



SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096**



**“ EL PLAN ESTRATÉGICO DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR COMO
HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ZONA
ESCOLAR P-184: UNA VISION DESDE LA SUPERVISION ESCOLAR “.**

JUANA MARTHA DOMINGUEZ SOTO

ASESOR: MAESTRO JAVIER NARANJO VELAZQUEZ

MEXICO D. F. NOVIEMBRE DE 2007.



SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096**

**“ EL PLAN ESTRATÉGICO DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR COMO
HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ZONA
ESCOLAR P-184: UNA VISION DESDE LA SUPERVISION ESCOLAR “.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON CAMPO
EN PLANEACION EDUCATIVA
P R E S E N T A:**

JUANA MARTHA DOMINGUEZ SOTO

MEXICO D. F. NOVIEMBRE DE 2007.

**¡ A todos los seres que amo y me aman,
a los compañeros que me han brindado su apoyo,
a los que con su ejemplo y sabiduría me indican el sendero y
a todos los niños que con su inocencia y sonrisas me alientan a continuar,
pero sobre todo, gracias al ser supremo¡**

INDICE

INTRODUCCION.	1
CAPITULO I LA PLANEACIÓN Y LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	
1.1 Contexto histórico de la planeación desde la supervisión escolar.	7
1.2 Autoevaluación de la zona escolar P-184.	14
CAPITULO II BASES TEÓRICAS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	
2.1 Modelo de administración vigente.	21
2.2 Necesidades actuales en cuanto a teoría de la administración.	32
2.2.1 Teoría clásica de la administración.	33
2.2.2 Teoría de las relaciones humanas.	35
2.3 Teorías de transición en la administración.	39
2.3.1 Teoría de administración y liderazgo.	40
2.3.2 Enfoque psicológico de la administración.	43
2.3.3 Teoría de la cooperación en la organización formal.	45
CAPITULO III LA GESTION ESCOLAR	
3.1 La gestión escolar una estrategia paradigmática.	52
3.1.1 Contexto histórico de la gestión en el terreno educativo.	52
3.2 Modelo de gestión.	57
3.3 Gestión educativa de calidad.	58
3.4 Gestión escolar.	61
CAPITULO IV LAS POLÍTICAS PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	
4.1 Antecedentes.	69
4.2 Calidad desde el Programa de Modernización Educativa.	70
4.3 Otras aportaciones sobre calidad educativa.	77
CAPÍTULO V PLANEACION ESTRATEGICA	
5.1 Contexto de la planeación en educación.	99
5.2 La Planeación Estratégica desde lo empresarial.	101
5.3 La Planeación estratégica aplicada al ámbito educativo.	109
CAPÍTULO VI EL PLAN ESTRATÉGICO DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR Y EL PLAN ANUAL DE TRABAJO	
6.1 El plan estratégico de transformación escolar.	114
6.2 Apartados del plan estratégico de transformación escolar.	120
6.2.1 La autoevaluación inicial de la gestión escolar.	120
6.2.2 Visión.	122
6.2.3 La misión.	125
6.2.4 Plan de mejora.	127
6.3 El plan anual de trabajo.	133

CAPÍTULO VII LAS ACTITUDES COMO RECURSO PARA VALORAR LA PLANEACION INSTITUCIONAL

7.1 Conceptualización.	138
7.2 Componentes.	142
7.3 Medición de actitudes.	147
7.4 Formación y Cambio de actitudes.	152
7.5 Hacia una perspectiva contemporánea en el estudio de las actitudes.	167

CAPITULO VIII METODOLOGIA

8.1 Alcances de la investigación.	174
8.2 Universo y muestra.	176
8.3 Recolección de datos.	179
8.4 Instrumento de medición.	182
8.5 Variables medidas.	185
8.6 Resultados.	190

CAPITULO IX ANALISIS DE LOS RESULTADOS

9.1 Resultados.	192
9.2 Análisis de resultados.	201

CONCLUSIONES	227
--------------	-----

HACIA UNA MEJORA EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Reflexiones generales.	236
Propuestas de mejora.	246

BIBLIOGRAFÍA	256
--------------	-----

APENDICES

INTRODUCCIÓN

La educación proceso histórico-social, con características muy particulares en un aquí y en un ahora determinados, es objeto de estudio en el presente trabajo, desde la posibilidad de mejorar la calidad educativa que le particulariza dentro del sistema educativo mexicano.

Sobre la situación de la calidad educativa, existen valoraciones que la tipifican como deficiente en nuestro país,¹ siendo la conjugación de una serie de factores los que propician las causales de esta circunstancia. Entre los grandes ámbitos de donde provienen estos factores se tienen: factores derivados del propio sistema educativo y de las propias escuelas, cuya organización y funcionamiento es insatisfactorio, debido a: diversos programas que se operan, los cuales aumentan la carga administrativa que de por sí es excesiva, los cuales nada tienen que ver con la educación, sino con trámites burocráticos que dependen de otras instancias, que se apoyan en las escuelas para procesar su información y que le restan tiempos a los quehaceres pedagógicos, áulicos o a las tareas académicas colegiadas; las condiciones en que laboran los docentes en muchos de los casos, no son favorables ni adecuadas, comenzando por la formación inicial que sustenta su quehacer, la cual si es que es congruente con el nivel educativo donde se desempeña el docente, posee deficiencias que desde su formación viene arrastrando y sí para nada su formación se aproxima a su quehacer y no se esfuerza por trabajar para disminuir sus carencias, la cuestión empeora ; una cultura organizacional vigente en las escuelas, donde la perspectiva del cambio constituye una fuerza negativa, que viene a desestabilizar

1 Aguerro, Inés y Braslavsky, Cecilia. "Escuelas del futuro. Sistemas educativos del futuro " Papers editores Argentina 2003 Pp. 13 - 16. Cfr. Orozco Ochoa, Francisco J. en Revista Contacto. México 1997. p. 26 quien cita " El Acuerdo Nacional para la Modernización educativa, señala que la calidad educativa es deficiente, pues no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente a su propio progreso social y al desarrollo del país. Una escuela de calidad desde el Programa Federal de Escuelas de Calidad, retomado en el estado de México, como una filosofía a ser adoptada por todas las escuelas primarias del Estado de México a partir del ciclo escolar 2005-2006. Se pretende entonces que las escuelas sean Instituciones de calidad, es decir que asuman de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de todos sus alumnos y se comprometan con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar y con su propio desarrollo profesional, desde lo individual hasta lo organizacional, para que en efecto estén elevando la calidad educativa del país.

sus prácticas y su vida cotidiana, tan cómodas hasta ese momento, que no se presta siquiera a pensar en la posibilidad de ser diferentes; el rol de maestro vinculado al modelo de escuela que ha sido funcional, el cual ha caído en crisis y urge ser modificado; las cuestiones relacionadas a la política educativa, que responde a una política internacional, que al ser adoptada e implementada, se encuentra con serios obstáculos, que el propio sistema educativo nacional presenta, desde sus muy particulares factores estructurales.

El modelo funcional que a pesar de pretender ser modificado desde el discurso de la política educativa nacional y con algunas acciones en práctica, que desafortunadamente no han dado los resultados esperados, por los factores que se encuentran a su paso y que les impiden conseguir sus objetivos, continúan estando presente en gran cantidad de los centros escolares en servicio.

La política educativa considera que todas las escuelas son iguales, que sus culturas organizacionales son propicias para alcanzar los objetivos de formación, que el cuerpo docente, directivo, los docentes que ejercen como autoridades educativas, tienen todos los elementos para desarrollar la transformación que se requiere y se obtengan resultados favorables; también considera que el factor estructural está dado al cien por ciento en todos los planteles. Sin embargo la realidad es otra, el paradigma educativo bajo el cual el magisterio en servicio fue formado, es el mismo paradigma del cual provienen muchos de los padres de familia que actualmente son también beneficiarios del sistema educativo, lo cual provoca que los esquemas propuestos para transformar la gestión escolar, sean severamente cuestionados, en aquellas escuelas donde se está en vías de implementación, sea ésta: incipiente, de integración, de participación o de consolidación.

El lector podrá imaginarse el panorama tan diverso que se vive, las formas de trabajo que coexisten en una misma zona escolar y que se puede decir a nivel de estructura más amplio. Estas formas tan diversas de trabajo, son el resultado de diferentes formas de reaccionar ante la exigencia externa (elevar la calidad de la educación por medio de transformar la gestión escolar,² un paradigma

distinto y complejo), la cual no se considera en muchos de los casos como una necesidad latente en cada centro educativo, por no estar consciente de su realidad inmediata³ y del compromiso que conlleva la función de un profesional de la educación⁴ entre otros más, para las cuales un alto porcentaje del magisterio no está preparado, no quiere, no puede o no sabe como hacerlo⁵. En este sentido es importante concebir a la planeación institucional como el instrumento articulador de la actividad escolar⁶ producto de la reflexión y el compromiso de los docentes, en respuesta a su problemática educativa en particular, rindiendo cuentas a sus beneficiarios periódicamente e involucrándolos en el proceso educativo.

El requerir mayor calidad en la educación, demanda resultados cuantificables sobre el proceso de aprendizaje, provoca tensión en los maestros, situación que repercute en el concepto de su práctica⁷ y en la intervención pedagógica al

2 Apud. Ramírez Raymundo, Rodolfo. "Antología Gestión Educativa" apartado "La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad educativa de la educación " SEP México 2000 Pp. 8 y 177 " Conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en con y para la comunidad educativa.

3 Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela "Alternativas pedagógicas. Sistemas y prospectiva de la educación latinoamericana".UNAM México 1992 p 37 la realidad imperante en cada escuela, donde los sujetos la construyen y por consecuencia pueden influir en su transformación.

4 Armengol, Carme " El trabajo en equipo en los centros educativos ". Cisspraxis, Barcelona 2002. Pp. 73- 75 Un profesional debe actuar como tal, debe ser capaz de leer su realidad inmediata, para poder implementar soluciones a problemáticas, donde ponga en juego sus conocimientos teóricos y experienciales y éstos se hagan presentes en su diario quehacer, ofreciendo alternativas de solución viables.

5 De Fuentes, Claudia. "Planeación estratégica" UAM Azcapotzalco. <http://www.google.com.mx/s/r> El querer entendido como la disposición, la actitud viable hacia la actividad docente, el deseo de mejorar día a día en su práctica, Apud. Fullan y Hargreaves 1999 . El poder es el estar consciente de lo que a cada docente dentro de su función y como miembro de una organización le compete. El deber como la comprensión de la función social, asignada por la sociedad y bajo el compromiso individual en el proceso educativo. El saber como la preparación permanente, el reconocimiento de su realidad, de la necesidad de actualizarse acerca del conocimiento del quehacer docente, con una cosmovisión congruente con esa transformación que se desea promover. Apud. Wrigth, Mill: 1997 en SEP" El proyecto escolar: Una estrategia para transformar nuestra escuela " México 1999 p. 7 El querer, el poder, el saber y el deber contribuyen al proyecto de mejora La planeación institucional bajo la modalidad de la planeación estratégica y denominado Plan estratégico de transformación escolar, el cual tiene como finalidad producir cambios profundos en la organización de que se trate y en la cultura interna de la misma.

6 Ciscar, Concepción y Uria, Ma Esther. " Organización escolar y Acción directiva " . Nancea S.A Madrid 1998. P. 264

7 Cerdá Michel, Alma Dea. " Concepción de los docentes sobre su quehacer ". Offset Universal S.A UPN. México 2001 Pp. 28-32. Apud. Aguilar, Citlali: 1985 La Práctica docente, proceso histórico-social en el cual los docentes construyen diariamente su trabajo, a través de las interrelaciones con otros sujetos.

interior del aula; no basta con la aplicación de un conjunto de técnicas para producir ciertos resultados en el alumno, la educación tendiente a conseguir un bien humano, como el de la formación integral de los individuos, donde alcancen su máximo al tener las herramientas con las cuales aprendan de manera permanente, a través de llegar a ser sujetos analíticos, críticos, reflexivos y en consecuencia propositivos, requiere de una praxis que valore la acción por sí misma, que instrumente y lleve a cabo un proyecto transformador, que les permita autoreflexionar críticamente acerca de su quehacer, para mejorarlo, ofertando respuestas, no sólo a los alumnos, sino a las problemáticas educativas que se les presenten, que satisfaga su necesidad de conocer su realidad escolar, trascender en su práctica, reanalizándola y decidiendo qué aspectos de ella cambiará para mejorar y trabajar colectivamente en esa mejora.

Sólo en los colectivos responsables de su función social y comprometidos con ella, puede existir la posibilidad de revisar la cultura escolar en cada uno de sus significados para transformarlos. Se tiene entonces que es menester transformar la gestión para mejorar la calidad de la educación en las escuelas, abordando un factor que influye en la mejora de la calidad de la educación pública, pues se requiere que las escuelas tengan un marco de gestión, que les permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad,⁸ apoyo institucional y regulación normativa.⁹

La misma reforma educativa de 1993 refleja la idea de que todas las acciones que se lleven a cabo, dependen en gran parte de que se transforme la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas, conjuntamente con el contenido de las funciones que desempeñan docentes frente a grupo, directivos, supervisores escolares y autoridades educativas.

8 *Ibidem.* p. 20 El fomentar las prácticas participativas es un primer paso para que la cultura organizacional promueva la cultura de la colaboración, se necesita trabajar en equipo, conduce a pensar que las opiniones y actitudes de los maestros sean más favorables para aceptar los cambios, aumentar el compromiso de las personas para con la organización (gestión participativa) (San Fabian : 1992)

9 Ramírez Raymundo, Rodolfo. "La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad educativa de la educación " SEP. México 2000. P. 177 , Apud. SEP. "Programa de Desarrollo Educativo en México" P. 43-45

Otorgarle a la escuela la autonomía para elaborar el análisis de su realidad y la transformación de ésta, por medio de diversas estrategias, una de ellas la planeación institucional, el proyecto de escuela que desea ser, es una característica de la gestión educativa y una estrategia de la gestión escolar, la cual pretende que el cambio sea planificado desde el interior mismo de cada escuela. La calidad educativa se origina en cada escuela,¹⁰ en sus miembros, en sus procesos, por ende es necesario mejorar las capacidades de gestión de docentes y directivos. Para contribuir modestamente a esto, los contenidos de los capítulos I La planeación y la supervisión escolar, II Bases teóricas de la organización escolar, III La gestión escolar y IV Las políticas para la calidad de la educación básica, proporcionan elementos útiles en el análisis de la situación escolar; primero se contextualiza la investigación, después los elementos son para revisar la práctica docente escolar en lo que la gestión escolar pretende; por lo que se refiere al capítulo IV, se encuentran algunas posiciones sobre calidad educativa y lo que ésta implica.

Con estos antecedentes se puede revisar los capítulos V y VI denominados Planeación estratégica y el Plan estratégico de transformación escolar y el plan anual de trabajo respectivamente, donde se ubica precisamente a la planeación institucional, se justifica el por qué de esa modalidad de planeación, la cual coadyuva a caminar en pos de esa transformación escolar que se necesita.

El capítulo VII titulado Las Actitudes como recurso para valorar la planeación institucional se considera importante en esta integración, no sólo como rasgo inherente a la personalidad de los docentes y relevante para el cambio que se requiere¹¹ sino como elemento de los propósitos educativos, pues se recordará

10 Gairin Sallán, Joaquín y Darder Vidal, Pere. " Organización y gestión de centros educativos " Cisspraxis. Barcelona 2001. Tomo II p. 292/5. Apud. Elliot: 1990, la calidad en la educación está en los valores intrínsecos que se desarrollan en la práctica.

11 Ibídem. Pp. 35-38 En el nuevo modelo educativo se pretende que el docente sea un sujeto transformador de su realidad y que se transforme a sí mismo y que reflexione sobre su praxis (Werschet: 1985) bajo dos niveles: a) intención (el qué) y las operaciones (el cómo). Apud. Alliaud, Andrea et. al. Ob. Cit. El maestro es visto como "objeto" de posibles transformaciones a futuro (a ser cambiado) y como "sujeto" (promotor de esos cambios).

que se busca la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, competencias, destrezas, actitudes y valores en los alumnos. Partiendo de requerir la transformación de la gestión escolar, se está hablando de cambiar una serie de estructuras, no sólo externas, sino también internas, he ahí la cuestión de las actitudes. La escuela como organización está conformada por individuos, que no solo ejecutan tareas o desarrollan funciones, son personas que no necesariamente se van a comportar como la lógica administrativa espere, señale o necesite; al ser un miembro de una organización, en todas sus interacciones involucra: creencias, sentimientos, valores, emociones, sensibilidades, necesidades, expectativas que integran su personalidad, el contexto donde se desenvuelven, también incide en su conducta. El contenido de dicho capítulo se justifica también por el hecho de haberse aplicado en la parte metodológica un cuestionario de opinión, donde el docente entrevistado, reflejó en sus respuestas, su agrado o desagrado ante el plan estratégico de transformación escolar y su aplicación en la vida escolar, situación que sirvió para medir las actitudes del docente al respecto y de ahí inferir los probables modos de comportamiento sobre esta estrategia que es importante para la gestión escolar, donde estriba el mejoramiento de la calidad en los centros escolares.

El capítulo VIII da cuenta de la metodología utilizada y finalmente en el capítulo IX, denominado Análisis de los resultados, se pueden observar los resultados organizados en cuadros de concentración y gráficas, retomados en el inciso de la interpretación y análisis de los mismos, como elementos finales se tienen las conclusiones y lo que puede considerarse la propuesta a que da lugar el trabajo realizado, denominándose a este último apartado “Hacia una mejora en la calidad educativa”, donde se cuestionan algunos aspectos importantes de la reforma educativa en discurso y en la operatividad, así como se efectúan algunos señalamientos que conforman la propuesta en cuestión.

1.1 Contexto histórico de la planeación, desde la supervisión escolar.

El trabajo en la supervisión escolar desde las diversas perspectivas de los docentes que laboran en esta instancia educativa, permite apreciar desde diferentes ángulos las actividades que en ella se realizan, las responsabilidades también varían, creyéndose así, que la máxima autoridad representada por quien funja como supervisor escolar, debe estar más preocupado y ocupado por elevar la calidad del servicio educativo en el área de adscripción e involucrar al resto de los docentes que laboran en esta instancia.

En algunos casos es así, aunque debiera ser en todos, mas no ocurre desafortunadamente. La supervisión escolar debe orientar y reorientar aquellos procesos que son medulares para el trabajo escolar, en estas páginas el proceso al que se hará alusión es el de la planeación institucional para las escuelas y para la propia supervisión escolar, no es el único, pero sí el que ocupa en el presente trabajo. La descripción que integra este inciso se divide en dos, un antes y un ahora, por lo que se iniciará con el antes:

Se ha tenido la oportunidad de desempeñar dos puestos a nivel supervisión escolar, el primero de ellos como auxiliar técnico de educación primaria en una zona determinada del municipio de Nezahualcóyotl, desde 1989 a 1994, de 1994 a 1998 se laboró en el nivel de educación especial, en otra zona escolar, ejerciendo una función similar.

Durante esos 9 años se tuvo contacto con las planeaciones institucionales de los servicios que conformaban las zonas escolares en cuestión y de las propias supervisiones escolares. Teniendo planeaciones totalmente administrativas¹²en

¹² Planeaciones administrativas se les concibe así, pues sólo registraban actividades de este tipo, las concernientes a lo pedagógico, material y social, eran solamente actividades rutinarias tales como: revisión de planes de clase, de listas, de calificaciones, reuniones con padres de familia para darles a conocer las calificaciones de sus hijos y/o la conducta de los menores, mantenimiento del edificio y reuniones con padres para asuntos del edificio escolar.

ambas instancias en todo el periodo de 1989 a 1998. En esos años, uno de los trabajos a realizar, era revisar esas planeaciones escolares, anotar las observaciones, para que después la máxima autoridad ejercida por el supervisor comentara con el director correspondiente, el resultado de la revisión en cuestión y se realizaran las correcciones a la planeación institucional entregada.

Eso era lo que se pretendía, sin embargo la realidad era otra. En una de esas zonas escolares, las observaciones que se hacían, no eran tomadas en cuenta, se avalaban las planeaciones, no obstante observarse que eran las mismas del año anterior, solo le cambiaban la portada, pero las fechas en su cronograma, no coincidían con el ciclo escolar actual en ese entonces.

En 1993 cuando la reforma educativa se difunde, se tuvo la oportunidad de recibir la información sobre la nueva modalidad de planeación institucional¹³ denominada proyecto escolar, la cual fue reproducida a los directores escolares del nivel primaria, en los tiempos estipulados, para poder planear a partir del ciclo escolar 1993-1994.

En el ciclo 1993-1994 se notó una total indiferencia para observar las recomendaciones en la elaboración del proyecto escolar, los directivos continuaron con su planeación administrativa, así como la supervisión escolar argumentando esta última, que solo las escuelas podían planear de otra manera, pero la supervisión no y que se les daría tiempo para ver si planeaban de esa forma o no, pues lo importante era que trabajaran aunque la planeación institucional no existiera bajos los términos requeridos, finalmente la reforma educativa sería solo una moda que pronto acabarían y volverían al esquema anterior. Este argumento se esgrimía cuando se mencionaba, que si la planeación no existía, era difícil que la escuela detectara sus deficiencias y trabajara sobre ellas.

13 La capacitación de Coordinación Regional a Auxiliares de Supervisión tuvo lugar en el primer trimestre del año 1993 y se difundió antes de que el ciclo escolar 1993-1994, concluyera.

Los diferentes criterios (de quien recibió la información y la difundió, comparado con quien solo asistió a una reunión de carácter general, donde no se abordó ampliamente el rubro de la planeación y sus bondades eran diametralmente opuestas) y como no se era autoridad, se tenía que acatar la orden de que todo continuara igual. Con el cambio de adscripción a educación especial (septiembre de 1994), recién separada de los servicios de apoyo la Educación Especial y con la reorientación del modelo que se operaba en ella (de clínico a educativo)¹⁴, solo se tenía una sola escuela en sus dos turnos para el ciclo 1995-1996, institución que continuaba planeando de manera administrativa, haciendo caso omiso al proyecto escolar que debería elaborar. Los mismos departamentos centrales (educación especial, educación primaria entre otros), enviaba al inicio del ciclo escolar, una especie de plan operativo para las actividades que a lo largo del ciclo escolar se llevarían a cabo ¿y para cuando la supervisión escolar cambiaría su forma de concebir la planeación y de evaluar lo que estaba haciendo y reorientar sus acciones?, ¿no se trataba de canalizar los esfuerzos en una nueva gestión educativa?, ¿acaso no tendrían que ser todas las instancias objeto de esta nueva gestión?. Las cosas seguían en el plano totalmente administrativo, concibiendo a la planeación como un requisito más a entregar, aunque las acciones no tuviesen congruencia con lo que en la escuela se hiciera. Finalmente solo se trataba de rutinas, de mecanizaciones, de oropel, de simulación en las prácticas docentes, ¿para qué cambiar si se estaba tan a gusto?, además los alumnos “aprendían”, no había queja de los padres, no habían evaluaciones externas dadas a conocer, situación que posteriormente el Programa de Carrera Magisterial vino a evidenciar, en los grupos de tercero a sexto, con la aplicación y resultados del factor aprovechamiento escolar y que desafortunadamente, solo quedaron en papeles: análisis de resultados, estrategias a realizar para corregir la situación,

14 La educación especial junto con los servicios de promotoría de educación física, artística, para la salud y educación para los adultos, formaban parte de una sola zona escolar que se denominaba de Educación complementaria. Para septiembre de 1994, se independizaron por zona y supervisión escolar. En el caso de educación especial, se trabajaba con los grupos de atención psicopedagógica o grupos GAPP y con el CEEYAPP que era el Centro de Educación Especial y Atención Psicopedagógica. Se atendía bajo un modelo clínico. Con la integración educativa, se constituyen las USAER Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, y los Centros de Atención Múltiple (CAM). Las unidades dando servicio a 5 escuelas y solo el CAM con edificio propio.

informes de lo que se hizo y concluía ese trabajo, pero ¿ realmente se analizaban con la tendencia a mejorar ?, ¿ las estrategias se operaban en las aulas ?, ¿ los informes correspondían a la realidad ?. Solo en dos momentos se realizó este trabajo, el Departamento de Carrera ya no emitió informe alguno y ahora se han fusionado al examen de ENLACE.¹⁵

Después de 5 años fuera de educación primaria, se retorna a principios de 1999 al nivel y la situación en las escuelas primarias de esa zona continuaban igual, ningún proyecto escolar¹⁶ existía, solo planes administrativos para las escuelas y la zona escolar, regidas estas últimas por los famosos planes operativos.

Como una fase previa para llegar al ahora, se tiene el lapso comprendido de finales de 1999 a fines del ciclo escolar 2004-2005.

En este periodo se ejerce la función de supervisor escolar, llegando a una zona escolar en el municipio de Chicoloapan de Juárez, en ese lugar el panorama encontrado, era similar al del otro municipio, las planeaciones institucionales no eran proyectos escolares, por lo que se tuvo que trabajar sobre el punto, primero capacitando a los directivos y después revisando sus productos.

Las sesiones de capacitación no solamente fueron coordinadas por el personal de supervisión escolar, también personal del Centro de Maestros apoyaron en su momento. Sin embargo a pesar de que la información no era confusa, sino al contrario muy clara y que ofrecía ventajas para la vida escolar, la resistencia era el factor común en la mayoría de los casos, en otros, la continua movilidad de directivos y docentes, que año con año cambiaban, (escuelas de

15 Evaluación Nacional del logro académico de los Centros Escolares, aplicada a partir del ciclo 2005-2006.

16 El proyecto educativo institucional es un instrumento técnico que orienta la gestión escolar, contiene principios, objetivos de carácter filosófico, político y técnico, que hace posible programar la acción educativa, dándole una dirección, sentido e integración, tiene como propósito la mejora de los procesos de aprendizaje.

organización social), hacía imposible avanzar en esos planteles hacia la comprensión y elaboración de una planeación institucional que intentara responder a las necesidades y problemáticas que las escuelas viven cotidianamente.

Durante los ciclos escolares 2001-2002 y hasta el 2004-2005, la zona sufrió un incremento mayúsculo de escuelas, las Coordinaciones Regionales desaparecieron, dando lugar a los Departamentos Regionales, trayendo consigo re zonificaciones, la más cercana a la zona (existían 2 zonas de primaria en Chicoloapan), se dividió y le heredó a esta zona que ya poseía 19 servicios, 12 servicios más, en total eran 31 escuelas que atender y se tuvo que volver a empezar a trabajar con los directores que se incluyeron conjuntamente con los que aún no entraban en la dinámica de caminar en dirección a la transformación escolar.

A la par de esta circunstancia, surge el Programa de Escuelas de Calidad, que lanza su convocatoria, para que las escuelas interesadas pudiesen ingresar, teniendo como requisito presentar su proyecto escolar e ingresar en el ciclo 2001-2002. Hubo una breve asesoría para tal efecto y los directores al ver la ventaja económica que tendrían para las escuelas, elaboraron su proyecto escolar, tratando de reunir los requisitos que esto implicaba y trabajando algunos de los procesos en cuestión.

Para fines del ciclo escolar 2004-2005, la zona contaba con 47 servicios educativos de los cuales 11 estaban incorporando y participando en el Programa de Escuelas de Calidad. En ese mismo ciclo escolar el programa mencionado, instrumentó una serie de tres documentos (3 libros abordando 1 módulo cada uno), como una guía en particular para elaborar lo que ahora se conocería como el plan estratégico de transformación escolar y que sería de observación y cumplimiento para las escuelas participantes. El resto de las escuelas seguía planeando con ligeros avances en lo que el proyecto escolar implicaba.

Ya ubicados en el ahora, para mediados del mes de junio de 2005, se recibe la instrucción de la obligatoriedad de planear bajo los apartados y aspectos de la planeación estratégica, situación que hasta ese momento era observado y cumplido por las escuelas del PEC¹⁷ solamente, el resto pretendía planear por proyecto escolar. Como es menester reproducir la asesoría recibida sobre el Plan estratégico de Transformación Escolar (PETE)¹⁸ a los directores de la zona, se efectúa ésta con lo característico de estos eventos¹⁹ con las consecuencias²⁰ vislumbradas desde un principio, cuando se prepara la asesoría para ellos, sin que el prejuicio influya, en el caso particular, tratando de hacer comprensible y aprehensible el contenido a presentar. Para inicios del ciclo escolar 2005-2006, se efectúa otra rezonificación y la zona escolar queda con 22 servicios educativos, 1 de ellos de nueva creación y tratando de cumplir con el enfoque estratégico en su planeación institucional.

No ha cesado el apoyo a los directores en relación a la planeación institucional, cada vez que ellos lo solicitan se trabaja en lo individual o con el colectivo de las escuelas; los planes que se entregan para ser revisados, se leen a la luz de las directrices del plan estratégico de transformación escolar, se registran por escrito las observaciones, se entregan para su corrección, algunos vuelven ya corregidos, otros no vuelven a ser presentados. ¿Qué sucede con la planeación institucional?, ¿no ha quedado claro que si no se revisan las

17 PEC Programa Escuelas de Calidad. Programa de iniciativa federal que responde a la política educativa actual, política que solicita una gestión escolar responsable y orientada a la consecución de la intencionalidad pedagógica, en detrimento de otras prácticas administrativas, que solo restan tiempos y hacen que la tarea educativa pierda el sentido que debe tener.

18 Modalidad ya trabajada un año antes por las escuelas participantes del Programa Escuelas de Calidad y que presenta algunas variantes en relación al Proyecto escolar, desde una visión estratégica y en búsqueda de la Transformación.

19 Lo característico es recibir de segunda, tercera o cuarta mano, la información, desde la subjetividad de quien coordine el trabajo, con un número de hrs., no factible, teniendo que preparar en otros horarios la asesoría, pues dentro de la jornada no es posible, teniendo que preparar materiales pues no alcanzan los proporcionados ni se permite usar más tiempo del debido en su multiplicación.

20 Producto de una orden, no de una sensibilización que deje ver las bondades y ventajas de la planeación estratégica, al revisar los procesos y trabajos que ello implica, así como los saberes que se poseen al respecto, lo viable a ocurrir es una resistencia total, manifiesta o implícita, pero finalmente una resistencia, que imposibilita quizá pasar al nivel del personal docente, la información sobre esta modalidad de planeación, de la cual se está convencida, que funciona, de llevarse a cabo.

circunstancias presentes en las diversas realidades sociales no se puede diseñar el camino a transitar para un futuro deseado?, ¿se continua con la cultura institucional de la comodidad y eso hace que la planeación institucional se descarte aún antes de concebirla de manera conjunta?, ¿hasta dónde el directivo se ha esforzado para que la escuela cambie y se dirija a la mejora continua ?, ¿ qué pasa en otros ámbitos con la planeación institucional ?. En la última interrogante y desde el universo y perspectiva de esta supervisión escolar,²¹ a finales del ciclo escolar 2004-2005, se entrega una serie de lineamientos a las supervisiones escolares, directrices a seguir en la elaboración del PESE Plan Estratégico de Supervisión Escolar.

Por primera vez, se otorgan lineamientos para que la supervisión escolar pueda planear también de manera estratégica. Antes eran los planes operativos, las líneas de trabajo, las propias líneas de la Dirección General de Educación Básica, las que se tenían que rescatar a nivel supervisión escolar en las planeaciones de zona, por lo que se puede decir que se planeaba administrativamente.

Para elaborar el Plan estratégico de Supervisión Escolar, se convocó al personal directivo de la zona y a los que laboran en la supervisión escolar (en previa reunión), para coordinar los trabajos a realizar, las tres personas que laboran en esta dependencia, participaron coordinando por periodos los trabajos: autoevaluación; elaboración de misión, visión, objetivos, estrategias, metas e indicadores (plan de mejora); finalmente en la elaboración del plan anual de trabajo.

Se trabajó un promedio de 7 hrs. en cada una de las 8 sesiones llevadas a cabo, (septiembre-octubre de 2005) citando en días que eran clave, pues no se podía hacerlo diariamente. En este proceso se pusieron de manifiesto, los aspectos que para los directores eran difíciles de abordar con sus colectivos, ellos mismos mostraban actitudes con la cuales se encontraban en las escuelas de su

21 Zona escolar No. P. 184.

responsabilidad, no aceptaban el desconocimiento sobre algún punto o ciertas prácticas que no comulgan ya en el camino de la transformación de la gestión escolar. Esto ponía en evidencia lo que sucede en el interior de las escuelas, cuando de planeación institucional estratégica se trata.

No solo sirvió para observar de cerca algunas circunstancias que privan en la elaboración de la planeación escolar, sino también para ellos, se clarificaron algunos conceptos, de tal manera que 2 escuelas más, pudieron incorporarse al PEC en una segunda oportunidad de la etapa V, las cuales no se encontraban participando y que gracias al proceso vivido a nivel supervisión escolar, pudieron salir adelante, ya que los PETE´S se entregaron en los meses de octubre-noviembre de 2005. Lo anterior demuestra que solo es cuestión de querer hacer las cosas, el resto lo van aportando los demás, en las escuelas, no es algo imposible de realizar y menos de aplicar, es necesario primero conocer para después comentar, aplicar criticar y proponer.

Avanzar hacia una calidad en la educación por medio de una gestión escolar autónoma y consciente, plasmada en un plan estratégico, es un reto muy grande, cuando los principios, los valores, las prácticas, las tradiciones y demás que constituyen la cultura institucional, no son los apropiados para ello, cuando el personal involucrado no sabe hacia donde va dentro de su quehacer en las aulas.

1.2 Autoevaluación de la zona escolar P-184.

Teniendo como referencia la prioridad de la reforma de la educación básica, la acción de los docentes (docentes frente a grupo, directores, supervisores) para el mejoramiento de los logros educativos²² implica que los involucrados mencionados en cada ámbito de competencia tengan en claro que:

Una gestión educativa de calidad asume los propósitos educativos, adapta su trabajo para propiciar ambientes favorables que conduzcan a un aprendizaje

²² Los propósitos educativos de primaria claman por el desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición de conocimientos fundamentales, la formación en valores y actitudes, requiriendo ser alcanzados en el tiempo establecido (6 años de escolaridad).

significativo y útil en la vida diaria. En la zona se observan prácticas sumamente arraigadas en algunos casos, de tendencia tradicionalista. Las tareas que los directores hacen al respecto difieren de las que la gestión escolar con intencionalidad pedagógica señala. No apoyan la parte académica como se necesita ni como orientadores de los docentes ni como ejemplos de ellos. En algunos casos si se detecta el apoyo al docente, en la revisión de sus planeaciones y en la intervención dentro del aula, pero son la minoría.

En cuanto a existir una cultura de evaluación acorde a la gestión escolar que promueva el cambio y la transformación, que tome en cuenta las características de los conocimientos y los diversos instrumentos para obtener un panorama más real sobre los avances de los menores. Aún se evalúa en la gran mayoría de las aulas, con examen y una famosa escala de valoración, con criterios fuera de contexto. Son pocos los docentes que se han atrevido a intentar y aplicar diseños diversos de instrumentos para evaluar y enfoques complementarios para ello.

En relación a tener un diagnóstico real de la población beneficiaria para tomarlo en cuenta en la planeación institucional, tanto de los docentes como del alumnado, pues ambos son beneficiarios del proceso de aprendizaje. El diagnóstico que existe en la mayoría de los casos, hace alusión a conocimientos, no a necesidades y problemáticas a atender. Lo mismo sucede en el caso de los docentes. En pocas escuelas (sólo las que planean con el PETE), se percatan y toman en cuenta al alumno y al docente en un diagnóstico integral.

Corresponsabilidad en los resultados obtenidos. Se sigue manifestando en un 73 % que los responsables de los resultados educativos son los docentes. En el 27% ²³ restante que son las escuelas que están en PEC, asumen su corresponsabilidad en dichos resultados.

23 Datos obtenidos del diagnóstico 2006-2007 de la zona escolar P-18 que integra el PESE.

Un funcionamiento del consejo técnico producto del crecimiento de la autonomía de la escuela para superar los problemas que se viven. Solo las escuelas que planean con el PETE, dan muestras de avanzar en este renglón, pues el trabajo del consejo técnico se deriva de su planeación institucional y da respuestas a su problemática. En varias ocasiones este espacio académico es utilizado con otros fines que no son los estipulados o bien se simula trabajar dentro del margen, mas no es así, se auxilian de externos para realizar el trabajo que debe ser colegiado y que pretenda satisfacer alguna necesidad u ofrecer alternativas de solución.

Involucrar a los padres de familia en la tarea educativa, ampliando la información hacia ellos, de lo que implican los propósitos educativos y la acción escolar, logrando su colaboración en las tareas educativas. Implica una Rendición de cuentas. Sólo un 27 % rinde cuentas a la comunidad como se indica, el 73 % no rinde cuentas, los padres no conocen los propósitos educativos mucho menos entienden la gran mezcla de formas de trabajo que coexisten en las escuelas, algunas con la tendencia a la reflexión y otras a la repetición.

Uso de los materiales curriculares y de los materiales de apoyo, desde enfoques analíticos y pretendiendo llegar a la innovación. Los materiales en un alto índice, ya son versiones atrasadas, no hay dotación suficiente y los que hay no siempre se utilizan para la planeación docente o la ejercitación de los alumnos. Se solicitan guías de trabajo y algunos docentes compran guías para trabajar.

Conocimiento y manejo de plan y programas en su enfoque, propósitos y sugerencias para evaluar. La situación ha mejorado en comparación con el ciclo escolar anterior, donde se les demostró a los docentes, el grado de conocimientos que al respecto reflejaron en un instrumento aplicado y que para nada es deseable para una gestión escolar de calidad.

Planeación docente con base a las necesidades del grupo y que corresponda a la intervención en el aula en pos de las intenciones educativas. Con severos problemas en algunos casos, más de aquellos docentes híbridos²⁴ que laboran en la zona. A veces no corresponde el documento con la ejecución a pesar de que la planeación es flexible, notándose en algunos casos que no se dirige la tarea educativa a los propósitos establecidos.

Otorgar prioridad al proceso de aprendizaje por sobre todas las acciones escolares. La gestión escolar que subyace en varias de las escuelas de la zona, aún no es de la calidad que se necesita. El uso de los tiempos no es el viable, hay mayor dedicación a lo administrativo que a lo académico, situación fomentada por la carga administrativa que no disminuye irónicamente con lo solicitado por la reforma educativa.

Disminución de las cargas administrativas. No ha sido así, día con día son más, a pesar de que las absorba la dirección escolar en detrimento de su tarea educativa que debe volcarse en lo académico.

Articular procesos y acciones en el PETE para la mejora de la gestión escolar y por ende del funcionamiento y organización escolar. Lamentablemente no se ha logrado que el cien por ciento de las escuelas, lo elaboren, desconociéndose las causas particulares del hecho, se presumen generalidades, supuestos que proceden de la experiencia en la función.

Funcionamiento escolar con base a las necesidades de la comunidad escolar y a la planeación institucional creada para tal fin. El funcionamiento es diverso debido a que en algunos casos no se rige por un camino diseñado para salvar los obstáculos que el quehacer académico presenta, al no tener una planeación institucional que articule acciones y procesos con intencionalidad educativa en común.

24 Esquivel, Juan Eduardo, et.al. "Profesionalización de la docencia". UNAM CESU. México 1987. P. 41 "Sujeto Híbrido" se le denomina así, tanto al normalista que labora en el campo universitario, como al universitario que trabaja en espacios normalistas. Esta categoría "hibridación" fue manejada por Néstor García C. (1989).

Una organización y funcionamiento en torno a la mejora de la calidad de los aprendizajes tanto a nivel aula, escuela y supervisión escolar. Se sigue operando con base a normas y lineamientos que desconocen el verdadero propósito de que existan las instituciones educativas, no les importa el para qué se está sino la entrega en tiempo y forma de información que ya poseen, pero que la solicitan en otro formato, en otra orientación, en fin, que siempre es quitar la atención de lo medular por lo que no es importante.

Desempeños acordes a la función que se ejerce con las capacidades necesarias para ello, así como con la formación en cuestión. No acordes a las necesidades de la gestión escolar de calidad, en muchos de los casos por cultura institucional o por deficiencias profesionales.

Una escuela con infraestructura mínima que brinde por lo menos lo indispensable. Hay escuelas con muchas carencias materiales, sin embargo no se determinan los resultados con lo material, también se requiere mucha participación de parte de los padres de familia, que son los que realmente mantienen las escuelas, sin embargo con la normatividad vigente sobre la participación social en la educación y el coexistir de otro sistema educativo, donde si existen estos apoyos, crea una confrontación con los padres, que no apoyan a las escuelas y no es por falta de recursos, porque eso se deja ver en las ceremonias de fin de cursos, sino por que consideran que la educación es gratuita de todo a todo.

Las escuelas deben funcionar como colectivos con metas y tareas comunes. Esto es así en un 27 %, que son las escuelas que realmente elaboran su PETE y lo aplican en un marco democrático, mientras que los demás tienen intentos aún no concretados y en otros casos, que son los menos, no hay avance alguno. Las prácticas en estos casos siguen siendo aisladas, sin intercambio real de experiencias, sin toma de conciencia de los problemas existentes, sin toma de decisiones colegiadas, solo para las cuestiones de festivales, ceremonias, que no son relevantes para el aprendizaje.

Funcionamiento basado en acuerdos y en un clima apto para la gestión escolar que se pretende. La diferencia de opiniones, las situaciones conflictivas entre el personal, los desacuerdos producto de intereses particulares, repercuten en un ambiente nada favorable para la gestión de calidad.

Una gestión que coloque en el centro de toda la actividad escolar a los aprendizajes. La tarea educativa real, se sigue desplazando en un alto porcentaje por darle paso a la información irrelevante, muchos desplazamientos son inútiles solo para darle a bienvenida a alguien que en su discurso denota su total desconocimiento a la realidad escolar, o bien para eventos sin importancia, por haberse desvirtuado su esencia.

Reconocimiento al esfuerzo y resultados de la gestión comprometida. Desafortunadamente no es así, las promociones a veces no corresponden a lo que el desempeño revela, desanimando a los otros, que también buscan reconocimientos y que realmente los merecen.

Las innovaciones deben surgir de la creatividad de los docentes. Algunos proyectos innovadores, pierden su impacto cuando son convertidas en imposiciones, teniendo como respuesta la resistencia y el rechazo absoluto de los docentes, pues reaccionan así, ante todo lo que sea orden o vaya en contra de lo que consideran adecuado para su quehacer.

Una actualización y superación permanentes que impulsen el desarrollo profesional. Una pequeña parte se esfuerza continuando su preparación profesional, otra parte se actualiza por cuenta propia, otros más, dejan a un lado este aspecto pues no creen necesitarlo al no aspirar a promociones, por observar como se dan éstas. Un 27 % de la población docente está interesado en su crecimiento y desarrollo profesional y así lo demuestran al actualizarse en lo individual, al socializar su conocimiento y crecer individual y colectivamente con sus compañeros.

Una escuela abierta a los padres de familia. La actitud de los padres quizá motivada por el desconocimiento de su responsabilidad en la tarea educativa y su apatía por participar en un entorno donde él considera que solo es responsabilidad de los maestros, trae como consecuencia que los consejos escolares de participación social se integren y comiencen a funcionar pero poco a poco desisten y no asisten a las sesiones de trabajo y menos a los trabajos programados.

Esto es a grandes rasgos, la realidad de la zona escolar en su conjunto, surgida de las particularidades de las escuelas que la integran y que en este momento preocupa y es necesario buscar alternativas de solución, principalmente en aquellas problemáticas que involucran a otras y que abordando la(s) que se considera(n) primordial(es), poco a poco se resolverán con el trabajo en la problemática mayor, considerando que una de las más relevantes, la constituye la planeación institucional.

