT, etcétera.
- Documentar a la comunidad educativa en general sobre aspectos relacionados con la planificación institucional, porque el punto clave de la planificación, resulta de una mediación entre el conocimiento y la acción. Para este propósito pueden utilizarse las horas de fortalecimiento curricular implementado un mes de "la sensibilización para el cambio". En este mes todas las horas de fortalecimiento curricular (F. C.) que existan en la escuela no pertenecerán a los mismos maestros sino que serán intercambiadas para que todos tengan acceso a la sensibilización.
- Implementar programas encausados a profesionalizar de manera formal la función directiva. Debido a que en estos funcionarios recae la responsabilidad de ser los líderes que motivan a los demás actores. Es de dominio general que de la capacidad profesional de estos funcionarios, dependen en gran medida las acciones que cada escuela emprende en la búsqueda de mejorar la calidad educativa que ofrece a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional. Propuesta para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.
- Álvarez, M. y otros (2000). *El proyecto educativo de la institución escolar*. España: GRAO.
- Álvarez, I. (1997). *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. México: LIMUSA.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Antúnez, S. (2000). *El proyecto educativo y la programación del aula*. España: GRAO.
- Antúnez, S. (1998). *La organización escolar*. España: GRAO.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México*. México: El colegio de México.
- Ackof, R. (1985). *Un concepto de planeación de empresas*. México: LIMUSA.
- Batistón, V. y Ferreyra, H. (1998). *Plan educativo institucional*. Argentina: Novedades Educativas.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. España: Morata.

- Berger, P. y Luckman, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Madrid: UNED
- Braslavsky, C. (2000). *La educación secundaria en el contexto de los cambios en los en los sistemas educativos latinoamericanos*. Argentina: Revista Iberoamericana de Educación No. 9.
- CONALTE, (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Programa de Modernización Educativa 2 1989-1994*. México: SEP.
- Dempster, N. y Logan, L. (1994). *The protean Nature of School*. Australia: Griffith University.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO/ OREALC.
- Fullan, M. G. and Hargraves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation
- Gajardo, M. (1999). *Escuelas que protagonizan el mejoramiento educacional*. Chile: CINDE/ PREAL.
- Gimeno, S. (1990). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Argentina: REI.
- Guevara, G. (1995). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Grajeda, O. (1989). *Manual de planeación de la educación superior*. México: ANUIES.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Kaufman, R. (1996). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- Mannein, K. (1982). *Libertad, poder y planeación democrática*. México: FCE.
- Matus, C. (1996). *Planeación estratégica situacional*. Bolivia: CEREB.
- Muñoz-Repiso, M. y otros. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: CIDE.
- Miklos, T. y Tello, M. (1996). *Planeación prospectiva*. México: LIMUSA.
- Murillo, F. (1996). *¿Son eficaces nuestras escuelas?. Cuadernos de pedagogía, 246, 66-72.*
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- OEI (1997). *VII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Venezuela: Revista Iberoamericana de Educación 4.
- Pereznegrón, J. (1995). *Diseño y evaluación de proyectos para el Sistema Educativo Nacional*. México: EDAMEX.
- Poder Ejecutivo Nacional, (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: Talleres Gráficos de México.

- Pozner, P. (1997). *La gestión escolar. En el directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: AIQUE.
- Prawda, J. (1995). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México: Grijalbo.
- Rábago, A. (2000). *El proyecto educativo escolar*. Durango: México.
- Reynolds, D. y Hopkins, D. (1993). *Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a Synergy, school effectiveness and school improvement*, 4 (1): 37-58.
- Ruter, M. y otros (1997). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on schoolchildren*. Shepton Mallet: Open Books
- Rudduck, J. (1994). *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas*. Buckinghamm: Open University Press.
- Sammons, P; Hillman, J; Mortimore, P. (1998). *Características claves de las escuelas efectivas*. México: SEP.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. New York: Doubleday.
- Schmelkes, S. (1999). *El proyecto escolar como organizador del quehacer de la escuela*. México: Departamento de Investigaciones Educativas: CINVESTAV/ IPN.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: OEA/SEP.

Segovia, F. Y Beltrán J. (1998). *El aula inteligente*. Nuevo Horizonte educativo. España: ESPASA

SEP, (1992). *Ley General de Educación*. México: SEP.

SEP, (1999). *Cuadernos para transformar nuestra escuela*. 1, 2, 3. Gestión escolar. México: SEP.

SEP, (2002). *Un plan para mejorar la gestión de nuestras escuelas*. Documento. México: SEP.