2.1 Modelo de administración vigente.

La educación constituye un proceso histórico social que es decisivo para el futuro de una nación. En la reforma educativa plasmada a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (mayo de 1993), que actualmente rige, la educación debe ser concebida como pilar del desarrollo integral del país, en consecuencia es menester: consolidar un sistema educativo nacional, con contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos; una transformación en la práctica docente²⁵ que repercuta en una nueva gestión.²⁶ La gestión no solamente asignada al ámbito escolar, sino también refiriéndose a la gestión educativa²⁷ que le compete a otras esferas operativas en la educación y que requiere transformarse para estar en congruencia con la transformación escolar que se desea alcanzar, impulsarla hasta consolidarla, sólo así se tendrán más posibilidades de obtener el cambio que la educación necesita.

25 Cerdá Michel, Alma Dea, Ob. Cit. Pp- 28-32. Práctica docente, proceso histórico-social, en el cual los profesores diariamente construyen su trabajo, a través de la interrelación con otros sujetos de ese mismo ámbito, con sus condiciones laborales y en contextos específicos. "Las diversas formas que pueda adquirir este proceso son el resultado de las variadas interacciones que los sujetos llevan a cabo, teniendo modificaciones en consecuencia la institución escolar y el propio sujeto que interactúa (Aguilar, Citlali: 1985). Las implicaciones de esta definición son:

1) Por su enfoque se concibe como un proceso cotidiano, siendo influido por diversos factores: el aquí y el ahora, la historicidad de los sujetos y de la misma práctica docente, conforme al modelo educativo de que se trate, las interrelaciones que contempla con otros sujetos, con condiciones y con contextos, así como el impacto de ella en los propios sujetos y en la instancia educativa. (Se sustenta en el interaccionismo simbólico al enfatizar la importancia de la interacción humana y en el materialismo histórico por considerar relevantes las condiciones y el contexto, es decir, la estructura y la historia sociales).

2) El docente no se haya reducido en su práctica, a las acciones que lleva a cabo sólo en la enseñanza, sino contempla a una gama de acciones que el ámbito de la práctica docente conlleva".

De lo anterior se desprende, que todo lo que el docente haga dentro del espacio y la jornada escolar es práctica docente, por lo que es definida en función del sujeto (docente).

26 Orta Sánchez, Rosalinda Martha, " Antología de lecturas para la Gestión Escolar " . México 2003. P. 59 Entendida gestión como autogestión, no aplicable al sentido de la administración, se aproxima más al sentido de dirigir y gobernar, entendidos como la capacidad para propiciar procesos de transformación de la realidad; noción que considera la idea de la participación colectiva de parte de los integrantes de una organización, en los procesos de diseño, decisión y evaluación de la acción que se construye (Chávez: 1995) .

27 Ibídem, P. 58 Gestión educativa, "conjunto articulado de acciones, decisiones y políticas, que demuestran y hacen posible el logro de los propósitos educativos. Son planteadas por diversos agentes en diferentes niveles jerárquicos: en la escuela lo hacen los directores con los docentes, la supervisión toma las decisiones con la participación de los directores, en las instituciones normativas o administrativas, lo harán las autoridades correspondientes, tomando en cuenta los planteamientos y necesidades de las escuelas .La gestión educativa proporciona una manera de conducir el proceso de formulación e implantación de políticas en un sistema educativo, una de

La supervisión es una de las instancias educativas que pertenece al ámbito de la gestión educativa, entendida la supervisión escolar como la unidad que planea, organiza, dirige, ejecuta, administra, regula, opera e influye decisivamente en los procesos y resultados escolares de una zona escolar. Tiene una enorme responsabilidad ante la gestión escolar de los servicios educativos que están bajo su adscripción. Pero ¿ qué es lo que sucede con la práctica docente que se realiza en las supervisiones escolares ?, ¿ ésta va de acuerdo con la nueva gestión que se busca para elevar la calidad de la educación?. Para tratar de dar respuesta a estas interrogantes, se aborda lo referente a administración (dimensión administrativa), actividad que consume la mayor parte del tiempo laboral y de los quehaceres de la supervisión escolar.

El modelo de gestión que se vive actualmente en las dependencias centrales, regionales, supervisiones escolares y en consecuencia en las escuelas, se resiste a ser modificado, se niega a ser transformado en aras de una verdadera gestión, parte de esas resistencias son por las actitudes de quienes laboran en este sector y otra serie de elementos lo constituye la estructura administrativa misma, que muestra grandes incongruencias en su discurso contrastado en la práctica.

El modelo administrativo que impera es el burocrático de organización.²⁸ La burocracia concebida como una forma de organización humana basada en la racionalidad (adecuación de medios a fines, constituidos por los objetivos a alcanzar, garantizando así la máxima eficiencia en el logro de esos objetivos.)

las características fundamentales de la gestión educativa es que debería promover la calidad en la educación “ .

28 Chiavenato, Idalberto. “ Introducción a la teoría General de la administración “ Mc Graw Hill. México 2001.P. 452 Se origina dentro de las teorías críticas de 1940 a la teoría clásica (mecanicista) y a la de las relaciones humanas (romanticismo ingenuo) se enfatiza la necesidad de la teoría para orientar el trabajo del administrador El resurgimiento de esta teoría tiene lugar con los trabajos de Max Weber, en ella se argumenta que se le puede pagar a una persona para que actúe y se comporte de forma establecida, sin que sus emociones intervengan. Con esta afirmación no se está de acuerdo, el sujeto que labora no puede concebirse como una persona carente de emociones, sentimientos, necesidades, expectativas, todo ello influye en su desempeño, en su actitud y disponibilidad.

Max Weber a través de sus trabajos hace resurgir este modelo, consideró a la burocracia como la forma de organización de la sociedad democrática moderna y en consecuencia presente en las empresas, teniendo presencia por medio de un tipo de poder, por ello estudio los tipos de sociedad y de autoridad.

Los tipos de sociedad de acuerdo a Weber son tres:

- a) La Tradicional con características patriarcales y hereditarias: la familia, el clan, la sociedad medieval, etc.
- b) Carismática donde prevalecen características místicas, arbitrarias, personalistas, grupos revolucionarios, partidos políticos, naciones en revolución, etc.
- c) La legal, racional o burocrática, predominan las normas impersonales y la racionalidad en la selección de medios y fines: las grandes empresas, los estados modernos, ejércitos, etc.

Antes de abordar los tipos de autoridad se esclaren conceptos involucrados en ellos como son:

Autoridad esta presente en la probabilidad de que una orden en especial se obedezca, demostrando así el poder de una institución y de lo oficial y al poder lo concibe como la fuerza para ejercer una influencia sobre otras personas.

El poder que se deriva de la autoridad depende de la legitimidad (justificación de su ejercicio). La legitimidad como justificación del por qué un número de personas obedece las ordenes de alguien, otorgándole el poder, a la aceptación de ese poder, de justificarlo, se le llama Legitimación.²⁹

Teniendo entonces que la autoridad confiere poder, éste conduce a la dominación, al acatamiento de órdenes, basadas en normas que son obedecidas por los subordinados. En esta dominación se encuentra un sujeto que gobierna y otro(s) sujeto(s) que son los dominado(s).

29 *Ibidem*, P. 455

Para los tipos de autoridad Weber se basó en las fuentes y tipos de legitimidad aplicados y no en el tipo de poder empleado.

- 1) Autoridad tradicional puede ser transmitido por herencia, es conservador en extremo tiene límites como las costumbres, hábitos, obediencia por el estatus tradicional.
- 2) Autoridad carismática se justifica por la influencia de la personalidad y el liderazgo del superior con el cual se identifican, es inestable (fácilmente revolucionario), se basa en la devoción y emociones.
- 3) Autoridad racional, legal o burocrática. Donde se aceptan órdenes superiores por estar acordes al conjunto de normas o principios que consideran legítimos, de donde se deriva el poder de mando (por técnicas, meritocracia y cuestiones administrativas). El poder racional y legal basado en normas legales definidas a través de un proceso. Abarca la organización de las empresas por medio de un contrato.

Las características principales de la burocracia según Weber:

1 Carácter legal de normas y reglas: con legislación propia por escrito que regule las relaciones.

2 Carácter formal de las comunicaciones: Las reglas, decisiones y acciones administrativas son por escrito para que exista una interpretación única. Rutinas y formatos para facilitar la comunicación y asegurar el cumplimiento.

3 Carácter racional y división del trabajo: División sistemática del trabajo, adaptada a los objetivos por alcanzar (eficiencia). División del trabajo, derechos, poder, establecimiento de atribuciones, funciones y cargos específicos.

4 Impersonalidad de las relaciones: Por cargos y funciones (distribución de actividades). No a la concepción de personas si a la de sujetos con cargos y funciones. Se obedece al cargo que conlleva trabajo y responsabilidad.

5 Jerarquía de la autoridad: Por cargos bajo control y supervisión del superior inmediato, ninguno sin supervisión, conduce a estructura jerárquica de la organización. Orden, subordinación, autoridad inherente al cargo. No a las acciones arbitrarias por estar amparados por un sistema legal normativo.

6 Rutinas y procedimientos estandarizados: Fija reglas y normas técnicas para cada cargo. Hace lo que se le impone. Regulan su conducta. Ejerce con rutinas y procedimientos preestablecidos. Disciplina y desempeño asegurados por reglas y normas, se busca la adaptación del funcionario a las exigencias de la organización para llegar a la máxima productividad.

7 Competencia técnica y meritocracia: Selección por méritos y competencias técnica no por preferencias personales, esto conduce a la necesidad de aprobar exámenes de oposición, concursos escalafonarios, pruebas y títulos para admisión y ascensos. (Excepción en el caso que ocupa, pues los cargos son otorgados por otras vías en muchos de los casos lamentablemente, pues esto lesiona gravemente la calidad en el servicio).

8 Especialización de la administración independiente de los propietarios: Dirige un agente externo que debe ser un profesional que administre los recursos de todos tipos.

9 Profesionalización de los participantes. Cada funcionario debe ser un profesional por las siguientes razones: especialista en su cargo y a un lugar más bajo en la estructura más especialista en su trabajo; asalariado a mayor cargo (más salario y poder). Sin recompensas externas otorgadas por los usuarios, así se comprometen y van de acuerdo a sus normas y reglamentos y quizá este puesto sea su única ocupación. Ser nominado por la estructura, debido a su competencia y capacidad, evaluado y ascendido a través de ella. Cargo indefinido por ni haber una regla o norma que determine su presencia en el cargo u ocupación. Hace carrera en la organización, se poseen y demuestran capacidades, méritos y competencias para promoverse a cargos superiores como recompensa. No es poseedor de los medios de producción y de la

administración, es un profesional fiel al cargo, se identifica con los objetivos de la empresa, defiende los intereses del cargo y la organización, desecha otros, no al nepotismo ni a la corrupción. En este rubro, también existen incongruencias en la realidad educativa presente.

10 Completa previsión del funcionamiento: Es el objetivo de la burocracia, prever el comportamiento de sus miembros (conducta previsible), conforme a normas y reglamentos de la organización, llegar a la máxima eficiencia posible. Preestablecimiento de todo para determinar anticipadamente situaciones y rutinizar su ejecución (máxima eficiencia). Tiene una visión estandarizada del comportamiento humano.³⁰

Es este modelo burocrático de la administración, donde muchas de las características citadas, (en un 70 %) encajan en el modelo de administración que se sigue en la educación estatal, por lo menos en educación básica, siendo el 30 % que no pertenecen a la realidad en su aplicación, lo que se indica en las siguientes características :

Rutinas y procedimientos, pues los desempeños y la disciplina en la práctica no pueden ser asegurados por reglas y normas, pretenden hacerlo, pero no lo consiguen en todos los casos, presentándose la simulación y las irregularidades.

Competencias técnicas y meritocracia, pues en un periodo de 10 años a la fecha aproximadamente, los cargos no se han otorgado por escalafón, sólo se han ratificado por él, a través de boletines de regularización escalafonaria y atreviéndose a manifestar que sólo un grupo reducido de los beneficiarios realmente son competentes en los cargos que desempeñan, los demás llegaron por otros factores no viables ni justos para aquéllos que se esfuerzan y dan lo mejor en su desempeño.

Profesionalización de los participantes: No todos los que están en alguna

30 Ibídem, Pp. 458- 465

parte de la estructura poseen los saberes necesarios para estar ahí, en algunos casos no es su único empleo, algunos hasta defraudan a otro sistema educativo, las competencias dejan mucho que desear en algunos de estos personajes no en todos afortunadamente, la falta de compromiso para con su desempeño es otro factor latente, que se refleja en sus acciones de actualización, superación y mejoramiento de su quehacer docente, sea cual sea su función. Tampoco existe identificación en algunos en cuanto a alcanzar los propósitos educativos del nivel, en perseguir la máxima eficiencia y mejorar los resultados. Esto es un breve bosquejo del porcentaje restante y estas aseveraciones corresponden a lo vivido muy de cerca por quien redacta.

Para concluir con los elementos de este modelo burocrático de organización, de acuerdo a su autor, una organización es racional si escoge los medios más eficientes para alcanzar sus metas. Algo que también es cuestionable es el hecho de desconocer en el hombre su capacidad de pensar, de tener y trabajar por metas particulares, independientes del cargo y de lo que la organización pretende alcanzar, así como la situación de controlar sus emociones.

La burocratización para Weber son las formas de actuar y pensar que existen en el contexto organizacional y en toda la vida social. Para ser eficiente se requiere que la organización tenga “un tipo especial de legitimidad, racionalidad, disciplina y limitación en sus alcances”.³¹

Una organización es racional si escoge los medios más eficientes para el logro de sus metas. La burocracia es una organización cuyo objeto es la previsión de su funcionamiento para obtener la mayor eficiencia en la organización.

Es interesante conocer las posiciones contrarias a éste, de parte de otros autores, solo se citará a uno de ellos, quien señala que el sistema racional de la burocracia es transformado por el hombre,³² escapándose esta percepción al modelo weberiano e indicando que la burocracia presenta disfunciones.

31 *Ibidem*. P. 467

La disfunción conceptualizada por Merton es una anomalía, es decir una imperfección en el funcionamiento de la burocracia, se enlistan las disfunciones señaladas por Merton:

En relación a la interiorización de normas y apego al reglamento. De ser medios las normas y reglamentos se convierten en objetivos. No es flexible, el servidor se vuelve rígido, especialista en el conocimiento de las reglas y normas y no en sus tareas.

En cuanto al papeleo y formalismos excesivos. Existe un cantidad inmensa de comunicación escrita que da como consecuencia una de las mayores disfunciones.

En lo concerniente a resistencias al cambio, las repeticiones se hacen por costumbre pues esto le otorga mayor seguridad en su futuro, llega a dominar las rutinas, cuando surge un posible cambio, lo ve como un peligro para su seguridad y tranquilidad, por ende manifiesta de manera pasiva o activa su resistencia.

En la despersonalización de las relaciones, hace énfasis el modelo burocrático en los cargos y no en las personas, que son quienes ocupan esos cargos con derechos y deberes.

En la jerarquización como base del proceso decisorio. La toma de decisiones corresponde a la mayor jerarquía, independientemente del grado de conocimientos que tenga sobre un punto en particular. A más alto cargo en la toma de decisiones menos alternativas de solución.

En cuanto a la conformidad extrema en rutinas y procedimientos, las normas se vuelven sagradas, no corresponden sus tareas, su significado, trabaja en

32 Apud, (Merton, quien habla de las disfunciones del modelo burocrático), pues el hombre es su propio constructor así como del mundo que lo rodea, incluyendo la parcela de la realidad que es lo laboral. La realidad social solo puede ser creada y trasformada por el hombre, posición del materialismo histórico).

función de reglas y rutinas y no de objetivos organizacionales previstos, conduciendo a comportamientos rígidos, opera sin conciencia de lo que se hace, pierde flexibilidad, su desempeño es mínimo, pierde iniciativa, creatividad e innovación. En relación a la exhibición de símbolos de autoridad, éstos se concretizan en la ocupación y adaptación de oficinas, lugares privilegiados, concesiones especiales, etc. Se marcan dificultades en la atención a los clientes y conflictos con el público. Se da una orientación a la atención interna del usuario, la presión de los externos que exigen soluciones, se perciben como amenazas a su seguridad, esto le lleva a defenderse. Se tiene una burocracia rígida, donde se le da poca importancia al usuario por las normas y reglamentos (que se convierten en su objetivo en detrimento del usuario), se pierden capacidades de innovación y creatividad.

A decir de Merton las disfunciones se presentan por no tomar en cuenta la organización informal, que existe en toda organización, no se preocupa el modelo de Weber por las diferencias individuales de las personas, las cuales traen consigo diferencias en los desempeños de las actividades de la organización.

El modelo weberiano enfatiza la previsión del funcionamiento como algo estático, predeterminado, mientras que Merton pone el énfasis en la imprevisibilidad del funcionamiento, y por consecuencia menciona que se dirige éste a la ineficiencia.³³ La posición personal en cuanto a estas 2 aportaciones comparadas entre sí, es la de estar de acuerdo con Merton en cuanto a las disfunciones por él señaladas del modelo burocrático de Weber.³⁴

Las organizaciones dinámicas a diferencia de la estática, la que promueve Weber, tienen como punto destacable, la construcción social, el compromiso de

33 *Ibíd*em, P. 472.

34 Fundamentando este acuerdo en el concepto que se tiene sobre organización, entendiéndola como una realidad social, resultado de la voluntad de las personas que participan en su construcción, adquiriendo un significado particular para aquéllos que se incluyen en ella. Siendo la realidad el resultado de la conjugación de varios factores que conjugados en una organización en particular producen una organización informal. Desde este concepto, la organización se construye socialmente y con una subjetividad en especial por la acción de los individuos, con una realidad diversa, donde la acción colectiva predomina, pero está influenciada por la acción individual. Se dirige a alcanzar metas donde subsisten intereses diferentes, su vida interna se crea por las reacciones que provocan las estrategias de trabajo, y control operadas.

la gente que aporta su esfuerzo, voluntad, responsabilidad, de tal forma que la organización viene a ser una consecuencia de la diaria y permanente acción humana.

En todo tipo de organización humana la eficacia con que trabajen en conjunto las personas en el logro de objetivos comunes, está íntimamente relacionado con la capacidades de quienes administran³⁵ por lo que el administrador se convierte en el responsable del trabajo de los otros, un solo hombre no puede lograrlo, requiere de la cooperación de otros hombres para alcanzar los objetivos que pretenda la organización a la que pertenezcan. Un administrador debe ser todo un profesional, con una formación amplia, debe conocer de tareas tales como: planear,³⁶ organizar, controlar, asesorar, investigar, entre otras más; estar atento a las situaciones presentes y pasadas y vislumbrar el futuro deseado y el no deseado; identificarse con los objetivos empresariales, conocer a su equipo de trabajo. Es considerado como un agente de cambio y de transformaciones, un agente de transformaciones, un agente educador y cultural, deberá en su oportunidad modificar comportamientos y actitudes de las personas con las cuales se vincula, su propio estilo de administrar modificará la cultura organizacional de la empresa a la que pertenezca.

En la teoría de la eficacia gerencial de Reddin, un administrador es eficiente cuando: hace las cosas de manera correcta, resuelve problemas, cuida los recursos, cumple con su deber, reduce costos y se es eficaz cuando: hace las cosas correctas, produce alternativas creativas, optimiza la utilización de los recursos, obtiene resultados, aumenta las utilidades.³⁷

35 Gairin Sallán, Joaquín y Darder Vidal, Perú, Ob. cit. Tomo I Pp. 82/157-158.

36 Desde la teoría de la administración, la planeación es una tarea propia de ella, que le compete al administrador.

37 Chiavenato, Idalberto, Ob. Cit. P. 682

Dentro de las habilidades administrativas básicas a desarrollar en el administrador se tienen:

- a) Sensibilidad institucional para diagnosticar situaciones y lo que interviene en ellas.
- b) Flexibilidad de estilo, para adecuarse a las fuerzas que entran en situación, toda vez que se les haya detectado y analizado.
- c) Destreza de gerencia situacional, habilidad de gestión situacional, capacidad para modificar una situación que requiere serlo.

Cada organización debe tener en cuenta la eficiencia y la eficacia de forma simultánea. La organización escolar no es la excepción. Estos dos términos están muy vinculados con la administración: la eficiencia y la eficacia, entendiéndoles como: La eficiencia se relaciona con la mejor manera de hacer las cosas (métodos de trabajo). Su objeto serían los métodos y los medios más indicados para la optimización de los recursos. Los métodos de trabajo tienden a la eficiencia, la actitud de los individuos frente a su trabajo y la naturaleza del grupo al que pertenezcan o en el que participan, son factores decisivos en los resultados que obtengan. Medida de la utilización de los recursos en un proceso determinado, es una relación entre lo que entra y lo que se produce, relación entre costos y beneficios, relación entre lo conseguido y lo que se puede conseguir, se preocupa por los métodos, medios y procedimientos más indicados, es decir por los medios para alcanzar los propósitos deseados. A medida que el quehacer se dirige hacia realizar correctamente las cosas, se orientará hacia la eficiencia.

La eficacia “es una medida del logro de los resultados”,³⁸ está unida al logro de los objetivos propuestos, es el resultado de aplicar la estrategia o estilo gerencial más apropiado a la situación, se preocupa por los fines. Si al evaluar el logro de los resultados (revisar que las cosas estén bien hechas, por ser las que

38 *Ibíd.*, P. 208

se tuvieron que realizar), se utilizan instrumentos que proporcionen los que ejecutan las tareas, esto se orientaría hacia la eficacia.

No siempre la eficiencia y la eficacia van juntas, La excelencia se daría cuando en la organización fuese eficiente y eficaz.

Mientras que la eficiencia se encarga de poner énfasis en los medios, hacer correctamente las cosas, resolver problemas, salvaguardar los recursos, cumplir tareas y obligaciones, entrenar a los subordinados y mantener a las personas, la eficacia se dedica a enfatizar en los resultados, hacer las cosas correctas, alcanzar objetivos, optimizar el empleo de los recursos, obtener resultados, proporcionar eficacia a los subordinados y tener disponibles a las personas.

2.2 Necesidades actuales en cuanto a teoría de la administración.

Dentro de la política educativa vigente, se requiere un modelo de administración que responda a otras necesidades organizacionales, que sea capaz de trabajar en pos de la innovación y el cambio, requiriendo para ello del conocimiento y desempeño de nuevos roles a desempeñar por todos los involucrados, de la creación de una cultura por y para la transformación escolar, de un compromiso que oriente las acciones, surgido del pleno conocimiento de la realidad en la que se encuentra inmersa la escuela donde se labora, entre muchos elementos más.

El cambio en la educación es toda una empresa, una serie de procesos y una pluralidad de relaciones muy complejas, difícil y costosa de llevar a cabo y más con el esquema que predomina y que ya fue abordado someramente en el apartado anterior. Hablar de cambio e innovación (como lo solicita la Reforma Educativa de 1993) va más allá del discurso en el documento, pretende superar ese espacio inerte donde “ no pasa nada “ y “ todo está bien “ .

La innovación no debe ser vista como una serie de experiencias o proyectos educativos aislados ni solamente como una política oficial del cambio, ya que una dinámica seria de innovación requiere de experiencias concretas y de compromisos personales y de un marco administrativo idóneo y facilitador de la transformación que tanto se promulga.³⁹

En medio de la teoría clásica y anticipándose de cierta forma a la teoría de las relaciones humanas, surgieron algunos autores que revisaron y reformularon las bases de la teoría de la administración, se considera necesario abordar generalidades de cada una de las dos teorías de la administración señaladas en este párrafo, para ubicar de mejor manera las inclinaciones de lo que posteriormente se trabajará y denominará como teorías de transición, producto de dichas revisiones.

2.2.1 Teoría clásica de la administración.

En 1916 surge en Francia esta teoría, concibe a la organización como un todo y a su estructura como elemento relevante para garantizar la eficiencia en todos sus elementos.⁴⁰ Para Fayol el acto de administrar es definido como planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Por lo que el administrador tendrá como funciones:

- a) Planear, vislumbrar el futuro y diseñar el programa de acción.
- b) Organizar, construir la estructura de la empresa tanto material como social.

³⁹ UPN, Ob. cit. P. 207.

⁴⁰ Su fundador el ingeniero Henry Fayol, parte de un enfoque sintético, global y universal de la empresa, señalando que ésta puede ser dividida en grupos de funciones, mencionando seis:

- 1) Funciones técnicas, relacionadas con la producción de bienes o servicios de la empresa.
- 2) Funciones comerciales, vinculadas con la compra venta o intercambio.
- 3) Funciones financieras, asociadas con la búsqueda y gerencia de capitales.
- 4) Funciones de seguridad, relacionadas con la protección y preservación de los bienes y las personas.
- 5) Funciones contables, vinculadas con inventarios, registros, balances, costos y estadísticas.
- 6) Funciones administrativas asociadas con la integración de las otras cinco funciones ya enunciadas en una dirección. Estas funciones coordinan y sincronizan a todas las anteriores y están siempre por encima de ellas, (lo que podría denominarse actualmente en una gerencia). Nuevamente se señala a la planeación como una función de la administración.

- c) Dirigir, conducir y orientar al personal.
- d) Coordinar, unir, armonizar y capitalizar todos los esfuerzos y actos colectivos.
- e) Controlar, corroborar que todo suceda conforme a las reglas establecidas y a las instrucciones mencionadas.

Fayol distingue entre administración y organización, tendiendo que administración es “un todo del cual la organización es una de sus partes”,⁴¹ siendo también un conjunto de procesos relacionados y unificados, incluyendo aspectos que la organización por sí sola no abarcaría. La organización “es estática y limitada puesto que se refiere sólo al establecimiento de la estructura y de la forma”.⁴²

Partiendo de esta diferenciación, el término organización adquiere una doble connotación:

- 1) Organización concebida como entidad social, donde las personas interactúan entre sí para alcanzar ciertos propósitos. La empresa es un ejemplo de organización social.
- 2) Organización como función administrativa y parte de proceso administrativo, siendo entonces una función más de carácter administrativo, significando el acto de organizar, estructurar e integrar los recursos y los órganos que son responsables de la administración, vincularlos y fijar sus atribuciones correspondientes.

De acuerdo a Fayol, los principios generales de la administración que se adaptan a cualquier circunstancia, tiempo o lugar son:

- a) División del trabajo. Especialización de tareas y de personas.
- b) Autoridad y responsabilidad. Derecho a dar órdenes esperando obediencia, deber de rendir cuentas, debiendo estar equilibradas.

⁴¹Ibídem, P. 94

⁴² Idem.

- c) Disciplina. Dependiendo de la obediencia, la dedicación, la energía, el comportamiento y el respeto a las normas.
- d) Unidad de mando. Principio de la autoridad única, superior y subordinado.
- e) Unidad de dirección. Un jefe y un plan para cada grupo de actividades con el mismo objetivo.
- f) Subordinación de los intereses individuales a los generales, éstos deben ser prioridad en detrimento de los particulares.
- g) Remuneración del personal. Retribución justa, satisfacción para los empleados y la organización.
- h) Centralización. La autoridad en la cúspide de la estructura jerárquica.
- i) Jerarquía o cadena escalar. Línea de autoridad del más alto al más bajo, principio de mando.
- j) Orden. En lo material y lo humano, cada uno en su correspondiente lugar.
- k) Equidad. Amabilidad y justicia para obtener lealtad de los involucrados.
- l) Estabilidad del personal. No a movimientos desestabilizadores.
- m) Iniciativa. Como capacidad de vislumbrar un plan y asegurar su éxito.
- n) Espíritu de equipo. Las fortalezas para la organización: armonía y unión entre las personas en cuestión.

La teoría clásica se caracterizó por su enfoque normativo y prescriptivo, es decir, determinar cuáles son las funciones de administrador y qué principios debe seguir en su función.⁴³

2.2.2 Teoría de las Relaciones Humanas.

Este punto de vista humanístico es contrario (al de las tareas de la administración científica) y (al de la estructura organizacional de la teoría clásica), ahora pone su atención en las personas que conforman la organización, de los aspectos técnicos y formales como lo son la máquina y el método, se pasa a los

43 Idem. y P. 95

psicológicos y sociológicos, es decir al hombre y su grupo social.⁴⁴

Fue aceptada a partir de los años treinta en Estados Unidos, debido a su carácter democrático, también recibe el nombre de Teoría Humanística de la administración, desarrollada por Elton Mayo y colaboradores. Surge como movimiento de oposición a la teoría clásica de la administración de Fayol y demás autores de esta perspectiva teórica.

Siendo las conclusiones arrojadas por el experimento de Hawthorne⁴⁵ las que posibilitaron el elaborar los principios básicos de esta teoría, algunas de ellas son:

- 1) El nivel de producción lo determinan las normas sociales y las expectativas que le rodean.
- 2) Es la capacidad social la que establece el nivel de competencia y de eficiencia.
- 3) A mayor integración social de un grupo de trabajo, mayor será la disposición para la producción.
- 4) La desadaptación social del trabajador se refleja en la eficiencia.
- 5) Los trabajadores reaccionan como miembros de un grupo no como individuos aislados.
- 6) La administración deberá tratar a los trabajadores como elementos de un grupo de trabajo, sujetos a influencias sociales del grupo al que pertenezcan.

44 Este enfoque aparece con la teoría de las relaciones humanas en Estados Unidos en los 30's, su surgimiento fue posible gracias a factores tales como:

- a) Desarrollo de las ciencias sociales, específicamente de la Psicología y la Sociología, las ciencias humanas demostraron lo inadecuado de la teoría clásica de la administración.
- b) Las ideas de John Dewey y de la Psicología dinámica de Kurt Lewin.
- c) De los resultados que se obtienen del experimento denominado Hawthorne.
- d) Aparece en respuesta a la necesidad de contrarrestar la gran tendencia a la deshumanización del trabajo, (pues los trabajadores tenían que someterse a la aplicación de métodos rigurosos, científicos y precisos, de manera forzosa) y a la de democratizar la administración.

45 Chiavenato, Adalberto. Ob. cit. Cfr. El experimento descrito Pp. 119-125.

- 7) Las relaciones amistosas y las de los grupos sociales, deben tomarse en cuenta por la administración pues tienen significados relevantes para la organización.

Para Mayo y seguidores a las personas les motiva la necesidad de reconocimiento, de aprobación social y de participación en las actividades de los grupos sociales a los que pertenecen, surgiendo de ahí, el concepto de Hombre social.

Al contrario de la teoría clásica que centró su atención en aspectos formales de la organización: autoridad, responsabilidad, especialización, tiempos y movimientos, principios, departamentalización entre otros, los humanistas se concentraron en los aspectos informales de la organización: grupos informales, comportamiento social de los trabajadores, creencias, actitudes, expectativas, etc.

La empresa fue vista entonces como una organización social integrada por varios grupos informales, cuya estructura no siempre coincidirá con la organización formal, esto significa, que no siempre los propósitos y estructura que la empresa defina serán los mismos que los que ostenten los diversos grupos que la conforman. Así se definió entonces el concepto de organización informal, donde se encuentra un conjunto de personas que se relacionan espontáneamente entre sí, estableciendo patrones de interacción muy particulares.

La teoría de las relaciones humanas para explicarse y justificar el comportamiento humano dentro de las organizaciones, tuvo que estudiar esa interacción social, entendiendo por relaciones humanas “ las acciones y actitudes resultantes de los contactos entre personas y grupos “,⁴⁶ al poder comprender el tipo de relaciones humanas presentes, el administrador podrá obtener mejores resultados de los empleados que estén bajo sus órdenes, dicha comprensión

46 *Ibidem*. P. 128

facilitará el crear un clima donde cada persona es estimulado para expresarse libremente.

En cuanto a la importancia del contenido del cargo que se ostenta en una organización, encontraron los exponentes de esta teoría, que los trabajadores cambiaban el contenido de sus tareas entre sí, para evitar la rutina, quizá afectando la producción, pero elevando la moral de todo ese grupo, por lo que se dedujo que el contenido y la naturaleza del trabajo influye grandemente en la moral del trabajador, lo simple y repetitivo convierte la acción en monótona y molesta, afectando las actitudes del empleado y reduciendo su eficiencia y satisfacción personales.

En relación a los métodos de trabajo su propósito es la eficiencia, ninguno la cooperación humana, el experimento de Hawthorne reveló que ésta tiene causas más profundas, lo cual llevó a Elton Mayo a defender los puntos siguientes:

- 1) El trabajo es una actividad de grupo, donde la actitud del empleado frente a su trabajo y la naturaleza del grupo donde participa, son factores determinantes de la productividad.
- 2) El empleado no actúa como individuo solitario, sino como miembro de un grupo social.
- 3) La tarea elemental de la administración, es formar un grupo, capaz de comprender y de comunicar, integrado por jefes democráticos, persuasivos y apreciados por todo el personal.

Esto se alcanzará con una administración humanizada, que lleve a cabo un tratamiento preventivo y profiláctico dentro de la organización, donde las relaciones humanas y la cooperación son piezas clave para evitar el conflicto social representado por la incompatibilidad entre los objetivos de la organización y los objetivos personales de los trabajadores.

La colaboración o cooperación humana la determina la organización informal, es un fenómeno social que proviene de códigos sociales,

convencionalismos, tradiciones, expectativas y maneras rutinarias de reaccionar ante situaciones varias, esto es el resultado del crecimiento de ese grupo de individuos, no se da por regla y se circunscribe al campo de la Psicología.

Se considera importante el poder comparar a través de un cuadro las dos teorías recientemente abordadas, con la finalidad de ubicar de manera más precisa, en que lugar se ubicarían las teorías de transición que son necesarias para coadyuvar a alcanzar uno de los propósitos que la Modernización Educativa pretende.

Cuadro No. 1 Comparativo de las 2 teorías antes señaladas.

TEORIA CLASICA	TEORIA DE LAS RELACIONES HUMANAS
Estudia la organización como una máquina. Hace énfasis en las tareas o en la tecnología. Se inspira en sistemas de Ingeniería. Autoridad centralizada. Líneas claras de autoridad. Especialización y competencia técnica. Acentuada división del trabajo. Confianza en reglas y reglamentos Clara separación entre línea y staff.	Estudia la organización como un grupo de personas. Hace énfasis en las personas. Se inspira en sistemas de Psicología. Delegación plena de autoridad. Autonomía del trabajador. Confianza y apertura. Énfasis en las relaciones humanas entre los empleados. Confianza en las personas. Dinámica grupal e interpersonal.

Fuente: Idalberto Chiavenato “ Introducción a la Teoría General de la Administración. P. 134.

2.3 Teorías de transición en la Administración.

Existen varios autores que se pueden colocar en una zona de transición, donde ni la teoría clásica ni la de las relaciones humanas son aceptadas totalmente. En algunas de sus características pueden ser ubicados en algún enfoque teórico administrativo pudiendo ser clásico, de relaciones humanas u otros, sin embargo su propio enfoque les aparta de esas teorías. Estos autores surgen en el enfoque formal y mecanicista de la teoría clásica, el común denominador de estos autores, es precisamente su intento por aplicar por primera

vez algunos principios de la Psicología (son los casos de Tead y Miss Follet) o de la Sociología (como Barnard) a la teoría administrativa, hasta entonces todas ellas apartadas a la aplicación de los principios basados en las ciencias humanas.

2.3.1 Teoría de Administración y Liderazgo.

Ordway Tead en la década de los veinte en Estados Unidos trabaja la administración sin tomar en cuenta la característica científica de ella. En sus trabajos buscó mostrar la relación que existía entre algunas de las emociones de los empleados, entre ellas las ambiciones y los temores de los empleados al realizar su trabajo. Intentó demostrar que la comprensión del comportamiento administrativo debe ser a través del conocimiento de la naturaleza humana. Desarrolló un enfoque sobre el liderazgo en la administración.

Para este autor, la administración es “el conjunto de actividades propias de ciertos individuos (jefes ejecutivos), que tienen la misión de ordenar, encaminar y facilitar los esfuerzos colectivos de un grupo de personas reunidas en una entidad, para la realización de objetivos previamente definidos “. ⁴⁷

Aportaciones de esta teoría a la educación:

Este autor interpreta las funciones del administrador de la teoría clásica y los desgrega en otros más, teniendo que las funciones del administrador son:

- 1) Planear y definir políticas y procedimientos de trabajo.
- 2) Organizar las actividades de otras personas, delegar responsabilidad y autoridad.
- 3) Controlar la autoridad y la responsabilidad delegada en términos de resultados.
- 4) Fiscalizar el rumbo del trabajo.
- 5) Dar órdenes e instrucciones generales.
- 6) Interpretar y transmitir directrices
- 7) Entrenar a los subordinados principales para el desempeño de los cargos de ejecución.

47 UPN, Ob. Cit. Pp. 195-196

- 8) Coordinar los esfuerzos y elementos.
- 9) Estimular y vitalizar a todos los involucrados que estén contribuyendo con sus esfuerzos.

Administrar conforme a Tead es un arte, que requiere de un conjunto de características especiales, que consigan obtener un trabajo de colaboración, necesario para la vida actual, el administrador debe ser un profesional y un educador, ya que una de sus obligaciones es influir sobre las personas por medio de una actividad educativa permanente.

Cada jefe debe ser un líder. Para este autor, los procesos de influencia de un líder hacia sus subordinados son: sugestión, imitación, exhortación, argumentación persuasiva, publicidad, uso de la "lógica de los hechos", demostración de una "afectuosa devoción" e invención de alguna condición típica del problema o dificultad encontrada. El éxito de una organización depende de la aceptación de los objetivos a alcanzar de parte de los subordinados, dicha aceptación se atribuye a la presentación y explicación de los mismos, siendo entonces producto del proceso de influencia utilizado por el administrador. El líder tiene que ser entonces un agente moral, símbolo de la democracia dentro de la organización. Una administración democrática es la dirección y la visión global de una organización que garantice:

- 1) Una elección de objetivos compartida por el grupo.
- 2) Un sentimiento de libertad y deseo de colaborar con su mejor esfuerzo creador.
- 3) Un liderazgo personal estimulante.
- 4) Un resultado final que engrandezca las finalidades de la organización.

Se afirma en esta postura teórica que hay una estrecha relación entre autoridad y poder personal, concibiendo a la autoridad como el ejercicio de la influencia personal resultado de una autoridad superior y al poder personal como la acción que se ejerce sobre otros como resultado de la integridad personal de la persona que lo ejerce y de la petición para con el bienestar del grupo.⁴⁸

Para Tead los objetivos que la organización pretende lograr serían:

- 1) Legales, estatutarios o reglamentarios.
- 2) Funcionales (oferta de servicio al consumidor).
- 3) Técnicos, relacionados con procesos y equipos.
- 4) Lucrativos.
- 5) Personales. (Reconocimiento profesional)
- 6) Públicos (del conocimiento de la comunidad a la que sirve).

Señala tres formas para la elaboración de objetivos en una organización:

- a) Formulados por el grupo y el jefe dirige su realización.
- b) Formulados de manera parcial por el grupo y el jefe puede aumentarlos y/o enriquecerlos.
- c) El jefe en gran parte formula y dirige gracias a sus capacidades de influencia.

Formular objetivos conlleva una toma de decisión, para este autor, una buena toma de decisión implica:

- 1) Tener los factores cualitativos necesarios (argumentos)
- 2) Ser importante para las necesidades de la situación de que se trate
- 3) Tener utilidad constante.
- 4) Ser de ejecución práctica.
- 5) Ser atractiva para los interesados.
- 6) Ser dinámica para que sea aceptada y genere por sí misma acción acorde a lo que se requiere.

Una buena toma de decisión sigue todo un proceso de discernimiento que contempla las siguientes etapas:⁴⁹

- a) Identificación del problema
- b) Acumulación y clasificación adecuada de información (datos y hechos).
- c) Formulación de una buena suposición.

48 Ibidem. P. 196

49 Idem.

- d) Corroboración de esa hipótesis o suposición.
- e) Adopción o aceptación de la hipótesis.

2.3.2 Enfoque Psicológico de la Administración.

Mary Parker Follet quien a pesar de adoptar los principios generales de la administración clásica, se anticipó al enfoque humanístico y destacó por su enfoque psicológico de la administración. Considerada como el principal representante de los denominados “psicólogos de la organización“, algunas de las características en cuanto a su perspectiva:

- 1) Más importancia a las relaciones individuales en la organización.
- 2) La organización vista como un sistema de control basado en el reconocimiento de las motivaciones individuales.
- 3) La organización como algo vivo, móvil, fluido, dinámico, preocupada por la “cosa en proceso “.
- 4) La organización como resultado de una serie de intransigencias con un número infinito de posibilidades en relación a una situación en particular.
- 5) Representa personas que reaccionan y responden a estímulos no definidos con precisión.
- 6) Todos los problemas de una organización son, problemas de relaciones humanas.

Por lo anterior se considera necesario aplicar la Psicología a la Administración, haciéndose necesaria la comprensión de las personas, de los grupos humanos, a la comunidad donde está inserta la organización. Encontrando entonces que el objetivo de la acción administrativa es la integración de las personas y la coordinación de sus capacidades.

Mary Parker Follet apoyó también el enfoque de la motivación humana, destacó el problema del liderazgo dentro de la organización, basándose éste más en el grupo que en las características personales del líder, pues el líder existe en función del grupo en el cual trabaja, donde él debe buscar lo mejor de cada uno de los miembros, la cohesión del grupo en lugar de expresar su poder personal.

No expresa fórmulas para resolver problemas organizacionales, enuncia la ley de la situación que a la letra dice “una persona no debe dar órdenes a otra, sino que ambas deben estar de acuerdo en resolver las órdenes de la situación “. ⁵⁰ Es la propia situación la que debe establecer qué hacerse y el esfuerzo de las personas en ejecutarlas. De esta forma las decisiones sólo son momentos de un proceso y son importantes dentro del contexto que las origina, cualquier involucrado es importante en la medida en que intervenga en la toma de decisiones dentro de un proceso general sin importar aquí su jerarquía.

La autoridad y la responsabilidad derivan de la función y poco se relacionan con la jerarquía que ocupen. Lo valioso es la función o la realización objetiva y no la voluntad personal de los administradores. La autoridad debe ir acompañada del conocimiento y la experiencia.

Los principios generales de la administración de Miss Follet son considerados aplicables a cualquier forma de actividad humana, siempre que tenga la tendencia de obtener objetivos comunes como: escuelas, hospitales, empresas, industrias, clubes, entre otros más.

Su filosofía de la organización se resume en dos aspectos principales:

- a) Interpenetración de la autoridad al contrario de la superautoridad.
- b) Control sobre los hechos más que sobre las personas.

En relación a la coordinación esta autora señala cuatro principios:

- 1) Principio de contacto directo. La coordinación se puede obtener a través del contacto directo entre los involucrados y responsables.
- 2) Principio de planeación. La coordinación puede hacerse eficiente en las primeras etapas de la planeación y estructuración del programa a realizar.

50 *Ibíd.*, P. 198

Ahí deben iniciarse los primeros contactos personales, pues el proceso está en sus inicios.

- 3) Principio de las relaciones recíprocas. Todos los factores de una situación se vinculan entre sí, así como también hay una relación recíproca entre las personas, una penetración de cada parte en las otras y viceversa.
- 4) Principio del proceso continuo de coordinación. La coordinación es un proceso continuado, debe ser la preocupación básica del que dirija, evitando que los imprevistos obliguen a actuaciones precipitadas.⁵¹

2.3.3 Teoría de la cooperación en la organización formal.

En 1938 el Norteamericano Chester Barnard propuso elaborar esta teoría. Para este autor, los seres humanos poseen la capacidad de cambiar el tipo de ajustes o adaptaciones, todo ello en función de sus experiencias anteriores, los seres humanos no actúan aisladamente sino por interacciones con otros seres humanos. En las interacciones humanas una actitud influye sobre la otra que se tomará y viceversa, a ese tipo de interacción Barnad le llama "relaciones sociales".⁵² Cada persona como ser individual tiene propiedades que de acuerdo al autor le caracterizan:

- a) Su actividad que se dispersa por medio de su comportamiento.
- b) Los factores psicológicos resultado de una compleja red de factores que afectan el pasado del individuo e influyen en su presente.
- c) La capacidad de determinación y el poder de elección, responsables por su integridad personal, con un poder de elección limitado.
- d) Tanto las personas como las organizaciones tienen propósitos, éstos resultan de la elección que realice de las alternativas posibles que se le presenten.