Sirvent, M. (1999). *Educación de adultos. Investigación y participación*. Argentina

Siveiro, A. y Perez, H. (1998). *El diagnóstico. Importante herramienta de investigación de las edades tempranas*. Cuba: II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación.

SNTE, (2000). *Tercer Congreso Nacional de Educación*. Documento. México

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. España: Octaedro.

Taborga, H. (1980). *Concepciones y enfoques de planeación universitaria*. México: UNAM

UNESCO. (2000). *Foro Mundial Sobre la Educación*. Dakar, Senegal.

Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2000). *Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente*. Cuba: III Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa.

Zilberstein, J. (1998). *Diagnóstico del aprendizaje de nuestros alumnos, desafío escolar*. México: Edición especial.

ANEXOS

Buenos días (Tardes).

Se solicita de la manera más atenta su colaboración para contestar el siguiente cuestionario, mismo que contribuirá a culminar la investigación que se está desarrollando “La Planeación Institucional en las Escuelas Secundarias”. Se pide la participación de todo el personal que labora en esta escuela; pues se pretende que el estudio apoye a todo el universo de esta comunidad escolar. La información que nos proporcionen será confidencial.

Gracias por su participación.

- I. **Instrucciones:** Conteste cruzando el paréntesis que corresponda o bien escribiendo en el espacio adecuado.

Edad _____ años, Sexo (M) (F), Antigüedad en el servicio _____ años,
 Grado máximo de estudios _____, Especialidad _____
 Función que desempeña: Maestro de grupo (), Director (), Subdirector (),
 Coordinador (), Personal de asistencia educativa (), Administrativo (),
 intendencia (), Miembro del Consejo Técnico Escolar (), Miembro del comité de
 participación social (), Miembro de la Asociación de Padres de Familia (),

- II. **Instrucciones:** A continuación se le presentan cinco valores contenidos en una escala, lea con detenimiento los enunciados que aparecen más abajo y elija la opción que mejor refleje su grado de percepción respecto de aquello que sucede en su escuela.

(5) Totalmente de acuerdo (4) De acuerdo (3) Indeciso
 (2) En desacuerdo (1) Totalmente en desacuerdo

1. El Plan Educativo Institucional guía y gobierna las acciones de esta institución.

(5) (4) (3) (2) (1)

2. El presentar el Plan Educativo Institucional a las autoridades departamentales da prestigio a la dirección de la escuela.
(5) (4) (3) (2) (1)
3. Existe aceptación política de los diversos grupos de docentes hacia el desarrollo del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
4. Los docentes que participan en la elaboración del Plan Educativo Institucional lo hacen con el afán de sobresalir de los demás actores.
(5) (4) (3) (2) (1)
5. Las actividades propuestas en el Plan Educativo Institucional se desarrollan realmente en esta escuela.
(5) (4) (3) (2) (1)
6. En esta escuela existen normas y reglamentos que fundamentan el desarrollo del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
7. En esta institución los profesores tienen una actitud pasiva ante el desarrollo de las actividades del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
8. En esta escuela al desarrollarse el Plan Educativo Institucional cada cual participa de acuerdo a su posibilidad de acción.
(5) (4) (3) (2) (1)
9. Los objetivos propuestos en el Plan Educativo Institucional cuentan con el consenso de la mayoría del personal.
(5) (4) (3) (2) (1)
10. El liderazgo de los directivos influye en el logro de los objetivos pedagógicos que se proponen en el Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)

11. La toma de decisiones para la elaboración del Plan Educativo Institucional es compartida con toda la comunidad educativa.
- (5) (4) (3) (2) (1)
12. Existen en el funciograma de la escuela un organismo formal que se responsabilice de la Planeación Institucional.
- (5) (4) (3) (2) (1)
13. Hay grupos de profesores que a manera de coaliciones apoyan el desarrollo del Plan Educativo Institucional.
- (5) (4) (3) (2) (1)
14. En esta institución el Plan Educativo es un documento técnico que se elabora para cumplir con un requisito burocrático.
- (5) (4) (3) (2) (1)
15. El Plan Educativo Institucional es seguido al pie de la letra como si fuera un reglamento burocrático.
- (5) (4) (3) (2) (1)
16. Algunos de los objetivos propuestos en el Plan Educativo Institucional están enfocados a mejorar el nivel de vida de los estudiantes.
- (5) (4) (3) (2) (1)
17. El Plan Educativo Institucional contempla acciones que corresponden fielmente a la atención de las necesidades educativas de los estudiantes.
- (5) (4) (3) (2) (1)
18. En la elaboración del Plan Educativo institucional se ven involucrados miembros de la comunidad.
- (5) (4) (3) (2) (1)
19. Las acciones contempladas en el Plan Educativo Institucional se orientan a abatir rezagos educativos.
- (5) (4) (3) (2) (1)

20. En esta escuela el Plan Educativo Institucional considera diferente gama de soluciones a los problemas que se plantea resolver.