Además de lo individual Barnard considera las actitudes externas o relación

51 *Ibíd*em, P. 199

52 *Ibíd*em, P. 200

en cualquier sistema cooperativo. La cooperación entre las personas se origina por las necesidades de hacer a un lado las limitaciones que restringen la actuación aislada de cada uno. Esas limitaciones pueden ser de tipo: biológico, físico, psicológico y/o social. Para este autor, un grupo social existe cuando se reúnen estos aspectos que considera fundamentales:

- 1) La interacción entre dos o más individuos.
- 2) El deseo y disposición de cooperar.
- 3) La existencia de objetivos en común.

El grupo es un sistema social que interactúa como un todo en relación con el individuo y lo afecta favorablemente en su acción, pudiendo ocurrir a través de procesos no conscientes y no lógicos aunque también puede ser por procesos conscientes y deliberados en relación al sujeto. Un sistema formal de cooperación exige objetivos y éstos pueden ser producto de la cooperación. En el deseo de cooperar de acuerdo al autor, la acción individual, es importante, sin ésta no es posible mantener la cooperación, esta disposición varía obviamente, los hay altamente positivos, los indiferentes y los que no tienen disposición.

La organización influye en el comportamiento individual mediante:

- a) Incentivos materiales.
- b) Oportunidades de consideración, de prestigio o poder personal.
- c) Condiciones físicas convenientes para el trabajo: ambiente tranquilo, limpio.
- d) Orgullo del propio trabajo, satisfacción por servir.
- e) Satisfacción personal dentro del sistema de relaciones sociales de la institución.
- f) Conformidad con prácticas y actitudes, familiarización con normas y costumbres de la organización.
- g) Sentimiento de que se está siendo parte de grandes e importantes sucesos.

La organización es un sistema de actividades o fuerzas coordinadas de manera consciente de dos o más personas, la cooperación es fundamental para la organización y ésta existe cuando:

- 1) Hay personas en ella, capaces de comunicarse entre sí.
- 2) Dispuestas a contribuir con su acción.
- 3) Con la tendencia a alcanzar un objetivo o cumplir un propósito común.

La cooperación también depende de otras variables: relacionadas con el ambiente físico de la organización, con el ambiente social, con los individuos y con otras variables. Por lo que se correlacionan dos sistemas:

- 1) Uno llamado cooperativo compuesto por: personas, sistemas físicos, sociales y organizaciones.
- 2) Organizaciones partes de esos sistemas cooperativos consistentes en actividades humanas coordinadas.

La cooperación se origina de la necesidad individual de alcanzar propósitos en un sistema en movimiento, donde hay otros componentes (físicos, biológicos, sociales, psicológicos). El sujeto necesita ser eficaz (alcanzar los propósitos de la organización) y eficiente (satisfacer sus motivos individuales) para sobrevivir en ese sistema.

La organización informal es el producto de la interacción natural de los miembros de la organización, no existe estructura formal sin la informal respectiva, a veces ésta última lleva a la redefinición total de la organización formal. La formal e informal se interrelacionan y dependen de la cooperación.

Para Barnard, la autoridad “es el carácter de una comunicación (orden) dentro de una organización formal, en virtud de la cual, ella (la comunicación) se acepta por el colaborador o miembro de la organización, como reguladora de su actuación, como miembro de la organización.”⁵³ Aquí se incluyen dos aspectos:

53 *Ibíd.*, P. 202

uno subjetivo, a través del cual la persona acepta o no la comunicación como una orden y el aspecto objetivo representado por el contenido que hace que la comunicación se acepte como una orden. La desobediencia a una orden es la negación de la autoridad. Si las comunicaciones no son entendidas no generarán autoridad. Autoridad concebida como la aceptación de lo que gobierna la acción de los miembros de la organización.

Surge también otro concepto de autoridad basado en la aceptación de normas y órdenes de personas, se obedece por haberse decidido entre el hacerlo y no hacerlo (si desobedecer le trae desventajas que quiere evitar o si la obediencia le traerá ventajas que se quieren conservar o recibir). Las relaciones de autoridad dependen de los motivos por los cuales los individuos aceptan las decisiones u órdenes de otros.

Las funciones del administrador según Barnard: además de planear, organizar, motivar y controlar, se enfrenta a un desafío, que es el de desarrollar su eficiencia como planeador social. Algunas circunstancias que llevan a la ineficiencia a las organizaciones son: en lugar de dirigir, los administradores o líderes fuerzan, ajustan, toleran, critican, comparan los esfuerzos de los subordinados. No se toma en cuenta que la administración en un proceso de creación de oportunidades, de hacer a un lado los obstáculos, de liberar el potencial humano, de motivar el desarrollo y donde la organización actúe como guía, administrar por medio de resultados más que por control. Es importante que cada administrador reflexione sobre su estilo de liderazgo, sobre la forma en que se relaciona con las personas y grupos de la organización a la cual pertenece.

Para Barnard la función elemental del ejecutivo, es la de mantener el sistema de esfuerzos cooperativos, la cooperación es esencial para que la organización sobreviva. El ejecutivo deberá poseer la capacidad de tomar decisiones que ofrezcan calidad y moralidad a la coordinación de la actividad organizada.

De esa función importante, se derivan tres subfunciones a decir de Barnard:

- 1) Montaje y mantenimiento de sistemas de comunicación. El ejecutivo debe servir como canal de comunicación dentro de un funcionamiento eficaz.

Esta función incluye:

- 1.1) Establecer un esquema de la organización y la estructura de la misma.
- 1.2) Seleccionar al personal ejecutivo y determinar los incentivos individuales.
- 1.3) Mantenimiento de la organización informal.

Para mantener el sistema de comunicación, el ejecutivo debe poseer lealtad por lo que la organización representa y ésta se corrobora con su actuar y presencia.

- 2) Promoción de garantía de los servicios fundamentales a la organización, cumplidos por los individuos.

Asegurar el ejecutivo los servicios esenciales, atrayéndolos a la cooperación a través de un buen reclutamiento, inducción, supervisión y control, del mantenimiento de la moral, de la fijación de incentivos, educación, entrenamiento, entre otros más.

- 3) La formulación de propósitos objetivos y fines de la organización y del trabajo por realizar.

De los propósitos generales del esfuerzo cooperativo formal, surgen los objetivos específicos, en un orden temporal y secuencial, incluyendo las acciones específicas y éstas en su conjunto orientarán al propósito general.⁵⁴

Lo que constituye una organización, viene a ser la combinación de estas funciones en un sistema laboral, catalogando a las funciones como simples

54 *Ibíd.*, P. 203

elementos de un todo orgánico.

Las aportaciones de esta teoría a la educación son los conceptos de: dinámica de la organización, de individuo, de sistema cooperativo, de organización formal e informal, voluntad, cooperación comunicación, autoridad, proceso de toma de decisiones entre otros.

Finalmente se concluye que es menester que el enfoque vigente de administración, donde se ubica actualmente el trabajo del nivel de educación primaria, deba revisarse a la luz de éstas y otras teorías de transición, que comulguen con los conceptos que ahora deben prevalecer en el requerimiento del cambio y la innovación escolar.

De estos últimos tres autores: Ordway Tead (administración y liderazgo), Mary Parker Follet (Psicología de la administración) y Chester Barnard (Teoría de la cooperación en la organización formal) denominados de transición, por rebasar esquemas de su tiempo y adelantarse a otros, se pueden rescatar los rasgos que son necesarios para elaborar e instrumentar una teoría de administración, que realmente propicie entornos viables para la aplicación de la nueva administración que la gestión escolar requiere, para avanzar en ese difícil pero no imposible trayecto que la Modernización Educativa como reforma educativa estableció hace ya, catorce años y que a la fecha, no ha avanzado de manera visible, baste con analizar los resultados que se obtienen en evaluaciones externas y observar los procesos que prevalecen en los planteles escolares y a otros niveles del sistema para poderse percatar de la realidad que el sistema educativo presenta.

Los sistemas educativos, incluyendo el mexicano, tienen la necesidad de transformarse tanto en sus funciones administrativas, como en las académicas, las de organización y las de vinculación con la comunidad. La administración de escuelas, requiere habilidades como: liderazgo, comunicación, motivación, planeación, comprensión, y actitudes de empatía, congruencia y servicio, así como valores de responsabilidad, compromiso, satisfacción y autodesarrollo

profesional y organizacional. Esas transformaciones están regidas precisamente por el tema de la Calidad en la educación, que es un llamado a las autoridades educativas, a los directivos, a los docentes, a los alumnos y a la comunidad en general.

La calidad de la educación a alcanzar requiere la transformación de la cultura institucional, donde la gestión escolar absorba al aspecto administrativo y vaya más allá de éste, como eje rector de la actividad escolar en los planteles, se preocupe y verdaderamente actúe porque todas las actividades escolares, giren en torno a lo medular que es el proceso educativo, la tarea que en realidad debe ocuparnos, no así, la serie de documentos, proyectos, programas, jornadas, actividades políticas, sindicales o de otra índole que constituyen las actividades cotidianas en las escuelas y en otras dependencias, incluidas las supervisiones escolares.

3.1 La gestión escolar una estrategia paradigmática.

En el tema de administración se estableció que administrar contempla el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el uso de recursos, acciones todas ellas, realizadas por los responsables en cada una de las partes que conforman la estructura educativa, es decir por los administradores, desde el docente, el director escolar, el supervisor escolar, hasta llegar a los niveles jerárquicos más altos.

Con las exigencias de la nueva política educativa (Reforma de 1993), se hace necesario efectuar las acciones enunciadas en el párrafo anterior, pero en otro sentido, el cual se orienta como se ha venido desglosando, tendiente a alcanzar los propósitos educativos del nivel, con calidad, a través de una modalidad de planeación incluyente, de una participación más comprometida y dinámica, a esta nueva orientación, se le denomina gestión escolar.

Para algunos aún no queda muy claro el término, pues la palabra gestión se había usado en el ámbito de lo material (gestionar para conseguir donaciones, construcción de espacios educativos y más).

La diferencia entre administración y gestión, es que en ésta última además de atender lo administrativo, se requiere detectar, comprender y actuar sobre las problemáticas educativas que están presentes en un centro escolar y que lógicamente están afectando los procesos y resultados que se llevan a cabo y que se obtienen respectivamente.

3.1.1 Contexto histórico de la gestión en el terreno educativo.

La atención que se tiene sobre la educación, las expectativas que la sociedad genera en relación a concebir a la educación como pilar de la transformación productiva (CEPAL/UNESCO: 1992) y el desarrollo de políticas públicas en educación, persiguiendo también este fin, le otorgan a la gestión un carácter estratégico, (Martínez Nogueira: 1995) señala que avanzada ya la mitad

del siglo XX, prevalecía un aparato organizacional del Estado, donde la centralización, formalismo y segmentación, constituían el modelo de organización y gestión; la educación era concebida como el instrumento para la promoción, la integración social y la afirmación de la identidad nacional.

El sistema educativo se constituía en un centro poderoso, que tenía como base la capacidad de regular los comportamientos, gracias al poder que le concedían las normas y reglamentos, en el control del cumplimiento y la aplicación de sanciones. La escuela era la base de esa estructura, la cual no poseía capacidad de decisión, era una institución cerrada y se dedicaba a ejecutar acciones similares y rutinizadas. El docente solo ejecutaba tareas, el director fiscalizaba sin que lo que encontrara fuese comunicado a la instancia superior o abordado para su corrección o divulgación, el supervisor solo era parte de una estructura que transmitía órdenes y ejercía el control.

La escuela solía ser objeto de estudio desde un enfoque estructural (jerarquía, distribución de funciones), creyéndose que los cambios para lograr determinados propósitos, solo deberían enfocarse a la estructura.

En tiempos más recientes algunas teorías de la organización, originadas en el contexto empresarial, se proyectaron al campo de lo educativo, olvidando que la escuela cumple una función social importante dentro de la sociedad: la transmisión y recreación de la cultura.

Los significados de gestión han sido distintos: como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados procesos y vista como el conjunto de acciones articuladas entre sí, que hacen posible conseguir la intención pedagógica de la institución.

El cambio de paradigma que hoy se necesita en lo organizacional, requiere de revisiones profundas del modelo de gestión en sus distintos niveles. Alcanzarlo depende de la adopción de una cultura organizacional, que refuerce la nueva orientación, de la capacidad del colectivo para reflexionar y construir respuestas a

sus diversas problemáticas, que el diario quehacer saque a flote, permitiendo su desarrollo personal individual dentro de su mismo espacio físico laboral y el desarrollo de la propia organización.

Conlleva también que desde lo colegiado se tomen decisiones, basadas en el conocimiento de su realidad y producto de la reflexión y consenso de los involucrados: docentes y directivos en la mayoría de los casos; que se articulen sus acciones desde la perspectiva estratégica, plasmada en la elaboración de su planeación institucional que parta de un diagnóstico real, de la formulación de su visión, misión valores y compromisos, con pensamientos y acciones a largo plazo, todo ello gracias al trabajo en equipo, venciendo éste, para considerarse como tal, muchos factores de la cultura institucional, que predominan en las instituciones, producto de modelos anteriores, que por muchos años han existido y que se niegan a abandonar prácticas, actitudes, comportamientos y concepciones.⁵⁵

Como se observa el concepto de gestión fue asociado al campo de la administración empresarial. Los cambios que este concepto ha tenido se originan por las transformaciones económicas, políticas y sociales, provocadas por las revoluciones tecnológicas que han influido en el campo de la organización de las instituciones. El estado teórico del término gestión provoca que se asigne al campo de los recursos, haciendo a un lado la diversidad de ámbitos que conforman el campo de la gestión escolar.

El proceso de desconcentración y descentralización del sistema educativo ha ocasionado la necesidad de transformarse a las instituciones escolares, la escuela ya no es la única que transmite conocimientos (están los medios de comunicación, y otros nuevos actores en la esfera educativa: comunidades locales, sectores productivos, sectores políticos entre otros más), también el que se conciba una política curricular con menos contenidos, que deberán tener como contexto la institución escolar, han repercutido en que las tareas de la gestión

55 Lavín, Sonia y Del Solar, Silvia. "El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar". s/r. Santiago de Chile 2000. Pp. 13-14

escolar, se consideren complejas y constituyan un verdadero desafío para el sistema educativo, en lo relacionado a desarrollar la capacidad de las escuelas para ofrecer una educación, útil, relevante y pertinente, con un avance en la autonomía escolar, con la tendencia a la mejora desde su propio interior, de las condiciones de vida de la comunidad donde se encuentra ubicado el centro escolar.

Superar los obstáculos que impiden alcanzar los propósitos educativos, es ahora cuestión de desarrollar diversas capacidades como unidad, como organización, entre las que destacan: capacidad de conducir el proceso educativo para responder a los intereses de la mayoría de la población; capacidad para detectar la realidad escolar en sus diversas dimensiones, tanto en el aspecto de necesidades como de problemáticas; capacidad para reflexionar, debatir, proponer, ejecutar y evaluar; capacidad para innovar la práctica desde el trabajo de equipo; capacidad de planear de forma estratégica entre muchas más, por lo que la capacidad de gestión inicia y termina en la escuela.⁵⁶

La gestión desde una perspectiva administrativa entendida como “una actividad gerencial que persigue el propósito de racionalizar recursos que perfilan la imagen de la empresa y evocan la figura de los directores y responsables que se requieren para que la empresa funcione adecuadamente “ (Chávez: 1995).⁵⁷

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, define a la gestión como “ arte de determinar objetivos , conducir a las personas, armonizar objetivos y recursos, buscar equilibrios, reaccionar ante el turbulento entorno (...) y buscar oportunidades de beneficio y (efectividad) “. ⁵⁸

Entendida gestión como autogestión, no aplicable al sentido de la administración, se aproxima más al sentido de dirigir y gobernar, entendidos como

56 *Ibíd*em, Pp. 18-19

57 Orta Sánchez, Rosalinda Martha, *Ob. cit.* P. 58

58 *Ibíd*em, P. 59 Apud, OCDE “La ética del servicio público“ en *Ob. Cit.* Orta Sánchez, R. Martha P. 59

la capacidad para propiciar procesos de transformación de la realidad; noción que considera la idea de la participación colectiva de parte de los integrantes de una organización, en los procesos de diseño, decisión y evaluación de la acción que se construye (Chávez: 1995).

Esta última definición se acerca a la dimensión educativa, pues al ser la educación, una institución social estrechamente relacionada con las otras actividades sociales, con fines cambiantes de acuerdo a las circunstancias mundiales y nacionales, debe tomar en cuenta los procesos, los involucrados y las implicaciones de sus acciones en la organización para el logro de metas comunes.⁵⁹

Los conceptos de gestión y educación están estrechamente enlazados pues en lo educativo se generan procesos para alcanzar resultados próximos, a la conclusión de un ciclo escolar, mismos que constituyen elementos de un proceso mayor orientado a satisfacer las necesidades de aprendizaje, al término de un nivel educativo. Así el proceso de organización y administración que se efectúa en la escuela se le denomina gestión escolar.

Gestión educativa, conjunto articulado de acciones, decisiones y políticas, que diversos agentes en diferentes niveles jerárquicos: en la escuela lo hacen los directores con los docentes, la supervisión toma las decisiones con la participación de los directores, en las instituciones normativas o administrativas, lo harán las autoridades correspondientes, tomando en cuenta los planteamientos y necesidades de las escuelas. La gestión educativa proporciona una manera de conducir el proceso de formulación e implantación de políticas en un sistema educativo, una de las características fundamentales de la gestión educativa es que debería promover la calidad en la educación.

59 *Ibíd*em, p. 58 Apud, Delval, Juan "La educación como socialización" .

3.2 Modelo de gestión.

En el modelo de gestión (Namo de Mello, Guiomar: 1998) señala que “es un conjunto de estrategias diferenciadas, dirigidas a la solución de problemas que deben ser identificados y caracterizados “. ⁶⁰

Características de un modelo de gestión (Namo de Mello: 1998):

- a) Apertura institucional.
- b) Flexibilidad en la elección de alternativas de solución.
- c) Capacidad para coordinar la iniciativa y la actuación de los responsables que llevan a cabo los trabajos elegidos como prioritarios.
- d) Poder para establecer y/o inducir modelos de calidad de la enseñanza, los cuales obtuvieron el mayor consenso.
- e) Manejo de los sistemas de evaluación de los resultados y del financiamiento para adoptar mecanismos compensatorios de los desequilibrios regionales y las desigualdades sociales. ⁶¹

A través de la gestión educativa se detectan las necesidades y problemáticas específicas y que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que pudieran estar obstruyendo el alcance los objetivos de la institución, y con base al diagnóstico proponer alternativas de solución.

La gestión educativa pretende objetivos de corto y mediano plazos, formula un número mayor de alternativas para un futuro más lejano, por lo incierto de él; procura proporcionar un amplio margen para ajustes y da un peso específico a las prioridades. ⁶²

60 *Ibíd*em, Pp. 59- 61.

61 *Ibíd*em, P. 64

62 *Ibíd*em, P. 61

3.3 Gestión educativa de calidad.

La gestión educativa señala una forma de conducir el proceso de elaboración e implantación de políticas en un sistema, aplicándose en varios ámbitos, nacional o regional, local o escolar, precisamente una de sus características es la que debería promover la calidad en la educación.

La gestión educativa de calidad será la que propicie que se alcancen los propósitos educativos, la que satisfaga las necesidades de aprendizaje, es decir que coadyuve en la creación de condiciones par satisfacer esas necesidades y cumplir con los propósitos educativos. Es todo un paradigma⁶³ que hace posible que las escuelas y unidades administrativas canalicen permanentemente su función hacia la mejora continua, de procesos y resultados. Establece que la participación de la comunidad será el contexto del proceso educativo; el rol del alumno como núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el papel de los directores como líderes que encabezan los procesos, así como también un rol similar se le asigna al supervisor escolar y a los puestos que jerárquicamente siguen en orden ascendente, dentro de la estructura existente, todos con relación en cuanto a su actuación, conforme a lo que se necesite.

Las intenciones de los colectivos, sus tradiciones históricas, la cultura institucional y las políticas educativas, son elementos importantes en la planeación institucional.⁶⁴ La planeación y las estrategias que este proceso contemple, unen los demás procesos (desde el diagnóstico hasta la evaluación de la acciones y de los resultados educativos, siendo generados por procesos donde el trabajo por equipo se observe en los trabajos colegiados, como constructor del desarrollo profesional individual y colectivo), teniendo éstos una gran carga humana y afectiva que repercutan en la responsabilidad y dedicación

63 Ruiz Cantisani, María Ileana. "Sistemas de planeación para instituciones educativas". Trillas. México 2000. P. 12 "Paradigma, del griego paradeigma modelo o formato. Cualquier conjunto de reglas que establecen límites y explican cómo resolver problemas dentro de esos límites. Actúa como filtro, deja pasar la información que se ajusta a sus límites establecidos y rechaza los demás. Permanecen hasta que algo o alguien rompe con ellos y crea uno nuevo. Ver las mismas cosas pero con otros ojos" .

64 Orta Sánchez, Rosalinda Martha, Ob. Cit. Pp. 61- 62.

observadas en el quehacer educativo.

La gestión educativa está integrada por elementos como: enfoque sistemático, administración y planeación estratégicas, conceptos de calidad en el ámbito educativo como el de mejora continua, tomando como referencia el análisis sistémico, puede organizar la actividad educativa alrededor de un eje común: Responder a las necesidades básicas de aprendizaje de las alumnas y los alumnos.

Estos elementos son retomados por medio de herramientas de trabajo entre las que se tienen: instrumentos varios para conocer las necesidades, expectativas y opiniones de los alumnos y padres de familia; la planeación estratégica y el análisis de la realidad más próxima, el liderazgo, el trabajo colegiado, la distribución de responsabilidades, el diseño de indicadores, la evaluación y realimentación permanentes, la rendición de cuentas, la medición del desempeño, la vinculación de la escuela con los padres de familia y la comunidad, así como la planeación institucional entre los más relevantes.

Propósitos de la gestión de calidad:

- a) Crear las condiciones escolares para satisfacer las necesidades de los niños y las niñas, alcanzar los propósitos educativos y solucionar los problemas que obstruyen el logro de los propósitos educativos.
- b) Lograr la satisfacción de los beneficiarios externos (alumnos y padres de familia) e internos (docentes, directivos y no docentes).

Algunos de los rasgos generales de la gestión educativa de calidad son:

- 1) Liderazgo. Que impulse la planificación y la estrategia de la institución escolar, la gestión del personal, de sus recursos y sus procesos para la mejora permanente de sus resultados, de los cuales se corresponsabilizará.

- 2) Relevancia. Impactos a la sociedad a través de la vinculación escuela-comunidad, por medio de la aplicación de lo que se aprende en la escuela dando importancia a los procesos educativos sin que éstos se divorcien de la realidad inmediata de los alumnos.
- 3) Democracia. Propicia la participación del colectivo en la toma de decisiones y en la solución de problemas.
- 4) La rendición de cuentas, característica permanente.
- 5) Transparencia en el manejo de la información y de los recursos.
- 6) Actualización. Promueve la capacidad y actividad del personal en su trabajo colegiado.
- 7) Responsabilidad. Las personas que se ubican dentro de la estructura son corresponsables por la calidad de los procesos y por los resultados.
- 8) Colaboración. Promueve el trabajo en equipo, la ayuda mutua, el compromiso de todos y la autorregulación.
- 9) Eficiencia en la gestión administrativa. Promoción e impulsos a realizar acciones de gestión para conseguir apoyos y recursos ante diferentes instancias.
- 10) Autonomía. Condición para la toma de decisiones individuales y para ejecutar las acciones que responden particularmente a los problemas detectados y a las necesidades pedagógicas específicas.
- 11) Integralidad. Aplicable a las personas, los recursos, procesos y los resultados para activar procesos de mejora continua.
- 12) Prioridad en el aprendizaje. La organización escolar debe estar al servicio del mejoramiento del trabajo en el aula.⁶⁵

65 *Ibidem*, Pp. 62- 64

3.4 Gestión escolar.

“Es el conjunto de acciones, relaciones entre sí, que emprenden el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en - con y para la comunidad educativa “ (Pozner:1995).⁶⁶

Considera las actividades de enseñanza-aprendizaje, administrativas, las que se efectúan con la comunidad, las de organización para llevar a cabo ciertas funciones, las que tienen efecto con otras instancias e instituciones, también toma en cuenta las normas y práctica de convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad. Articula todos los proyectos de innovación.

Su objetivo es centrar, a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos. Esta noción de gestión integral busca hacer más sencillo el que los maestros vinculen los diversos ámbitos de su trabajo educativo y contribuir a crear condiciones para que los docentes reflexionen a mayor profundidad sobre su quehacer profesional y el producto de esta reflexión la proyecten en su planeación institucional.

No debe perderse por ningún motivo, que el sentido último de toda actividad en la escuela es hacer posible, que se cumpla con la intencionalidad pedagógica de la institución escolar.

Una gestión escolar integral participativa es posible solamente cuando:

- a) Se formula una planeación institucional producto del trabajo colegiado.

⁶⁶ No todas las escuelas efectúan una gestión escolar orientada a la consecución de sus objetivos a través de realizar la tarea educativa que les ha sido conferida socialmente. Pues no distinguen lo importante de lo urgente, poniendo en primer término lo administrativo y dejando en segundo lugar a lo académico, entonces su gestión es equivocada y no conduce a lo que la verdadera gestión escolar pretende para ofrecer una educación de calidad. En este sentido la definición de Pozner señala la gestión escolar que se necesita, orientada a lo pedagógico.

- b) Existan en la institución equipos de trabajo que tomen parte decisiva en su desarrollo profesional individual y grupal.
- c) Se tome en cuenta la participación de toda la comunidad escolar.

Su principal reto es estar concientes del diario acontecer escolar, mismo que debe ser articulado alrededor de un esfuerzo de gestión integral de la educación.⁶⁷

Un desafío de la gestión escolar es volver dinámicos los procesos escolares, que en muchos casos se perciben sin movimiento alguno, lograr la participación de los involucrados en la acción educativa, para ello la gestión escolar debe:

- a) Intervenir sobre la institución concibiéndola como un todo.
- b) Recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa (verdadera esencia de la escuela).
- c) Incorporar a los sujetos de la acción educativa.
- d) Construir procesos de calidad para el logro de resultados deseados (Pozner: 1997).

Silvia Schmelkes señala que la gestión escolar requiere que la función directiva esté relacionada con el trabajo colegiado del personal docente, siendo partícipe de las relaciones que entabla entre los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo la comunidad local.

Los propósitos esenciales de la gestión escolar son:

- 1) Definición colectiva de la escuela en donde participan los involucrados en la elaboración de la visión, la misión, propósitos y metas en su planeación institucional.
- 2) Construcción diaria de la escuela, partiendo de lo definido colectivamente, con la tendencia a alcanzar ese horizonte de transformación escolar deseado.

⁶⁷Lavín, Sonia, et. al. "El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar" s/r. Santiago de Chile 2000. Pp. 62- 64.

- 3) La organización del proceso educativo en el salón y en la escuela, conlleva promover, conducir y evaluar las acciones que tienden al logro de los propósitos educativos, acciones que realizan todos los involucrados por lo que todos deben ser evaluados.
- 4) La identificación y transformación de las relaciones que se desarrollan entre los diferentes miembros de la escuela, toda esa red de interrelaciones deben orientarse al esfuerzo profesional de crecimiento individual y grupal.
- 5) El diseño, aplicación y evaluación de proyectos que propongan la solución a problemas relacionados con los procesos y resultados educativos escolares.
- 6) La organización de los espacios administrativos, materiales, de recursos humanos para una mejor función de la escuela.
- 7) La rendición de cuentas ante la comunidad y las autoridades educativas.
- 8) La gestión de apoyos y recursos necesarios para cumplir con los propósitos educativos.⁶⁸**

La gestión escolar requiere: promover la experimentación, desarrollar la capacidad de innovación, desarrollar la capacidad de trabajar en equipos, generar proyectos compartidos, identificar demandas sociales, manejar los principios de calidad que permiten un enfoque basado en los procesos y los sistemas, asumir los problemas como áreas de oportunidad.

Se concibe desde el punto de vista personal a la gestión escolar, como el conjunto de acciones creativas, con intencionalidad y direccionalidad, que autoridades, directivos, profesores, alumnos y padres de familia desarrollan para alcanzar los propósitos educativos del nivel, todas ellas teniendo como punto de partida el aquí y el ahora que viven, sin soslayar los problemas, más bien tratando de resolverlos en la medida de lo posible y siempre que estén en el ámbito de competencia escolar, estando articuladas en un proyecto institucional (llámese

68 Orta Sánchez, Rosalinda Martha. Pp. 59-60

proyecto escolar, plan estratégico u otro), el cual desde su diagnóstico hasta su evaluación, requiere esfuerzos compartidos por los involucrados, formas de trabajo en equipo, colaborativas y siendo necesarias maneras de participación más amplias y complejas.⁶⁹

En la gestión escolar se requiere: compartir propósitos y metas comunes, ubicar la cuestión pedagógica como la tarea fundamental de la escuela, fortalecer las responsabilidades del maestro y director por los resultados educativos y el logro de los propósitos establecidos en plan y programas de estudio, fortalecer el trabajo del aula y las formas de enseñanza, mejorar el clima de trabajo, fortalecer la función académica de los directivos, mejorar el funcionamiento del consejo técnico, recuperando su contenido pedagógico, establecer relaciones de colaboración entre la escuela y las familias de los alumnos, informándoles los propósitos educativos a alcanzar, así como también las dificultades, logros, establecer responsabilidades de maestros y familias en la tarea educativa, trabajar el equipo docente y directivo de manera comprometida.

Conforme a lo que señala Serafín Antúnez, la palabra gestión se utiliza cuando se trata de describir o de analizar el funcionamiento de las instituciones educativas y hace alusión a la actuación, poseyendo una dimensión dinámica y requiere estar acompañada de un referente que la haga más particular, dicho referente se localiza en un campo específico, por ejemplo el educativo, donde se abordará como gestión escolar.

La gestión escolar por tanto, asignada a los centros educativos tiene componentes, entre los cuales se destacan:

- 1) Ámbitos: Actualmente nombradas dimensiones: pedagógica curricular, organizativa, administrativo y comunitaria y de participación social.
- 2) Agentes: Profesores, directivos, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, etc.
- 3) Funciones: Planeación, desarrollo/ejecución, seguimiento y evaluación, planeación.

69 S/R Idem..

Requiere una participación:

- a) gestora, entendida como la contribución a las tareas de organización, funcionamiento y control del centro educativo;
- b) curricular, como la serie de acciones de los docentes que trabajan por una toma de decisiones compartida en los procesos de planeación y desarrollo curriculares;
- c) educativa pues a través de la participación, no solo los alumnos sino también los maestros se preparan para desarrollar capacidades que les permiten comprender y ejercitar la democracia, la autonomía y la libertad responsables;
- d) de control ya que permite la intervención de otros sectores no docentes en los procesos de supervisión de las actividades que el centro efectúa y de interiorización del proyecto educativo del centro: a través de la participación se contribuye a conocer y asumir los objetivos institucionales y a aumentar la motivación y el sentimiento de pertenencia de sus miembros.⁷⁰

Se ha hecho referencia que el término gestión tiene que ubicarse en un entorno, de ahí que tratándose de educación se tendría una gestión educativa y una gestión escolar, conviene retomar estos conceptos.

La gestión educativa es el conjunto de acciones, que las autoridades a nivel jerárquico más alto o el gobierno realizan, entre ellas, la toma de decisiones sobre la educación de un país, a pesar de la descentralización y desconcentración que tuvo lugar en México, como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, se sigue teniendo este tipo de gestión. La toma de decisiones se da en tres instancias: en la parte central, en el nivel intermedio y a nivel local, en la escuela.

La gestión escolar entonces es una de las instancias de toma de decisiones

⁷⁰ Antunez, Serafín. " Claves para la organización de los centros escolares " s/r. Barcelona 1998. Pp. 65-66.

sobre las políticas educativas del país y tiene su ámbito de acción en lo que también se conoce como unidad educativa organización o escuela. La gestión escolar también puede ser concebida como el gobierno o la dirección participativa de la escuela, pues se le ha conferido el poder de la toma de decisiones de los procesos educativos que se realizan en el espacio escolar, a través de un trabajo colectivo.

Un modelo de gestión escolar puede llevarse a cabo, poniendo en práctica acciones tales como: elaboración de un proyecto institucional, desarrollo de equipos de trabajo, utilizando diversas estrategias, normas de convivencia, proyectos alternos, reuniones, seguimientos, memorias, - creando una cultura escolar⁷¹ acorde a los propósitos perseguidos - que incluya una reconceptualización de la función directiva .

El objetivo de la gestión escolar es poner en el centro de toda la actividad escolar, los aprendizajes de los menores. Sus retos son dinamizar los procesos y la participación de los actores que tienen que ver en la acción educativa, para ello interviene en la totalidad de la institución, recupera la intencionalidad pedagógica y educativa, incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo y construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados. He aquí el paradigma de la gestión escolar.

La gestión escolar está estrechamente ligada a los componentes de la calidad de la educación básica.⁷² De la formación, concepción y visión, que cada uno de los responsables dentro de la estructura posean, se derivan el tipo de prácticas que se desarrollan y que se repiten en el ámbito donde se ejerce influencia. De ahí que este nuevo conjunto de ideas, planteamientos, estrategias,

71 Cultura escolar es el conjunto de valores, actitudes, normas, relaciones, toma de decisiones, interpretación de compromisos, de formas de trabajo, clima laboral, preparación profesional, concepciones, tradiciones, prácticas que se encuentran influyéndose entre sí, en la compleja interrelación de los involucrados en el proceso educativo .

72 La experiencia en el terreno de la gestión escolar, no es del todo grata, existe ignorancia, apatía, falta de compromiso, resistencia, prácticas anquilosadas, de parte de un gran sector de los que ocupan puestos claves en la estructura y que debiesen impulsar este tipo de trabajo, empezando por el área de influencia inmediata y mediata, donde se han podido observar estas circunstancias.

formas de trabajo, constituyan todo un paradigma, que tiene que hacer a un lado las viejas costumbres que de forma tradicional e irracionalmente en muchos de los casos se siguen presentando.

También habrá que considerar el hecho, de que no se está preparado para esta nueva forma de gestión, la planta docente y directiva fue formada bajo ciertas necesidades curriculares, que quizá para ese entonces eran válidas y necesarias, pero ahora que se pide una transformación producto de la reflexión, que se desea impulsar un desarrollo profesional a nivel individual y grupal por medio del trabajo colegiado, estrategia que no es nada sencilla trabajar, por las prácticas individualistas que persisten, por los tipos de relaciones que existen en las escuelas, por el clima institucional creado, en suma por la cultura institucional; que se pretende analizar la realidad de la escuela, su problemática, sus necesidades y trabajar en el tratamiento de las mismas para su solución y satisfacción, plasmando todas sus estrategias de trabajo en su planeación institucional, producto también de un análisis de grupo, de una toma de decisiones consensuadas por toda la planta docente y directiva, de una manera consciente y articulando todas sus alternativas de solución alrededor de la intención pedagógica que la escuela persigue, a favor de los beneficiarios internos y externos, situación que va totalmente en contra a lo que se está acostumbrado, a obedecer simplemente una planeación que sólo emana de uno o varios elementos directivos, no con la tendencia a satisfacer necesidades, a resolver problemáticas, a lograr los propósitos educativos, sino simplemente a enunciar actividades rutinarias y mecánicas, de corte administrativo y organizacional, mas no de un real funcionamiento cuya preocupación sea el proceso educativo que se realiza en la escuela, proceso que no solo impacta a los alumnos, sino también a los docentes mismos.

Existe un número menor de servidores públicos que forman parte de la estructura y que comulgan con el enfoque [aquí citado](#) de la gestión escolar, pero que tanto arriba de ellos como abajo, se ven frenados por tener como autoridad inmediata o como subalternos, a personas con ideas contrarias a las que se aspira, que han tenido que luchar para hacer entender a los subalternos e ir

ganando terreno poco a poco en ellos, para modificar sus prácticas, no sucediendo lo mismo con algunas de [las autoridades superiores](#), por [estar supeditados a otros requerimientos de diversa índole y por tener una historia personal](#) que para nada tiene que ver con el ámbito educativo, en lo que se refiere a docencia y que al ver ciertas formas de trabajo, que se salen de los esquemas tradicionales, ven amenazado hasta cierto punto el quehacer docente e impiden que esos proyectos se lleven a cabo, por los “ riesgos “ que implican.

4.1 Antecedentes.

En el programa para la Modernización Educativa existe el reclamo por una educación de calidad, por una mejoría constante en la calidad de los aprendizajes. La calidad de la educación básica ha sido catalogada por el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa como “deficiente, pues no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país “.73 Con base en el Acuerdo señalado hay dos puntos importantes para la calidad educativa y requieren atención especial, siendo: los contenidos educativos y los materiales educativos por un lado y la motivación y preparación del magisterio.

Las estrategias del acuerdo para la modernización educativa son: la reorganización del sistema educativo con un nuevo enfoque de participación social, la reformulación de los contenidos y materiales educativos que a estas fechas se han concretizado en nuevos libros de texto, libros de apoyo para los docentes, plan y programas del nivel, así como también nuevas directrices para planear institucionalmente, se partió de la elaboración de un proyecto escolar hasta lo que ahora se conoce como plan estratégico de transformación escolar y la tercer estrategia la constituyó la revaloración de la función magisterial la cual comprendió seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario, su vivienda, el programa de carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. En el segundo aspecto tenemos su participación decisiva y determinante para continuar actualizándose, superándose y formándose en el servicio en aras de lograr una mejora continua de su práctica educativa.

73 Arnaut, Alberto. “ La federación educativa en México 1989-1994” SEP: México 1998. P. 309

4.2 Calidad desde el Programa de Modernización Educativa.

El programa para la Modernización Educativa surgido en el marco de la Modernización Educativa, así como la legislación nacional, son la base del modelo educativo de 1993. En él se establecen las características que la educación habrá de tener: relevante, útil, moderna y de calidad.

El nuevo modelo se organizó tomando en cuenta los 3 subsistemas inherentes a la operación del sistema educativo y cuya modernización produce cambios estructurales en: calidad de la educación, cobertura de la educación y reorganización del sistema educativo. El primer subsistema que es el de la Calidad de la educación incluye los elementos: contenidos educativos, métodos de enseñanza, formación y actualización de los maestros, articulación de los niveles educativos de preescolar y secundaria, con el de primaria y apertura a la ciencia y a la tecnología.

El nuevo modelo señala que el proceso educativo tiene como componentes: los contenidos educativos, la formación de los maestros en servicio y la organización escolar. Al reordenarse estos tres componentes de acuerdo al nuevo enfoque educativo repercuten en:

- 1) Una redefinición del concepto de proceso educativo (enfocado a transformar las relaciones que el individuo tiene con él mismo, con la sociedad y con su entorno).
- 2) Un cambio en el objeto de los aprendizajes. El papel de la educación es dar sentido y dirección a los cambios en las relaciones con la sociedad, el entorno y consigo mismo.
- 3) Una búsqueda de mecanismos para propiciar el desarrollo armónico. Se necesita formar un mexicano en permanente desarrollo integral, que contribuya a conformar una sociedad capaz de mejorar productivamente su entorno, promover el desarrollo del país y convivir en justicia y equidad.

- 4) Una nueva visión del sistema educativo, orientado a ofrecer una educación de calidad, que convierta a todo el sistema educativo en un sistema de calidad: articulado interna y simultáneamente vinculado con los aspectos de la vida social y productiva y con la innovación científica y tecnológica.
- 5) Un nuevo concepto de escuela. De ser el centro para la enseñanza, se convierta en propiciadora de ambientes para el aprendizaje.
- 6) Un cambio de enfoque de los contenidos educativos. Donde éstos respondan a necesidades básicas de aprendizaje, sirviéndose de los contenidos de las asignaturas, expresados en desempeños de su vida cotidiana, es decir que respondan a necesidades reales de aprendizaje.⁷⁴

Conforme a CONALTE se establecen seis categorías de necesidades básicas de aprendizaje, las primeras tres son aprendizajes fundamentalmente instrumentales, herramientas necesarias para dar una mayor eficacia a las interacciones y las otras tres son de tipo relacional, ya que favorecen el desarrollo del educando en interacción con su entorno, con los demás y consigo mismo:

a) Las de tipo instrumental.

Acceso a la información. Capacidad de interpretar distintos tipos de mensajes y códigos, desde textos escritos hasta automatizados de información, los procesos involucrados son: localizar, traducir, organizar, procesar, analizar y proporcionar datos en diferentes contextos y propósitos.

Claridad de pensamiento. Desarrollo de las capacidades de razonamiento para insertarse productivamente en la vida. Implica la educación de una mentalidad analítica para plantearse problemas, valiéndose de instrumentos de diversas ciencias: la matemática, la geometría, la física, la química entre otras, para entender y transformar la realidad.

Comunicación efectiva. Capacidad para manejar los diferentes lenguajes que le permiten expresarse e intercambiar ideas y sentimientos, de forma oral y escrita,

74 *Ibíd.* Pp. 11- 16

el lenguaje del cuerpo humano, el de las imágenes, los sonidos y demás.

b) Las de carácter relacional.

Comprensión del medio ambiente. Incluyendo valores, conocimientos, habilidades

que sirven para entender, preservar y mejorar el mundo circundante.

Comprensión del hombre y la sociedad. Comprensión del proceso histórico, ubicarse y descubrir los distintos roles que ha de desempeñar para interactuar de forma responsable en los diferentes ámbitos y desarrollarse armoniosamente en la sociedad de la que forma parte.

Desarrollo personal. Involucra el despliegue de potencialidades físicas, éticas estéticas e intelectuales que son necesarias para expresarse, fortalecer su propia identidad, para formarse una imagen positiva de sí mismo, así como también adquirir métodos que le posibiliten seguir aprendiendo a lo largo de su vida.⁷⁵

Dicha reordenación trae como consecuencia:

- 1) Una nueva orientación de la gestión educativa. Donde a los maestros y a las escuelas se les asignan nuevas funciones centradas en la organización, planeación, administración, supervisión y evaluación.
- 2) La gestión orientada a responder a las necesidades básicas de aprendizaje del individuo y de la sociedad en estrecha relación con los contenidos educativos.
- 3) Al maestro y a la escuela les corresponden descubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos, maestros, directivos y padres de familia.
- 4) Responder planificando y proponiendo aprendizajes pertinentes que promuevan la productividad, tomando en cuenta el sentido de la identidad nacional, justicia y democracia.

75 *Ibíd.*, Pp. 57- 58

Con ello:

- a) Se respeta la individualidad del que aprende.
- b) Se promueve la transformación de relaciones con un enfoque constructivo en su contexto socio-histórico y cultural, tomando en cuenta y promoviendo los cambios científicos y tecnológicos.
- c) El aprendizaje se convierte en proceso permanente cuyos impactos se observan en los desempeños a la luz de los requerimientos mundiales.
- d) La escuela, libros y apoyos se organizan y estructuran con este enfoque.
- e) Se formulan perfiles de desempeño como elemento central de los contenidos educativos, reflejándose en el comportamiento social.

Los perfiles de desempeño se convierten en parámetros de calidad. La educación será de calidad si los que participan en los procesos propuestos, alcanzan individual y socialmente, comportarse como lo expresan los perfiles. Los perfiles representan los modelos que a futuro se desean para los mexicanos. Los perfiles de desempeño deben transformarse en la guía y en los parámetros de evaluación para contrastar la eficacia de cada escuela y la calidad de la educación que ofrece.⁷⁶

Perfil de desempeño social para el egreso de educación primaria.

Ámbito de desarrollo personal.

Cuida y defiende su salud, promueve acciones para proteger su entorno y mantener un medio ambiente sano.

Cuida y respeta su persona como un todo integrado, posee un concepto de sí mismo adecuado para su edad, lo que le permite relacionarse con equidad y respeto con otras personas.

Organiza sus actividades para disponer de tiempo libre en beneficio de sus intereses personales.