(5) (4) (3) (2) (1)

21. En su escuela se realizan estudios socioeconómicos de los alumnos para dar sustento a los programas sociales que se proponen en el Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

22. El Plan Educativo Institucional propone programas encaminados a mejorar el desarrollo comunitario.

(5) (4) (3) (2) (1)

23. En el Plan Educativo Institucional de esta escuela se considera importante fortalecer la identidad institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

24. El desarrollo del Plan Educativo Institucional ha provocado cambios profundos en la cultura de la escuela generando nuevas reglas y formas de actuar entre sus miembros.

(5) (4) (3) (2) (1)

25. En su escuela se respeta las creencias de los docentes en sus propuestas de solución a los diferentes problemas planteados en el Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

26. El Plan Educativo Institucional cuenta con recursos económicos suficientes para el desarrollo de sus programas y proyectos.

(5) (4) (3) (2) (1)

27. En esta escuela se consideran acciones encaminadas a gestionar recursos económicos para el desarrollo del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

28. El Plan Educativo Institucional contempla estrategias que aseguren el cumplimiento de las metas propuestas.

(5) (4) (3) (2) (1)

29. En esta institución el ejercicio de visión se ha realizado para imaginar el tipo de escuela ideal que queremos en un determinado futuro.

(5) (4) (3) (2) (1)

30. Se ha eficientado el uso del tiempo programado para la realización de las actividades del Proyecto Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

31. Se utilizan instrumentos de investigación para la elaboración del diagnóstico del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

32. Los propósitos generales del Plan Educativo Institucional son congruentes con los objetivos pedagógicos que se plantean.

(5) (4) (3) (2) (1)

33. Toda la comunidad educativa comprende con claridad los diferentes conceptos metodológicos de la planeación que son utilizados en la elaboración del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

34. Los diferentes programas y proyectos que integran el Plan Educativo Institucional son evaluados con regularidad.

(5) (4) (3) (2) (1)

35. Los directivos presentan el Plan Educativo Institucional a las autoridades departamentales, sólo para demostrar que sí lo saben elaborar.

(5) (4) (3) (2) (1)

36. Existen grupos de maestros que hacen negociaciones personales para participar en las actividades del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

37. En esta institución cada cual hace lo que quiere sin importar las actividades o propósitos del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

38. Al elaborar el Plan Educativo Institucional se desarrolló una fundamentación jurídica.

(5) (4) (3) (2) (1)

39. En esta escuela los docentes muestran una participación formal en la realización del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

40. Para la elaboración del plan educativo institucional se le pide a cada miembro de la institución que sus aportaciones sean de acuerdo al área en que se desempeña.

(5) (4) (3) (2) (1)

41. Los propósitos generales del Plan Educativo Institucional cuentan con el consenso de la mayoría del personal.

(5) (4) (3) (2) (1)

42. Los padres de familia participan en la toma de decisiones para el diseño del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

43. El Consejo de Participación Social se involucra en la implementación del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

44. Hay grupos de profesores que a manera de coaliciones rechazan la ejecución del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

45. La escuela cuenta con espacios de tiempo para que la comunidad educativa se reúna para realizar el Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

46. El Plan Educativo institucional considera propuestas curriculares que hagan efectivo en los alumnos el uso de los aprendizajes en la vida comunitaria.

(5) (4) (3) (2) (1)

47. El Plan Educativo Institucional de esta escuela considera programas encaminados a mejorar las necesidades de profesionalización de los docentes.

(5) (4) (3) (2) (1)

48. Existen personas en el contexto externo que dan apoyo a las actividades programadas en el Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

49. El Plan Educativo Institucional contempla programas encaminados a dar mayor atención a los alumnos con más necesidades educativas.

(5) (4) (3) (2) (1)

50. En esta escuela en el diseño del Plan Educativo Institucional se consideraron las diferentes propuestas de la comunidad educativa para la solución de los problemas.

(5) (4) (3) (2) (1)

51. En esta escuela el Plan Educativo Institucional incluye programas sociales enfocados a resolver problemas de adicciones y educación sexual.