Actúa en función de principios y convicciones morales que le permiten juzgar su comportamiento, entender al del otro y tomar decisiones.

⁷⁶ Ibídem, Pp. 16-19 y 86

Utiliza esquemas generados por él mismo para continuar aprendiendo y resolver nuevas situaciones.

Ámbito de desarrollo económico y social.

Defiende sus derechos y reconoce los de los demás, acepta sus obligaciones, cuida de los bienes privados y públicos y recurre a diversas instancias de servicio.

Interviene en actividades de interés colectivo, promueve actitudes democráticas y propone soluciones a problemas comunes.

Participa con eficacia y calidad en diferentes procesos productivos y asume actitudes de aprecio hacia el trabajo propio y ajeno.

Ubica los acontecimientos en el tiempo y en el espacio usando información para explicarse la realidad local en relación con los hechos regionales, nacionales y mundiales.

Ámbito de desarrollo científico y tecnológico.

Interpreta y utiliza diversos lenguajes simbólicos de uso diario.

Utiliza diversas estrategias de razonamiento y de cálculo para resolver situaciones.

Recurre a información científica para explicarse fenómenos naturales, tecnológicos y sociales de su medio.

Utiliza con responsabilidad los recursos tecnológicos a su alcance que mejoran su calidad de vida.

Ámbito de desarrollo cultural.

Emplea eficazmente los recursos y las formas básicas del español oral y escrito.

Cuida los seres vivos y los recursos naturales actuando en armonía con el equilibrio ecológico de su entorno.

Aprecia y disfruta de diversos lenguajes y expresiones artísticas en la recreación de sus vivencias familiares, escolares y comunitarias.

Manifiesta actitudes de tolerancia, aceptación y solidaridad hacia los miembros de grupos distintos a los que él pertenece.

Hace suya la cultura y participa en su producción como manifestación de su pertenencia a una familia, a un grupo social y a México como país pluricultural. Usa elementos básicos de la lengua extranjera en las regiones donde se requiere.⁷⁷

La Calidad educativa incluye los siguientes elementos:

1) Eficacia, incluye cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real.

2) Eficiencia

3) Pertinencia.

4) Relevancia

5) Equidad.

Su relación con estos componentes se desarrolla a continuación:

Eficacia

Es la capacidad de un sistema educativo de alcanzar los objetivos (relevantes) con todos los alumnos que deben cursar ese nivel educativo, en el tiempo programado para ello, aquí se incluyen los rubros de: cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real. Cuando la escuela se preocupa y ocupa desde un principio y de manera permanente por atraer con su quehacer docente que ha impactado en la localidad, a la población en edad de cursar el nivel educativo en cuestión, cuando trabaja por hacer agradable y significativo el aprendizaje, por elevar el aprovechamiento académico y por ejercer una acción pedagógica de contenidos realmente útiles y necesarios conforme al diagnóstico que obtuvo con instrumentos por el colectivo seleccionados y aplicados, se estará atendiendo de manera eficaz a la población demandante.

Eficiencia.

Hace alusión al logro de resultados con el uso óptimo de los recursos. En la medida que un sistema educativo logre abatir los índices de deserción y reprobación estará aumentando su eficiencia, pues evitará el desperdicio de los recursos. Si una escuela optimiza sus acciones, sus recursos, fortalece y

77 Ibídem, Pp. 44- 46

aumenta los recursos humanos, materiales y demás, enriquece sus capacidades docentes, minimiza las necesidades de su población por atenderlas, a través de un proyecto del centro educativo y de una participación como la que es necesaria en este tipo de trabajo escolar, estará orientándose a lograr una eficiencia mayor cada vez más.

Pertinencia.

Elemento que responde a las necesidades actuales de los alumnos y de la sociedad. Realización de acciones oportunas y acertadas para disminuir las debilidades y superar sus problemas.

Relevancia.

Se refiere a los contenidos, propósitos y actividades que responden a lo que se requiere para promover el desarrollo de los alumnos como personas: intelectual, afectiva, moral y físicamente, se debe preparar para que tengan desempeños adecuados en los diversos ámbitos en los que se desenvolverán: político, económico y social, por lo que una escuela de calidad debe responder a estas necesidades, formar individuos críticos, participativos, capaces de construir una sociedad y convivir en ella, partir de sus propios saberes y ampliarlos, llegar a la aplicación de los mismos, [habilitar a los menores para que puedan enfrentar los retos histórico-sociales de su tiempo.](#) Si en el centro educativo se realiza una gestión como la antes descrita, que detecte las necesidades y las atienda en el aspecto curricular ya que es una de las cuatro dimensiones donde tiene que autoevaluar su realidad, se estará trabajando para brindar calidad en este componente.

Equidad.

Se dice que no hay plena eficacia sin equidad. En un sistema educativo su población no es homogénea, debe partir de reconocer que los alumnos son diferentes y por ende acceden a los contenidos de manera distinta, con estilos propios; precisamente a los sectores que tienen más necesidad, debe apoyárseles de manera compensatoria, de esa forma tendrán oportunidades

similares de construir los saberes curriculares y aplicarlos en la resolución de problemas que el diario acontecer les plantee.

Una escuela donde realmente se trabaje bajo el concepto de gestión escolar ya definido, al detectar las diferencias individuales y las diversas necesidades de los menores, instrumentará programas de apoyo para esos menores, sin que sea una exigencia externa, será un compromiso por los involucrados adquirido y realizado de la mejor manera posible, sólo así puede decirse que la atención que brinda presenta la característica de la equidad.⁷⁸

4.3 Otras aportaciones sobre Calidad educativa.

En el informe internacional que la OCDE (la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) emite sobre “ Escuelas y calidad de la enseñanza “ 1991, se expresa que no puede emitir definición única, estricta y generalizada sobre el término **calidad**, debido a que en él interactúan muchos factores, es multidimensional, compleja, polifacética y subjetiva, posee dimensiones; lo que le interesa aclarar es sobre el término y comprender las consecuencias de adoptar las diferentes interpretaciones de éste.

Las definiciones de calidad se hayan determinadas por los propósitos educacionales del aquí y el ahora de que se trate, y como los propósitos son formulaciones generales de respuestas deseadas, siempre cabrá el mejoramiento de la calidad, pues la calidad siempre puede mejorarse. De esta manera, los propósitos no aportan criterios absolutos para juzgar si es satisfactoria o no.

Se cita que la calidad se interesa por una escolarización eficaz. Enuncian 10 características de las escuelas eficaces, producto de una investigación estadounidense, por lo que no puede indicarse que son de carácter universal, el peso de cada una varía de un sistema educativo a otro. Estas características se

78 Orta Sánchez, Rosalinda Martha, Ob. cit. P. 40 Elementos de la calidad educativa extraídos y complementados de la obra SEP Ob. cit. Pp. 161-165.

superponen e interactúan. Ninguna escuela tiene la excusa de ignorar cómo debe ser, ni de concebirse como una realidad acabada, sin posibilidades de errores o de mejoras, debe asegurarse de que está logrando su misión, revisarse continuamente y emprender acciones inmediatas para corregir su rumbo, en caso de detectar debilidades en sus procesos y en sus resultados parciales.

Las características de las escuelas eficaces son:

- 1) Compromiso con normas y metas claras y definidas en colectivo, para propiciar un clima favorable en beneficio del aprendizaje, estableciendo normas y metas, pudiendo ser varias por ser multicultural el entorno escolar.
- 2) Planificación en colaboración, una coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación, se requiere de buenas relaciones entre el personal, participar en las decisiones y gestión colegiada, comprometidos con la mejora, con la innovación y la experimentación, con apertura para construir una parte del currículo.
- 3) Dirección clara en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento, dirección y principio de colegialidad complementarios, para aplicar cada plan e innovación.
- 4) Estabilidad del personal, condición previa para el logro de una mejora en la escuela, fortalecerse con la adaptación de los maestros al clima de cada escuela.
- 5) Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal, relacionada con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.
Tener todos la oportunidad para la formación en servicio (al interior de la escuela y en programas externos), relacionada con necesidades reales de la escuela, inmersos en su propia actividad y en la promoción de sus destrezas profesionales.
- 6) Elaboración de un currículo planeado y coordinado que asegure un lugar satisfactorio a cada alumno, para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales. Este diseño será detallado e integrado por

conocimientos, formas e instrumentos de evaluación continua, destrezas básicas y valores a reflejar en la escuela.

- 7) Una participación y apoyo de los padres de familia en un nivel elevado, tanto en actividades escolares, como en servicios voluntarios, que motiven y ayuden a sus hijos en el esfuerzo que la escuela realiza, abriendo sus puertas a la escuela a este tipo de participación social.
- 8) La búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individual, creación de una comunidad en valores propios y compartidos, donde se identifiquen con ese propósito en común.
- 9) Empleo máximo del tiempo de aprendizaje. Mayor cantidad de tiempo asignado al aprendizaje activo, articular contenidos y secuencias de aprendizaje, evitando desperdicios de tiempo.
- 10) Apoyo activo y sustancial de la autoridad escolar responsable.
Confiar en el apoyo de su autoridad escolar en relación a las cuestiones económicas y en la dirección y orientación de la gestión escolar.

También hay que recordar que las escuelas no son las únicas a las que debe adjudicárseles todas las deficiencias en conocimientos y destrezas o bien pensar que todas las soluciones les corresponden, pues no son independientes, pertenecen a un sistema educativo, a un tipo de administración, todo ello, producto de una política educativa nacional y ésta a su vez, derivada de una política internacional.

De acuerdo a este informe de la OCDE, existen áreas para buscar la calidad en las escuelas y en los sistemas educativos.

- a) El currículo, el modo en que se defina, planifique, aplique y evalúe es fundamental en la calidad de la enseñanza otorgada.
- b) La medición de resultados, desde los iniciales a través del diagnóstico escolar, los parciales y los finales; la evaluación del centro escolar por medio del diagnóstico institucional, la evaluación formativa y la sumativa,

todos ellos como procesos para la mejora, son elementos de búsqueda de la calidad. La supervisión escolar cuyo papel y funciones requiere de ser reorientado en los dos casos.

- c) El papel de los maestros, su competencia y dedicación son requisitos fundamentales y previos para lograr una educación de calidad, el panorama presenta una gran diversidad: a muchos la comunidad les exige y presiona, otros se muestran insatisfechos, unos más presentan crisis de identidad profesional, algunos están agobiados de trabajo. Se requiere que la docencia sea desempeñada por personas que cuenten con conocimientos pedagógicos, que conozcan y dominen plan y programas, con una personalidad y estilo acordes a la función y al tipo de relaciones que establecerán con el alumnado, con conocimientos en diversas ramas del saber; ofrecerles un buen salario. Considerando su formación profesional como una formación inicial y ya en la práctica, continuarse formando en el servicio de manera permanente, accedando a la actualización de manera consciente y enriqueciendo de manera perenne sus saberes pedagógicos, no solo en la parte teórica, sino contrastándolos en la práctica misma. Es necesario que la actualización sea secuencial y no con diversas ofertas que no poseen una gradualidad y van de un tema a otro, sin que el docente logre articularlos coherentemente. De no tener un buen salario, establecer algún mecanismo de gratificación y reconocimiento. Es menester someterse periódicamente a apreciaciones sobre el desempeño docente y de no validar lo indispensable para el cargo desempeñado, trasladarle a otro puesto, para promover su desarrollo profesional y quizá esto resulte eficaz, si los propios maestros se involucran en su proceso de realización.
- d) Organización escolar. Desde el currículo, la planificación, la integración y uso de expedientes de los alumnos que den cuenta de sus avances y sus características, el uso de la información escolar, la relación maestro-alumno en cada caso, el uso de los tiempos, las estrategias compensatorias, el trabajo colegiado, la toma de decisiones entre otros más.

- e) La dimensión de los recursos, hacer una distribución óptima de los recursos que se tengan en sus diferentes rubros, atraer o incrementar las aportaciones de los padres de familia y de otros, basarse en las preferencias del consumidor. Lograr la concientización de los participantes para ahorrar y emplear los recursos con sus máximas ventajas en el aprendizaje.⁷⁹

Para John D. Wilson al tratar de dar respuesta a la interrogante ¿cómo valorar la calidad de la enseñanza?, argumenta que la mejora de la calidad depende de que las personas que conforman el sistema educativo alcancen una visión más clara de los criterios de acuerdo a los cuales debe definirse tal calidad. Se toma en cuenta al currículo como punto central de la gestión en educación.

Calidad en educación, significa calidad en el currículo.⁸⁰ Actualmente el papel del profesor es el de ser facilitador. Tradicionalmente los docentes destacados poseían tres tipos de habilidades: carisma, conocimientos de las asignaturas que enseña y capacidades pedagógicas (estructuración y presentación del conocimiento para ser aprendido, habilidad para cuestionar, desarrollo y aprovechamiento de los recursos, gestión del aprendizaje individual y de grupo), a estas habilidades se le añade el que el profesor será un “ profesional reflexivo “ (Schon 1983) para mejorar su práctica, saliendo victorioso de otros factores que escapan a su control, recursos necesarios y/o disponibles y capacidades para colaborar en decisiones de planificación, desarrollo curricular, evaluación del currículo.

Otra función en la escuela es la directiva, la cual requiere de un conjunto de cualidades personales apropiadas: buen humor, sentido común, dedicación laboral, capacidades de: comunicación con clientes y consumidores sobre los propósitos educativos de la escuela, a través de diversos medios de difusión; de

⁷⁹ S/R OCDE, Ob. cit. Pp. 165 – 169.

⁸⁰ D. Wilson, John. “ Cómo valorar la calidad de la enseñanza “ Paidós. España 1992. P. 129 En la misma obra, Pirsig (1976) vincula calidad con su significado en griego “ excelencia de la función “. Ubicándose en el docente, su función: planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en la diversidad de las personas que aprenden.

dirección eficaz en todo tipo de recursos, revisión del currículo para introducir acciones relevantes e innovadoras; de evaluación tanto de programas como de esquemas de trabajo; apreciación del rendimiento y desarrollo de los maestros; con estilos de gestión donde comparta el poder y corresponsabilice a su equipo de trabajo, sintiéndose parte de él; orientar las actividades para satisfacer las expectativas de los clientes (autoridades educativas de los diversos niveles, otras instancias educativas, intereses comunitarios) y de los consumidores (alumnos y padres de familia) y considere muy importante la gestión de la calidad de la docencia, la cual observará en las aulas, concentrando su atención en lo que los alumnos hacen y lo que logran con ello en la clase, contrastándolo con las pretensiones del docente; destaque su papel importante en la planificación escolar donde lo que se tiene que enseñar, es tan relevante que ha sido producto de una toma de conciencia y un compromiso de todo el colectivo docente.

Calidad como sinónimo de excelencia a largo plazo implicaría: cumplir con las expectativas de los clientes, otorgar un servicio superior al consumidor (alumnos y padres de familia), un uso pleno de las capacidades de cada maestro integrante de la planta docente y una innovación constante.⁸¹ La calidad también está presente en la planificación y ésta se determina si conduce a una mejora en la práctica, es decir, si funciona, teniéndola a dos niveles: macro-escuela, micro-aula. La aplicación de lo planeado implica, ponerlo en práctica, partiendo en cada caso de lo que el diagnóstico inicial haya arrojado (diagnóstico escolar / diagnóstico grupal), así como llevando a cabo las estrategias formuladas para alcanzar los objetivos curriculares a cada nivel mencionado. La evaluación como proceso permanente no solo para el alumno, sino también para el docente, para el grupo de maestros, requiere una nueva cultura de la evaluación, donde sea vista como elemento necesario para reformular o validar planteamientos que nutran la planificación para autorevisarse y mejorar continuamente, emitiendo juicios honestos, fundamentados en la información extraída, la cual deberá ser confiable y veraz, sin maquillaje alguno.

81 *Ibidem*, Pp. 46-62.

Sería congruente iniciar la instalación de una cultura de la evaluación, donde la auto y la coevaluación se tomarán en cuenta, donde no se tuviera temor a reconocerse en ese acto formador intencional, donde su práctica le permita efectuar investigación sobre la misma y ésta le presente la necesidad de accionar para mejorarla, avanzando en su desarrollo profesional.⁸²

Buscar la calidad implica racionalidad y apertura, valores que deberían caracterizar la gestión del conjunto del sistema educativo. Concebida como organización, la escuela debe ser racional y abierta.⁸³

La calidad del sistema educativo depende de la calidad de las personas que desempeñan puestos clave en la enseñanza y en la gestión.

La calidad de la tarea de cada maestro en relación a su planificación, aplicación y evaluación del currículo óptimo para cada uno de los alumnos, está influida por la calidad de la gestión escolar. El funcionamiento de cada uno de los elementos en la escuela depende de la calidad de la adecuación entre los diferentes factores involucrados, así una gestión escolar eficaz depende del trabajo de un gestor muy eficaz (tendría que ser el director escolar), con la preparación adecuada y con las formas adecuadas de relacionarse con la comunidad a la que pertenece la escuela. Una buena enseñanza depende de los estilos en que la gestión escolar se inscriba y apoye al personal docente.

La mejora de la calidad en educación supone un gran cambio en la gestión (contrataciones, formación y actualización del docente, diseño y abordaje del currículo para atender las necesidades del alumno, una nueva cultura de la evaluación escolar). Se necesita un nuevo paradigma en cuanto a la gestión del sistema educativo, que repercuta en la gestión escolar.⁸⁴

82 *Ibidem*, P. 105

83 *Ibidem*, P. 111

84 *Ibidem*, Pp. 127-129

El discurso ya existe desde 1993 pero ¿ realmente se ha avanzado en el asunto de la calidad y por ende en el de la gestión escolar ?, ¿cómo se viven los procesos al interior de las escuelas para dar paso a una nueva gestión escolar?, ¿las escuelas mexicanas poseen algunos rasgos de las escuelas eficaces ?, ¿ la calidad se está haciendo presente en las prácticas de las diversas instancias educativas ?. Estas y muchas más Interrogantes siguen en el aire, esperando ser despejadas y contestadas con base a los hechos que se viven en los planteles escolares.

Otro concepto estrechamente vinculado con la calidad educativa es el de la calidad total, concepto derivado de las necesidades que la economía globalizada exige en el entorno mundial y en el que México está en desventaja, debido a la estructura política rígida y poco propicia para el cambio que se le demanda al Sistema Educativo Nacional, por que esos cambios entre otros, exigen una estructura de organización escolar horizontal (una reorientación en las funciones de los directores escolares, la elaboración de la planeación institucional bajo el enfoque estratégico no se ha alcanzado en un porcentaje prometedor , actitudes de temor, resistencia y de imposición de las ideas, han orientado a continuar en repeticiones tradicionalistas, carentes de compromisos con los proyectos que son necesarios elaborar y llevar a cabo, para mejorar las situaciones escolares).

Conforme al nuevo orden en la economía mundial, la competencia entre las grandes empresas del mundo, ha llevado a la creación de nuevos conceptos como el de calidad total, siendo una de sus características la participación de todos los miembros de la organización. Su filosofía es la participación de los trabajadores en la evaluación, el análisis y diseño del proceso de trabajo. Considera que todos los involucrados asuman el compromiso de conducir e instrumentar los cambios para el logro de los objetivos de la institución. Traspolado a la educación se requiere de una transformación real, para ello la participación de todos los miembros es necesaria, el director escolar es uno más en la toma de decisiones y realización de los proyectos. Esto implica un cambio en la cultura de las escuelas, en la forma como se planean las actividades y sobre todo como se elabora la planeación institucional. La idea de calidad de la

educación puede hacer alusión a un ideal, a un concepto de perfección, a la búsqueda de mejora continua.⁸⁵ El concepto de calidad total de los gerentes de las modernas organizaciones industriales no puede transferirse a la organización y la gestión de la educación, por lo que la calidad de la educación puede ser definida a partir de diversos enfoques conceptuales y dimensiones analíticas:

- 1) La calidad política de la educación, refleja la capacidad por alcanzar los fines y objetivos políticos y culturales de la sociedad.
- 2) La calidad académica define el nivel de eficiencia y eficacia de los métodos y tecnologías utilizados en el proceso educativo.
- 3) La calidad en lo individual define la contribución de la educación al desarrollo de la libertad subjetiva y del interés personal.
- 4) La calidad en lo colectivo mide la contribución de la educación a la promoción de la equidad social y del bien común.

Estas perspectivas o dimensiones reflejan aspectos analíticos diferenciables de un concepto comprensivo de calidad de la educación bajo el principio de calidad total. La interrelación de estas dimensiones; política, académica, individual y colectiva hace posible elaborar un concepto superador de calidad de la educación, según el cual la dimensión académica depende de la dimensión política, y la dimensión individual está estrechamente vinculada a la dimensión colectiva.

Hablar de calidad en la institución, es hablar de calidad de vida de las personas que las integran. Es importante la participación en la toma de decisiones de todos en las escuelas. Es necesario reflexionar sobre lo que se entiende por educación. Tomar en cuenta el desarrollo de las personas entendiéndolo como el establecer condiciones apropiadas para que los individuos desarrollen su estructura intelectual armónicamente con su estructura emocional y física.⁸⁶

85 Torres Estrella, Mercedes. Memoria "La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones de la investigación e intervención" UPN. México 2004. Pp. 106-107

86 Ibídem, Pp. 72- 73

El compromiso con la universalización de una educación básica de calidad, fue reasumido en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien 1990 bajo el auspicio de la UNESCO, la UNICEF, Banco Mundial entre otros. Conforme a lo que Silvia Schmelkes aporta sobre este enfoque, se tiene que la filosofía de la calidad total se centra en los procesos con la tendencia de satisfacer a sus beneficiarios (equivalente a clientes y consumidores), siendo: el alumno de hoy, el mismo alumno en un futuro escolar, en otro nivel educativo, los padres de familia, la escuela que lo recibe como egresado, la persona u organización que le emplea, la comunidad a la que el alumno pertenece y la sociedad en la que se desarrollará en los ámbitos social, económico, cultural y político.⁸⁷

Es menester reconocer que en toda organización no solo existen beneficiarios externos, sino también los hay en su interior, en el caso de la escuela están: los docentes que reciben a los alumnos del grado inmediato inferior. Los beneficiarios internos al igual que los externos tienen necesidades y expectativas y de acuerdo a la filosofía de la calidad total se les deben aplicar los mismos principios que a los externos, es decir las necesidades y expectativas de ellos deben convertirse en puntos a tomar en cuenta en los esfuerzos por mejorar la calidad dentro del aula.

Una regla de la filosofía de la calidad total es el de reducir a cero el envío de las partes defectuosas al siguiente departamento (grado o nivel), por lo que un movimiento de calidad total implicaría eliminar las causas que producen las piezas defectuosas (equivalente al alumno cuando no se atiende su rezago escolar y reprobación), es menos costoso prevenir que corregir. Por lo anterior, el movimiento hacia una mejor calidad educativa, debe iniciarse del propósito de satisfacer al beneficiario, para alcanzarlo, es necesario conocer sus necesidades y expectativas, se requiere que el beneficiario conozca y participe de lo que la escuela está tratando de hacer para mejorar la calidad del servicio educativo. La calidad no es algo estático, sus concepciones cambian con el tiempo, quien

87 Orta Sánchez, Rosalinda Martha, Ob. Cit. Pp. 231-233

valora la calidad, exigirá más cada cada vez; un movimiento hacia la calidad tiene una trayectoria en espiral ascendente. El juicio que se emita sobre ella, no será único, en algún aspecto por ejemplo el académico, la escuela puede ser buena, no así en lo valoral como ejemplo. El beneficiario es el que tendrá esas escalas de juicio, la escuela tendrá que satisfacer todas para hablar de calidad total.⁸⁸

Aunque la calidad es un término que se aplica a la cualidad de un servicio, también se entiende como el conjunto de características que posibilitan la satisfacción de las necesidades y expectativas de su usuario, en el caso de la educación, del alumno. La calidad en educación se fundamenta en el mejoramiento continuo de los procesos y los resultados, en el logro de los objetivos propuestos, en la optimización de los recursos, así como en la relación entre el servicio que se ofrece y lo que la sociedad demanda. Haciendo entonces referencia a que la calidad en la educación se hace alusión al cumplimiento de los propósitos educativos del nivel educativo de que se trate y en consecuencia a satisfacer las necesidades de aprendizaje de las y los alumnos.

La calidad es total en educación cuando participan todos y cada uno de los involucrados en el proceso de mejora continua en cada uno de los aspectos que conforman la organización, se comprometen a hacer bien su trabajo, colaborar con los demás, evitar errores, solucionar problemas, optimizar recursos. La calidad total tiene enfoques:

- 1) Preventivo, se invierten tiempos para mejorar los procedimientos y evitar errores.
- 2) Estratégico, planea conforma una visión de futuro, donde se mejorará cada vez más la calidad del servicio ya que proyectará las necesidades de los clientes, para satisfacerlas.
- 3) Humanista pues lo primordial es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, dentro de su contexto cultural, económico, político y social. La escuela forma y aporta al desarrollo de la comunidad.

88 Orta Sánchez Rosalinda Martha, Ob. Cit. Pp. 233- 237

Este enfoque supone colocar en el centro el proceso de calidad en las personas, en sus relaciones, en su derecho a un mejor futuro y a la mejora de la calidad y condiciones de vida en los diversos ámbitos de desenvolvimiento.⁸⁹

La calidad en educación debe ser integral, todas las personas y áreas involucradas en la prestación del servicio, deberán asumir un compromiso frente al proceso de mejora continua, se debe buscar la calidad en todos los ámbitos y procedimientos, por lo que es necesario considerar:

- A) Calidad en la forma de enseñar.
- B) Calidad en la formación de los recursos (humanos y materiales).
- C) Calidad en los procesos administrativos.
- D) Calidad de los educandos (las exigencias sobre este punto no serán las mismas de un entorno a otro).

Schmelkes señala que la calidad que se busca es la “capacidad de proporcionar a los alumnos, el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para una participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y continuar aprendiendo, el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes” .Los criterios globales de la calidad⁹⁰ se complementan con indicadores específicos de la calidad, concebidos como estándares de la calidad, que han sido reestructurados desde la aparición del programa de Escuelas de Calidad (2000) hasta el 2005, donde se contemplan 23 estándares a valorar en lo interno y 5 en lo externo.

Fortalecer la calidad educativa implica un proceso lento, que necesita de un cambio de cultura, pues se apoya en un nuevo código ético del servicio público, trayendo consigo: la rendición de cuentas; la responsabilidad en el trabajo, en el

⁸⁹ *Ibíd*em, Pp. 37- 39

⁹⁰ *Vid. Supra* . Pp. 75-77, los criterios, fueron abordados ahí a profundidad, siendo éstos: eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad.

mejoramiento de los procesos y en la entrega de resultados; el compromiso con los que se sirve, unas formas de relación basadas en la confianza, en el trabajo de equipo, en el respeto, en la cooperación, en la constancia y en el espíritu de servicio, en la capacidad para el diálogo y la autocrítica. Todo esto requiere de la expresión y vivencia cotidiana de un conjunto de valores, ideas, preferencias, creencias compartidas, entre los que se tienen: compromiso, responsabilidad, honestidad, espíritu de servicio, espíritu de equipo, respeto, cultura de prevención, sentido del progreso y del crecimiento, orgullo y satisfacción por el trabajo, esfuerzo y constancia, racionalidad, democracia.⁹¹

Continuando con esta perspectiva, se dice que la calidad empieza con la educación y termina con ella (Kaoru Ishikawa en su obra ¿Qué es control total de la calidad?. La modalidad japonesa),⁹² por ello debe cambiarse el paradigma de proceso enseñanza-aprendizaje por el de aprendizaje-aprendizaje, ya que al señalar a la enseñanza como insumo del proceso y ésta no ser fundamentada, por consecuencia su resultado (el aprendizaje) será deficiente. El insumo más valioso es la gente misma, la única capaz de crear, mejorar o innovar (existen otros insumos como: la maquinaria, las materias primas, los métodos, el medio ambiente, la medición como diagnóstico determinante) que no son capaces por si mismos de crear, mejorar e innovar.

El cambio de paradigma que se enuncia requiere de una reeducación, una recapitación en conceptos y una aplicación inteligente y holística, es decir, una transformación personal, que conlleva docentes altamente capacitados en conocimientos, habilidades, actitudes y sobre todo, dueños de una vocación por la profesión que desempeñan.

Los alumnos a quienes servimos requieren aprender a aprender, es decir que se les proporcionen los ámbitos necesarios de parte del docente, para que puedan construir sus saberes, desarrollar sus habilidades, aplicar sus

91 Ibidem. Pp. 43-49

92 Orozco Ochoa, Francisco. J. en Ob. cit. P. 26

conocimientos de manera permanente, asumir actitudes favorables (aprendizaje permanente) si realmente se logra, podría decirse que hubo calidad en su educación. Debe pensarse en la formación del individuo más que en su información.

Por lo anterior, se debe continuar pensando y actuando en la formación del docente normalista, en la capacitación, en la actualización y en la formación permanente del profesor en servicio, sea cual sea la función que desempeñe, pero esta cultura de actualización, debe ser antecedida por una cultura de sensibilización profunda, que le haga reflexionar al docente y reconceptualice su función, la misión que tiene la escuela y el importante papel que tiene como agente de cambio y transformación de los individuos y del entorno en el que se encuentra inmerso y del cual constituye una parte importante.

Existen también deficiencias en los programas de formación y actualización de profesores, donde la heterogeneidad de currículas, programas de estudio no actualizados y presupuestos insuficientes conducen a resultados no satisfactorios o bien también se presenta el caso de que la teoría al tratarse de poner en práctica, no es acompañado adecuadamente el proceso en el caso de los docentes en formación o de los egresados, quienes hacen a un lado todo lo que vieron en la escuela normal y por comodidad optan por prácticas sencillas carentes de fundamentos teóricos, careciendo en estos casos, de la orientación o reorientación de los directores de las escuelas primarias, quienes por ignorancia, o apatía no efectúan el trabajo de acompañamiento que se debe realizar en estas circunstancias, en muchos de los casos.

La concienciación es fundamental, pues si se asiste a estos trabajos de actualización y demás, como obligación y no por convencimiento, sólo se acude para cubrir el requisito mas no para introyectar saberes nuevos, reforzar los existentes, intercambiar los que se poseen, enriqueciendo su práctica posteriormente. El asumir que no todo se sabe, la apertura a los conocimientos de los demás y a la experiencia de otros, son actitudes que coadyuvan en este proceso de concienciación.

Se debe desechar la creencia de que si los resultados fueron deficientes es culpa del profesor, el proceso señala que si los insumos son de mala calidad el producto, en este caso el resultado será defectuoso y aquí, el insumo está fuera de la responsabilidad del docente, en un porcentaje, adjudicándosele dicho porcentaje a quien(es) administran. Baste señalar quién (es) fijan la calidad de los programas de actualización, los responsables de ellos, del seguimiento posterior, de los apoyos a otorgar, de quienes administran en la estructura jerárquica, del concepto que ellos manejan de calidad, de compromiso entre otros más.

Al ser corresponsables tanto el docente como el administrador, en este proceso de actualización y formación permanente en el servicio, ambos se culpan unos a los otros (en el sistema empresarial se le otorga el 94 % de responsabilidad a los administradores y solo el 6 % a la gente que labora en las empresas derivados de causas particulares y ajenas al proceso de producción).⁹³

Otra causal que influye en la calidad de la educación, es que en esta área se han refugiado profesionistas de otros campos, quienes han encontrado en la docencia una forma de ganarse la vida, algunos no están conscientes de la gran tarea que conlleva ésta e interpretan el currículo bajo su propio enfoque y qué decir de la metodología que utilizan, la cual está impregnada en gran escala de prácticas tradicionalistas con las cuales ellos fueron formados a lo largo de su preparación. Justo es decir que existe un número de ellos, que sin ser normalistas, han comprendido el gran compromiso que la educación exige de ellos y se han ocupado de manera personal, en prepararse (estudiando en sistemas escolarizados, semiescolarizados o bien en periodos de vacaciones) o actualizarse (asistiendo a cursos, talleres, jornadas de actualización, entre otros).

La calidad de la educación lo que busca es la excelencia y como ya se anotó en párrafos anteriores, ésta se alcanza cuando la organización escolar como realidad social, construida por los involucrados, comprometida con su

93 *Ibíd.*, P. 30

población, autoevalúa su contexto, planifica, desarrolla sus acciones y evalúa sus resultados con la tendencia a ser día con día mejor, es decir cuando se trabaja de manera eficiente y eficaz. No puede negarse el señalar que uno de los protagonistas del cambio para que la calidad de la educación se consolide, es el docente, sin embargo hay que proporcionarle una gran gama de elementos para que fortalezca sus saberes y acompañarlo en el difícil proceso de que enriquezca su práctica áulica, escolar y por consecuencia educativa.

Cuando se hace referencia al docente, de ninguna manera es término exclusivo del que está frente a grupo, se contempla en esta nominación, a todos los que pertenecemos a alguna parte de la estructura educativa, cuyo cargo implica una función que debe ser ejercida con calidad.

También los padres de familia y los alumnos tienen responsabilidad en ese otorgamiento, participación del proceso educativo y en la mejora educativa. La propia política educativa les ha asignado a través de su participación social en la educación y los fundamentos teóricos que sustentan el plan de estudio, roles y funciones para colaborar en este proceso de formación.

Es pertinente expresar lo que para Elliot 1990, se identifica como calidad en la educación, estribando ésta en los valores intrínsecos que se desarrollan en la práctica y no de acuerdo a fines externos. De acuerdo a este autor en educación no posee sentido el hecho de diferenciar medios y fines por no ser independientes en este campo. Los contenidos, las tareas, la evaluación, los procesos de interacción si contradicen los valores que presiden la intencionalidad educativa, están desprovistos de ellos. Lo que hace que una acción a decir de este autor, sea educativa, son sus cualidades intrínsecas las cuales se ponen de manifiesto en la ejecución de esa acción.⁹⁴

Para poder acercarse a la comprensión de lo explicitado en el párrafo anterior, se tratará de analizar un ejemplo bajo este enfoque, el cual también es

94 Gairin Sallan, Joaquín y Darder Vidal, Pere. "Organización y gestión de los centros educativos" Tomo II Cisspraxis. Barcelona 2001. Pp. 292/4 y 292/5.

extraído de la aportación de Elliot (señalado ya en párrafo anterior). Si la intencionalidad educativa a alcanzar es la de posibilitar un aprendizaje comprensivo y la práctica que se realiza es una mera transmisión de información es decir, de hechos y datos, los cuales se puedan recordar y repetir en conceptos y principios que puedan aplicarse a situaciones similares, entonces la intencionalidad se modifica, ya no puede alcanzarse, aparece otra que no se había señalado.

Para que se hable de calidad dentro de la intencionalidad establecida en el ejemplo, se tendrían que formular, principios de procedimientos tales como: se fomenta la divergencia de puntos de vista, se estimula el debate crítico, se favorece la participación y el diálogo de todos los alumnos y los contenidos presentan las contradicciones y los conflictos que de forma inevitable encierran. A decir del autor, es posible en esta dirección, potenciar aquellos procesos que permitan una recreación crítica del conocimiento, que desarrollen valores reconocidos y consensuados en finalidades donde la libertad, la igualdad, la solidaridad permitan vivirse y experimentarse dentro de un marco democrático, siempre que hayan sido traducidos en actuaciones explícitas y conscientes por los propios docentes. Por lo que se hace necesario elaborar indicadores de la calidad, que posibiliten la reflexión entre los involucrados, donde los medios y los fines sean objeto de análisis. Cuando el indicador, la evidencia o procedimiento son discutidos por los implicados la calidad adquiere otro significado. (Elliot 1992), los indicadores adquieren características de problemáticos, complejos, provisionales, discutibles, convirtiéndolos en garantía de calidad, pues en la educación ésta no puede tener enfoques inamovibles.

Es importante entonces trabajar en la elaboración de indicadores en torno a principios de procedimiento, uno de los senderos que señala el autor es el de transformar las intenciones educativas, sus finalidades, en principios de procedimientos, pero no en términos de objetivos ni competencias, pues éstos son formulaciones externas y no internas (Margetson D. 1997).

Una herramienta que puede resultar útil para construir indicadores de acuerdo a criterios de actuación, la constituye el método DAFO (dependiendo de situaciones, de los participantes, de las finalidades y del uso que se haga de ellos). Este método está conformado por técnicas que exponen y ayudan a comprender mejor ciertas circunstancias de los fenómenos sociales, proporcionando un panorama donde se ubica una realidad en particular, con problemas, intereses, conflictos y necesidades. Las siglas DAFO significan la detección de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, pudiendo utilizarse para localizar problemas, efectuar un diagnóstico o llevar a cabo una evaluación, también para analizar una práctica o servir como fundamento para elaborar propuestas de acción.⁹⁵

Este método se utiliza en la autoevaluación institucional que es uno de los apartados que conforman el plan estratégico de transformación escolar, de la información que ahí se registra después de analizar uno a uno los aspectos que integran las cuatro dimensiones, se establecen las propuestas de trabajo a corto, mediano y largo plazo. Como puede observarse trabajar para alcanzar la calidad no es tan sencillo, pero se corrobora que el docente debe tener conocimientos al respecto, pues de él depende la práctica en el cargo donde se ubique, él tiene que formular en colaboración con los otros involucrados, los indicadores de calidad, en términos de principios de procedimientos, situación complicada y más aún, si se desconoce esta postura teórica y sólo se concibe a la calidad como el obtener resultados aprobatorios, cabría aquí preguntarse ¿aprobatorios con base en qué?, si como se ha registrado en párrafos anteriores, la calidad está implícita en los valores que matizan la práctica docente y no en los propósitos externos o sea los ya establecidos.

Las transformaciones que se requieren para conseguir calidad en la educación, deben generarse en el interior mismo de cada uno de los involucrados, se requiere tener claro como profesionales de la educación desde la función que se desarrolle la visión del por qué y para qué se educa y asumir

95 *Ibíd.*, P. 292/5.

una misión específica sobre el acto educativo y la participación que se está teniendo en él, que se fortalezcan e incrementen las habilidades con las cuales se está ejerciendo y sobre todo la apertura para aceptar y estar a la altura de los cambios, y la renovación, considerando ésta como una actitud prioritaria para el desempeño docente.

Si bien es cierto, el cúmulo de actividades que el docente realiza a petición de las autoridades, pretenden encaminarse al logro de propósitos y fines educativos, al estar desprovistas éstas del nivel de conciencia que se requiere, sólo se efectúan por cumplir, pero con ello no se está direccionando el quehacer docente hacia la construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes, valores con la tendencia de que sean herramientas útiles para el aprendizaje permanente del alumno. Es necesario que las escuelas se transformen adquiriendo el sentido real para el cual fueron creadas, y ese sentido se le otorga desde la visión y la misión que se construye y asigna respectivamente.

La misión siendo entendida no solo como la función social asignada a ese espacio formador de individuos y a los docentes que tienen que trabajar para conseguirla estando conscientes de ella, sino también como el compromiso a asumir en su quehacer cotidiano.

La visión construida por el colectivo docente que labora en ese plantel, basada ésta en los propósitos y fines educativos, que responden a toda una legislación y política nacional. La misión y la visión pueden ser consideradas como brújulas que orienten el quehacer docente, en su construcción entran en juego el querer y el poder, así como el saber y el deber. El querer entendido como la disposición, la actitud viable hacia la actividad, docente, el deseo de mejorar día a día en su práctica (Fullan y Hargreaves, 1999).⁹⁶ El poder, consiste en estar conscientes del ámbito que a cada uno le compete, en la docencia, la responsabilidad que trae consigo el desempeño laboral, así como también la

96 Domínguez Ayala S. Imelda. " Misión y Visión: brújulas de la calidad " en Revista Palabra No. 34-2005 México 2005 P.10

que se tiene con el mundo en el que se vive, como ciudadanos, como portadores de una ideología política y actores-autores de una realidad social múltiple y compleja. Se debe estar consciente que sólo se puede transformar la práctica (ofreciendo experiencias que realmente lleven al alumno a aprender) cuando como sujeto puede transformarse a uno mismo (preparándose permanentemente, para estar en posibilidades de diseñar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje), teniendo muy en cuenta que en este proceso, tanto el maestro como el alumno aprenden de forma compartida y dialéctica. El deber concebido como el comprender la función social asignada al profesor, la cual se establece desde el plan y programas del nivel educativo de que se trate, los propósitos y fines educativos (que desafortunadamente un gran número de docentes les desconocen) y el compromiso a adquirir para alcanzarlos. Recuérdense aquí lo externado por el padre de la Calidad total "la calidad total sólo es posible cuando existe compromiso de los involucrados en el proceso". El saber, que contempla la preparación permanente, el revisar las teorías concibiéndolas como aproximaciones a la realidad; implica también el conocer a los alumnos en cuanto a condiciones, intereses, necesidades, diferencias individuales, nivel sociocultural y situación familiar entre otros más; la información más actual sobre el conocimiento del quehacer docente (pues con ella se pueden reorientar los procesos de planeación y conformar ambientes que faciliten el aprendizaje); la propia concepción que se posea del mundo, partiendo de lo más próximo a lo más lejano.⁹⁷

Se ha abordado el tema de la calidad de la educación, desde algunos autores, enfoque, política y organización mundial, en cada uno de ellos se han encontrado aportaciones que coinciden o que complementan la temática en

97 Apud, a lo que señala Wrigth Mills 1997 y con lo cual se está de acuerdo, para poder conjugar estos cuatro elementos mencionados, hace falta imaginación de parte del profesor, con ella se pueda usar la información, desarrollar el raciocinio, para arribar a reconceptualizaciones de lo que sucede a su alrededor y en su propio interior, reconocerse así mismo con todas sus fortalezas y debilidades, reconocer a los otros en esos mismos rubros, salir de la apatía, del rezago, del anonimato, darse cuenta de lo importante que es él, para que el mundo más cercano pueda sufrir modificaciones y que posteriormente éstas, impacten a un ámbito mayor, donde él, habrá sembrado una semilla y por consecuencia habrá influido para que esas modificaciones o cambios se hayan suscitado.

cuestión. Para el caso de México tienen que retomarse lo que la política de modernización educativa refiere, al situar a la calidad en los contenidos educativos, en los propósitos educativos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores), en las metodologías, en la formación y actualización docentes, en la articulación de niveles educativos, en la organización escolar enfocada hacia una nueva gestión; sin embargo es útil retomar algunas consideraciones de las otras fuentes analizadas, con lo cual se complementaría la calidad de la educación para este país, desde enfoques totalitario, integrador, humanista, preventivo y estratégico. La calidad se va a encontrar en las características de cada uno de los involucrados, mismas que entran en juego a la hora de desempeñar sus funciones, al participar en el hecho educativo, de manera consciente de lo que se pretende en él y con él, en y para los beneficiarios, siendo uno más, el propio docente que realiza algunas de las funciones dentro del sistema educativo, no es posible matizar una actividad, si no se poseen las características y cualidades para plasmarlas en los hechos. La calidad se observará en los procesos sociales, mismos que se desarrollan en diversos ámbitos del sistema educativo, no solamente en la escuela, ella es uno más de los sectores donde debe encontrarse, dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, de su planificación institucional, de su cultura escolar, de la participación en la toma de decisiones, en el diseño de estrategias, en la puesta en práctica de ellas, en la evaluación de todo el quehacer escolar, entre otros más.⁹⁸

Un elemento a tomar muy en consideración, es el personal que labora dentro del sector educativo, el cual debe poseer en un inicio cierta formación profesional, la cual deberá acrecentar con la experiencia en las aulas, aunada y confrontada con la teoría que debe hacer suya, para que su práctica en las aulas, en la dirección escolar, en la supervisión escolar o en la estructura donde él labore, de respuesta a los planteamientos que se hagan presentes en su diario trabajo.

98 Se está de acuerdo en que la escuela al igual que los otros ámbitos del sistema educativo debe ser racional y abierta a la detección de nuevas necesidades que les orienten en su diario trabajo, a responder a nuevos requerimientos sociales, enriqueciendo su propia gestión, sea escolar o educativa. La calidad lo que pretende es la mejora continua en la gestión escolar y en la gestión educativa, con la finalidad de que los beneficiarios externos continúen aprendiendo a lo largo de su vida, mientras que los internos también enriquezcan sus conocimientos y fortalezcan sus prácticas docentes. Una de las características que los involucrados deben tener es la del compromiso para con su función y para alcanzar la misión de la institución a la que sirven.

La calidad requiere personal con preparación y disposición, (Elliot)⁹⁹ Desafortunadamente es muy común encontrar en el medio educativo, circunstancias y características personales, que no apoyan procesos de transformación, se dice que en una escuela lo normal es encontrar dos o tres profesores, que no comulguen con la filosofía de la calidad total (participación de todos en todos los procesos escolares, compromiso en los cambios, actitud de renovación, autoreconocimiento, corresponsabilidad para con los resultados, entre otros), pero cuando son más, no se debe a los docentes asumir dichas actitudes por sí solos, sino al líder que se encuentra al frente de la institución, cuya visión predomina y ha hecho que los demás la hagan suya, para evitarse problemas o vivir en la “ comodidad “ , simulando en una tarea tan delicada como lo es la formación de futuros adultos, que dirigirán o participarán en los destinos de diversas áreas de la sociedad.

Para transformar el entorno educativo, es menester que la transformación primero se genere en uno mismo, en su interior, se debe estar consciente del por qué y para qué se educa y asumir el compromiso de participar en el acto educativo, a través de dicha participación fortalecer e incrementar sus habilidades docentes.

Sin duda, un gran reto implica alcanzar la calidad en los individuos y en los procesos sociales, no obstante es urgente que se trabaje en pos de ella, pues la realidad en lo que a educación se refiere, no proporciona un panorama halagüeño, en muchas de sus áreas involucradas. Se dice que la calidad se debe alcanzar en los procesos, uno de ellos es el de planificar, donde la participación plena y consciente de los involucrados es requisito importante para que se lleguen a alcanzar los propósitos institucionales.

⁹⁹ Se está totalmente de acuerdo con lo señalado por Elliot, acerca de que los valores y cualidades de cada persona implican una intencionalidad en el quehacer y de no tenerse para orientarse hacia un trabajo de calidad, se necesitan formular las condiciones para que se reflexione y se haga una ruptura con la práctica hasta entonces realizada y se comience a trabajar en otra, que esté de acuerdo con las características de la calidad.

5.1 Contexto de la planeación en educación.

La necesidad de planificar los sistemas educativos, fue requisito solicitado por organismos internacionales en los sesentas, teniendo como producto los planes de desarrollo a nivel país y los planes de desarrollo educativo en consecuencia. Los conceptos metodológicos y técnicos de la planificación económica fueron adoptados y adecuados a la planificación social, constituyéndose así, la planificación normativa, con una idea lineal de futuro. En los ochentas, debido a que no se obtuvieron los resultados deseados, sobreviene la crisis en el rubro de la planificación y se incorpora el concepto de “ gestión estratégica “ la cual habla de la capacidad de articular los recursos que la organización posea, orientada a largo plazo y con una identidad institucional (misión y visión) fundamentándose en el análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.¹⁰⁰

De manera simultánea surge y se afianza una visión de planificación, ubicada como visión estratégica-situacional, que ostenta una concepción de realidad social muy particular.¹⁰¹

100 Sonia, Lavín et. al. Ob. Cit. P. 25

101 Millán Benítez, Prócoro et. al. “Ventanas abiertas: Presentes y por-venires de la planeación educativa”: Amapsi. México 2006. Pp. 44-55 Apud, en que la realidad es algo indeterminado, es un campo abierto de posibilidades. La realidad es una construcción donde la regularidad y la aleatoriedad se conjugan y con ellos lo multifactorial. La realidad está en constante movimiento. Se reconoce en su construcción, el papel creador, recreador y crítico del sujeto, por lo que aquí, las políticas le dan direccionalidad a una realidad que es inacabada. Esta posibilidad de darle una dirección a lo que se encuentra en movimiento, se vincula estrechamente con la posibilidad de que los sujetos son capaces de transformar lo dado, basándose en conocimientos y prácticas abiertas. Tanto el hombre como la realidad se encuentran en constante redefinición partiendo de la información que posee. Pensar y hacer en transformación continua, están relacionados con marcos de referencia vinculados con parámetros culturales. Concebir una realidad abierta implica un pensamiento también abierto. Esta posibilidad de ir más allá en el pensamiento se ve como “una exigencia de racionalidad fundamentándose en el supuesto de articulación lógica que da cuenta del movimiento de la realidad histórica.” Esta nueva racionalidad se define como la capacidad del hombre para hacer suyo el conocimiento, concibiéndolo como construcción abierta, que a medida que éste va evolucionando, rompiendo con límites paradigmáticos, se transforma en un saber abierto con potencialidades propias de transformación. Lo no determinado ubica en una perspectiva donde hay realidades emergentes, dando paso a la utopía del conocimiento y la transformación. “La realidad que se articula “ en cualquier esfuerzo por aprehenderla “, se establece a partir de dimensiones de lo inmediato y lo mediato, lo dado y no dado, lo determinado y lo indeterminado, lo producido y lo que es potencialidad de emergencia”. La relación hombre-realidad se constituye por medio de un proceso de definiciones y redefiniciones. El conocimiento como tal, también se construye dentro de un proceso dialéctico. La realidad social donde el hombre tiene un papel esencial, difícilmente puede ser moldeada en forma integral. Pensar y

Es difícil y crea resistencia avanzar hacia la transformación de la gestión escolar, pues no se está acostumbrado a involucrarse en procesos que hasta antes de 1993, se decía que eran obligación de otro(s) o por lo menos eso se creía o se había hecho creer.

Es una condición actual, el de satisfacer las demandas de los beneficiarios del servicio educativo, la sociedad espera mucho de la educación, su atención y expectativas van en relación a que la escuela, es el lugar donde los alumnos se formarán para incorporarse de manera productiva a una sociedad, de la cual forma parte, siendo un individuo capaz, no solo de desempeñar algún trabajo al término de su formación, sino también capaz de convivir en un ambiente democrático, asumiendo actitudes analíticas, críticas y propositivas para su entorno.

En el entorno mundial, con dinámicas de cambios incesantes, los cuales plantean desafíos al sistema educativo, uno de ellos en relación a desarrollar la capacidad de las organizaciones educativas, de pretender una educación útil, relevante y pertinente, que mejore las condiciones de vida de la comunidad a la que pertenece. Esta capacidad se refiere a la capacidad de gestión que la escuela debe tener como punto de partida y de llegada.¹⁰²

concebir a la realidad como una totalidad heterogénea, dinámica, nos lleva a un futuro concebido también en términos abiertos o multidireccionales. Los sujetos actuantes y pensantes son el punto de partida de la problematización de la realidad, que conduce acciones transformadoras, contando así mismo con la voluntad social de los involucrados. Zemelman cita: "la voluntad social" requisito indispensable para la concreción de lo real. "La realidad social hacia la que se dirigen las políticas es dinámica, cuando las políticas buscan incidir y apropiarse del presente, también se orientan hacia la apropiación del futuro ". Cuando las políticas definidas como proyecto se convierten en una forma de apropiarse del presente el futuro se presenta como horizonte de acciones posibles. "

102 SEP "El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela". P. 7 Entendiéndose a la Gestión escolar como la serie de actividades que los involucrados emprenden con el propósito de alcanzar su intencionalidad Pedagógica. Esto incluye un desafío más para la comunidad, el de integrar todo lo que se realiza, enlazarlo, partiendo de su realidad escolar muy particular, diseñando estrategias de trabajo, con la tendencia de desempeñar la misión que la sociedad le ha conferido a la escuela, alcanzar la visión institucional, todo dentro de una planeación institucional, con un enfoque estratégico a mediano plazo.

Vistas así las circunstancias, se hace necesario que la gestión escolar sea de carácter estratégico, con una proyección de los requisitos que los individuos a formar, tendrán que poseer en ese futuro que cada día les exigirá más y más.

5.2 La planeación estratégica desde lo empresarial.

Se entiende por planeación, al proceso anticipatorio de asignación de recursos para alcanzar ciertos fines, decidiendo en el presente las acciones que se ejecutarán en el futuro inmediato, mediano y lejano para lograr los propósitos que se establezcan.

Proceso que hace alusión al conjunto de fases sucesivas de un fenómeno que está en constante movimiento. Planear es elegir, definir opciones frente al futuro, proveer los medios necesarios para alcanzarlo, trazar con premeditación un mejor camino desde el presente hacia el futuro (Hummel, Charles: 1977).¹⁰³

La característica de ser anticipatorio dicho proceso implica el que se realice antes de que sucedan los acontecimientos, teniendo en mente planear con dos objetivos:¹⁰⁴

- a) Disminuir los efectos negativos que se derivan de circunstancias no deseables que se consideran acontecerán en el futuro y
- b) Aprovechar futuras coyunturas que favorezcan la mejora que se pretende.

La metodología general tratase del enfoque de planeación [que se analice en la obra de Prawda 1985, está integrada por cinco pasos.](#)¹⁰⁵

[1.- Elaboración de un diagnóstico del presente. Necesidad de conocer el estado real de las cosas.](#)

103 Miklos, Tomas y Tello, Ma Elena. " Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro " . Limusa. México 1991. P. 59.

104 Prawda, Juan . "Teoría y praxis de la planeación educativa en México ". Grijalbo. México 1985. P. 24

105 Ibídem, P. 28

2.- Elaboración de escenarios para imaginarse la situación en el futuro, de manera deseable, con transformaciones, existiendo entre la realidad presente y el futuro deseado, otros escenarios de tipo intermedio., Se requiere de imaginación y creatividad para definir los escenarios, los cuales deben ser viables desde diversas perspectivas: jurídica, política, tecnológica y económicamente viables.

3.- Definición de fines (objetivos y metas) vinculados a cada escenario concebido. Los objetivos definen las características de los escenarios, mientras que las metas son objetivos cuantificables en el tiempo y en el espacio, pudiendo ser a corto, mediano y largo plazos.

4.- Definición de medios. Hace alusión a las políticas, estrategias, programas, tácticas, acciones, presupuestos, que conducirán a la organización a los escenarios deseados. Su definición conlleva un proceso de toma de decisiones.

5.- Elaboración de mecanismos de evaluación y control. Los cuales sirvan para medir los logros alcanzados, de manera permanente y compararlos con los que se desean.

Quando el futuro se hace presente en la planeación, el último paso de este ciclo, lo constituye la evaluación y el control, convirtiendo los resultados de éstos en el primer paso del siguiente ciclo, es decir el diagnóstico, por ello se argumenta que la planeación es un proceso.

Toda organización social por el solo hecho de serlo, supone una serie de valores sean explícitos y/o implícitos, los cuales rigen la red de interrelaciones personales que se da en su interior. Una finalidad de la planeación es convencer de que es factible y trae ventajas consigo, los cambios que se proponen, pues este proceso debe orientarse a motivar a los sujetos. Se debe propiciar la participación y colaboración de todos los involucrados, en su momento y a través de diversos medios que posibiliten la extracción de la información.

La efectividad de la planeación depende de 3 condiciones:

- A) El saber hacer. Conlleva conocer y dominar la metodología de la planeación.

- B) El querer hacer. Requiere de la voluntad para afrontar los riesgos que trae consigo el cambio y apoyar el proceso de éste.
- C) El poder hacer. Depende del espacio de negociación política y económica entre los involucrados, esta condición condiciona su enfoque.

La planeación estratégica se empieza a experimentar en la década de los sesentas en este país, aplicada al ámbito empresarial, organizacional, su énfasis es otorgado a las estrategias, es decir al diseño del camino que se recorrerá para llegar a un punto establecido, responde al “¿ qué hacer ?” para lograr los objetivos elaborados por la propia organización, busca centrarse en los objetivos que son factibles de alcanzar en correspondencia con las oportunidades y amenazas que el entorno de inserción presenta.

Hace referencia a que todas las personas en una organización necesitan ser impulsadas es decir que se desarrollen en sus saberes, en sus expectativas, en sus necesidades, en sus formas de relacionarse y de enfrentar la situación presente y futura, de manera dinámica (todo esto implica un desarrollo cultural).¹⁰⁶

Se le define a la planeación estratégica como una herramienta, que busca ventajas para la organización, que formula estrategias y las pone en marcha para crear o conservar ventajas, en función de la misión y objetivos de la organización, del medio ambiente donde se encuentra la organización, de sus presiones y recursos disponibles. Sallenave (1991) afirma que es un proceso de comunicación y determinación de decisiones, donde intervienen todos los involucrados. La planeación estratégica tiene como finalidad producir cambios profundos en la organización de que se trate y en la cultura interna de la misma. La planeación puede simular el futuro en papel para tomar mejores decisiones. Es una manera de considerar a una organización como un sistema, como una totalidad donde lo que sucede en un elemento o subsistema, repercute en los otros subsistemas y en todo el sistema. Estimula el desarrollo de metas y éstas a su vez se convierten en motivos poderosos para las personas.

106 De Fuentes, Claudia. Ob. cit. s/r.

Puntos de vista que son menester considerar para entender a la planeación estratégica.¹⁰⁷

1.- El porvenir de las decisiones actuales.

Implica observar las consecuencias que una decisión real provoca. Observa los posibles cursos de acción en el futuro y escoge alternativas que serán la base para la toma de decisiones en el presente. La esencia de esta planeación es identificar de manera sistemática las oportunidades y riesgos que surgen en el futuro con esa toma de decisiones, combinadas con otras informaciones que el medio provee, para elegir decisiones mejores en el presente y aprovechar las oportunidades, evitar los riesgos. Planear significa diseñar un futuro.

2.- Proceso.

La planeación estratégica es un proceso que comienza con el establecimiento de metas de la organización, define estrategias y políticas para lograrlo, desarrolla planes para implantar estrategias y obtener los fines que desea. Debe entenderse como un proceso continuo en cuanto a la formulación de estrategias principalmente, ya que los cambios en la realidad son constantes y se planeará continuamente y con acciones acordes a lo que se requiera, implica también decidir qué tipo de esfuerzo y quiénes lo harán, así como también qué se hará con los resultados.

3.- Filosofía.

La planeación estratégica es una actitud, una forma de vida, necesita dedicación para actuar basándose en la observación del futuro deseado y planear de manera continua y sistemática. Se debe creer en el valor de ella y tratar de desempeñarse en su labor lo mejor posible, cita Ackoff “ el no hacerlo bien no es un pecado, pero el no hacerlo lo mejor posible, sí lo es “.¹⁰⁸

107Idem.

108 Steiner A. George. “ Planeación estratégica “ S/R

4.- Estructura.

Este sistema de planeación, está construido por planes a mediano plazo, presupuestos a corto plazo y planes operativos. Constituye un esfuerzo sistemático de una organización con la tendencia de alcanzar sus propósitos, objetivos, políticas y estrategias, para desarrollar sus planes y así lograr sus objetivos y propósitos básicos de la organización.

Dentro de las premisas de la planeación estratégica se tiene que:¹⁰⁹

Posee una parte de información producto del análisis de la situación real (autoevaluación de la misma organización), misma que no puede ser tan detallada en todos sus elementos, debe identificar los más importantes del pasado, presente y futuro, los cuales le llevarán a crecer, a prosperar y a obtener un bienestar general, en ello debe pensar y concentrar sus esfuerzos para entenderlos.

Para la organización es importante conocer las expectativas externas del servicio que se brinda, cuáles son los intereses de sus elementos y saber cómo se espera que cambien. Los intereses de los miembros de la organización deben ser tomados en cuenta en el proceso de planeación.

Existe información dentro de los archivos de la organización, la cual corresponde al pasado, al presente y al futuro tendencial, a través de ella se deben detectar las posibles acciones alternativas, entre ellas se tienen: datos estadísticos, índices de aprovechamiento, de deserción, de cobertura, de aprobación, de reprobación, informes de logros, avances, fortalezas y debilidades de la institución de sus elementos, competencias de sus miembros, problemáticas, normatividad entre otros.

Analizar las oportunidades, riesgos, debilidades y fortalezas, con la finalidad de utilizar óptimamente lo que esté a favor de la planeación y evitar o bien

109 Idem.

disminuir los factores negativos, todo esto implica ventajas para la organización, ya que eludirá posibles obstáculos. Una planeación para que de verdad sea estratégica, debe de constituirse en alguna de las partes del desarrollo organizacional, ya referido en páginas anteriores en este mismo apartado.

Por lo que se refiere al enfoque participativo¹¹⁰ sus principales características son:

1.- El desarrollo personal o social se construye con lo que se tiene, se refiere más a la capacidad de mejorar la calidad de vida, de desempeño, entre otros.

2.- Lo principal del proceso de la planeación es aprender a hacer planes, la participación aquí, es un requisito. La planeación del desarrollo deben realizarla quienes se desarrollan.

3.- La participación en el plan puede alcanzarse a través del diseño ideal del sistema que se quiere ser en un futuro, el cual debe ser factible, viable. Ese futuro está sujeto a cambios derivados del movimiento del sistema y de su mayor y mejor conocimiento de él mismo.

4.- La planeación por imágenes ideales (escenarios deseables) facilita que todos los involucrados participen en su elaboración, no requiere entrenamiento en particular induce a la creatividad en la medida que fomenta la imaginación. Sin dejar a un lado las condiciones señaladas páginas atrás, para que una planeación sea efectiva (saber hacer, querer hacer y poder hacer).

En la actualidad los cambios tan drásticos que se han presentado a nivel mundial, impacto del movimiento globalizador, afectan también al ámbito educativo, el cual ha tenido la necesidad de buscar y proponer herramientas que le lleven a dar respuestas a los requerimientos de tipo social que se le presentan. Una alternativa para responder lo constituye la planeación, vista desde otra perspectiva que no sea exclusivamente la normativa, pues demanda ciertas

110 Prawda, Juan, Ob. Cit. P. 43

habilidades, actitudes y valores para que las organizaciones sociales provoquen su desarrollo interno, es decir de los involucrados y en consecuencia el de la propia organización.

Existe una planeación de carácter normativo, que hace a un lado el concepto de realidad como sistema dinámico y al hombre como su hacedor en la interacción con su medio ambiente, en ella, la participación de los que afecta o beneficia la planeación, no es necesaria, por que no influyen en esa realidad que ya está determinada. Al tratar de explicar la realidad social, la planeación normativa tradicional la concibe como una única verdad, como si fuese científica y pretende comprender la realidad previendo su futuro a través de leyes que expliquen su funcionamiento, sirviéndose de modelos de simulación entre otros, a diferencia de las concepciones que defiende la planeación estratégica: el hombre como parte y constructor de la realidad donde se encuentra inserto, en consecuencia, con posibilidades de influir positivamente en ella para alcanzar el futuro deseado; a la realidad vista desde diferentes perspectivas conforme la subjetividad del individuo, por lo cual, sólo pueden tenerse aproximaciones desde el enfoque situacional de cada sujeto, mismo que está en condiciones de crear una nueva realidad, en colaboración con los otros sujetos que están involucrados en los procesos donde él también se encuentra.

Este enfoque de la planeación estratégica, cumple entonces con los requisitos que se necesitan para promover el cambio en las instituciones escolares, mismas que a través del proceso de la planeación compartida, participativa, colaborativa, producto de la reflexión, situacional, con un diagnóstico de la realidad heterogéneo, válido sólo para ese aquí y ahora que le preocupa para influir en él, con expectativas de satisfacer a sus beneficiarios internos y externos, con el enfoque de sistema con el que aprecia a la escuela u organización, se considera el sustento teórico y metodológico que más apoya la planeación institucional en las escuelas, pues sus fases y elementos se encuentran plenamente identificados en la modalidad de planeación, que con motivo de la gestión escolar que se promueve en las instituciones escolares, se adapta constituyéndose en una herramienta precisamente de gestión. [La](#)

planeación estratégica situacional en educación, se le define como un proceso continuo y sistemático de análisis y diálogo entre los actores de una comunidad educativa, con el propósito de elegir la dirección de las acciones que conducirán a cambiar situaciones mediante la superación de resistencias.

La planeación produce en los actores diversas actitudes, las cuales se derivan de cómo ve su participación frente a la planeación. Ackoff menciona cuatro de las actitudes más frecuentes ante la planeación: reactivo, inactivo, preactivo, proactivo e interactivo.

Los reactivos están en contra del presente, extrañan el pasado, consideran que el cambio lo llevará a circunstancias peores que las actuales. Sus manifestaciones de descontento son muy visibles, siempre están haciendo alusión a lo bien que se la pasaban antes y por ende en contra de los cambios, pues de acuerdo a su visión, la cual les sirve de sustento, se resisten tanto al compromiso como al cambio.

Por su parte los inactivos, tienen como objetivos prevenir el cambio, sobrevivir y permanecer como están en el presente, pues les satisface, no añoran el pasado ni les interesa intervenir en los planteamientos del futuro. Existe mucha actividad, pero no hacen nada efectivo simulan como que hacen, su lema “dejar pasar y dejar hacer”. Cuando de instituciones gubernamentales se trata, se dice que se han “burocratizado”.

El preactivo intenta imaginarse cómo será el futuro y se prepara para recibirlo. Las actitudes más frecuentes son las que consideran los cambios, mas éstos no deben ser totales. No hay que olvidar que el futuro se diseña, no puede predecirse, ni imaginarse.

El interactivista o proactivista, no desea regresar al pasado, ni permanecer tal y como están o aceptar un futuro totalmente opuesto a lo vivido, pretenden diseñar un futuro deseado y son capaces de inventar o crear medios para acercarse a esa realidad esperada.¹¹¹

5.3 La planeación estratégica aplicada al ámbito educativo.

Es motivo de consenso el afirmar que los sistemas educativos de América Latina atraviesan por una crisis, la dimensión de ella en cada país, es particular, influyendo en este fenómeno, la historia, la tradición cultural y educacional, los procesos económico-sociales y políticos.¹¹²

Para comprender la situación que vive el sector educativo y estar en condiciones de proponer alternativas de solución, corrigiendo, mejorando e incidiendo en el futuro, es menester revisar realidades pasadas, presentes y futuras, con el fin preliminar de conocer el estado real de la situación y proyectar a futuros escenarios deseables, que coloquen en una posición mas privilegiada, a las instituciones escolares y en consecuencia al sistema educativo nacional.

Queda claro para la población y autoridades educativas, que la calidad en la educación va en descenso, se comparan los saberes que se poseían cuando se fue alumno, con los conocimientos que ahora los menores tienen, la frecuencia con que el docente no asistía a laborar antes y ahora, el compromiso que denotaba la función magisterial de antaño, con el que actualmente se percibe por parte de los docentes (afortunadamente no son todos), lo anterior son solo algunos elementos que se mencionan al respecto, por lo que es urgente implementar una serie de acciones, producto del reconocimiento de la crisis que se está sufriendo en las escuelas.

Una de ellas, concebida como proceso, la constituye el planear, partiendo de reconocer la realidad escolar imperante, en cada centro escolar, detectando las causas que la propician, generando imágenes a futuro, estableciendo compromisos con la organización escolar, adoptando un código ético que distinga al plantel, estableciendo objetivos, metas y estrategias, así como acciones e indicadores de evaluación, en resumen: reconociendo que se está ofreciendo, qué

111 *Ibidem*, Pp. 45-46

112 Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela. *Ob. cit.* P. 37

tipo de escuela se quiere construir, basándose en un modelo de transformación y operándolo. La planeación institucional que en este momento, se solicita que los colectivos docentes realicen y den seguimiento, es el PLAN ESTRATÉGICO DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR. Este tipo de planeación está sustentada en el enfoque de planeación denominado planeación estratégica-situacional.

Recapitulando lo de párrafos anteriores al presente, se tiene que ante los resultados nada halagadores de la planificación en los ochentas, se optó por la introducción del concepto “ gestión estratégica “ , la cual consiste en la capacidad de unir los recursos que una organización tiene, con la visión a largo plazo y una identidad institucional, la cual se explicita a través de la misión y la visión organizacionales, fundamentándose esta gestión en el análisis de: fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la misma.

Este modelo es reciente en el terreno de la planificación estratégica, uno de sus sustentos es de ideología militar, donde se vislumbra la acción humana en el enfoque de las organizaciones y personas que se establecen en aliados contra enemigos. De forma paralela comienza a surgir y afianzarse una visión de planificación denominada estratégica-situacional que se origina en un concepto de realidad dinámica, producto de la interacción humana.¹¹³ La realidad no existe en forma objetiva, se construye de intersubjetividades¹¹⁴ partiendo de las visiones de los actores involucrados en la organización, que se encuentran inmersos en un aquí y un ahora, que los hace particulares dentro de una situación determinada.

En lo relacionado al término situacional, según Carlos Matus, en ella se contemplan los aspectos estructurales y fenomenológicos de la realidad e incluye al sujeto y a su interlocutor, por ende explicar la realidad de la cual se es parte, implica considerar el rol de los otros actores y comprender sus explicaciones. Los aspectos estructurales en una organización escolar están representados por: su predio, el edificio, su población, su comunidad, la normatividad oficial y la interna, la política educativa, sus recursos; mientras que la parte fenomenológica

113 Lavin, Sonia. et. al. Ob. cit. Pp. 25-26.

hace referencia a las interrelaciones que se dan entre los diversos actores involucrados en el hecho educativo.

Pensar en situación, lleva a la construcción día a día de un espacio de aprendizaje más apropiado para los alumnos que se atienden y para los que laboran en ese centro. Los problemas a los que se enfrentan las organizaciones escolares no pueden resolverse a través de las mismas estrategias, ya que no poseen las mismas causas, ni los mismos autores, aunque los efectos sean parecidos, ni cuenta tampoco con los mismos recursos para encararlos. El tener en mente la situación a resolver, obliga a que se analicen los factores que propiciaron esa coyuntura y detectar sus causas, diseñar estrategias para contrarrestar sus efectos, ponerlas en práctica y evaluar sus resultados. Las situaciones son muy particulares para cada sujeto, para cada escuela, no son generalizables.¹¹⁵

En el siguiente cuadro se pueden apreciar los elementos de la planificación tanto normativa como estratégica situacional, donde se pueden ver algunos argumentos de su aplicación al ámbito de la educación.

114 Cada sujeto percibe su realidad desde su muy particular punto de vista, donde su historia personal influye en su subjetividad, Cuando cada individuo en una organización participa con su propia percepción de la realidad, para construir un futuro deseado se interrelaciona a partir de las subjetividades de los demás, es decir entre intersubjetividades.

115 Ibídem, Pp. 27- 29

Cuadro No. 2 Cuadro Comparativo entre la planeación normativa tradicional y la estratégica situacional.

PLANIFICACION NORMATIVA TRADICIONAL	PLANIFICACION ESTRATEGICA SITUACIONAL
<p>1.- El sujeto se diferencia del objeto. El sujeto es el planificador y el Objeto la realidad económico-social donde se pretende influir. El planificador puede ser el Estado. El planificador se supone puede controlar a la realidad. Predomina el concepto de realidad acabada e inamovible.</p>	<p>1.- El sujeto no es distinto del objeto. El sujeto que planifica forma parte de la realidad donde incide, no puede controlar de antemano la realidad planificada, pues ésta depende de la acción de los otros sujetos como del mismo planificador. Concepto de realidad como constructo social.</p>
<p>2.- No puede haber más que una sola explicación verdadera. El planificador diagnostica la realidad para conocerla, en el diagnóstico busca su verdad objetiva, científica, a través de ella explica su realidad única.</p>	<p>2.- Hay más de una explicación verdadera. Los sujetos-actores coexisten en esa realidad y tienen la posibilidad de diversas versiones sobre ella, las cuales son el producto de su historia personal y de la situación en la que se encuentren (rol desempeñado), por lo que un solo diagnóstico no es posible, menos considerarlo como verdadero para ese momento y para siempre. Su validez depende de la capacidad que tenga de recoger los diversos puntos de vista de las explicaciones situacionales, donde cada sujeto percibe la realidad y trata de explicarla desde su subjetividad, derivada de la posición que ocupa.</p>
<p>3.- Se explica para descubrir leyes que permitan prever los comportamientos de las instituciones o de las personas. Se considera que hay que descubrir las leyes del funcionamiento de la realidad para comprender la realidad y prever su evolución en el futuro. Se considera que la realidad puede explicarse por medio de modelos analíticos o de simulación, fundamentados éstos en las relaciones causa-efecto o relaciones de comportamiento.</p>	<p>3.- Los actores sociales crean posibilidades diversas en el sistema social a partir de los criterios de socialidad e historicidad. El hombre se caracteriza por sus capacidades de creación y de colaboración con los demás. La realidad social se construye y reconstruye en un continuo histórico permanente. No hay sujeto sin historia que lo determine ni realidad sin historia que la justifique.</p>

Fuente: Lavín, Sonia y Del Solar, Silvia. El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar “ p. 27-29

La planeación estratégica situacional es un proceso de reflexión-acción prospectiva, de tipo intrínseco y participativo. Parte de un amplio conocimiento y reconocimiento de la situación en donde se encuentra inmersa la organización y las relaciones de ella con su medio.

Reconoce la múltiple red de interrelaciones entre sus involucrados, las interpreta y proyecta sus deseos, expectativas a futuro. Jerarquiza, articula y organiza las acciones de las distintas dimensiones de la gestión escolar. Tiene la capacidad de ser flexible, redefinir, replantear las actividades planeadas de acuerdo a la coyuntura, sin dejar de lado la orientación y objetivos estratégicos que le guían y que se han propuesto alcanzar en un plazo largo.¹¹⁶

116 Lavin, Sonia et. al. Ob. cit. Pp. 28-30

6.1 El Plan estratégico de transformación escolar.

En su elaboración se requiere que tanto directores como docentes detecten y asuman los problemas presentes en el entorno escolar, para tomarlos en cuenta en el diseño de estrategias que conduzcan al logro de los propósitos educativos. Contempla una toma de decisiones de manera colegiada en relación al quehacer principal de la escuela. El establecimiento de metas y estrategias en común para poder alcanzarlas, se programen y realicen acciones específicas para el tratamiento y atención de los problemas encontrados. Se evalúen constantemente las actividades realizadas, partiendo de los resultados de éstas, se replanteen o fortalezcan esas acciones y lograr así, mejorar los resultados.¹¹⁷

La planeación institucional se concibe para beneficiar a los integrantes del hecho educativo ya que tiene pretensiones como la de orientar y fortalecer su función pedagógica al promover el trabajo colegiado, ubicando en el núcleo de las actividades escolares al proceso de enseñar; en los docentes propone el intercambio experiencias, el compartir problemas y obstáculos que a diario se enfrentan, para que en conjunto se busquen alternativas de solución a ellos, esto señala asumirse como un equipo docente, donde se comparte la responsabilidad de educar a los alumnos que tiene esa escuela, pues es necesaria la elaboración y cumplimiento de acuerdos sobre la enseñanza y el trabajo coordinado de los maestros de ese plantel, para ofrecer continuidad en los aprendizajes, crear mejores condiciones para el logro de los propósitos educativos; incorpora activamente a los padres de familia, pues les da la posibilidad de conocer las metas educativas que persigue la escuela donde ellos también tienen participación.

El plan estratégico pretende articular todas las acciones profesionales que los docentes realicen en la consecución de los propósitos educativos. Se propone también provocar la reflexión de todos los participantes en el quehacer educativo para el alcance de los propósitos que se persiguen en común, partiendo de las necesidades y características específicas de esa escuela. Existe una

117 SEP. "El proyecto escolar..." Ob. cit. P. 7

intencionalidad explicitada, que toma en cuenta la realidad imperante, el trabajo colegiado, el consenso, comprometiendo a quienes participan en su elaboración.

En la elaboración del plan estratégico de transformación se le pide al director y a un grupo de docentes, que coordinen los trabajos de elaboración, organizando las discusiones y guiando al grupo a la toma de acuerdos. La participación a la que se alude estriba en toma de decisiones grupales que orienten las acciones individuales de los docentes, en función del grado y grupo que atienden, de su formación y experiencia profesionales y de su propio interés personal.

En los espacios de Consejo Técnico se comparte la información, se distribuyen tareas, se deciden los momentos de participación de los miembros de la comunidad escolar, se establecen calendarios y compromisos, se evalúan actividades llevadas a cabo, convirtiendo a este órgano de consulta en un órgano de reflexión y toma de decisiones eminentemente pedagógicas. El consejo no es el único espacio para discutir el plan, comentar resultados, experiencias, aciertos, debilidades y dificultades de la labor docente, las reuniones de docentes por grado o ciclo, constituyen otra alternativa para el análisis de dificultades, toma de acuerdos y compartir los logros y/o avances obtenidos.

El plan estratégico le abre las puertas de la escuela a los padres de familia, que hasta ahora sólo se les ha visto como proveedores de recursos económicos y materiales o bien como los que solucionarán los problemas de aprendizaje y conducta de los menores. Les posibilita una nueva participación y forma de relacionarse con los maestros y el directivo, poniendo en el centro el plan estratégico, para el logro de los propósitos educativos.

La participación pretende el asumir los objetivos de la escuela como propios, aumentar la motivación y el sentido de que la escuela es pertenencia de quienes la integran, con ello lograr un compromiso más grande en la mejora de la calidad educativa. Al ser una propuesta de trabajo que elabora el colectivo docente de una escuela en particular, en un aquí y en un ahora muy singulares,

cuyo objetivo más importante es el de solucionar el o los principales problemas educativos de los alumnos de un plantel para alcanzar los propósitos educativos en un ambiente que cada día facilite más la apropiación de contenidos curriculares y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, por medio de estrategias y actividades que atacan las causas de los problemas detectados. Los objetivos se deben orientar a la resolución de los problemas detectados, pudiendo tener uno o más, ser a corto, mediano o largo plazo, siempre que éstos se relacionen con los propósitos educativos, los cuales se encuentran plasmados en la misión de la escuela. Los objetivos hacen alusión a los recursos y a los acuerdos que se toman para la enseñanza y el funcionamiento de la escuela.¹¹⁸

Nuevamente el quehacer colegiado se presenta en la elaboración de la misión y la visión, pues a pesar de estar derivadas de los propósitos educativos son construcciones eminentemente sociales y producto del consenso de los docentes de un plantel en particular.

Una información que complementa lo ya expresado sobre el proyecto institucional, es la que se extrae de la obra de Estela Fernández "Gestión Institucional. La construcción colectiva y permanente del proyecto educativo", concebido como proceso donde se le construye colectiva y de manera permanente, siendo el resultado del compromiso y la participación de los involucrados en una institución educativa, siendo una alternativa para la gestión estratégica, respondiendo al marco de acciones que la reforma educativa de 1993 señala; el plan estratégico posibilita el pensar en la institución, en la práctica diaria, en el hacer institucional, mediante la creación de espacios y las acciones para la transformación, con la integración de los diversos actores involucrados en el proceso educativo y a través de acciones concretas y orientadas hacia objetivos compartidos y entendidos. El plan estratégico debe ser el producto de la reflexión y la respuesta colectiva que se le da a la comunidad, a sus diversos problemas que refleja, su importancia radica en la propia práctica escolar y en la motivación de los actores por llevarlo a cabo.

118 *Ibíd.*, P. 26

También constituye un instrumento de gestión, activo para dinamizar y mejorar los planteamientos escolares del hoy y del futuro. En el proyecto educativo institucional se hace presente la autonomía de la escuela, característica no fácil de ser conseguida por lo que ella implica, permite ver a la escuela como una totalidad siempre que se oriente a identificar, explicar comprender y transformar las diversas dimensiones y procesos escolares. Las escuelas al elaborar su plan de trabajo, se convierten en mediadoras entre las líneas de la política educativa y su contextualización en cada realidad específica.

Como se ha señalado anteriormente, la gestión escolar implica diversos procesos, uno de ellos que es el que en este momento ocupa, es el de la planeación institucional, proceso que orientará las acciones del presente, con miras a alcanzar un futuro deseado. En el Estado de México a partir del ciclo escolar 2005-2006, la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar, se convierte en obligatorio para todas las escuelas, estén o no incorporadas al Programa Federal de Escuelas de Calidad.

Este plan se sustenta en la planeación estratégica, bajo las modalidades de ser participativa y situacional, circunstancias ya abordadas con anterioridad. A la planeación estratégica, se le concibe en la guía para elaborar el plan estratégico, como un proceso permanente, participativo, basado en consensos, existiendo un facilitador de la planeación, el cual pertenece a la misma comunidad escolar, definiendo a ésta como una organización, como un sistema, que es capaz de autoorganizarse, autorregularse y autoplanificar. Esta planificación da atención tanto a objetivos, como medios y al proceso para que éstos sean viables, su fin es establecer bases, fundadas en acuerdos generales, en establecer metas que den oportunidad para atender las necesidades que se detecten.

Entre sus características básicas están:

- ❖ El de construir consensos, visiones holísticas y racionalizadoras.
- ❖ Se espera desarrollar el pensamiento estratégico (definido por Kaufman y Herman, 1991) como un cambio de perspectiva, donde la organización formula una visión común y donde sus esfuerzos coinciden en un beneficio

común. Por lo que esta planeación pasa a ser proactiva, participativa y orientada a impactar a la sociedad donde se encuentra contemplada la institución.

- ❖ Para hacer frente a los cambios se requiere una visión estratégica, concebida como el punto de llegada y como la dirección que orienta el sentido de las acciones escolares por los caminos más viables.
- ❖ Uno de los beneficios de este tipo de planeación es que posibilita a los elementos de la organización, reflexionar, discutir y definir valores y creencias fundamentales por medio de acuerdos consensuados. Estableciendo compromisos, los cuales se registran en la visión y en la misión.
- ❖ La escuela es analizada internamente, donde el propósito es conocer cuáles son los facilitadores, apoyos, obstáculos y riesgos de ella y saber a dónde se desea ir, qué tipo de escuela se quiere ser, para esto, se toman en cuenta las demandas, las perspectivas, las visiones y las expectativas también de los actores externos.
- ❖ También se conoce qué se espera externamente de las instituciones escolares en cuanto a lo académico, expectativas a satisfacer en el ámbito de la cultura.
- ❖ El enfoque es prospectivo, pues no se pretende dar respuesta en el presente y sólo para el presente, sino preparar a la escuela para que responda a un futuro de forma activa.
- ❖ Se pretende identificar las estrategias que permitirán ir de la realidad presente a la realidad deseada en el futuro, debiendo a través de ellas restar debilidades, incrementar las fortalezas, aprovechar las oportunidades y eludir los riesgos.
- ❖ Fomenta la unión en la organización en los acuerdos donde se establecen las prioridades, planteando para ellas, proyectos pertinentes y factibles.
- ❖ En el campo educativo pretende que se de respuesta a cuestiones tales como: ¿ cuál es la misión de nuestra escuela ?, ¿qué cambios se requieren realizar en las actividades rutinarias para lograr los propósitos fundamentales? y ¿cómo se realizará ese cambio ?.

- ❖ Las estrategias y las políticas están vinculadas, las primeras se refieren al camino que se tiene que seguir para alcanzar los objetivos y metas, mientras que las segundas son guías, normas, que orientan la toma de decisiones.
- ❖ Para impulsar la calidad del sistema educativo es menester formular estrategias creativas y eficaces que dirijan los recursos hacia los resultados establecidos, es decir, mejorar la calidad del servicio educativo en beneficio del desarrollo individual y social del individuo.

Mejorar y elevar la calidad de la educación a través de la planeación estratégica situacional contempla que se consideren:

1ero No solo contemplar sino actuar.

2do Trabajar para reducir las resistencias personales para adoptar esta cultura de planeación y evaluación institucionales como estrategias de mejora de la calidad educativa.

3ero Mantener la continuidad tanto en la elaboración, como en la aplicación y seguimiento de los planes estratégicos.

La planeación estratégica situacional requiere:

- Una visión del futuro y una misión claras.
- Un código ético.
- Contemplar la administración óptima de los recursos de toda índole.
- Detectar los facilitadores y apoyos para aprovecharlos y superar los obstáculos y riesgos que se vislumbren.
- Proyectar las acciones y decisiones a corto, mediano y largo plazos.
- Evaluar procesos y resultados en diferentes plazos.

Debe ser una planeación realista, objetiva, basada en datos e información confiable, construirse conjuntamente y estar basada en el compromiso compartido de los que están intervienen en el proceso educativo, para que de manera efectiva redunde en la mejora que se desea obtener.

La planeación se expresará en proyectos escolares y en programas anuales con la tendencia a obtener resultados a corto y mediano plazos, sin perder de vista que se trabaja para un largo plazo. Esta constituida esta planeación estratégica por: una misión, una visión, objetivos, estrategias, metas, acciones e indicadores, partiendo del conocimiento de su realidad presente.

Brindan un referente estratégico (alcances de propósitos y cumplimiento de compromisos. Proporcionan un panorama general de líneas de trabajo y resultados por alcanzar. Definen la población beneficiaria. Planean y orientan esfuerzos hacia la dirección correcta. Sirven para programar y presupuestar.¹¹⁹

6.2 Apartados del Plan Estratégico de Transformación Escolar.

6.2.1 La autoevaluación inicial de la gestión escolar.

Definida como el proceso de reflexión sobre la acción, apoyado en procesos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información para emitir juicios con sustento y que puedan comunicarse sobre actividades, resultados e impactos de un programa, de acción, con el propósito de formular recomendaciones para la toma de decisiones que permitan la revisión de acciones del presente y mejorar las acciones futuras¹²⁰ (Nirenberg, Olga: 2000).

Este proceso puede ser interno y externo, en este apartado se analiza la situación actual de la escuela, sus procesos de organización y funcionamiento. Es una evaluación orientada a la mejora de la gestión escolar. Se realiza una vez

119 Coord. Estatal del PEC. “ Plan Estratégico de Transformación Escolar “ s/r. México 2005. Pp. 94- 98

120 Ibídem. P. 70.

cuando se realiza dentro de un proceso amplio de mejora, es decir a largo plazo.

Dentro de sus fases se tiene que primero se debe especificar ¿qué se va a evaluar? en este caso, es la gestión escolar. La gestión escolar está conformada por todas las acciones que los actores y beneficiarios realizan en las dimensiones: pedagógica-curricular, organizativa, administrativa, comunitaria y de participación social para lograr alcanzar los propósitos educativos y los compromisos de la comunidad educativa.

Una vez que ya se hayan obtenido datos e información, se haya analizado y preparado de manera preliminar un concentrado de la misma, es necesario pasar a los estándares de calidad, que son los referentes que el Programa de Escuelas de Calidad establece, para que los involucrados puedan observar a la escuela y emitir juicios sobre su desempeño. Funcionan como criterios de comparación entre la realidad y un estado deseable de la práctica escolar, es un instrumento para valorar la gestión escolar en sus dimensiones y observan en qué grado o nivel se cumplen o no. Se tienen contemplados 23 estándares internos y 5 externos.

En colegiado, se debe requisitar este instrumento y ser analizado para determinar cuan grande es o tan pequeño el camino a recorrer para la mejora en cada uno de ellos. También en sesión de trabajo colegiado, se realiza un cuadro comparativo de la realidad deseada, contrastada con la realidad presente, para establecer la distancia que se origina entre el deber ser y el ser. Es importante que en esa contrastación, que dará lugar posteriormente a la síntesis de la autoevaluación, se tenga claro, ¿cuál es el perfil de una escuela de calidad?, pues será el eje rector de esa comparación. El perfil en cuestión, se extrae de las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Calidad 2004 y se transcribe a continuación: “Una escuela de calidad es aquella que asumen de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza

que los educandos adquieran los conocimientos, desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de su vida. ¹²¹

Se sugiere que en la síntesis de la autoevaluación, se enuncien las necesidades, problemáticas y demás situaciones a atender, por cada dimensión, así como el registro producto de las reflexiones en cada caso de: ¿ qué debemos dejar de hacer ?, ¿ qué debemos mejorar ? y ¿ qué debemos transformar ?.

6.2.2 Visión.

Una vez que la autoevaluación esté concluida, se construirá la visión de la escuela que queremos, es decir, el modelo de escuela que se construirá para mejorar la gestión escolar. La visión es el objetivo que tiene una organización acerca de sus tareas futuras. Fillion (1991) le define como la imagen de la organización proyectada al futuro. Senge (1992) argumenta que es una fuerza que motiva a la acción y es capaz de unir a un grupo.