(5) (4) (3) (2) (1)

52. El colectivo escolar se involucra en la solución de problemas de la comunidad que afectan el proceso educativo de los alumnos.

(5) (4) (3) (2) (1)

53. El personal de esta escuela reconoce los valores que dan sustento a la identidad institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

54. En las actividades programadas en el Plan Educativo Institucional se rescatan costumbres de la cultura existente en la comunidad.

(5) (4) (3) (2) (1)

55. En esta escuela se respeta el estilo de trabajo de los profesores para la programación de los cursos de actualización contemplados en el Plan Educativo.

(5) (4) (3) (2) (1)

56. En la elaboración del Plan Educativo Institucional se presupuestan recursos materiales y humanos para cada una de las acciones programadas.

(5) (4) (3) (2) (1)

57. En el Plan Educativo Institucional se contemplan acciones para gestionar recursos que apoyen la actualización de la planta docente.

(5) (4) (3) (2) (1)

58. El Plan Educativo Institucional contempla estrategias encaminadas a conseguir la optimización de los resultados y productos.

(5) (4) (3) (2) (1)

59. En esta escuela en la elaboración del Plan Educativo Institucional se da seguimiento a cada uno de los momentos de la planeación institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

60. En el diseño del Plan Educativo Institucional se considera un momento estratégico donde se plantea la construcción de viabilidades que favorezcan y orienten para llegar a lograr la escuela ideal.

(5) (4) (3) (2) (1)

61. La visión-misión de la escuela está sustentada en el Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

62. Las estrategias implementadas han sido eficientes en el logro de los objetivos y metas planteados.

(5) (4) (3) (2) (1)

63. En esta escuela para iniciar la elaboración del Plan Educativo Institucional se realiza una evaluación diagnóstica de cada área educativa.

(5) (4) (3) (2) (1)

64. En la evaluación diagnóstica del Plan Educativo Institucional se consideran aspectos referentes a la práctica docente.

(5) (4) (3) (2) (1)

65. El diseño del diagnóstico para la elaboración del Plan Educativo Institucional está basado en una metodología de investigación.

(5) (4) (3) (2) (1)

66. Se aplican entrevistas o cuestionarios a los miembros de la comunidad educativa para determinar si es factible la elaboración y desarrollo del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

67. El Plan Educativo Institucional de esta escuela manifiesta coherencia entre sus objetivos y metas.

(5) (4) (3) (2) (1)

68. En esta escuela las actividades propuestas en el Plan Educativo Institucional generalmente son incumplidas.

(5) (4) (3) (2) (1)

69. Existen en la escuela maestros que apoyan las actividades del Plan Educativo Institucional para conseguir prestigio y poder ante los demás docentes y autoridades.

(5) (4) (3) (2) (1)

70. El desarrollo del Plan Educativo Institucional es fuente de conflictos en esta escuela.

(5) (4) (3) (2) (1)

71. En esta institución la participación de los maestros ante el desarrollo del plan educativo institucional es excelente.

(5) (4) (3) (2) (1)

72. Las metas que se proponen alcanzar en el Plan Educativo Institucional cuentan con el consenso de la mayoría del personal.

(5) (4) (3) (2) (1)

73. La toma de decisiones para la elaboración del plan es compartida con los alumnos.

(5) (4) (3) (2) (1)

74. El Consejo Técnico Escolar participa en la elaboración del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

75. La elaboración del Plan Educativo Institucional se realiza en tiempos que corresponden a la impartición de clases.

(5) (4) (3) (2) (1)

76. Al Plan Educativo Institucional le falta contemplar programas encaminados a dar mayor atención a los alumnos con más necesidades educativas.

(5) (4) (3) (2) (1)

77. En esta escuela existen valores y reglas no escritas que toda la comunidad educativa comparte y respeta.

(5) (4) (3) (2) (1)

78. El Plan Educativo Institucional cuenta con estrategias encaminadas a coordinar esfuerzos y voluntades de toda la comunidad educativa para optimizar los resultados y productos.

(5) (4) (3) (2) (1)

79. En esta escuela antes de elaborar el Plan Educativo Institucional se desarrollan cursos para toda la comunidad educativa que apoyan en el conocimiento y dominio de la metodología de la planeación institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

80. En el diseño del Plan Educativo Institucional se identifica un momento operacional donde se ponen en acción las actividades programadas.

(5) (4) (3) (2) (1)

81. En la evaluación diagnóstica del plan Educativo Institucional se incluyen valoraciones del curriculum que se imparte a los alumnos.

(5) (4) (3) (2) (1)

82. En el diagnóstico del Plan Educativo Institucional se evalúa la influencia Sociocultural de la Comunidad en relación con el proceso educativo de los alumnos.

(5) (4) (3) (2) (1)

83. El Plan Educativo Institucional de esta escuela manifiesta congruencia entre programas y proyectos.

(5) (4) (3) (2) (1)

84. Antes de aplicar el Plan Educativo Institucional de esta escuela se somete a una evaluación para comprobar que está bien diseñado.

(5) (4) (3) (2) (1)

85. Los maestros forman coaliciones para determinar si se involucran en la realización de las actividades del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

86. La participación de los profesores en el desarrollo del Plan Educativo Institucional es comprometida.

(5) (4) (3) (2) (1)

87. La sociedad de padres de familia participa en la realización del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

88. El Plan Educativo institucional está enfocado a resolver problemas generalmente ajenos a las necesidades que presenta la comunidad educativa.

(5) (4) (3) (2) (1)

89. Los directivos analizan la postura de cada uno de los profesores para poder incorporarlos en el proceso de planeación.

(5) (4) (3) (2) (1)

90. En el Plan Educativo Institucional de esta escuela se plantean programas para la mejora de la infraestructura de la escuela.

(5) (4) (3) (2) (1)

91. En el diseño del Plan Educativo se considera un momento normativo donde se construye la imagen de la escuela ideal que se desea tener.

(5) (4) (3) (2) (1)

92. En la etapa de sensibilización para la elaboración del diagnóstico se reflexiona sobre los propósitos y contenidos principales de la educación secundaria.

(5) (4) (3) (2) (1)

93. En la evaluación diagnóstica del Plan Educativo Institucional se toman en cuenta aspectos referentes a los aprendizajes de los alumnos.

(5) (4) (3) (2) (1)

94. En la evaluación diagnóstica del Plan Educativo Institucional se incluyen valoraciones del área administrativa de esta escuela.

(5) (4) (3) (2) (1)

95. Todos los componentes metodológicos del Plan Educativo Institucional están bien integrados.

(5) (4) (3) (2) (1)

96. La evaluación que se le aplica al Plan Educativo Institucional abarca todas las etapas y momentos metodológicos.

(5) (4) (3) (2) (1)

97. El Plan Educativo Institucional cuenta con un diagnóstico basado sólo en supuestos e hipótesis surgidas de la experiencia de los docentes y demás miembros de la comunidad.

(5) (4) (3) (2) (1)

98. La comunidad educativa participa en la construcción de la visión-misión de la escuela.

(5) (4) (3) (2) (1)

99. En su escuela toda la comunidad educativa conoce el Plan Educativo Institucional

(5) (4) (3) (2) (1)

Por su colaboración, gracias.

Buenos días (Tardes).

Se solicita de la manera más atenta su colaboración para contestar el siguiente cuestionario, mismo que contribuirá a culminar la investigación que se está desarrollando "La Planeación Institucional en las Escuelas Secundarias". Se pide la participación de los padres de familia y de todo el personal que labora en esta escuela; pues se pretende que el estudio apoye a todo el universo de esta comunidad escolar. La información que nos proporcionen será confidencial.

Gracias por su participación.

- I. **Instrucciones:** Conteste cruzando el paréntesis que corresponda o bien escribiendo en el espacio adecuado.

Edad _____ años, Sexo (M) (F), Ocupación _____

Grado máximo de estudios _____

Función que desempeña dentro de la escuela: Padre de familia (), Miembro del Consejo Técnico Escolar (), Miembro del comité de participación social (), Miembro de la Asociación de Padres de Familia (),

- II. **Instrucciones:** A continuación se le presentan cinco valores contenidos en una escala, lea con detenimiento los enunciados que aparecen más abajo y elija la opción que mejor refleje su grado de percepción respecto de aquello que sucede en su escuela.