Responde a:

¿Cuál escuela queremos crear?, para darle respuesta se debe partir de la demanda del beneficiario, sus necesidades específicas a atender, para ello la escuela le brinda un servicio. Cada escuela u organización se distingue por un valor agregado que le incorpora a su servicio, cabe preguntarse ¿ cuáles son las destrezas, conocimientos, hábitos, valores y actitudes que los menores aprenden en nuestra escuela ?

Cada institución también posee una cultura organizacional y ella será el medio para transmitir la visión compartida. Los elementos humanos de una escuela poseen: formas de relacionarse, estilo profesional, normas explícitas e implícitas de comportamientos, formas de premiar y sancionar conductas, un

121 Ibídem, P. 94

código ético, entre otras más, los cuales conforman una filosofía de la gestión escolar, donde la visión viene a ser el faro que le orienta hacia el futuro.

Se debe reflexionar para su elaboración en: los beneficiarios, sus necesidades, que les ofrece la escuela, que se alcanza más allá de lo que el plan y programa establece, cuáles son los valores que se comparten, qué cultura se requiere para alcanzar la visión ?.

Características:

Es dinámica, puede revisarse y modificarse; expresa las aspiraciones de los miembros de una organización, constituye una motivación; genera compromisos de sus participantes para su alcance; es comprensible para todos, su contenido es concreto y aprehensible por todos los involucrados; se define con base a la satisfacción de las necesidades de los beneficiarios; debe ser comunicada y compartida para que tenga impacto debe incorporarse a la cultura organizacional y ser comunicada frecuentemente.

Se origina:

Sus fuentes son múltiples: comparación con otras instituciones exitosas, el deseo del cambio, las aspiraciones de sus miembros, ideas de grandes pensadores, la evaluación de la organización, y otras del pasado sirven los logros, las contribuciones, las insatisfacciones; del presente la estimación de todo tipo de recursos con que se cuenta, las oportunidades; del futuro explorando las tendencias, los escenarios, las políticas a largo plazo.

Requisitos:

Compartida por el grupo (proceso de identificación importante para ello), puede ser generada por el líder o generada por todo el grupo, en un proceso de deliberación sustentado, construirla de manera colegiada es parte del desarrollo de una filosofía de gestión.

Beneficios.

Favorece el aprendizaje en equipo, resalta los intereses comunes, fomenta el trabajo en equipo como forma de potenciar el aprendizaje y avanzar en colectivo, se concientiza sobre lo medular del objetivo de la escuela, proporciona un marco de referencia que otorga dirección a las acciones y a los objetivos generales, motiva la innovación y los cambios para alcanzar el objetivo, despierta la capacidad intelectual de los participantes.

¿Cómo construimos una visión compartida ?.

Fomentando las visiones personales, despertando el interés individual y la creatividad en relación al futuro, indagando sobre las visiones personales y la pertinencia de la visión actual, por medio de espacios de diálogo, intercambios, eventos donde la expresión individual y el trabajo reflexivo en equipo sobre tareas futuras, es menester también fomentar la participación y la consulta con los beneficiarios.

Comunicando la visión.

Con el objetivo de lograr su identificación y el compromiso con la visión de la escuela, habrá que transmitirla por todos los medios posibles: carteles, folletos, diálogos, periódico escolar, local, radio entre otros, todo esto, producto de una estrategia comunicacional y evaluar permanentemente su impacto positivo. Este apartado finaliza con la elaboración de la visión de la comunidad educativa, donde todos participaron directa o indirectamente en su formulación.¹²²

Ya se ha mencionado que en una organización por el solo hecho de existir, trae implícita y explícitamente una serie de valores y principios, bien, lo que continua ahora, es que el colectivo, basándose en un trabajo colegiado, elabore los valores que regirán su actuar, con miras a ser una escuela que brinde un servicio educativo de calidad.

122 Ibídem, Pp. 99-103

6.2.3. La misión.

La escuela como institución social tiene como misión institucional el logro de los propósitos educativos de los planes y programas de estudio de la educación básica, desde esta perspectiva la misión de todas las escuelas es que sus alumnos tengan las condiciones necesarias para aprender lo prescrito, con equidad y calidad, con pertinencia y relevancia. Sin embargo no hay que perder de vista que cada centro educativo es único, particular y se encuentra ante retos y contextos comunitarios y escolares específicos, esto implica que además de la misión tradicional asignada a la escuela como institución social, es necesario que cada escuela tenga claro el compromiso que asume en su realidad concreta, en concordancia con la misión ya otorgada.

La misión es el compromiso que se asume cotidianamente. La visión orienta hacia donde queremos dirigirnos, tanto la visión como la misión deben ser coherentes. En la misión se encontrará el ser y hacer esencial de la escuela, sintetiza el quehacer de la escuela, que lleve a la visión. La misión permitirá valorar la pertinencia de las actividades que se desarrollan, de ella se desprenderán las funciones, planes, objetivos y estrategias, en consecuencia es la declaración del compromiso que la escuela asume ante la comunidad a la que atiende, integra los esfuerzos de todos y cada uno de sus elementos (docentes y directivos).

Responde a planteamientos generales:

¿Cuál es la razón fundamental de nuestra existencia como escuela?, ¿qué se pretende lograr finalmente? , ¿Qué tipo de persona desea formar nuestra escuela?

Preguntas específicas:

¿Qué necesidades satisface?, ¿Quiénes son los beneficiarios?, ¿Cuál es el propósito para el cual fue creada la escuela?, ¿Cuál es el sentido de nuestra labor diaria?, ¿A que nos vamos a comprometer?, ¿Qué distingue a esta escuela de las demás?

Las respuestas a ellas, serán la materia prima de la misión.

¿Quiénes participan en su construcción?

Directivos y docentes, contrastando con la visión que son todos, incluyendo Alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad, sus opiniones deben tomarse en cuenta e integrarse como una acción colectiva basada en la corresponsabilidad y en la obtención de buenos resultados en todas las dimensiones de la gestión escolar, propósito fundamental de la escuela. Todas las organizaciones tienen una misión o tarea que justifica su existir. Si se desea valorar el grado de funcionamiento de cualquier organización, un parámetro para realizarlo es a través de conocer el grado en que logra los propósitos encomendados, los propósitos educativos y el plan y programas de estudio.

Para que la escuela mejore su funcionamiento hay muchas maneras, la más importante es conocer a fondo los propósitos generales de la escuela ¿qué queremos que los alumnos conozcan y sepan hacer cuando terminen sus estudios?, ¿cómo contribuye cada maestro para lograr esos propósitos?, ¿todos los docentes los conocen e interpretan del mismo modo?

El plan y programas aporta una visión de conjunto, sobre los propósitos y los contenidos de cada grado y de todo el nivel educativo. Recordar que los propósitos son para toda la escuela, implican la acción de todos los docentes en conjunto y la meta es que todos los alumnos alcancen los propósitos educativos independientemente de la condición social o región donde viva.

Dos elementos para valorar si la escuela cumple con su misión:

1.- Si todos los alumnos aprenden lo que se pretende enseñarles y si desarrollan las habilidades y actitudes esperadas (alcanzan los propósitos educativos del nivel).

2.- Si esos propósitos se alcanzan en el tiempo establecido para cada nivel educativo, reconocidos los propósitos generales, es menester traducirlos en conocimientos, habilidades y actitudes mas específicos , así se sabrá más claramente qué es lo que se espera aprendan los alumnos en cada grado y en consecuencia, en qué medida la escuela propone alternativas viables para el logro de sus propósitos.¹²³

Los propósitos del director los debe desarrollar de manera personal sin dejar de lado la misión, la visión, los valores compartidos y el rol asignado. El listado de ellos se integra posteriormente a la redacción de la misión realizada en el antecedente de este requisito.

En deliberación colectiva, los docentes deben reflexionar sobre lo que implica el trabajo en equipo para la mejora de la gestión escolar, qué compromisos conlleva trabajar por esa misión y alcanzar la visión elaborada, debiendo obtener como producto de esta reunión colegiada, el o los compromisos de los docentes para alcanzar la visión integrada, el cumplimiento de la misión escolar tomando en cuenta también los valores compartidos.

6.2.4 Plan de mejora.

Se continúa con el plan de mejora, el cual se elaborará a largo plazo, lo conforman:

- Los objetivos del plan estratégico de transformación escolar.
- El análisis de los factores: Facilitadores, Apoyos, Obstáculos y riesgos (FAOR).
- Las estrategias.
- Las metas.
- Los indicadores.

123 Ibídem. Pp. 104-108

Los objetivos se trabajarán para ser alcanzados, a lo largo de cinco años. Deben entenderse como propósitos amplios que orientan la acción de la escuela hacia la visión. Su redacción se puede iniciar con un verbo en infinitivo, continuar con el objeto, agregar un condicionante de dicho objeto y por último la intención.

Es necesario e importante reflexionar sobre qué se quiere lograr, pues esto es el preámbulo para analizar las mejores maneras de conseguirlo (estrategias). Expresan resultados finales en términos cualitativos y exigen un cambio e impulsan la transformación de las rutinas diarias. Deben formularse por separado conforme a los fines deseados. Se caracterizan por ser: claros, concretos, medibles, viables, plantear retos, factibles y pertinentes.

Análisis de factores.

Implica la reflexión sobre condiciones y factores internos y externos a la escuela que pueden apoyar el alcance de los objetivos. Se trata de reconocer lo que puede apoyar la consecución de los objetivos o lo que puede obstruirlos. Los factores internos están representados por los facilitadores y los obstáculos, mientras que los externos por los apoyos y riesgos o amenazas. En los internos se pueden tomar en cuenta para el logro de los objetivos: formación y habilidades del profesorado, relaciones personales, capacidades para trabajar de manera colaborativa y colegiada, experiencias sobre el tipo de planeación y objetivos que se plantean, actitudes de los integrantes de la comunidad escolar, compromiso de los docentes para llevar a cabo el plan, estabilidad de la planta docente, expectativas de la comunidad educativa (padres de familia, alumnos).

En los factores externos: disponibilidad o no de los servicios de apoyo a la escuela, (técnico-pedagógico, administrativo, entre otros), tipo, naturaleza y alcance de la relación de la escuela con la supervisión escolar, así como con otras instancias y programas de la administración educativa (programas de asesoría, de formación, de actualización), normatividad y reglamentación aplicable en la escuela, relación escuela- ayuntamiento y con otras instancias sociales de la comunidad, condiciones socioeconómicas, valores, creencias, tradiciones, actitudes de los integrantes de la comunidad escolar.

Formulación de estrategias.

Una vez que se ha efectuado el análisis de los facilitadores, apoyos, obstáculos y riesgos se está en posibilidad de determinar cuáles son las mejores formas de llegar a los objetivos, es decir, el camino a recorrer para lograr lo propuesto, a ese camino o recorrido, se le denominará estrategia.

Aquí es donde la creatividad e imaginación de los docentes, deben surgir. Las estrategias son las decisiones que orientarán las acciones y las prácticas de la escuela, indican la ruta hacia los objetivos propuestos. Se deben tomar decisiones para elegir la mejor opción entre varias alternativas de acción, de acuerdo a necesidades y disponibilidad.

A la estrategia se le define entonces como el conjunto de acciones que se llevan a cabo con el propósito de lograr el o los objetivos del plan estratégico. En su redacción se convierte el verbo en infinitivo (del objetivo a corto, mediano o largo plazo) en sustantivo, por ejemplo si el objetivo es organizar intercambios de experiencias para incrementar saberes, la estrategia queda: organización de intercambios de experiencias. Definidas las estrategias, se pasa a la elaboración de las metas. Estas expresarán resultados concretos, a construir para llegar a los objetivos, concebidas también como los pasos necesarios para avanzar al escenario deseable y deben ser verificables en el corto o mediano plazo. Se piensan en términos de tiempo y de resultados específicos, cuidando que coadyuven a la consecución de logros. Deben alinearse desde la visión, pasar por la misión y los objetivos propuestos, teniendo como marco de referencia los indicadores y las estrategias definidas. Las metas también se consideran como compromisos concretos asumidos en un tiempo y en un espacio.

Cada objetivo tendrá sus respectivas metas que lo vayan transformando en una realidad tangible para la comunidad escolar. Se fijan a plazo más corto que los objetivos, son medibles y colaboran para cumplir con el objetivo. Las metas vistas como compromisos de acción, son declaraciones que obligan a quien las elaboró a orientarlas a la realización de acciones conjuntas con otro u otros actores, con el propósito de alcanzar un objetivo en común.

En su estructura, inician con un verbo en infinitivo, un cuantificador, un qué (unidad de medida), el para qué y el cuándo. Los indicadores son uno de los componentes principales del proceso de evaluación formativa. Es un instrumento de observación y medición que posibilita “medir” cantidad o calidad, debe ser neutral, es el eje rector que define la recolección de información para efectuar un seguimiento o monitoreo de la ejecución de las acciones planeadas, con la finalidad de hacer ajustes o cambios sobre el proceso de ejecución de las acciones, para ser adaptado a las necesidades de su implantación. Pueden elaborarse partiendo de objetivos y metas del plan y permiten identificar los logros que se esperan y la forma de medirlos.

Se tienen dos tipos de indicadores.

- ✓ Indicadores de proceso que señalan sobre el funcionamiento del plan, se observan durante la implantación de las acciones orientadas a alcanzar las metas, permiten dar seguimiento a las acciones hacen posible un pronóstico para efectuar ajustes en el diseño o en el proceso y lograr así una mayor eficacia del plan.
- ✓ Indicadores de resultado muestran los logros del proyecto relacionados con fines u objetivos, cuantitativos o cualitativos, hacen posible saber si hubo cambios producidos por la implantación del plan en aquellos aspectos en que se buscaba la mejora y que se detectaron desde la autoevaluación institucional.

Deben ser: confiables, representativos y relevantes, sencillos/disponibles, direccionables/sensibles, vigentes, innovadores, complementarios, replicables, seriales, verificables y claros.

Sus características:

- Expresiones cuantitativas del logro de objetivos vinculados con el impacto, la cobertura, la eficiencia, calidad y satisfacción.
- Definen mecanismos para tener disponible la información en las condiciones que sean necesarias.

- [Formar parte de un sistema de monitoreo y evaluar avances, resultados y alcance de una acción.](#)
- [Proporcionan información para retroalimentar el proceso y tomar decisiones para el proceso de trabajo.](#)
- [Fundamentar las acciones de mejora.](#)
- [Posibilitar ubicar niveles particulares de eficiencia, eficacia y calidad de acciones.](#)¹²⁴

Un factor para lograr la transformación que se desea en las instituciones, lo es sin duda el poner en la misma dirección, cada valor, cada compromiso, cada esfuerzo, cada idea, cada acción, cada proceder, en suma todos los elementos que conforman la cultura institucional, dentro de una misma conceptualización, entendible y comunicable de la visión que la escuela pretende. Circunstancia compleja mas no imposible y un instrumento para realizarlo, es precisamente un sistema de planeación estratégica de calidad, la cual está integrada por:

Planeación normativa.

Sus elementos se conocen como dimensiones de liderazgo siendo: la visión, la misión y los valores institucionales. Desarrollar escenarios para seleccionar entre estrategias de acción para cada uno de ellos. Algunos autores a esta fase le llaman normativa-prospectiva.

Planeación estratégica.

Conformada por las estrategias que se derivan de la visión, la misión y los escenarios. Integrada por estrategias, metas y objetivos.

Planeación Operativa.

Es aquí donde el cambio se produce, tiene los objetivos y los planes de acción que provienen de la planeación estratégica, así como también: programas, proyectos y planes de acción.

124 *Ibíd*em Pp. 109-121

Fases que tienen como base el personal involucrado, los procesos críticos y el enfoque destinado al beneficiario, con un reforzamiento fundado en un sistema de indicadores y la documental derivada de los procesos medulares, todo ello con miras a la mejora continua para los beneficiarios internos y externos y de los procesos organizacionales.¹²⁵

El primer paso para desarrollar la planeación estratégica es la reflexión sobre la realidad en la cual pretende incidir, a través de cuestionamientos y/o técnicas creadas ex profeso. En esa realidad tomará en cuenta a los beneficiarios, los procesos que tienen lugar en la institución, las metodologías, los aprendizajes, las necesidades, las problemáticas, los recursos de toda índole, intereses y necesidades específicas, expectativas, oportunidades, diferencias con otros centros educativos. Con la información resultante ya sistematizada estará en posibilidades de sintetizar los problemas y necesidades a atender. (Apartado de la autoevaluación institucional o diagnóstico para otros).

Se procede a contrastar el futuro deseado con la realidad existente, una vez que se ha elaborado la visión y la misión institucionales, así como también se han formulado el código ético institucional, los compromisos del director y los de los docentes. En la elaboración de la visión y misión la organización tiene que adoptar un modelo de escuela que tienda a la transformación, conformado por un conjunto de principios filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos axiológicos, y antropológicos, del cual se deriven posteriormente las diversas estrategias de transformación.

La contrastación mencionada, se apoya en el análisis de factores conocido como FODA, que son factores internos y externos que se han de tomar en cuenta, para tener la base en la construcción de las estrategias. Sus siglas significan fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

125 Ruíz Cantisani, Maria Ileana. Ob. cit. Pp. 16, 29-30

Los objetivos en su formulación, deben tomar en cuenta el resultado de dicho análisis con el propósito de redactar objetivos alcanzables y no irreales.

Las estrategias deberán tomar en cuenta también lo que el análisis de indicadores arrojó, para construir estrategias viables y que inviten a la acción. Después de elaborar las estrategias, se pasa a redactar las metas, tomando en cuenta los recursos que se tienen y los que se planea adquirir.

Los indicadores vienen a ser los instrumentos que servirán para la evaluación permanente y final del trabajo anual.¹²⁶ Se pasa finalmente a la fase operativa con el plan anual de trabajo.

La metodología aquí enunciada ha fundamentado el desarrollo en la elaboración del plan estratégico de transformación social, en cada uno de sus apartados, es importante concluir en que la planeación estratégica debe ser participativa y situacional, para que en realidad responda a la gestión escolar que se pretende.

6.3 El plan anual de trabajo.

Terminada la elaboración del plan de mejora que es a largo plazo y orientará las acciones a un plazo de 5 años, pudiendo ajustarlas, modificarlas o cambiarlas, se está en condiciones de elaborar el Plan Anual de Trabajo. (PAT). Es el documento donde la comunidad docente y directiva establece los objetivos, las estrategias, las metas actividades, responsables y recursos a desarrollar en un ciclo escolar contemplados todos estos apartados dentro del Plan Estratégico de Transformación Escolar.

En esta fase de planificación denominada operativa, acontece la implantación del plan estratégico a corto plazo y concretará estrategias

126 Ruiz Cantisani, Maria Ileana. Ob cit. Pp. 56 – 61.

diseñadas dentro del plan estratégico institucional. Es el documento donde se organizan y verifican la realización de las actividades a corto plazo, brinda información valiosa para la evaluación interna y también para el informe técnico de fin de ciclo escolar, el cual contempla la evaluación de los trabajos de ese ciclo escolar que culmina, punto de partida para revisar el PETE y elaborar el próximo plan anual a aplicar. Es responsabilidad de los docentes y directivos su elaboración y promover la participación de los padres de familia, en su aplicación y en su evaluación.

En la institución escolar existe un organismo de apoyo denominado Consejo Escolar de Participación Social, quienes representan a la comunidad escolar y cuyo objeto es coadyuvar en el fortalecimiento del servicio educativo, es uno de los organismos escolares, que en su momento podría participar en su elaboración, ejecución y evaluación.

Se tiene ya el PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar), donde se tiene una síntesis de la autoevaluación, se registró una visión, se formuló una misión, los valores a regir en la vida escolar, los propósitos del director para alcanzar la visión y cumplir con la misión, así como los compromisos de los docentes para mejorar la gestión escolar; posteriormente se establecieron los objetivos, se definieron metas, acciones e indicadores de evaluación, por lo que se parte de ese plan de mejora, para elaborar el plan de trabajo anual.

En el PAT (Plan anual de Trabajo) se enuncian las metas por dimensión de un año escolar, las cuales deben corresponder a las dimensiones y a los objetivos del PETE, la descripción de las actividades particulares para ese ciclo escolar, derivadas éstas de las estrategias para alcanzar los objetivos establecidos; se registran los periodos de realización de cada una de ellas, se precisa los responsables de llevar a cabo las acciones especificadas y se enuncian los recursos.

Tener o no los recursos es requisito mencionarlos, es necesario tener presente que se va a necesitar, habilitarlo en su caso o planear su adquisición o

renta, según sea el caso. Si se adquirirán recursos, es menester cuantificar los costos de dichas adquisiciones, con el propósito de prever la viabilidad de la acción en donde se necesitarán esos recursos.

Todos los productos que conforman el plan de mejora (PETE), el plan anual de trabajo, deben ser producto de trabajos colaborativos, colegiados y no ser resultado de toma de decisiones unilaterales y desconocidas por la comunidad a la que afectarán o beneficiarán. Al término del ciclo escolar, se evalúa el trabajo realizado, a través de los indicadores establecidos para tal fin, se elabora el informe técnico, el cual servirá de punto de partida para el siguiente plan anual de trabajo, sin soslayar lo registrado en el PETE y que corresponde ser tomado en cuenta para ese ciclo escolar, aunado a lo pendiente, modificable o anexable, que sea necesario tomar en cuenta.¹²⁷

Se manejan 2 formatos para el plan anual de trabajo, en el primero de ellos se registra: el ciclo escolar, la dimensión de la gestión escolar a plasmar ahí, el objetivo para el cual se trabajará, la meta, las estrategias, las actividades, el periodo de realización de las acciones, el responsable, el recurso necesario y costo y porcentaje de la adquisición de esos recursos, de ser el caso.

Se le denomina a este primer formato, FORMATO A. En el segundo formato se especifica el origen de los recursos económicos con que la escuela contará, así como la forma y el destino en que los aplicará, FORMATO B. Al ser traducidas las estrategias del Plan estratégico de transformación escolar en acciones, es necesario que se ubique a los líderes que se harán responsable de la realización de esas acciones, pues deben contar con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son menester para apoyar la función conferida. Todo ello conforma el compromiso de los protagonistas-líderes con las metas establecidas.

En esta fase se requiere la asignación de responsabilidades, autoridad y

127 Coord. Estatal del PEC. Ob. Cit. P. 122 - 125

recursos, de ser necesario definición de nuevas funciones derivadas de los proyectos y planes contemplados en el plan estratégico o propuesta de mejora, también definir y desarrollar equipos que tendrán participaciones muy peculiares en la implantación de esta fase. La definición de metas intermedias en equipo pudieran necesitarse para dar cuenta de avances de las acciones. Siendo aquí precisamente donde se involucra a todo el personal de manera más directa en la planeación. De ahí que se diga que la misión se hace realidad en el lugar de trabajo. Para que el sistema de seguimiento y permita recopilar información que lleve a observar avances hacia las metas, se deben definir factores de éxito, con la información en cuestión, se pueden efectuar ajustes a la planeación o ratificación de estrategias.

La comunicación permanente entre directivos y docentes constituye un medio efectivo para poder enfrentar la resistencia y los conflictos que pudiesen presentarse al momento de la implantación de la planeación a corto plazo.

Los resultados que se obtengan se compararán con las metas establecidas y los factores de éxito que se hayan definido al inicio de esta fase de planeación, con el propósito de evaluar avances, logros, llevar a cabo ajustes a planes, estrategias, proyectos, a la inversión de recursos proyectados. Esta modalidad de planeación conlleva conceptualizar a la realidad como dinámica, al futuro como incierto pero con capacidad de ser modificado desde el presente, siempre que haya acción intencionada en ello, en su estructura debe ser flexible, el o los directivos deben delegar acciones a su personal, mas no responsabilizarlos de sus propias funciones, las estrategias deben originarse del aprendizaje organizacional, donde la creatividad de sus integrantes quede plenamente demostrada. Implica esfuerzos en su participación, no solo al planear sino también al ejecutar lo planeado y evaluarlo, trae consigo beneficios, entre los que se tienen: la capacitación a la organización para hacerla interactiva, involucrar a los grupos de interés en la planeación, como elementos que nutrirán el proceso y lograr la concienciación del personal para que asuma su compromiso con los objetivos a alcanzar.¹²⁸

128 *Ibíd.*, Pp 122-125

El plan anual de trabajo es un ejercicio de planeación a corto plazo, donde los docentes concretan los planteamientos diseñados en el plan de mejora, constituye una guía en la gestión escolar, en él, el docente no solo se ocupa de su función formadora dentro del aula, sino también de su propia formación en el servicio, de su participación aislada tiene la posibilidad de actuar en y para su institución, de sentirse satisfecho con lo planeado que ha podido llevar a la práctica, con resultados diferentes comparados con su ayer.

7.1 Conceptualización.

El estudio de las actitudes ha sido objeto de la Psicología Social, en 1935 Allport señaló que se pueden medir mejor de lo que se les puede definir y recopiló un número considerable de definiciones sobre el tema. La afirmación inicial de Gordon W. Allport (1935 y 1968) sigue siendo válida en la actualidad “actitud es un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado “. ¹²⁹

Entre las varias definiciones sobre el término se tienen:

Actitud “intensidad de afecto a favor o en contra de un objeto psicológico”
(Thurstone 1928).¹³⁰

Actitud “ una respuesta afectiva, relativamente estable, en relación con un objeto”
(Murphy, Murphy y Newcomb 1935). ¹³¹

Actitud “es un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias a favor o en contra en relación con un objeto social “
(Krech, Crutchfield y Ballacher, 1962).¹³²

La actitud “ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente “ (Secord y Backman, 1964).¹³³

129 Rodríguez, Aroldo. “ Psicología Social “. Trillas. México 1977. P. 336

130 Idem

131 Idem

132 Idem

133 Ibidem. P. 337

Actitud “se refiere a las posiciones que la persona adopta y aprueba acerca de los objetos, controversias, personas, grupos o instituciones “ (Sheriff y Sheriff: 1965).¹³⁴

Actitud “una colección de cogniciones, creencias, opiniones y hechos (conocimiento), incluyendo las evaluaciones (sentimientos) positivas y negativas, todos relacionándose y describiendo a un tema u objeto central “ (Freedman, Carlsmith y Sear, 1970). ¹³⁵

Actitud, “organización que tiene un individuo en cuanto a sus sentimientos, creencias y predisposiciones a comportarse del modo en que lo hace “ (Rosnow y Robinson, 1967 adoptada por Mann. 1970).¹³⁶

“Al igual que las emociones, las actitudes poseen elementos como: cogniciones o creencias, sentimientos (vinculados con evaluaciones) y tendencias a comportarse de cierta manera “ (Brekler, 1984).¹³⁷

Daniel Katz y Ezra Stotland (1959) la definen como “ la tendencia o predisposición del individuo a evaluar en cierta forma un objeto o un símbolo del mismo , creen que las actitudes tienen componentes cognoscitivos, afectivos y propios de la conducta, es decir, entrañan sentimientos y emociones, creencias y acción, algunas actitudes están cargadas de componentes afectivos y no necesitan más acción que la expresión de los sentimientos “. ¹³⁸
Para este trabajo, se adopta esta última definición.

Actitud “es una idea cargada de emoción que predispone un conjunto de acciones a un conjunto en particular de situaciones sociales (Triandis, 1971). ¹³⁹

134 Idem

135 Idem

136 Idem

137 Davidoff. “ Introducción a la Psicología “ .Mc. Graw Hill. S/R. P. 662

138 Clay Lindaren, Henry. “ Introducción a la Psicología Social “ Trillas. México 1982. P. 98

139 Rodríguez, Aroldo. Ob. cit. P. 337

(Berkowitz 1975) la actitud “son los sentimientos favorables o desfavorables que inspira un objeto o situación “. ¹⁴⁰

El concepto de actitud fue introducido en las Ciencias Sociales por W. Thomas y F. Znaniecki a través de la obra “Campesinos polacos en Europa y América “ sin embargo, un concepto semejante ya había sido utilizado por la Psicología experimental y se refería a “ la preparación del organismo para la acción “. ¹⁴¹

En algunas de las definiciones ya mencionadas, el concepto de opinión se señala de manera estrecha con el de actitud, al respecto se hace la siguiente aclaración: En su mayoría las definiciones que provienen de la Psicología Social sobre el concepto de actitud manejan como común denominador la tendencia a la acción, derivada de experiencias personales y de factores especiales y a veces complejos, por lo que la actitud trae consigo un estado de predisposición psicológica, adquirida y organizada por medio de la experiencia, que mueve al sujeto a responder de una forma en particular frente a determinadas personas, objetos o situaciones.

A diferencia de la opinión que “representa una posición mental consciente, manifiesta sobre algo o alguien“, es una postura estática, mientras que la actitud es dinámica. Las opiniones pueden expresarse verbalmente y ser objeto de

140 Bustos Aguayo, Marcos, artículo “ Evaluación de las actitudes ambientales hacia el deterioro ecológico “ en Flores Herrera, Luz Ma.(Directora) “Propuestas Metodológicas de investigación psicológica. “ UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. 1996 p. 56. Apud, Para (Fishbein y Raven1962; Fishbein 1965-1966) el componente afectivo se le define como el sentimiento a favor o en contra de un objeto social en particular y es lo único que realmente caracteriza a las actitudes sociales, en Rodríguez, Aroldo Ob. cit. P. 140
141 Ander-Egg, Ezequiel. “ Técnicas de investigación social “ p. 251

discusión, de acuerdo a Germani,¹⁴² " es una toma de posición consciente, expresada en forma verbal o de otra índole, en relación a un objeto, situación o valor social ". En las actitudes predominan el componente afectivo sobre el cognoscitivo y en las opiniones ocurre inversamente.

Entre algunos de los argumentos para estudiar las opiniones se tienen:

- a) Constituyen elementos importantes para la predicción de conductas.¹⁴³
- b) Las actitudes ayudan a la formación de ideas alusivas a la realidad en la que se vive.
- c) Las actitudes son la base de una serie de importantes situaciones sociales (por ejemplo se tienen las relaciones de amistad, los conflictos entre muchas más.)

La actitud social es " una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto " ¹⁴⁴

Las diversas definiciones señalan a las actitudes como las "variables intercurrentes" es decir, no observables, pero que están directamente sujetas a inferencias de observables y están constituidas por tres componentes.

142 Ibídem, P. 252

143 Rodríguez, Aroldo, Ob. cit. P. 334 " El que se conozcan las actitudes de una persona relacionadas con determinados objetos, posibilita el hacer inferencias acerca de su conducta "

144 Summers, Gene F. " Medición de actitudes ". Trillas. México 1978. P. 337

7.2 Componentes.

Sus componentes se retoman desde la visión de los estados existenciales del ser humano de la filosofía griega: logos, pathos y ethos (Mc Guire 1969): el hombre conoce, siente y hace.¹⁴⁵ Los componentes que estructuran las actitudes son:

- a) Componente cognoscitivo (inferencias y creencias).
- b) Componente afectivo (gusto, disgusto, valoración).
- c) Componente conductual (tendencia a la acción) (Triandis 1971).¹⁴⁶

Componente cognoscitivo.

Para poder asumir una actitud, se requiere que el sujeto tenga una representación cognoscitiva de ese objeto, por lo que las creencias, el conocimiento, la manera de hacerle frente entre otras cosas, constituyen este componente.

Cuando la representación cognoscitiva que se tiene de ese objeto social es vaga, su afecto con relación al objeto será poco intenso; cuando la representación es errónea, la intensidad del afecto no se ve afectada, será consistente respecto a esa representación errónea que posea, ya sea que corresponda o no a la respuesta. Este componente tiene la función de codificar la información.

Componente afectivo.

Para (Fishbein y Raven1962; Fishbein 1965-1966) este componente se le define como el sentimiento a favor o en contra de un objeto social en particular y

145 S/R. Modelo de investigación sobre el concepto de las actitudes frente al tratamiento de las noticias en la televisión pública. Proyecto audiovisual “ los medios de la guerra “ www.aideka.tv/Medios/Modinvest.html . 2003 P. 3

146 Marín, Gerardo. “Manual de investigación en Psicología Social “. Trillas. México 1977. P. 45 Apud, Rodríguez, Aroldo. Ob. cit. P. 338

es lo que realmente caracteriza a las actitudes sociales. Fishbein señala que el componente cognoscitivo y las conductas vinculadas con una actitud, son elementos a través de los cuales se puede medir la actitud, pero no forman parte de la actitud, otorgándole así, la prioridad a la carga afectiva.

Por otra parte Rosenberg: 1960, por medio de sus experimentos demostró, que los componentes cognoscitivo y afectivo de la actitud son coherentes entre sí.¹⁴⁷

A este componente se le atribuyen las emociones que están relacionadas con el estímulo utilizado.

Componente conductual o comportamental.

Con base a la Psicología Social, las actitudes tienen un componente activo, que incita a conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos actitudinales (Krech y Crutchfield, Smith, Bruner, White, Katzny Scotland) ven en las actitudes la fuerza que impulsa a la acción, por su lado (Newcomb, Turner y Converse 1965) indican que las actitudes sociales crean una predisposición a la acción, que al interrelacionarse con una situación estimuladora en particular, da como resultado una conducta. Conforme a este carácter que impulsa la acción, cuando la situación es propicia, las actitudes pueden considerarse como buenos elementos para predecir la conducta manifestada. Mas no siempre existe una lógica absoluta entre los tres componentes mencionados, habrá quienes opinen de una forma y actúen de manera contraria a la posición que hayan expresado.

Las actitudes sociales conllevan un elemento cognitivo (el objeto social tal y como lo conoce el sujeto), un elemento afectivo (el objeto como destinatario de su sentimiento o emoción, sea a favor o en contra) y un elemento relacionado a la conducta (el resultado de la combinación de la cognición y el afecto como provocadores de conductas proporcionadas ante determinada situación).

147 Rodríguez, Aroldo. Ob. citl. P. 339

Para Triandis 1971, existe relación entre la actitud y la conducta, siendo menester entender que las actitudes implican lo que las personas piensan, sienten y el modo en que a ellas les gustaría comportarse con relación a un objeto actitudinal.

La conducta está determinada por lo que a los individuos les gustaría hacer, por lo que piensan que deben hacer (normas sociales), por lo que ha hecho generalmente (hábitos) y por las consecuencias esperadas de su conducta (Triandis:1971:14).¹⁴⁸

El poseer actitudes relacionadas con ciertos objetos sociales y con particulares situaciones donde se ven involucrados, explica el porqué los sujetos manifiestan algunas incongruencias aparentemente entre la actitud y la conducta, (el conducirse de cierta manera, puede tener aparejadas actitudes discrepantes de esa conducta, pero la actitud se conserva y se adopta una conducta incongruente, debido al interés o conveniencia del individuo).

La conducta es el resultado de las múltiples actitudes (Newcomb, Turner y Converse 1965), explicando las aparentes inconsistencias en la conducta. “ Cuanto más central es una creencia, mayor resistencia se presenta al cambio “ (Rokeach 1967,1968), esto quiere decir, que hay creencias con un cien por ciento de consenso sobre su respuesta por lo que no se prestan a controversias (creencias de tipo A); existen otras donde su grado de consenso es cero, son inviolables para el sujeto que las mantiene, no admiten discusión (creencias tipo B); hay creencias sobre las autoridades, su poder de referencia es elevado (creencias tipo C), como consecuencia de este último tipo enunciado, derivado de lo que creen las autoridades, estas creencias pasan a ser también objeto de creencia de los sujetos (creencias tipo D), por último las creencias inconsecuentes, dependen del gusto y se conservan independientemente del consenso o no que sobre ella se tenga.¹⁴⁹

148 *Ibíd*em, Pp 341 y 342.

149 *Ibíd*em y P. 343.

Hovland y Rosenberg 1960 señalan que las actitudes sociales se representan así:

	Afecto (Respuestas del sistema nervioso Simpático. Afirmaciones verbales indicadoras de afecto.)
Estímulos (Personas, Situaciones, -----Actitud Grupos, Otros objetos)	Cognición (Respuestas perceptivas, afirma- ciones verbales de creencias y - opiniones.) Conducta (Acciones manifestadas, afirma- ciones verbales relativas a con - ductas). ¹⁵⁰

Un estudio de Zivacok y Crano (1982) alusivo a la edad para consumir alcohol en los Estados Unidos, reflejó que hay correspondencia entre actitud y conducta, cuanto mayor es el interés personal involucrado en el asunto al cual se refiere la actitud, la conducta es más acorde a la actitud.

Otra aportación sobre la relación entre la actitud y la conducta es la de Fishbein y Ajzen 1980, reconocen el componente afectivo como elemento de la actitud, determinando su influencia con otros factores, para formar una intención de comportamiento, que a la vez constituye un buen predictor de la conducta de una persona. Para estos autores existen dos componentes importantes para predecir intenciones y éstas a su vez, vaticinar conductas: “las actitudes de los sujetos relacionadas con una actividad en particular y la percepción de lo que otras personas esperan que ellos hagan y su motivación a conformarse a esta expectativa (norma subjetiva) “.

Estos mismos autores en relación a la formación de actitudes y de la norma subjetiva citan “las actitudes están influidas por las creencias propias relacionadas a ciertos resultados o consecuencias de determinadas conductas; la norma subjetiva es consecuencia de nuestras creencias sobre los juicios de otras personas con referencia a nuestra conducta. “

150 Idem.

Basándose en los dos componentes señalados por estos autores para prever la intención de una persona en dirección a una conducta en particular, es menester determinar las actitudes en relación con la conducta y es necesario determinar el valor que la persona le otorga a la norma subjetiva (percepción de las evaluaciones de otras personas a la producción de esa conducta).

Las actitudes generan influencias sobre diversos fenómenos psicológicos: motivación, percepción y el aprendizaje entre otros.¹⁵¹

Cada componente tiene métodos de medición propios, sólo se enuncian algunos, de ninguna manera se pretende abarcar todos y menos describirlos.

Métodos de medición del componente cognoscitivo:

Medir este elemento actitudinal equivale a investigar las categorías que el individuo utiliza para catalogar diversos estímulos.

Se mencionan dos métodos: la asociación verbal libre y el método de análisis factorial.

Métodos de medición del componente afectivo.

Intentan evaluar la emoción asociada con un estímulo. Los métodos más directos son quizá las medidas fisiológicas como la RGP, el pulso, el latido del corazón y las escalas de actitudes, que están conformadas por una serie de reactivos, relacionados de alguna forma con la actitud a medir, a los cuales se le solicita al sujeto que responda verbalmente o por escrito.

Entre los métodos más importantes para construir escalas de actitudes se tienen:

- a) Los métodos de Thurstone: método de comparaciones pareadas, métodos de intervalos iguales de aparición, método de intervalos sucesivos.

151 *Ibíd.*, Pp. 344-350.

- b) El escalograma de Guttman,
- c) El método de evaluaciones sumadas de Likert.
- d) El diferencial semántico de Osgood.

Métodos de medición del componente comportamental.

Tratan de medir el tipo de comportamiento que un sujeto mostrará como resultado de la actitud que tiene hacia un estímulo. La escala de Distancia Social de Bogardus, la técnica de la carta perdida, entre otros.¹⁵²

7.3 Medición de actitudes.

La medición de las actitudes se basa en la medición de sus manifestaciones, que son reacciones valorativas entre opiniones (actitudes verbalizadas) referidas a creencias sentimientos o conductas. A veces hay mayor énfasis en alguno de sus componentes, pero siempre, las respuestas tienen significaciones afectivas y valorativas, en este sentido, se dice que se miden actitudes.

El método más simple de descubrir y medir las actitudes es “levantar un censo de opiniones”¹⁵³. Una actitud no es exactamente una opinión, sin embargo las opiniones individuales o grupales proporcionan indicaciones claras sobre las actitudes. La actitud por su naturaleza subjetiva no es susceptible de observarse directamente, por lo que ha de inferirse por la conducta que se manifieste, pudiendo ser una expresión verbal o escrita de los sujetos de investigación, sobre el objeto social de la actitud. Es difícil observar los actos de un sujeto para determinar las actitudes, resulta más sencillo y eficaz fundamentar los juicios sobre las actitudes, basándose en las declaraciones verbales (escritas u orales) de los individuos, realizándose por medio de entrevistas, siendo más eficaz y con mayor precisión trabajar bajo escalas y cuestionarios escritos.¹⁵⁴

152 Marín, Gerardo. Ob. cit. Pp. 46-56. Se ahondará en el contenido del método de evaluaciones sumadas de Likert, en el capítulo siguiente, en virtud de haber sido utilizado en la elaboración del instrumento aplicado, mediante el cual se midieron las opiniones objeto de estudio del presente trabajo.

153 <http://www.monografias.com/trabajos6/medicli2.shtml>. p. 1

154 Clay Lindgren, Henry. Ob. cit. P. 100

Thurstone propuso un método para medir la actitud. Se asevera que las afirmaciones de opinión, simbolizan las actitudes y éstas podían medirse desarrollando escalas con ese tipo de afirmaciones, así comenzó la historia de la medición de las actitudes.

En 1932 Likert publicó un trabajo que procuró superar las dificultades que el método de Thurstone representaba para elaborar escalas de actitud (debido a las suposiciones estadísticas no verificadas y una aplicación muy laboriosa). Dar una solución a un problema complejo como lo es el de medir las diferencias de opinión o actitud sobre asuntos sociales en discusión, hace patente el hecho de que la solución está más o menos limitada y se aplica solamente bajo ciertas suposiciones.

Los términos actitud y opinión no son capaces de ser medidos en ningún sentido real. La actitud definida como “suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico “. La actitud de una persona sobre un hecho significa todo lo que piensa y siente acerca de él, por lo que es un asunto subjetivo y personal.

La opinión es “la expresión verbal de la actitud“. Una opinión simboliza una actitud.¹⁵⁵

¿ Qué es entonces lo que se desea medir ?.

Algún atributo de las actitudes, la opinión será el medio para medir las actitudes. Es necesario tener en cuenta que lo expresado por un individuo puede ser falso por convenirle así a él, esto provoca que la opinión sea cuestionada como índice objetivo y se dice entonces, que la acción del individuo es un indicador más seguro de su actitud, pero sus acciones pueden también deformarse y no ser parte de la actitud en particular que se trata de medir.

¹⁵⁵ Summers, Gene F. Ob. cit. P. 155 A 158

Ni las opiniones ni los actos manifiestos son una guía infalible de las verdaderas inclinaciones subjetivas y preferencias derivadas de su actitud. Por ende se deberá conformarse con el uso de las opiniones u otras formas de acción como simples índices de actitud. La medición de actitudes se hará a través de la expresión (aceptación o rechazo de opiniones), sin que esto signifique que el sujeto actuará conforme a la opinión adoptada.

La medición de actitudes por medio de las opiniones expresadas por los sujetos es la suposición de lo que hará. Es de interés saber qué dicen y que creen las personas, a pesar de que su conducta no esté acorde con las opiniones expresadas, por lo menos se medirán las actitudes que tratan de hacer creer a los demás, por así convenirles (deseabilidad social).

Las actitudes de las personas son cambiantes de un día para otro, lo que se puede hacer ante esto, es medir la actitud expresada, comprendiendo que el sujeto puede estar escondiendo de manera consciente, su verdadera actitud o que la presión social de la situación, le ha hecho creer realmente lo que está expresando en ese momento. Las opiniones portan o simbolizan las actitudes de las personas que las expresan o respaldan.¹⁵⁶ Como se indicó páginas atrás, las escalas son instrumentos para medir la actitud.

La actitud es “un punto en el continuo de actitud “. Hay un número infinito de actitudes que pueden representarse en la escala. Actitud como “cierta amplitud o cercanía estrecha dentro de la escala “, diferentes actitudes se consideran como “una serie de intervalos de clase en la escala de actitud “. ¹⁵⁷

Existen diferentes y numerosas escalas para la medición de actitudes y de opiniones, se ofrece una breve clasificación a continuación, subrayando el hecho de que las últimas tres son las más formalizadas.

156 *Ibidem*, Pp. 155-158

157 *Ibidem*, P. 162

Escalas de ordenación:

- a) De puntos.
- b) De clasificación directa.
- c) De comparaciones binarias.

Escalas de intensidad.

Escalas de distancia social.

- a) De Bogardus
- b) De Dood
- c) De Crespi

Escala de Thurstone

Escala de Likert

Escalograma de Guttman¹⁵⁸

“Escala es la distribución de frecuencia multivariada de un universo de atributos, relacionada con una población de sujetos “, donde variable es “un conjunto de valores numéricos (cuantitativos) o no numéricos (cualitativos) “ y atributo es la “ variable cuantitativa, es decir son sus categorías “ .¹⁵⁹

Propiedades principales de las actitudes: las actitudes se aprenden, permanecen implícitas, son estados del organismo que se adhieren de manera similar a como lo hacen otras actividades internas aprendidas, predisposiciones a responder, son diferentes a otros estados, porque predisponen a una respuesta evaluativa.¹⁶⁰ Las actitudes descritas como “tendencia de acercamiento o evitación“, o como “favorables o desfavorables“, poseen dimensiones (dirección e intensidad), proporcionan una base para obtener índices constitutivos de ellas. Son procesos implícitos que tienen propiedades recíprocamente opuestas y que varían de intensidad. Es un proceso aprendido, potencialmente bipolar, varía en su intensidad y media la conducta evaluativa, la actitud es la parte principal de la actividad interna de medición que opera entre la mayoría de las estructuras de estímulo y respuesta. La actitud como actividad mediadora (Dood 1947), la

158 Para ampliar la información, consúltese Ander-Egg, Ezequiel. El Ateneo. México 1987. Pp. 252- 262.

159 Summers, Ob. cit. P. 214

160 *Ibidem*, P. 277.

ubican dentro de la teoría Hulliana de la conducta identificada como “acto puro de estímulo”, en tanto que es mecanismo mediador.¹⁶¹

La medición de las actitudes se ocupa en primer lugar de la dirección de las mismas. La actitud está ¿a favor o en contra del objeto, persona, situación, del cual se ocupa? o bien la actitud es ¿favorable o desfavorable al objeto social en cuestión?. Dentro de una escala de actitudes la dirección indica “el agrado” o el “desagrado” del sujeto hacia el objeto social, está en términos bipolares, si la acción cae más cerca de los polos favorables, se considera favorable la actitud y viceversa.

Una puntuación que cae en el origen se considera índice de neutralidad de la actitud. La intensidad o fuerza de los sentimientos que entraña la actitud manifestada, expresándose en intensa, ligera, ambigua, muy intensa. La intensidad de la actitud se indica por la distancia al origen de la puntuación sobre la dimensión evaluativa, por la polarización de las puntuaciones de la actitud.

Katz 1944, Cantril 1946, señalan que una acción neutral es de intensidad mínima en cuanto a actitud.¹⁶²

Tanto la dirección como la intensidad están estrechamente relacionadas con el componente afectivo de las actitudes, reiterando la dirección indica el modo de sentir a favor o en contra y la intensidad muestra la fuerza de los sentimientos que conlleva la actitud manifestada. Otra de sus dimensiones a medir, la constituyen la centralidad de una actitud, para ello se realizan las siguientes interrogantes según sea el caso ¿la actitud se encuentra o se aproxima al centro de un sistema de actitudes y valores que son importantes para el bienestar y objetivos del sujeto?, ¿la actitud posee una posición fundamental, periférica o marginal?, de estos elementos se infieren los aspectos afectivos, cognoscitivos y de la conducta que implica la actitud.

¹⁶¹ *Ibíd.*, P. 278

¹⁶² *Ibíd.*, P. 279 y Apud, en Clay Lindgren, Henry. Ob. cit. P. 100

Las actitudes centrales son aquéllas que están firmemente asentadas en el individuo, se basan en una serie de creencias y dan lugar a la acción. Por lo general las personas sostienen con más fuerza las creencias que sobre sí mismos poseen y sus relaciones con su medio, hasta el punto de defenderlas si éstas se ven amenazadas o son atacadas. Por lo que las actitudes que se refieren al yo, son pautas para todo tipo de acciones y son importantes instigadoras de la conducta.

La prominencia es el grado en que un sujeto destaca ciertas actitudes y las hace notorias en algunos aspectos de su vida diaria, se vinculan con la centralidad y con la intensidad. No todas las actitudes centrales son prominentes.

Finalmente también es posible evaluar las actitudes según su consistencia, es decir, de acuerdo al grado en que varias actitudes y sistemas de actitudes se compaginen y relacionen (por lo general las actitudes que una persona tiene hacia una institución por ejemplo, es congruente con las actitudes que tiene hacia sus integrantes).¹⁶³

7.4 Formación y Cambio de actitudes.

Existen críticas a las escuelas de actitud, al no permitir predecir la conducta efectiva en situaciones de la vida real.¹⁶⁴

163 Clay Lindgren, Henry. Ob. cit. Pp. 100-101.

164 Summers, Gene F. Ob. cit. P. 284. “ Los especialistas en el tema coinciden en que las puntuaciones de actitud, indican solamente una disposición hacia ciertas clases de conducta definidas ampliamente y que la conducta manifiesta suceda efectivamente en situaciones de la vida real, dependerá también del contexto propio de tal situación. La actitud es solo una de las dimensiones del significado y aporta solo una parte de la información que es necesaria para la predicción. “ Apud, con lo expuesto por Bautista Vallejo, José Manuel, en el sentido de que las ciencias tratan directamente con conceptos y no con realidades, por lo que el contenido del discurso científico son los conceptos , los que a su vez son construcciones mentales, “constructos “ es decir, abstracciones extraídas de los objetos y los hechos reales concretos. La realidad ingresa en la ciencia como abstracción conceptual construída, por lo que se hace necesario revisar si ese concepto del que se habla tiene referentes con la realidad. www.dewey.uab.es/pmarques/dioe/bautista

El medio actual donde el hombre se desenvuelve, enmarcado en un ámbito globalizante, en un entorno mundial donde el acelerado crecimiento tecnológico, aunado a la cantidad de demandas que implica, exige más cada día a las personas, en cuanto a conocimientos, capacidades, habilidades, resolución de problemas, actitudes acordes a las necesidades presentes en las áreas personal, laboral, familiar, con requerimientos de adaptación y alternativas de solución, presuponiendo cambios de actitudes a gran escala.

En la actualidad por tanto, se tienen problemas de actitud y necesidades de cambios de actitudes de carácter urgente en muchos casos, exigencias de un desarrollo social apremiante, que promueve una red de interrelaciones sociales, que en un momento determinado dan testimonio y resultados de procesos, que es menester reconocer, para orientarlos y hacerlos más eficientes en la medida de lo posible y menos perjudiciales para los involucrados.

De ahí que estudiar las actitudes, se convierta en una necesidad de los que estamos inmersos en las dimensiones sociales, donde los cambios de actitud se requieren.¹⁶⁵

Acerca de la formación de actitudes se tienen aportaciones teóricas, derivadas de diversos enfoques, teniendo cuatro, que en siguiente cuadro se resumen.

165 *Ibidem*. Pp. 361 y 362.

Cuadro No. 3 Enfoques teóricos sobre formación de actitudes.

Enfoques funcionalistas	Enfoque de Noción de congruencia cognoscitiva.	Enfoques de la teoría del refuerzo	Enfoque psicosocial de implicación y juicio social.
<p>Exponentes (Smith, Bruner, White:1956:)</p> <p>1) Las actitudes se forman para atender determinadas funciones que le son útiles, para que la personalidad del individuo se ajuste a su mundo exterior. Se forman de factores internos y externos. Las opiniones son parte del intento del hombre por enfrentar y dominar su mundo, forman parte de la personalidad del individuo. Actitud y opinión son sinónimos. El contexto de formación de ellas es importante para la función que desempeñarán. Se habla de 3 funciones para mantener una opinión:</p> <p>a) evaluación del objeto</p> <p>b) ajuste social</p> <p>c) exteriorización.</p> <p>La 1era otorga las</p>	<p>Exponentes (Heider, Newcomb y Festinger).</p> <p>Existe una fuerza en dirección a la congruencia y armonía entre las actitudes y sus componentes, cuando esto sucede las actitudes son coherentes y se adoptan rápidamente, al ser incongruentes se forman difícilmente y su asimilación no es sencilla. Las actitudes se forman bajo el principio de la armonía y de la buena forma, facilitando una organizando coherente de ellas e internamente consistentes en la formación de actitudes que debido a su incongruencia provocan tensión y deseos de cambio.</p> <p>(Rosenberg y Abelson 1960) afirman que hay una estrecha relación entre las creencias de un objeto y el afecto hacia él. Si hay coherencia en los componentes cognoscitivo y afectivo, las actitudes se forman siendo duraderas y</p>	<p>(Hovland, Manis y Nelly 1953) y (Dood 1947). Manejan el refuerzo o el castigo posterior a la emisión de una conducta como base de las actitudes.</p> <p>Posición de tipo conductista donde el refuerzo a la conducta hace más sólida a ésta, así como a la conducta que implica, mientras que la sanción tiene como finalidad acabar con esa respuesta y debilitar o erradicar la estructuración de una actitud alusiva.</p> <p>(Dood: 1947) añade que al existir un estímulo, éste conduce a una respuesta implícita (actitud) y que termina con una conducta explícita.</p> <p>La conducta es una función donde diversos factores confluyen y no una simple respuesta (actitud) a un estímulo determinado, entre los factores están: los hábitos, impulsos, otras</p>	<p>(Sherif y Cantril 1947). La literatura sobre las actitudes e implicaciones del individuo (ego) se resumió en este enfoque.</p> <p>Las actitudes son elementos que integran la personalidad del individuo.</p> <p>La actitud desde el punto de vista psicológico designa algo dentro del individuo, sus características le distinguen de otros estados internos del sujeto:</p> <p>_ No son innatas, están dentro del terreno de la motivación humana, encontrándose como “pulsiones sociales”, “necesidades sociales”, “orientaciones sociales” etc.</p> <p>_ Son estados más o menos persistentes una vez formados, adquieren una función reguladora, de manera que dentro de ciertos</p>

<p>posiciones generales para reaccionar ante el objeto social.</p> <p>La 2da permite conservar más o menos armoniosamente nuestras relaciones con otras personas, oportunidad de acomodarse socialmente.</p> <p>La 3era manifiesta la posición que defiende y protege al yo contra estados de ansiedad provocados por problemas internos.</p> <p>(Katz y Stotland 1959) aportan una base motivacional a las funciones de las actitudes:</p> <p>1) función de ajuste</p> <p>2) función de defensa del yo</p> <hr/> <p>3) Función como expresión de un valor.</p> <p>4) Función de ordenar el ambiente e Integrarlo</p>	<p>estables. Sólo se construyen las actitudes al existir esta congruencia.</p>	<p>actitudes, los valores, adquiridos, de ahí que no es posible prever de forma exacta la conducta de una persona a través del conocimiento de su actitud en una situación en particular.</p> <p>La conducta observada solo es una función de la actitud y de otros factores.</p>	<p>límites no están sujetos a cambios. No se cuestionan que cambien.</p> <p>_ Siempre implican una relación entre la persona y los objetos sociales, no siendo neutral ésta, posee propiedades motivacionales afectivas, que se derivan del contexto de interacción social donde se forman muchas actitudes, por el hecho de que los objetos no son neutrales para otros participantes y del hecho del que el “ yo “, a medida que se desarrolla, adquiere valor positivo para las personas, en consecuencia la relación entre el yo y el medio social rara vez es neutral.</p>
<p>coherentemente (acomodación).</p> <p>(Kelman 1961) señala 3 procesos de influencia social. Orientados para el cambio de actitud pero que ayudan a</p>			<p>_ Se forman o aprenden con referentes identificables (personas, objetos, grupos, instituciones, valores, asuntos sociales o ideología)</p>

<p>entender el proceso de formación de actitudes.</p> <p>Influencia social a través de:</p> <p>a) aceptación b) identificación c) internalización</p> <p>La aceptación cuando el sujeto acepta la influencia ejercida por otra persona o un grupo para obtener aceptación esto es igual a la función de ajuste social.</p> <p>La identificación se da cuando una persona adopta una conducta asociada a una persona o grupo, que es compensatoria. Las actitudes formadas por esta influencia son dependientes.</p> <p>La internalización se presenta cuando una persona acepta una influencia por ser ésta congruente con sus valores, modificando su actitud existente sobre ese objeto social.</p> <p>Las actitudes se originan o cambian en función de una combinación de las</p>			<p>_ La relación sujeto-objeto es por medio de categorías que distinguen entre los objetos y entre la relación más o menos de la persona con objetos dentro de las diferentes categorías.</p> <p>La formación de actitudes es parte del proceso de formación de un concepto sobre sí mismo. Debido a que los criterios de la actitud incluye la relación de la persona con objetos relacionados a cierto nivel conceptual, el enfoque es cognoscitivo, también es motivacional-afectivo, porque las actitudes no son neutrales, es un enfoque conductual porque los únicos datos posibles de los cuales se puede inferir una actitud, son conductas verbales o no verbales.</p> <p>(Thomas y Znanieck, 1918) (Murphy y Newcombs 1937) (Allport 1935), (Donald Campbell 1950), (Smith, Bruner y White 1956),</p>
---	--	--	--

<p>diversas influencias, donde una puede predominar.</p>			<p>(Hovland, Janis y Kellyy 1953)</p> <p>La definición de actitud “conjunto de categorías del individuo por las cuales evalúa un dominio de estímulos, que él mismo establece a medida que conoce dicho dominio a través de la interacción con otras personas y que lo relacionan con varios subconjuntos dentro de aquel dominio, con distintos grados de afecto positivo o negativo “</p> <p>Los datos de los que se infieren las actitudes son categorizantes, consistentes y característicos de la persona, en un periodo, relacionadas con objetos, personas, etc., en categorías de aceptación o rechazo.</p> <p>El cambio de la actitud proviene de la alteración del sistema individual de aceptación-rechazo. La actitud se estructura de: Un grado de aceptación, un grado de rechazo y un grado de neutralidad.</p>
--	--	--	--

Fuentes: Rodríguez, Aroldo. Ob. cit. Pp. 353-365 y lo que concierne al enfoque psicosocial de implicación y juicio social fue extraído de Summer Gene, F. Ob. cit. Pp. 363-369.

Aunadas a estas aportaciones también debe considerarse el papel de las características de la personalidad y las situaciones del ambiente que influyen en la formación de las actitudes. No existe consenso aún en lo referente a la formación de actitudes, sin embargo, en la obra de Aroldo Rodríguez, se defiende el hecho de aceptar los componentes que las integran, las funciones que las mismas ejercen y los diversos tipos de influencia social a la que se ven expuestas durante su formación, el principio de consistencia cognoscitiva-afectiva y la aportación de la teoría del refuerzo.

En relación al cambio de actitud, los intentos a través de situaciones de comunicación, interpersonal, de grupo o de masa, llevan consigo alguna forma de comunicación. La forma en que una persona aprecia una comunicación y percibe la posición de ésta en relación con su propia percepción, afecta su reacción hacia ella y en consecuencia lo que hará al respecto.

En la medida en que la comunicación se encuentra dentro del grado de aceptación o de neutralidad inmediata, se considera próxima a la posición personal (asimilada) y se percibirá como: exacta, imparcial, legítima y agradable (Sherif y Hovland: 1961), (Sherif y Nebergall: 1965), (Larimar: 1966), (Sherif y Jackman: 1966). La comunicación y su evaluación es regulado por la relación entre la comunicación y los grados de aceptación, rechazo y neutralidad. Cuando una persona no está implicada en el asunto abordado en la comunicación, su desacuerdo en cuanto a su posición personal es de pequeña intensidad. La tensión, el desequilibrio, o incongruencia, presupone una divergencia ante una posición a la cual el sujeto le atribuye alguna importancia, a mayor implicación del sujeto en el asunto, menos susceptible será a los intentos de poca duración de cambiar su actitud.

El individuo nunca reaccionará a una comunicación transitoria cambiando su actitud. Probablemente mostrará irritación, menospreciará al comunicador o hablará de la comunicación a sus amigos, pero no considerará el cambio de su actitud en la dirección de la comunicación como alternativa viable, contrariamente

será capaz de refugiarse bajo su propia posición o de cambiar en sentido contrario a la comunicación.

Las actitudes más significativas se adquieren con referencia a los compañeros con quienes se está ligado, de los que demanda reconocimiento y quienes lo ven como persona.

Experimentos efectuados por (Sherif, Harvey, White, Hoob y Sherif 1961) indican que la interacción entre sujetos que enfrentan problemas comunes o que son impulsados por motivos comunes se encuentran en un contexto muy poderoso para la formación de actitudes, hacia otros grupos y a cambiar sus propias actitudes de ser el caso.

La formación de actitudes y la investigación acerca de los procesos de grupo, son el contexto para que la formación y cambio de las actitudes con mayor significado e importancia para el individuo y sus semejantes.¹⁶⁶

De manera frecuente las personas pretenden modificar las actitudes de los demás, persiguiendo propósitos determinados. Para los psicólogos (Chaiken 1980, Petty y Cacioppo 1981) concuerdan en señalar que existen dos caminos para el cambio de opiniones:

a) Uno es de naturaleza cognoscitiva, ocurriendo éste cuando los asuntos son importantes para los sujetos, analizan el contenido, lo relacionan con lo que ya conocen y evalúa de manera lógica la posición que sostiene, quizá descubra en este trayecto, información que respalda el mensaje recibido o bien detecte argumentos en contra de éste. Si están de acuerdo a lo que se piensa, se convence uno, si están en desacuerdo se presenta la resistencia.

b) Es de naturaleza afectiva, tiene que ver con el sentimiento o la emoción. Si el tema es insignificante y lo que se recibirá sea como recompensa o presión son

166 *Ibidem*, Pp. 369, 379-384

importantes, se inclinará por adoptar una opinión nueva sin pensarlo, pero este tipo de cambio de actitudes solo es temporal. ¹⁶⁷

Los componentes que conforman las actitudes, al sufrir algún cambio alguno de ellos, es capaz de modificar a los demás, ya que todo el sistema se acciona cuando uno de los componentes se altera, en consecuencia, una nueva información, una nueva experiencia o una nueva conducta, pueden crear un estado de incongruencia entre los tres componentes actitudinales, dirigiéndose a un cambio de actitud.

Cambio en el componente cognoscitivo.

Debe acontecer algún hecho para que este componente cambie e influya en los otros dos. El conocer determinados hechos o información acerca de un objeto social, hechos o información que no concuerdan con el sistema de valores que se posee, puede orientarse a un cambio de actitud hacia ese objeto social y de la misma manera el tener otro referente y si éste es positivo, nos conduce a desarrollar otro tipo de relación con ese objeto social.

Cambio del componente afectivo.

Debido a una circunstancia que carece de sustento cognoscitivo real, se modifica la relación afectiva de un sujeto con un objeto social determinado, esto conducirá a emitir conductas (componente comportamental) contrarias a las que hasta ese momento se llevaban a cabo en relación a ese objeto y se le atribuirán cualidades o defectos según sea el caso (componente cognoscitivo) que justifiquen y hagan congruente ese cambio de actitud.

Cambio en el componente relacionado a la conducta.

El mostrar determinada conducta y que en relación a ella se les proporcione

167 Davidoff. Ob. cit. P. 665.

información y juicios de valor desconocidos por el sujeto hasta ese momento, puede repercutir en una reorganización de los componentes cognoscitivos y afectivos en relación al objeto social y cambiar su conducta. Cuando se encuentra uno ante un hecho consumado, es común que se intente hacer coherentes nuestras creencias y afectos con la conducta que por necesidad se exhibe. ¹⁶⁸

Según Hovland, Manis y Kelley (1953), para que una persona cambie de actitud es relevante el hecho de recibir incentivos (enfoque derivado de la teoría general de aprendizaje a través del refuerzo). De acuerdo a esta posición, la comunicación persuasiva deberá poseer incentivos, que sean capaces de ser percibidos y recompensar al destinatario de la comunicación, para que adopte la actitud que se desea.

La credibilidad y la competencia del comunicador serían de acuerdo a Hovland y Cols, dos requisitos indispensables para obtener una comunicación persuasiva eficaz. Si el receptor percibe al comunicador como competente, pero al mismo tiempo como interesado en transmitir lo que está afirmando, esto último le provocará sospechas y desconfiará sobre la sinceridad del comunicador, disminuyendo la eficacia de la persuasión. Las intenciones, los conocimientos y la credibilidad que inspire el comunicador son variables importantes en lo que se refiere a la eficacia de la comunicación persuasiva.

Los experimentos realizados por Walster y Festinger (1962) y por (Becker 1965), demostraron que los sujetos que escuchan una comunicación persuasiva, sin que sepan que se dirige a ellos, registran un mayor cambio en sus actitudes, que aquéllos que escuchan la misma comunicación otorgándole al comunicador parcialidad e interés en modificar sus actitudes.

Existe otro punto de vista, proporcionado por Asch (1952), donde menciona que puede haber un cambio del objeto de juicio, en lugar de una modificación

168 Rodríguez, Aroldo Ob. cit. Pp. 369-371.

de juicio sobre el objeto (ejemplo de los versos y el poeta de prestigio y el no reconocido).

Antes de pasar a la influencia que ejerce la forma en que una comunicación se presente sobre el cambio de actitud, se hace mención de las conclusiones obtenidas por Hovland y Weiss (1951), en un experimento donde el cambio de la actitud fue intentado un mes más tarde después de que tuvo lugar la comunicación persuasiva a cargo de un comunicador de baja credibilidad: se encontró que el grupo en cuestión estaba un poco más influido por la comunicación comparando este hecho con el realizado inmediatamente después de la presentación. A este efecto se le llamó “efecto dormilón“, siendo un efecto retardado de la comunicación, probablemente derivado de la separación entre la fuente de la comunicación (comunicador de baja credibilidad) y del contenido de la misma, a través del tiempo transcurrido. ¹⁶⁹

La comunicación persuasiva puede ser presentada de diversas formas:

- a) El orden de la presentación de los argumentos.
- b) Presentación u omisión de la conclusión.
- c) Comunicación unilateral y bilateral.
- d) Cantidad de cambio intentado.
- e) Naturaleza emocional o racional de la comunicación.
- f) Comunicación con argumentos atemorizantes.

- a) El orden de la presentación de los argumentos.

Hovland, Manis y Kelley (1953) defienden la postura de que es más eficaz presentar la argumentación principal antes que la secundaria, cuando el auditorio está poco motivado, con ello se despertaría el interés sobre el contenido presentado. Si el auditorio está en el mismo canal que el comunicador, el orden de los argumentos será en dirección al momento culminante, resultando a decir de los autores más eficaz.

169 *Ibidem*, P. 373-375.

b) Presentación u omisión de la conclusión.

Si se le deja al auditorio inferir las conclusiones, el comunicador ganará en credibilidad, pues se le notará menos interesado en el cambio de actitudes y su éxito será mayor a través de su intento. Hovland y Mandell (1952) manifiestan que presentar las conclusiones será más eficiente cuando la audiencia intelectual y educativamente tiene un nivel bajo. Al contrario de un auditorio así, la presentación de las conclusiones es tan eficaz, como su omisión y, en algunas circunstancias resulta desfavorable.

c) Comunicación unilateral y bilateral.

Unilateral es cuando sólo presenta los argumentos a favor o en contra sobre el tema. La bilateral presenta los dos aspectos de la discusión. Los estudios realizados revelan que la eficacia dependerá en cada uno de los casos, del tipo de auditorio al que se dirija la comunicación.

Con un auditorio de alto nivel intelectual y educativo, la comunicación bilateral resulta más eficaz, sucediendo lo contrario con un auditorio de muy bajo nivel cultural. Hovland, Lumsdaine y Sheffield (1949) citan que no sólo es relevante el tipo de auditorio para la eficacia de estos dos tipos de comunicación, también lo es la posición que asuma al inicio el auditorio. Si el auditorio está a favor de la comunicación presentada, la comunicación unilateral será más eficaz que la bilateral. La comunicación bilateral será más eficaz que la unilateral, cuando el auditorio se verá expuesto posteriormente a la contrapropaganda, pues informarles de los dos aspectos del debate les produce una especie de inmunización contra los intentos futuros de persuadirla en un sentido opuesto al perseguido por la comunicación.

d) Cantidad de cambio intentado.

Hovland (1959) afirma que cuando el comunicador tiene mucha credibilidad, cuanto mayor es la cantidad del cambio intentado, mayor será el cambio alcanzado. Sucediendo lo contrario cuando el comunicador goza de poca credibilidad. Hovland, Hervey y Sheriff (1957) y (Sheriff, Sheriff y Nebbergal 1965) aportan ideas importantes acerca de la amplitud del campo de aceptación

o rechazo de una comunicación persuasiva. Señalan que hay tres posiciones relacionadas a la esencia de un objeto actitudinal:

- 1) la latitud de la aceptación
- 2) la latitud de rechazo
- 3) la latitud de no compromiso.

La latitud de aceptación implica la posición de una persona en relación al tema, que es la más aceptable y que se rodea de otras posiciones también aceptables.

La latitud de rechazo está constituida por la posición más contraria a la actitud de la persona con relación al tema y con otras posiciones también contrarias.

La latitud de no compromiso se conforma por las posiciones que no son aceptables pero que tampoco son refutadas y ésta es directamente proporcional a la posición moderada de una persona en relación con un objeto actitudinal.

Con base a esta teoría se pronostica que los intentos de comunicación persuasiva con personas cuya latitud de rechazo es muy grande, deben ser moderados, pues difícilmente se obtendrá el éxito. Se pueden intentar modificaciones más radicales con personas cuya latitud de no compromiso es grande, pues sus actitudes de aceptación y de rechazo son pequeñas.

e) Naturaleza emocional o racional de la comunicación.

Hovland, Janis y Kelley (1953) aseguran que la motivación de ciertas predisposiciones a responder por parte del auditorio (como la atención al contenido verbal de la comunicación, la comprensión del mensaje transmitido y la aceptación de las conclusiones expuestas) pueden verse afectadas de diversos modos.

Un mensaje con contenido emocional puede incentivar a su receptor a predisponerlo a aceptar la comunicación persuasiva, puede despertar más atención, proporcionar una mayor motivación al destinatario para que comprenda la esencia de la comunicación y facilitar que acepte las conclusiones finales. No ocurre con todas las personas desafortunadamente, aquí la interacción entre el tipo de auditorio y la comunicación es importantísima para entender mejor el fenómeno relacionado al efecto que se produzca por una comunicación de este tipo, comparándola con una comunicación de tipo racional. Los argumentos emocionales puede tener mejores resultados cuando el auditorio es de bajo nivel intelectual y educativamente hablando.

f) Comunicación con argumentos atemorizantes.

Janis y Feshbach (1953) experimentaron con comunicaciones que provocaron miedo o amenazas, el supuesto del cual partieron señalaba que este tipo de comunicación al no ser aceptada le podría acarrear al sujeto consecuencias desagradables y que esto podría conducir a una mayor aceptación del mensaje, sin embargo, no fue confirmado empíricamente. Otros experimentos posteriores realizados por Janis y Milholland (1954) y por Janis y Terwilliger (1962) obtuvieron resultados contrarios sobre el efecto persuasivo de este tipo de mensajes, al parecer puede provocar defensas contra las amenazas y una mayor resistencia precisamente a la persuasión. El efecto de este tipo de comunicación aún no está del todo claro, existen argumentos que llevan a la formulación de la hipótesis, acerca de que el estímulo de un estado emocional por una comunicación y la recomendación de algo que sea capaz de satisfacer la necesidad que despierta la comunicación, repercute en una eficacia mayor de la comunicación persuasiva.¹⁷⁰

Los estudios de Manis y Field, King, Abelson y Lesser señalan que existe una correlación positiva aunque en mínimo grado, entre ciertas características de la personalidad y una mayor o menor susceptibilidad a la

170 *Ibidem*, Pp. 375-380.

persuasión, de acuerdo a Hovland son los siguientes factores:

- a) Autoestima a mayor autoestima menos posibilidad a ser influenciado será el individuo.
- b) Autoritarismo, las personas autoritarias son muy susceptibles de ser influenciadas por comunicadores de prestigio.
- c) Aislamiento social, esta sensación conduce a una mayor dependencia de ser aprobado por los demás, esto repercute en una mayor posibilidad a ser influenciados.
- d) Mayor o menor riqueza de fantasías, las personas más fantasiosas tienen más posibilidades de ser persuadidas.
- e) El sexo es otra característica, asignándole a la mujer un papel pasivo y en consecuencia un poco más susceptible a la persuasión que las personas del sexo masculino.¹⁷¹
- f) Tipo de orientación vital, las personas cuyos valores son más compatibles con la adaptación y la conformidad, son más susceptibles de la persuasión, en contraposición con aquéllas cuya orientación vital, pondera la independencia y el establecimiento de objetivos y prototipos personales.

La filiación a grupos también tiene que ver con la susceptibilidad a ser persuadidos. Kelley y Volkart (1952) demostraron que cuanto más identificado con un grupo esté el receptor del mensaje, menos posibilidades se tienen de influenciarlo, cuando la comunicación es contraria a las normas del grupo al que pertenece. Al interior del grupo también se puede ser persuadido cuando la comunicación proviene de un miembro del mismo, no sucediendo lo mismo ante un elemento de un grupo al que se es ajeno. Lo notable aquí es la pertenencia del receptor a un grupo en particular, su identificación con él, el rol de referencia positiva desempeñado por el grupo.¹⁷²

171 Desde el punto de vista personal esta característica puede ser debatida, actualmente la mujer en un gran sector, ya no es pasiva en el sentido aquí expuesto, posee argumentos que le hacen defender sus posiciones y por ende justificar sus actitudes.

172 *Ibíd.* Ob. cit. Pp 380-382.

Los experimentos de Sherif y Asch le adjudican el ser responsable de la susceptibilidad a la persuasión, a la presión social que los demás ejercen sobre el individuo. Newcomb y colaboradores (1967) señalaron que las actitudes formadas por la identificación con grupos de referencia, conducen a actitudes subsiguientes coherentes con las actitudes adquiridas, permaneciendo por un lapso considerable.

7.5 Hacia una perspectiva contemporánea en el estudio de las actitudes.

A pesar de la diversidad de definiciones sobre las actitudes, de los diversos enfoques teóricos que las estudian, existen acuerdos esenciales en varias de sus dimensiones en relación al significado de actitud:

- 1) Consenso de que una actitud es “una predisposición a responder a un objeto y no la conducta efectiva hacia él “la intención a conducirse es una de sus cualidades, por lo que se explica más por el sendero del proceso que por el del producto.
- 2) La actitud es persistente, lo cual no significa que sea permanente, es susceptible al cambio, a la alteración.
- 3) La actitud produce consistencia en las manifestaciones conductuales. Entre sus diversas manifestaciones están: verbalización hacia el objeto, expresión de sentimientos acerca del objeto para aproximarse o evitar a ese objeto social.
- 4) La actitud tiene una cualidad direccional con una característica motivacional. La actitud significa preferencia con respecto a respuestas que involucran al objeto, producto de las evaluaciones que se le han hecho a dicho objeto o bien a impresiones positivas, neutrales o negativas que ese objeto provoca en el sujeto. A esta dimensión que es la afectiva se le reconoce como una de las más importantes de la actitud.

Los componentes de la actitud: cognoscitivo, afectivo y conductual se siguen aceptando en la actualidad, anexándose al valor como un concepto relacionado con la actitud. A finales del siglo pasado H. Spencer usó por primera vez el

término “actitud” en su obra “ Principios “, (se dice que las expectativas sobre el término no se han cumplido del todo).

La historia de las actitudes pueden tipificarse por 2 señalamientos:

- 1) Un gran desarrollo desde la investigación empírica en el campo de la medición y el cambio de actitudes y
- 2) La imprecisión casi total en lo que se refiere a teorización, donde aún no se esclarece lo relacionado con la conducta, el comportamiento y pensamiento humanos.

Leonard W. Dood (1947) y (Herbert Blumer 1955) apoyaron la idea de abandonar el concepto, a pesar de que lo consideraban socialmente útil. Lo ambiguo del concepto le impide desarrollar una teoría psicosocial coherente.

A pesar de que el concepto sea importante, no termina por imponerse seriamente, las definiciones que van surgiendo, acrecientan las dudas acerca de mantener el concepto, pero se considera conveniente seguir investigando, pues posee contenido relevante para comprender la personalidad humana y la misma sociedad.¹⁷³

Contra todo lo adverso en torno al tema de las actitudes, éste no se abandona, por el poder de persuasión de un concepto, que trata de explicar los porqués de la conducta humana, quizá éste sea su argumento de mayor valía, en el campo educativo se continua abordando (Ajzen 1988, Escámez y Ortega 1988, Santos Guerra 1990, Coll y otros 1992).¹⁷⁴

Ortega Ruiz: 1986:188 afirma “ quizás la razón de más peso en el interés que la actitud ha despertado, estriba en que se piensa, en general, que las actitudes, en cuanto producto de un proceso de socialización, influyen o

173 Bautista Vallejo, José Manuel. Artículo “ Actitudes y valores : precisiones conceptuales para el trabajo didáctico “www.dewey.uab.es/pmarques/dioe/bautista. Pp. 1 a 4.

174 Ibídem.

condicionan fuertemente la distintas respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales “ .¹⁷⁵

La situación teórica de las actitudes, precisamente es la dificultad para conformar una teoría explicativa-descriptiva de la formación y cambio de actitudes, sin restarle importancia a la medición y evaluación de actitudes, todo esto fundamentado en el terreno educativo.¹⁷⁶

A pesar de todos estos problemas “las realidades básicas conceptuales de la noción de actitud, han sido las que han dado suficiente estabilidad a la misma, de manera que la actitud ha sido un elemento referencial en el ámbito pedagógico, tanto para su desarrollo como para su evaluación, en donde se le ha tenido en cuenta bajo determinados supuestos y contextos “¹⁷⁷

Las diferencias en la concepción de la actitud se deben a las posiciones antropológicas de cada corriente o autor, las cuales se encuentran en el planteamiento teórico del estudio de la actitud de que se trate.

La actitud pertenece al mismo campo semántico que otras construcciones teóricas como: creencias, rasgo, valor, hábito, opinión. El valor es un concepto más relacionado con la actitud y por esto mismo crea confusión. Valor y actitud tienen significados próximos, de ahí que se utilicen indistintamente en circunstancias donde se llega a la equivocación.

El valor tiene significado filosófico y la actitud tiene un significado psicológico. Valor es “lo que merece ser conocido, sentido, querido o deseado; cualidad o conjunto de cualidades de una persona o cosa, en cuya virtud es apreciada “. ¹⁷⁸

La filosofía de los valores admite la existencia de una experiencia original donde lo afectivo ejerce un papel importante. Max Scheler 1972, manifiesta que

175 Idem.

176 Ibídem, Pp. 5- 6.

177 Idem.

178 Ibídem, P. 7-9

los valores, no la inteligencia ni los sentidos, permiten descubrir jamás un valor real. Como ejemplo se cita al valor del amor, como definición no enseña gran cosa a quien no lo haya experimentado nunca. La inteligencia no está ausente de esta experiencia, pues procesa datos y reflexiona sobre ellos acerca de este asunto.¹⁷⁹

El valor no es un concepto exclusivo de la Filosofía, también está contemplado por la Psicología al estudiar la conducta humana, para proporcionar una mejor explicación de la actitud a través del valor.

A. H. Maslow 1964, M. Rokeach 1968 y R. M. Williams 1968, para ellos los valores están en las personas y no en los objetos (D. T. Campbell 1963). Para Rokeach 1968, los valores son “ideales o abstractos, independientes de cualquier objeto específico o situación concreta de actitud, los cuales representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y acerca de los últimos fines que también son ideales “.¹⁸⁰

El valor es más básico que la actitud, el valor en la mayoría de los casos es lo que sustenta la actitud, lo que le sirve de apoyo. Para Hollander 1968: 126 y 128, los valores son el núcleo mismo de las actitudes, que orientan la conducta a largo plazo, hacia ciertas metas con preferencia a otras; desde el punto de vista motivacional, los valores son más centrales y se asocian con el conjunto de actitudes sociales. (Rokeach: 1980) el valor es un tipo de creencia que la persona posee acerca de cómo debería comportarse o actuar. Los valores son diferentes a las actitudes por ser más estables y centrales que ellas, les dan sentido y orientación en la formación de las actitudes al interior de las escuelas, como opciones personales adquiridas de manera libre y reflexiva. Es menester que formen parte de la planificación educativa y del trabajo didáctico (desarrollo y evaluación de valores y actitudes) por ser necesarios en la sociedad actual.¹⁸¹

179 Idem.

180 Ibídem, P. 10

181 Ibídem, P. 11.

En la actualidad, en diversos campos científicos se ha continuado utilizando la medición de las actitudes, a través del escalamiento aditivo de Likert o bien por otro instrumento formulado con base a los métodos existentes y enunciados algunos de ellos en apartados anteriores al presente, sólo se enlistan algunos de esos trabajos, con una pequeña aportación en cada caso:

- 1.- S/R, en página de Internet “Proyecto audiovisual Los medios de la guerra “ Modelo de investigación sobre el cambio de las Actitudes frente al tratamiento de las noticias en la televisión pública. Septiembre de 2003. Investigación que se efectuó bajo la hipótesis: La diferencia en el tratamiento de una noticia, de -terminará perfiles actitudinales diferenciados en las personas. Fue la investigación de corte cualitativo y se ocupó una escala de actitudes. Se manifiesta ahí que la “ medición de actitudes puede convertirse en una actividad didáctica, en un método más de formación personal en la medida en que invita a la reflexión sobre las propias actitudes, motiva para el aprendizaje teórico del objeto de la actitud y facilita la participación de los sujetos en tareas de educación en su sentido más amplio “ pudiendo convertirse en un método educativo. Pp. 3 y 4.
www.dewey.uab.es/pmargues/dioe/bautista
- 2.- Bustos Aguayo, Marcos, artículo “Evaluación de las actitudes ambientales hacia el deterioro ecológico “ Flores Herrera, Luz Ma. “ Propuestas Metodológicas de investigación psicológica. “ UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. 1996 Pp. 56. Reporta estudios sobre las actitudes ambientales, como preámbulo al estudio que en esas páginas expone sobre el mismo tema. Cita a Van Liere y Dunlap 1980,1981 realizadores de un estudio ambiental, que pretendió medir el interés ambiental. Señala también algunas otras escalas utilizadas en el tema, entre las que están Malony y Ward 1973; Malony, Ward y Braucht 1975; Stefanile y Fineschi (italianos); Scahny Holzer 1990, con una escala alemana.
- 3.- Prof. José Luis Padilla García, Curso de Psicometría II segundo cuatrimestre (Escalamiento de actitudes) Pp. 2. Uno de los objetivos del curso es “Conocer las principales tareas y modelos que se utilizan en las diferentes aproxima

ciones al escalamiento psicológico, dominando sus características distintivas. “

- 4.- Blanco, Neligia y Alvarado María E. “Escala de actitud hacia el proceso de Investigación científico-social.” en Revista de Ciencias Sociales. Vol. 11 No. 3 Universidad de Zulia. Diciembre de 2005. Pp. 7

Artículo para elaborar una escala sumativa tipo Likert para medir las actitudes del docente investigador universitario hacia el proceso de investigación científico-social, desde su elaboración, aplicación, validación e interpretación.

http://wwwz.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182005000300011&Lng=es&nrm=iso

- 5.- S/R Trabajo de investigación “Actitud de los empleados “. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) Posgrado de Gerencia de Proyectos Materia Psicología Funcional. Santo Domingo República Dominicana. Pp. 10 Investigación que aborda el tratamiento de las actitudes dentro de las organizaciones para conocer los diferentes tipos de actitudes dentro de la empresa, la información e importancia que tienen, la forma en que afectan a la organización realizada en octubre de 2000. En su contenido se exhibe una crítica que para el asunto que ocupa, se considera destacable y es el hecho de señalar que es un signo de debilidad de parte del empleador, el querer averiguar qué piensa el trabajador, pues él posee el control sobre el empleado y no tiene de qué preocuparse, sin embargo la respuesta que se emite y con la cual se está totalmente de acuerdo, es el hecho de que la legítima autoridad no se recibe, se gana, a través de la cooperación, requiriendo para ello conocer la opinión de los demás no se busca basar la autoridad en el temor y la disciplina autoritaria, pues revela ineficiencia, falta de respeto a la dignidad humana. A pesar de que no se es directamente el empleador, si se representa un margen de autoridad y ésta, debeganarse no imponerse.

<http://html.rincóndelvago.com/actitud-laboral.html>.

- 6.- Turcott, Rosana, verificadora. ILCE. “ Medición de actitudes de los alumnos de secundaria hacia la computadora: Validación para la población mexicana.

México 1999. Pp. 6.

Estudio realizado por el ILCE en los estados de la República Mexicana: Nuevo León, Tlaxcala, Guanajuato y Quintana Roo, con alumnos de tercer grado de secundaria, con una muestra de 590 alumnos. Se aplicó un cuestionario sobre la actitud en el uso de la computadora, con 85 reactivos, fue tipo Likert, con 5 opciones de respuesta que fueron de Totalmente en desacuerdo (valor 1) hasta totalmente de acuerdo (valor 5). El objetivo fue reconocer las actitudes ante la computadora en grupos específicos.

7.- Cruz Martínez, Gloria. "La actitud de los docentes de educación regular y de Los Docentes de educación especial hacia la integración educativa en la zona E001/01. Estado de México 2005. El objetivo de esta investigación es comparar las actitudes que tienen los docentes de educación especial y los docentes regulares de educación primaria con respecto a la integración educativa. La hipótesis de trabajo es " Los docentes de educación especial tienen, hacia la integración educativa, una actitud positiva mayor que la de los docentes de educación regular " .

8.1 Alcances de la investigación.

La investigación es de tipo exploratorio, no experimental y transeccional,¹⁸² debido a que su objetivo es el de examinar un tema que hasta el momento, no ha sido objeto de estudio como tal, en este caso el tema en cuestión es la planeación estratégica en el ámbito educativo, específicamente el plan estratégico de transformación escolar, (PETE), modalidad de planeación institucional adoptada inicialmente por las escuelas participantes en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) en el 2004 y posteriormente siendo obligatoria para todas las escuelas oficiales del subsistema educativo estatal, por lo menos en el nivel de educación primaria, a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Cabe mencionar que este trabajo se efectúa desde la perspectiva de la supervisión escolar, dependencia que está íntimamente relacionada con el impulso de la gestión educativa, siendo la planeación institucional una de las estrategias importantes que destacan en la gestión escolar, con la tendencia de la mejora educativa.

El objetivo general es identificar y analizar las opiniones de los directivos y docentes acerca del PETE y su aplicación en la vida escolar, preocupación que la supervisión escolar manifiesta, con el propósito de tener elementos de diagnóstico, que le permitan incidir posteriormente en la gestión educativa.

Algunos de los supuestos que subyacen son: la forma en que el PETE fue recibido y percibido como imposición y no como herramienta para inducir el cambio planificado, ha repercutido en la resistencia hacia esta forma de

182 Hernández Sampieri, Roberto. Et. al. " Metodología de la Investigación " Mc Graw Hill. México 2000. Pp. 100, 205, 206 y 208 "Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación, poco estudiado del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" en cuanto Investigación no experimental "Estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos". La investigación no experimental " es un parte aguas de un gran número de estudios cuantitativos como las en cuestas de opinión entre otros" . Transeccional investigaciones que recopilan datos en un solo momento.

planeación y lo que ella implica; se considera que muchos de los docentes conocen de manera mínima lo que el PETE involucra y sus pretensiones, pues los canales no han sido los adecuados para hacérselos saber; la formación profesional que se ostenta ha influido tanto en la aprehensión de la información sobre el PETE como en su plena conceptualización como herramienta de mejora; un porcentaje mínimo de docentes y directivos conocen las ventajas y bondades de la planeación estratégica, por estar trabajando a través de ella y observando paulatinamente los resultados; un factor relevante para la no aceptación y trabajo escolar bajo la planeación estratégica, lo constituye la cultura organizacional que aún persiste en muchas de las escuelas; para algunos docentes y directivos, la planeación estratégica sólo constituye una moda, la cual pasará sin pena ni gloria.