(5) Totalmente de acuerdo (4) De acuerdo
(3) Indeciso (2) En desacuerdo (1) Totalmente en
desacuerdo

1. Las actividades propuestas en el Plan Educativo Institucional se desarrollan realmente en esta escuela.

(5) (4) (3) (2) (1)

2. En esta institución los profesores tienen una actitud pasiva ante el desarrollo de las actividades del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
3. La toma de decisiones para la elaboración del Plan Educativo Institucional es compartida con toda la comunidad educativa.
(5) (4) (3) (2) (1)
4. En la elaboración del Plan Educativo institucional se ven involucrados miembros de la comunidad.
(5) (4) (3) (2) (1)
5. En su escuela se realizan estudios socioeconómicos de los alumnos para dar sustento a los programas sociales que se proponen en el Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
6. El Plan Educativo Institucional propone programas encaminados a mejorar el desarrollo comunitario.
(5) (4) (3) (2) (1)
7. Los padres de familia participan en la toma de decisiones para el diseño del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
8. El Consejo de Participación Social se involucra en la implementación del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
9. Existen personas en el contexto externo que dan apoyo a las actividades programadas en el Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)

10. En esta escuela el Plan Educativo Institucional incluye programas sociales enfocados a resolver problemas de adicciones y educación sexual de los alumnos.
- (5) (4) (3) (2) (1)
11. En esta escuela las actividades propuestas en el Plan Educativo Institucional generalmente son incumplidas.
- (5) (4) (3) (2) (1)
12. La toma de decisiones para la elaboración del plan es compartida con los alumnos.
- (5) (4) (3) (2) (1)
13. El Consejo Técnico Escolar participa en la elaboración del Plan Educativo Institucional.
- (5) (4) (3) (2) (1)
14. Al Plan Educativo Institucional le falta contemplar programas encaminados a dar mayor atención a los alumnos con más necesidades educativas.
- (5) (4) (3) (2) (1)
15. La sociedad de padres de familia participa en la elaboración del Plan Educativo Institucional.
- (5) (4) (3) (2) (1)
16. La participación de los profesores en el desarrollo del Plan Educativo Institucional es comprometida.
- (5) (4) (3) (2) (1)
17. En el Plan Educativo Institucional de esta escuela se plantean programas para la mejora de la infraestructura de la escuela.

(5) (4) (3) (2) (1)

18. En su escuela todos los padres de familia conocen el Plan Educativo Institucional

(5) (4) (3) (2) (1)

19. En esta escuela los padres de familia se niegan participar en el desarrollo de las actividades del Plan Educativo Institucional.

(5) (4) (3) (2) (1)

Por su colaboración, gracias.

Buenos días (Tardes).

Se solicita de la manera más atenta su colaboración para contestar el siguiente cuestionario, mismo que contribuirá a culminar la investigación que se está desarrollando "La Planeación Institucional en las Escuelas Secundarias". Se pide la participación de los padres de familia, de los alumnos y de todo el personal que labora en esta escuela; pues se pretende que el estudio apoye a todo el universo de esta comunidad escolar. La información que nos proporcionen será confidencial.

Gracias por su participación.

- I. **Instrucciones:** Conteste cruzando el paréntesis que corresponda o bien escribiendo en el espacio adecuado.

Edad _____ años, Sexo (M) (F),
 Grado _____, Grupo _____
 Miembro de la sociedad de alumnos (SI) (NO)

- II. **Instrucciones:** A continuación se le presentan cinco valores contenidos en una escala, lea con detenimiento los enunciados que aparecen más abajo y elija la opción que mejor refleje su grado de percepción respecto de aquello que sucede en su escuela.

(5) Totalmente de acuerdo (4) De acuerdo
 (3) Indeciso (2) En desacuerdo (1) Totalmente en
 desacuerdo

1.-En su escuela todos los alumnos conocen el Plan Educativo Institucional

(5) (4) (3) (2) (1)

1. La toma de decisiones para la elaboración del plan educativo de la escuela es compartida con los alumnos.

(5) (4) (3) (2) (1)

2. El Consejo Técnico Escolar participa en la elaboración del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
3. Al Plan Educativo Institucional le falta contemplar programas encaminados a dar mayor atención a los alumnos con más necesidades educativas.
(5) (4) (3) (2) (1)
4. La sociedad de alumnos participa en la elaboración del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
5. En su escuela se realizan estudios socioeconómicos de los alumnos para dar sustento a los programas sociales que se proponen en el Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
6. En el Plan Educativo Institucional de la escuela los alumnos proponen actividades que ayuden en la limpieza y reforestación de las áreas verdes del fraccionamiento.
(5) (4) (3) (2) (1)
7. Los padres de familia participan en la toma de decisiones para el diseño del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
8. El Consejo de Participación Social se involucra en la implementación del Plan Educativo Institucional.
(5) (4) (3) (2) (1)
9. En esta escuela el Plan Educativo Institucional incluye programas sociales enfocados a resolver problemas de adicciones y educación sexual de los alumnos.
(5) (4) (3) (2) (1)