La investigación implicó entre muchas otras acciones:

- a) Elaborar un cuestionario de opinión basado en los lineamientos del método Likert ¹⁸³ donde se obtuvo información.

183 Ibídem, P. 341. Escalamiento o método Likert. Método desarrollado por Likert en 1932, consiste en “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes “. Se le solicita al sujeto que manifieste su reacción seleccionando 1 de las 5 categorías de la escala. Cada punto ostenta un valor numérico. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se mide. El objeto de la actitud puede ser un objeto, una persona, un tema, una actividad entre muchos más. Las actitudes constituyen solo una influencia sobre el comportamiento (etapa de intención, predisposición para realizar una conducta), la combinación de creencias y sentimientos determina la intención de la conducta. Dentro de las técnicas de medición basadas en la comunicación se encuentran las técnicas de autoinformes, perteneciendo a éstas, las escalas: nominal, de clasificación, las hay basadas en la comunicación y las segundas en la observación; el escalamiento Likert es una escala basada en la comunicación, dentro de las técnicas de autoinformes, es de tipo ordinal, donde los encuestados se clasifican a sí mismos en 5 categorías, sobre el asunto o fenómeno de que se trate (totalmente de acuerdo, pasando por neutral y llegando al total desacuerdo), asignándoles números a estas categorías ordenadas para ser analizadas posteriormente. Esta escala ordinal proporciona una buena base para una primera ordenación de las personas en la característica que se mide. La escala ordinal o de orden jerárquico en ellas “se establecen posiciones relativas de objetos o individuos en relación a una característica ,sus propiedades: entre los objetos ordenados existe la relación mayor que, igual o menor que y las relaciones lógicas de transitividad y asimetría y la ordenación implica diferentes niveles de posesión de un atributo” Apud, “ El valor de las respuestas para las afirmaciones positivas va de 5 a 1, mientras que para las afirmaciones negativas de 1 a 5, sin que las categorías cambien de lugar en la escala, solo son las puntuaciones las que deben tomarse en cuenta, en Ander-Egg, Ezequiel Ob. cit. P.114, 252-253, 259-260 y; en Best, John W. “ Cómo investigar en educación “ p. 149 y en artículo de Internet <http://html.rincóndelvago.com/medición-de-actitudes.html>. Pp 1-3 Apud, la actitud se expresa por medio de las opiniones. En una escala de medición de actitudes lo importante es la actitud de quien opina se analizan en ella los pensamientos y sentimientos de la persona hacia objetos sociales específicos en Avila Baray, Héctor Luis, artículo “ Introducción a la metodología

- b) Aplicar el instrumento a la muestra, obteniendo datos sobre el PETE y su aplicación en la vida escolar.
- c) Concentrar los datos recabados en el proceso de investigación, dándoles un tratamiento estadístico descriptivo.

8.2 Universo y muestra.

El universo o población se constituyó por el personal docente y directivo de la zona escolar P-184, integrada por 234 docentes frente a grupo, 18 directores y 5 subdirectores. ¹⁸⁴

La zona señalada se ubica en el municipio de Chicoloapan de Juárez en el Estado de México, pertenece al Departamento Regional de Educación Básica No. 09 Nezahualcóyotl, atiende a las poblaciones de las siguientes comunidades: Unidad Habitacional Geovillas de San Isidro, Unidad Habitacional San Isidro, Colonias La Primavera, 20 de Mayo, 3ª sección de Lomas de San Isidro, Lomas de San Isidro, Lomas de San Sebastián, Lomas de Buena Vista, Francisco Villa, Ejército del Trabajo, Revolución y Santa María Nativitas.

La muestra se integró a través de un muestreo, el cual fue aleatorio, simple, estratificado, heterogéneo para los docentes frente a grupo, usando el criterio del 10% de la población total de docentes de cada servicio educativo; mientras que para los directivos fue: simple, heterogéneo y propositivo, siendo el 100 % de los directivos quienes resolvieron el cuestionario de opinión. Para seleccionar la muestra de los docentes frente a grupo, se tomó la plantilla de personal docente del ciclo escolar 2006-2007, de donde se extrajo el 10 % de los docentes de cada escuela. Para el turno matutino se eligieron los números pares del final al

de la investigación “ www.eumed.net/libros/2006c/203/2k.htm, P. 1 y Best, John W. Ob. cit. P. 149

184 Se registran 18 directores porque 4 doblan turno en la misma zona, esto es igual a 22 directores y 5 subdirectores porque 1 de ellos dobla turno en plaza de director escolar y no resolvieron el instrumento.

principio de la relación de personal de cada escuela, en orden ascendente. Para el turno vespertino fueron los números pares, iniciando después de los lugares ocupados por el personal directivo, en orden descendente. Se estableció el criterio en el sentido de que probablemente los seleccionados pudiesen no estar en funciones por alguna licencia médica u otra situación, o bien negarse alguno(s) de los seleccionados a participar en este evento, para contemplar otro elemento más en cada escuela, asistiendo solamente en el momento de la aplicación, solo el 10 % de la población total de cada escuela. Hubo 3 casos en los cuales, acudieron otros docentes conforme lo estipulado.

En relación al personal directivo fue propositivo, pues el 100 % de los directivos fueron seleccionados de manera intencionada para resolver el cuestionario de opinión.

La muestra quedó integrada por 28 docentes frente a grupo y 23 directivos (18 directores y 5 subdirectores), como se muestra en las tablas 1 y 2.¹⁸⁵

En su característica simple, se utilizó un cálculo del 10 % en cada escuela, en lo que respecta a lo estratificado, abarcó una pequeña cantidad de docentes de cada escuela, ninguna quedó sin participar. El muestreo se denominó heterogéneo por constituirse por un número diferente de participantes en cada una de las escuelas muestreadas.

¹⁸⁵ Vid. Infra. Pp. 178-179.

Tabla 1 del personal docente que integró la muestra.

N. P.	Esc./Turno	No. De Docentes	Integrantes de la muestra	Ubicación en plantilla	Observaciones
1	20 de Nov. Vespertino	16	2	4 y 6	6, 8 ubicación
2	Hinojosa Giles Matutino	17	2	17, 15	
3	Hinojosa Giles Vespertino	17	2	4 y 6	
4	20 de Nov. Matutino	16	2	15, 13	
5	Lic. Mario Colín Matutino	16	2	15,13	15, 11 ubicación
6	Lic. Mario Colín Vesp.	16	2	4, 6	
7	Josué Mirlo Matutino	8	1	7	
8	Antón S: Makarenko Mat.	12	1	11	9 ubicación
9	Carmen Serdán Matutino	12	1	11	
10	Josué Mirlo Vespertino	7	1	2	
11	Rey Poeta Matutino	15	1	15	
12	Rey Poeta Vespertino	11	1	2	
13	Gregorio T. Quintero Mat	10	1	9	
14	Citlalmina Matutino	12	1	11	
15	Salvador Novo Matutino	6	1	5	
16	Antón S. Makarenko Vesp.	10	1	9	
17	Gregorio T. Quintero Vesp.	7	1	2	
18	Libertad Matutino	6	1	5	
19	Frida Kahlo Matutino	7	1	7	
20	Simón Bolívar Matutino	6	1	5	
21	José Ma. Morelos y P Mat.	1	1	2	Solo tiene 1 doc y 1 directivo por eso aquí no aplica el ser non, además de necesitar el referente de esta escuela y su 10% sería 0.1
22	Colegio Isaac Newton Mat.	6	1	-----	

Totales

234

28

Tabla 2 Personal Directivo que constituyó la muestra en la investigación.

N. P.	Esc./Turno	Directores	Subdirectores	Observaciones
1	20 de Nov. Vespertino		1	Dobla turno el Director en la misma escuela.
2	Hinojosa Giles Matutino	1	1	
3	Hinojosa Giles Vespertino			Dobla turno el Director en la misma escuela. No se le aplica al subdirector por ser director en el turno matutino.
4	20 de Nov. Matutino	1	1	
5	Lic. Mario Colín Matutino	1	1	
6	Lic. Mario Colín Vesp.		1	Dobla turno el Director en la misma escuela.
7	Josué Mirlo Matutino	1		
8	Antón S: Makarenko Mat.	1		
9	Carmen Serdán Matutino	1		
10	Josué Mirlo Vespertino			Dobla turno el Director en la misma escuela.
11	Rey Poeta Matutino	1		
12	Rey Poeta Vespertino	1		
13	Gregorio T. Quintero Mat	1		
14	Citlalmina Matutino	1		
15	Salvador Novo Matutino	1		
16	Antón S.Makarenko Vesp.	1		
17	Gregorio T. Quintero Vesp.	1		
18	Libertad Matutino	1		
19	Frida Kahlo Matutino	1		
20	Simón Bolívar Matutino	1		
21	José Ma. Morelos y P Mat.	1		
22	Colegio Isaac Newton Mat.	1		
Totales		18	5	

8.3 Recolección de datos.

Fue necesario elaborar un plan de procedimientos para recopilar los datos, con el propósito de alcanzar el objetivo de la investigación ya mencionado.

La estrategia general de trabajo implicó las siguientes acciones:

- La selección de la muestra.
- Investigación de los lineamientos para la elaboración del cuestionario de opinión bajo el método Likert.
- Elaboración del instrumento en cuestión, delimitándose claramente las variables o conceptos a medir, sometiéndose a 3 pilotajes, los cuales se llevaron a cabo los días 25, 29 y 31 de mayo del año en curso. El primero de ellos se efectuó en un restaurante, a las 18:30 hrs., con 12 personas entre docentes y directivos, en este primer momento, se aplicaron 2 cuestionarios, uno de 45 ítems y otro de 67 ítems. Entre las observaciones realizadas se tuvieron: la inclinación hacia el cuestionario de 67 ítems, por considerarlo más completo; hubo palabras que provocaron poco entendimiento en algunas afirmaciones tales como: detrimento, multicultural, sustantivas, entre otras. Se modificó el nivel del vocabulario utilizado, pues algunos docentes desconocían el significado de dichos términos, causando problemas para entender las afirmaciones, esto sucedió aproximadamente en un 25 % de los encuestados (3 de 12 docentes). Este primer pilotaje fue aplicado por la propia investigadora. Para el segundo pilotaje, se conformó un equipo de aplicadores, el cual fue capacitado para tal efecto, el 25 de mayo a las 16:00 hrs. en la Escuela Primaria "Lic. Mario Colín Sánchez ", en total fueron 6 docentes de la misma zona, quienes auxiliaron en este trabajo y fueron los responsables del segundo pilotaje efectuado ya con personal de la zona escolar, el día 29 de mayo de 2007, aplicándose a 20 docentes adscritos a las escuelas que actualmente están participando en el PEC. Con las observaciones ya generadas en el primer pilotaje, se reconstruyó el cuestionario integrándolo ahora por 57 ítems, a criterio del investigador, los primeros 7 recaban información personal y profesional, otros 10 exploran saberes primordiales sobre el PETE y los restantes abordan ítems que miden las variables de la investigación, siendo éstas, las dimensiones de la gestión escolar ¹⁸⁶ las cuales ya estaban contempladas desde el primer

186 Las dimensiones son las herramientas para observar, analizar y criticar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de una escuela. Para analizar la gestión escolar, ésta se divide en 4 dimensiones: la pedagógica curricular, la organizativa, la administrativa y la comunitaria y de participación social.

instrumento, sólo que para éste último, se retiraron algunos ítems para darle mayor consistencia al instrumento, de acuerdo a las calificaciones que se obtuvieron en el primer pilotaje. Hubo un tercer pilotaje llevado a cabo el 31 de mayo a las 14:00 hrs en las instalaciones de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, el cual fue aplicado por la propia investigadora, la población fue de 20 docentes que asistían al Diplomado denominado “ El Plan estratégico de Transformación Escolar “, que brindó la Escuela Normal mencionada, dirigido a directores, supervisores, auxiliares técnicos y asesores metodológicos, tomando en cuenta las observaciones que de ese pilotaje se obtuvieron para la modificación del instrumento final.

- La aplicación a docentes tuvo lugar el día 14 de junio de 2007, teniendo dos sedes: las escuelas Rey Poeta ubicada en la Unidad Habitacional Geovillas de San Isidro, donde asistieron 12 docentes, 8 en el turno matutino y 4 en el vespertino; la primaria Lic. Mario Colín Sánchez con domicilio en la Colonia Ejército del Trabajo, donde fueron aplicados 10 cuestionarios en el turno matutino y 6 en el vespertino, teniendo un total de 28 cuestionarios recabados. La cita para el horario matutino fue a las 11:15 dando inicio a las 11:30, el tiempo aproximado que se llevó la resolución en los docentes fue de aproximadamente 45 minutos. Para el horario vespertino la cita fue a las 15:15 hrs., iniciando a las 15:30 y culminando en un margen cercano a los 50 minutos. Los 28 cuestionarios se recuperaron el día lunes 18 de junio del año en curso.
- Hubo necesidad de capacitar a dos directores que anteriormente pertenecieron a la zona, para ser los aplicadores, esta preparación se llevó a cabo el 15 de junio de 2007, a las 18:15 hrs. en un restaurante. La aplicación para directivos de la muestra se programó inicialmente para el día 15 de junio a las 9:00 hrs. sin embargo, por realizarse una reunión emergente de carácter administrativo y entrega de varios documentos, fue cancelada la aplicación, posponiéndose para el 20 de junio del presente año, recuperando los 23 cuestionarios el día 22 de junio en curso.
- Con anticipación se solicitó por escrito la autorización para efectuar el pilotaje y la aplicación a la supervisión escolar, la cual accedió y facilitó

la información necesaria, así como se acordaron las fechas del pilotaje y aplicaciones correspondientes y los nombres de los docentes que conformaron los equipos de aplicadores.

- Finalmente el identificar y conseguir los recursos con los cuales se contó, tanto físicos como humanos y materiales, facilitó la aplicación del cuestionario de opinión.

8.4 Instrumento de medición.

La medición en las Ciencias Sociales es el “proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, se llevó a cabo a través de un plan que sirvió de guía para clasificar, cuantificar, los datos disponibles, en los términos que el investigador tuvo en mente (Carmines y Zeller, 1991), en este proceso, el instrumento de medición, tiene un papel importantísimo, sin él, no habrá datos que recabar y analizar. ¹⁸⁷

Con base al objetivo de la investigación, era menester tomar en cuenta la necesidad y los recursos disponibles, optándose se optó por elaborar un cuestionario de opinión, ¹⁸⁸ siguiendo el modelo de Likert, el cual constituye un método de medición para el componente afectivo de la actitud ¹⁸⁹ sobre el tema de la investigación. El componente afectivo es la emoción que se relaciona con el estímulo o categoría de información (que forma parte del componente cognoscitivo) y que incide en el componente comportamental, consistiendo éste en la predisposición a actuar de una manera determinada hacia un objeto, persona, actividad, tema, etc.

187 *Ibidem*. P. 276. Un instrumento de medición adecuado “es aquel que registra datos observables en el presente caso es una alternativa de respuesta ofrecida y que el destinatario eligió que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente”. Bostwicks y Kyte: 2005, señalan: “la función de medición es establecer una correspondencia entre el “mundo real” y el “mundo conceptual”. El mundo real proporciona una evidencia empírica, mientras que el conceptual aporta modelos teóricos para darle un sentido a ese fragmento del mundo real que se pretende describir.

188 Marín, Gerardo. Op. Cit. P. 49. Cuestionario de opinión, instrumento elaborado bajo la metodología de la escala de actitudes o escalamiento Likert, excepto porque no se realiza en análisis de los reactivos que la conforman, por un grupo de expertos en el tema

189 *Ibidem*, P. 45 La actitud “es una idea cargada de emoción que predispone una clase de acciones para ciertas situaciones” Triandis 1971. La actitud tiene tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el comportamental.

El procedimiento para elaborar el cuestionario de opinión fue:

- ✓ Se redactó con base al contenido de los indicadores que conforman cada una de las dimensiones de la gestión escolar, que el PETE pretende evaluar, abordar y mejorar en la práctica escolar, para influir positivamente en la calidad educativa.

Este hecho sustituyó la intervención de personas expertas en el tema, para participar en su elaboración, proporcionando aspectos a considerar en el cuestionario. Esta decisión la tomó la investigadora en función, que precisamente estos indicadores que forman parte de las dimensiones, son los que se autoevalúan al inicio y al final del ciclo escolar, lo cual está estrechamente vinculado con el objetivo general de la presente investigación.

- ✓ En el siguiente apartado se describirá cada una de las variables medidas, las cuales están constituidas por las dimensiones de la gestión escolar ya enunciadas. Las afirmaciones que constituyen los ítems¹⁹⁰ fueron redactadas por la investigadora, siguiendo la metodología de Likert, usando un lenguaje claro y sencillo, presentadas como frases en presente relacionadas con el objeto de estudio, con las que la mayoría o nadie estaría de acuerdo, seleccionando a criterio del investigador los indicadores que cubrieran los aspectos principales de las dimensiones del PETE o variables a medir, fueron afirmaciones lo más cortas posibles, no más allá de 20 palabras, contiene una sola idea cada afirmación, no se usaron palabras que indicaran universalidad como todos, siempre, nunca por ejemplo, tampoco se usaron adjetivos descriptivos ni adverbios como simplemente, gradualmente.¹⁹¹

190 Fernández de Pinedo, Ignacio. "Actitudes"www.mtas.es/insht/ntp/ntp-015.htm P. 1 y 2. Item frase o proposición que manifiesta una idea más o menos respecto a un fenómeno que es de interés conocer. La afirmación expresa una opinión acerca de un tema. Dicha posición de carácter valorativo y la evaluará el individuo, la respuesta es considerada como indicador de su opinión sobre la afirmación expuesta. Existen tres criterios para elaborar los ítems de una escala: el primero de ellos señala que los ítems deben facilitar respuestas relacionadas con el fenómeno a medir; el segundo, cada ítem debe declarar no solamente las dos posturas extremas, también la intermedia; el tercero los ítems deben ser fiables y seguros. La fiabilidad se logra con frecuencia a través de la precisión y ésta se alcanza a medida que la escala gana en sensibilidad (segundo criterio),

191 *Ibíd*em, Pp. 3-4 La escala tipo Likert, también denominada escala aditiva o sumativa, está conformada por una serie de ítems, ante los cuales se pide al sujeto que reaccione. La persona que es cuestionada, manifiesta el grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem (que puede ir de

- ✓ En el primer pilotaje se pusieron a consideración dos cuestionarios de opinión sobre el tema (uno de 45 ítems y el otro de 67), para ser juzgados en cuanto a las afirmaciones establecidas, aquéllas que no se entendían, las que se consideraban complejas o que presentaran dificultad para ser entendidas.
- ✓ Se decidió por un cuestionario de 57 ítems, por contemplar lo más relevante del tema, ser una cantidad considerable para ser contestada en un tiempo viable, que no fuera excesivo para provocar situaciones contrarias en los destinatarios, que desvirtuara la información a proporcionar.
- ✓ El anonimato fue otra de sus características, lo cual fue bien aceptado por los involucrados (observación efectuada por el equipo de los aplicadores en todos los casos), al leerles la parte introductoria del cuestionario de opinión.
- ✓ Las respuestas fueron de elección forzosa y las categorías ofrecidas para contestar: totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, otorgando valores de 5 a 1 respectivamente (Marín Gerardo: 1977), permitiendo con esto que el sujeto evaluara la afirmación con 1 de las 5 posibilidades proporcionadas, de una forma más válida.¹⁹²
- ✓ Las instrucciones que inicialmente se expresaban fueron modificadas para hacerlas más comprensibles.
- ✓ El formato fue modificado a petición de los individuos del primer pilotaje, para que su aspecto fuera más atractivo. Su impresión es legible.
- ✓ Se elaboró una hoja de tabulación previa, para concentrar, clasificar e interpretar los datos.

“ totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y muy en desacuerdo). A cada respuesta se le da una puntuación favorable o desfavorable. La suma de las puntuaciones de las respuestas de la persona a todos los ítems, proporciona su puntuación total, la cual representa su posición favorable o desfavorable con respecto al asunto o fenómeno medido. Un sujeto con una actitud favorable responde favorablemente a muchos ítems, es decir, está de acuerdo con esos ítems que son favorables al objeto medido y no estará de acuerdo con los desfavorables, ocurriendo lo contrario cuando asuma una actitud desfavorable al fenómeno en cuestión.

192 Marín, Gerardo, Op. Cit. P. 63

- ✓ Desde la descripción de la muestra, se previó el hecho de que alguna persona o varias se negaran o no pudieran contestar el cuestionario, sustituyéndose por otros que fueran elegidos por el mecanismo descrito en apartado anterior al presente.
- ✓ Todo el proceso de pilotaje y aplicación fue autorizado por la máxima autoridad de la zona y de ahí por las autoridades escolares de cada plantel.¹⁹³
- ✓ La validez del instrumento, radica en la validez del contenido de los reactivos, por lo que ésta puede confirmarse en los indicadores retomados de cada una de las dimensiones para integrar las afirmaciones, dichos indicadores conforman los estándares para la autoevaluación escolar. ¹⁹⁴
- ✓ La confiabilidad estriba en que las afirmaciones que se asentaron finalmente en el cuestionario de opinión, fueron extraídas de un número mayor de afirmaciones, basándose esta selección en los ítems con mayor relación entre sí, aumentando así la consistencia interna. ¹⁹⁵ En el anexo 1 se encuentra un ejemplar del cuestionario aplicado.

8.5 Variables medidas.

La variable es un término matemático, propiedad que puede variar y es precisamente esta variación la que se puede medir u observar, se usa en las Ciencias Sociales como sinónimo de “aspecto”, “propiedad “ o “dimensión “, característica observable. Es aplicable a un grupo de personas u objetos, que adquieren diversos valores o establecerse en varias categorías respecto a la variable. Las variables adquieren valor para la investigación científica cuando se llegan a relacionar con otras variables. ¹⁹⁶

193 Best, John W. “Cómo investigar en educación”. Morata S. A. España 1978. Pp. 142-144.

194 Departamento de Escuelas de Calidad. documento “ Seguimiento y evaluación para la mejora de los aprendizajes “ México enero de 2007. Pp. 18 a 21 Cfr. Los estándares mencionados.

195 Marín, Gerardo, Ob, cit, P. 57.

196 Vid, Ander-Egg, Ezequiel Ob. Cit. Pp. 100-102. “Todo lo que pueda cambiar cualitativa y cuantitativamente es una variable”. “La investigación es en ciertos aspectos importantes, una tarea de descubrir variables, establecer magnitudes y probar las relaciones que las vinculan entre sí “.

Las variables medidas en su definición conceptual son:

Se define el término dimensión, siendo las herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela.

- ❖ Dimensión pedagógica curricular. Esfera que hace alusión a los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer en la escuela y sus actores en el proceso enseñanza aprendizaje.
- ❖ Dimensión organizativa. Ámbito que se refiere a la forma de organizar el funcionamiento de la escuela, a las instancias que participan y la asignación de responsables a los diferentes actores de la escuela.
- ❖ Dimensión administrativa, hace alusión a las tareas que permiten o facilitan el funcionamiento regular de la escuela, basadas en una coordinación permanente de personas, tareas, tiempo, recursos materiales.
- ❖ Dimensión comunitaria y de participación social. Detalla el modo en que la escuela (maestros y directores) conocen y comprenden las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que forman parte y la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria “¹⁹⁷

Operacionalización de las variables.¹⁹⁸

Las variables en su definición operacional, que rigieron la medición de las variables se operacionalizan partiendo del concepto de las dimensiones, el cual se registró en párrafos anteriores, hasta llegar a sus indicadores, a continuación

197 Departamento de Escuelas de Calidad . Ob. cit. Pp. 18-21. La integración de indicadores en cada dimensión, fue extraída de este documento el que actualmente está vigente. Vid. la clasificación de los estándares .

198 Ander-Egg, Ezequiel, Ob. cit. P. 103-104. Operacionalizar las variables es un proceso, definido como el procedimiento de pasar de variables generales a intermedias y de éstas a indicadores (Lazarfeld (8)) Por medio de la definición de indicadores baja la variable del nivel de abstracción inicial a poder ser observada en la realidad (Padua 1979), (Hdez., et. al 2003) este procedimiento permite pasar de conceptos abstractos a indicadores empíricos, Apud, a Cazau 2002 señala que es un procedimiento que posibilita establecer lo relevante de cada variable http://wwwz.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-951820050003000118Lng=es&nrm=iso, Blanco, Neligia y Alvarado María E. “ Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social” en Revista de Ciencias Sociales Vol. 11 No. 3 Maracaibo Diciembre 2005 Universidad de Zulia Facultad de Económicas y Sociales.5 y 6.

tenemos las definiciones ya operacionalizadas, teniendo en el cuestionario de opinión, para cada una de ellas los indicadores y para cada indicador 2 ítems bajo el método Likert.

X ¹ Dimensión pedagógica curricular	ámbito de la práctica docente en lo curricular.
X ² Dimensión organizativa	ámbito del funcionamiento de los organismos de apoyo escolar.
X ³ Dimensión administrativa	ámbito de las tareas, responsabilidades, tiempos, recursos, coordinación de personas.
X ⁴ Dimensión comunitaria	ámbito de conocimiento de necesidades, problemáticas, condiciones de la comunidad.

La variable denominada dimensión pedagógica curricular X¹ que contempla 9 indicadores:

- o dominio pleno de enfoques curriculares, plan, programas y contenidos;
- o capacidad crítica de mejora en el desempeño docente,
- o planificación de clases atendiendo a la diversidad,
- o experiencias de aprendizaje con oportunidades diversas,
- o confianza en las capacidades de los alumnos,
- o estimulación de participaciones activas, creativas, críticas de parte de los alumnos,
- o conocimiento y valoración de nuestra realidad multicultural,
- o estímulo a conservar la salud, apreciar el arte y preservar el ambiente,
- o práctica de valores universales,

quedó integrada en el cuestionario de opinión con los nueve aspectos aquí señalados.

La variable denominada dimensión organizativa X^2 , se constituye por 10 indicadores, sin embargo, a conveniencia de la investigación se eligieron los 7 más representativos, siendo éstos:

- o visión compartida por la comunidad escolar,
- o liderazgo del director,
- o trabajo en equipo,
- o capacitación y actualización docente,
- o cultura de autoevaluación,
- o promoción del desarrollo profesional,
- o rendición de cuentas a la comunidad.

La variable denominada dimensión administrativa X^3 contempla 2 indicadores, los cuales fueron tomados en cuenta, siendo:

- o Cumplimiento del calendario escolar y aprovechamiento del tiempo y
- o mejora en la infraestructura material para eficientar los trabajos.

La variable denominada dimensión comunitaria y de participación social X^4 también cuenta con 2 indicadores, mismos que fueron explorados en el instrumento y fueron:

- o Participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones y ejecución de acciones y
- o participación de los padres en la tarea educativa, reciben información y pueden opinar. ¹⁹⁹

Con cada uno de los indicadores se redactaron los ítems de la escala, teniendo un instrumento conformado por: 7 reactivos de información profesional del entrevistado, los primeros 10 ítems del cuestionario se refirieron a

199 Departamento de Escuelas de Calidad. Op. Cit. Pp. 18-21. La integración de indicadores en cada dimensión, fue extraída del documento "Seguimiento y evaluación para la mejora de los aprendizajes", enero de 2007 y es el que actualmente está vigente.

conocimientos muy generales sobre el Plan Estratégico de Transformación Escolar y los restantes 40 abordaron las 4 variables ya señaladas; de estos últimos 50, fueron el 50 % de los ítems con dirección positiva y el resto con dirección negativa.

Las afirmaciones elaboradas con base a los indicadores, califican al objeto de actitud que se mide, en este caso, al Plan estratégico de transformación escolar y su aplicación en la vida escolar. Las afirmaciones tienen dirección favorable o positiva y desfavorable o negativa. Esta dirección tiene relación con la forma de codificar las alternativas de respuesta.

Las afirmaciones positivas en cuanto a sus valores numéricos van de 5 hasta llegar al 1, mientras que las negativas van de 1 a 5.

Los puntajes intermedios expresan una actitud medianamente positiva, neutra o medianamente negativa. La regla de medición utilizada para interpretar la escala fue: A mayor puntaje positivo una actitud favorable y a menor puntaje la actitud será más o menos desfavorable.

Debido a que es una escala ordinal, su nivel de medición²⁰⁰ no puede determinarse en cuanto es más favorable un sujeto que otro, respecto a las variables medidas.

Para las puntuaciones, como cada afirmación tiene un máximo valor de 5 y se tienen 50 ítems, la suma máxima de las respuestas a esos 50 ítems es de 250 puntos, el punto neutral equivale a 3 puntos, que multiplicados por 50 ítems, da un valor de 150 puntos, el valor mínimo es de 1 multiplicado por 50 ítems, equivale a 50 puntos. Los puntajes que estén por encima de 150, señalan una actitud favorable hacia el objeto medido, mientras que las puntuaciones de 150 hacia abajo, indican una actitud desfavorable hacia el objeto en cuestión.

200 Ander-Egg, Ezequiel, Ob. cit. Pp. 115-116 "El nivel de medición o escala de medición está formada por un conjunto de números diferentes y un conjunto de modalidades distintas relacionados biunívocamente "se distinguen cuatro niveles de medición que son igual a cuatro tipos de escalas: nominal o de clasificación, ordinal o de orden jerárquico, escala de intervalos y escala de razones o cocientes .

Los puntajes que estén por encima de 150, señalan una actitud favorable hacia el objeto medido, mientras que las puntuaciones de 150 hacia abajo, indican una actitud desfavorable hacia el objeto en cuestión.²⁰¹

8.6 Resultados.

Se inició con la concentración de los datos personales y de profesión de la muestra seleccionada; se trabajó con el método sumativo de Likert para obtener los resultados por docente entrevistado; se concentraron los datos en un cuadro elaborado ex profeso, para cada una de las variables medidas, se obtuvo el puntaje final de cada persona; se elaboró un cuadro resumen para estos puntajes, destinado a cada una de las dos funciones que desarrollan los docentes; de estos dos cuadros se efectuaron interpretaciones generales sobre el dato en sí, registrando la dirección e intensidad obtenidas; los datos conseguidos se concentraron en cuadros, que hacen posible la observación directa y el tratamiento de la información, efectuándose previo registro de las frecuencias de una manera doble y manual; de los 7 primeros reactivos se elaboraron cuadros de concentración de entrada y la información que se obtiene, primero de carácter estadístico²⁰² se describe e interpreta de forma general, formando parte del contexto donde se ubica a la población encuestada. Los restantes ítems que corresponden del No. 8 al 57, una vez valorados como ya se ha descrito, por ser la forma que señala el escalamiento utilizado, son convertidos a porcentajes,²⁰³ pues esto permite que se puedan comparar grupos de tamaño diferente de una presentación de los resultados.²⁰⁴ Finalmente se hace uso del análisis estadístico

201 Best, John W. Ob. cit. P. 149 y Apud, en Hdez., Sampiere, Roberto, et. al. Ob. cit. Pp. 341-351
202 Ibídem, P. 200 Estadística "conjunto de técnicas o procedimientos matemáticos de recogida, descripción, organización, análisis e integración de datos numéricos". "La investigación busca expresiones cuantitativas ". Los resultados de los datos producto de los datos extraídos de una muestra, se denominan resultados estadísticos o estadígrafos, describen las características o la conducta de un grupo, por medio de la deducción de un número de casos individuales, cuando el estadístico adquiere validez y es aceptado se llama parámetro. El estadígrafo hace alusión a la muestra y no tiene validez hasta que se combinan cierto número de observaciones y medidas individuales, posibilitando las generalizaciones, reglas, principios y leyes.

descriptivo a través de los datos en porcentajes obtenidos, leyéndolos, interpretándolos e intentando por último realizar inferencias sobre los resultados en cada una de las variables, para de ahí, emitir conclusiones y reflexiones sobre el plan estratégico de transformación escolar y su aplicación en la vida escolar. ²⁰⁵

203 Zeizel, Hans."Dígalo con números ". Fondo de Cultura Económica. México 1974. P. 36 La función de los porcentajes es indicar de forma clara la dimensión relativa de 2 ó más números, por medio de: reducir los números a una escala para la cual es fácil multiplicar y dividir (generalmente los porcentajes son números menores de 100) y transformando a uno de los números (llamado base) en la cifra 100, que también se puede dividir y multiplicar por otros números, determinando de manera más sencilla su magnitud relativa. Los porcentajes sintetizan las descripciones de las relaciones que hay entre dos o más números. En la presentación de las cifras de los porcentajes, puede obtenerse algunas conclusiones prácticas de lo relevante del dato y su interpretación, obteniendo una descripción simplificada y facilitando las comparaciones numéricas. Los porcentajes con decimales en muchos casos no son apropiados, en otros sí, ya que determinan influencias importantes en los datos. A menos que los decimales posean un propósito especial, es preferible omitirlos, pues esto hace más clara la información en un cuadro, siendo éste el caso de la presentación de los porcentajes que se usaron aquí. Apud, Ander-Egg, Ezequiel. Ob. cit. P. 384 Los porcentajes son muy utilizados en estadística, son proporciones que al multiplicarse por 100, se expresan en por cientos, cuando los elementos de un total se registran como porcentajes del total, la suma de todos ellos deben dar 100 %, frecuentemente la suma es 99.9 % o quizá un poco menos, sin embargo, nunca por debajo del 99 % o más allá del 100 como 100.1 %, realizándose entonces un ajuste contrario al redondeo (al eliminar los decimales y aproximarlos al entero más próximo) Vid, en Best, John W. Ob. cit. P. 195 "Al usar porcentajes en comparaciones dicotómicas, sólo es necesario establecerlos en una de las categorías, pues no es necesario duplicar porcentajes"

204 *Ibíd*em, Pp. 188-195

205 Hernández Sampiere, Roberto et. al. Ob. cit. P. 343. " La investigación pedagógica puede tratar con dos tipos de datos estadísticos: el descriptivo y el deductivo." Vid. Best, John W. Ob. cit. P. 200-201. En el análisis estadístico descriptivo se describen los datos o puntuaciones obtenidos para cada variable, por la distribución de puntuaciones o frecuencias El análisis estadístico descriptivo es la descripción numérica de un grupo determinado, ninguna conclusión va más allá del grupo descrito, que los otros grupos puedan ser similares al tratado, no puede ser garantizado. Una parte representativa de la investigación pedagógica sencilla implica la estadística descriptiva y proporciona información válida sobre la naturaleza del grupo trabajado.

9.1 Resultados.

Este apartado está constituido por los cuadros de concentración de los datos correspondientes a: puntajes totales del cuestionario de opinión, uno de docentes y uno de directivos, por la representación gráfica e interpretación de las preguntas que contextualizan a la muestra (de la número 1 a la 7). El apartado Análisis de los resultados, contempla los ítems del no. 8 en adelante, describiéndose e interpretándose los resultados, apareciendo al final de cada indicador un breve cuadro con los datos numéricos en cuestión (distribución de frecuencias). Se describen por temáticas, teniendo entonces 5 grandes bloques: conocimiento sobre el PETE, dimensión pedagógica-curricular X^1 , dimensión organizativa X^2 , dimensión administrativa X^3 y dimensión comunitaria y de participación social X^4 . Por lo que se refiere a los cuadros generales de los resultados por dimensión, pueden consultarse en el apéndice no. 2.

Cuadro No. 4 Puntajes totales de docentes frente a grupo.

Puntaje	Frecuencia	%
151 a 166	3	11
167 a 183	13	46
184 a 199	7	25
200 a 216	4	14
217 a 232	1	4
233 a más	0	0
Totales	28	100

Fuente: Resultados generales del instrumento aplicado a docentes. (28 docentes encuestados).

Cuadro No. 5 Puntajes totales de directivos.

Puntaje	Frecuencia	%
151 a 166	0	0
167 a 183	7	30
184 a 199	12	52
200 a 216	1	4
217a 232	3	13
233 a más	0	0
Totales	23	99

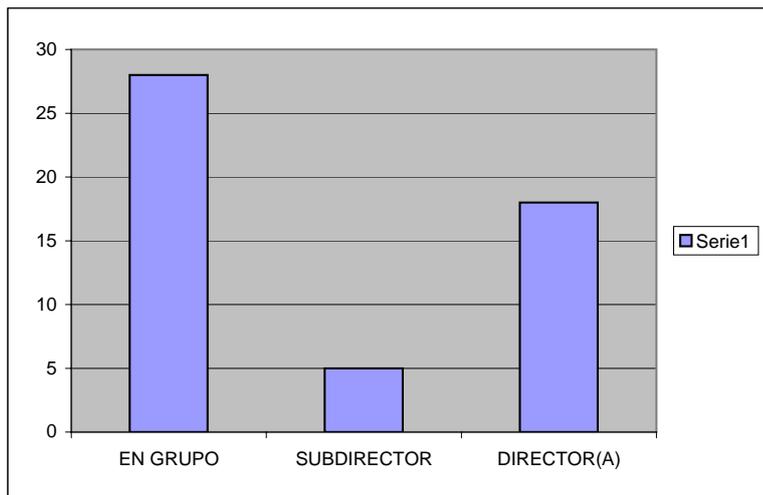
Fuente: Resultados generales del instrumento aplicado a directivos.(23 directivos encuestados).

CUADRO No. 6 REACTIVO No. 1 FUNCIÓN DESEMPEÑADA POR LOS DOCENTES DE LA MUESTRA.

FUNCION	CANTIDAD	%
EN GRUPO	28	55
SUBDIRECTOR	5	9
DIRECTOR(A)	18	35

FUENTE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN, SECCIÓN DATOS GENERALES.

GRÁFICA No. 1 FUNCIÓN DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS.



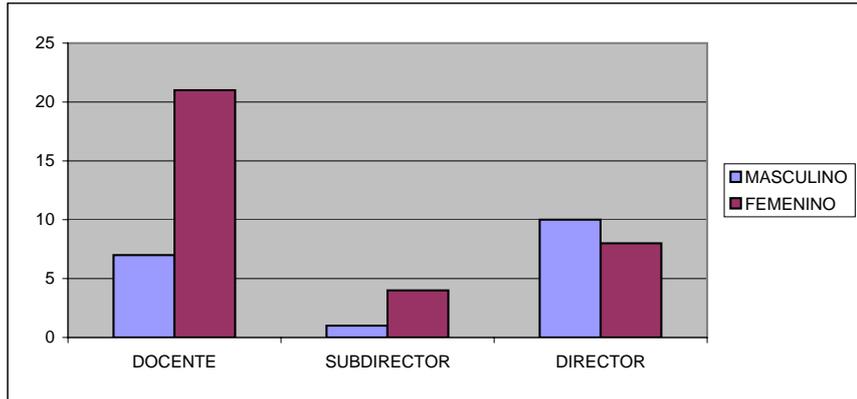
LA ZONA ESCOLAR P-184 ESTA INTEGRADA POR 234 DOCENTES FRENTE A GRUPO, 28 DE ELLOS CONSTITUYERON LA MUESTRA, EQUIVALEN AL 12 % DEL TOTAL DE LOS DOCENTES DE LA ZONA. EN CUANTO AL PERSONAL DIRECTIVO, EL 100 % FUE ENTREVISTADO. ANALIZANDO LOS DATOS, LOS DOCENTES FRENTE A GRUPO REPRESENTAN EL 55 % DEL TOTAL DE LA MUESTRA Y LOS DIRECTIVOS CONFORMAN LA DIFERENCIA DE ESTA.

CUADRO No. 7 REACTIVO No. 2 SEXO DE LA MUESTRA CONFORME A FUNCION DESEMPEÑADA.

FUNCION/SEXO	DOCENTE	SUBDIRECTOR	DIRECTOR	SUBTOTALES	%
MASCULINO	7	1	10	18	35
FEMENINO	21	4	8	33	65

FUENTE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN, SECCIÓN DATOS GENERALES.

GRÁFICA No. 2 SEXO DE LA MUESTRA.



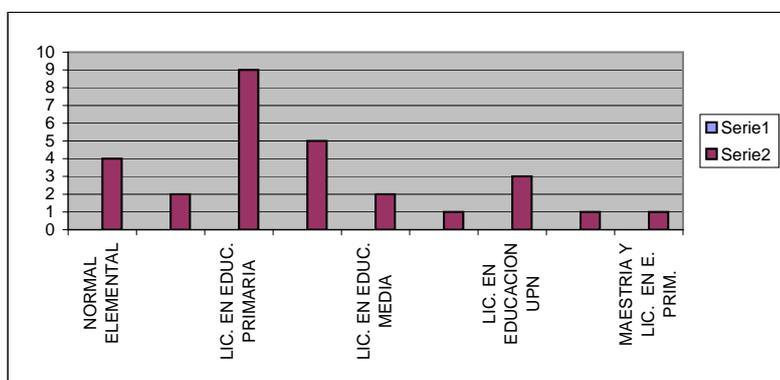
SE TIENE QUE UN 65 % DE LA MUESTRA SON MUJERES, EL RESTO SON HOMBRES; ESTO ES UN REPRESENTATIVO DE LA CONSTITUCIÓN DE LA ZONA ESCOLAR EN RELACIÓN AL SEXO. EXISTEN MAS MUJERES LABORANDO FRENTE A GRUPO; SE MUESTRA UNA PEQUEÑA DIFERENCIA A FAVOR DE LOS HOMBRES, EN RELACIÓN AL PUESTO DE DIRECTOR ESCOLAR; POR LO QUE SE REFIERE A LOS SUBDIRECTORES, EL 80 % DE ESA FUNCIÓN, LA OCUPAN LAS MUJERES.

CUADRO No. 8 REACTIVO No. 3 PREPARACION PROFESIONAL DE DOCENTES FRENTE A GRUPO.

PREPARACION PROFESIONAL	FRECUENCIA	%
NORMAL ELEMENTAL	4	14
LIC. EN EDUC. PREESCOLAR	2	7
LIC. EN EDUC. PRIMARIA	9	32
LIC. SIN RELACION CON PRIM.	5	18
LIC. EN EDUC. MEDIA	2	7
LIC. EN EDUC. PRIMARIA UPN	1	4
LIC. EN EDUCACION UPN	3	10
NORMAL SUP. Y NORM. ELEM.	1	4
MAESTRIA Y LIC. EN E. PRIM.	1	4

FUENTE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN, SECCIÓN DATOS GENERALES.

GRÁFICA No. 3 PREPARACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES.



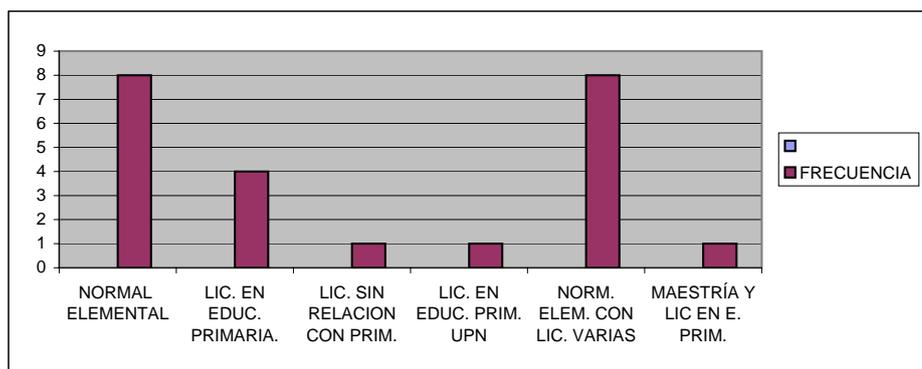
SE TIENE UN 50 % CON LICENCIATURA ACORDE AL NIVEL EDUCATIVO, DE ESTE PORCENTAJE UN 4 % TIENE EL GRADO DE MAESTRÍA; UN 18 % CON NORMAL ELEMENTAL, DE DONDE UN 4% TAMBIÉN POSEE UNA LICENCIATURA PARA LABORAR EN EL NIVEL DE SECUNDARIA, LA DIFERENCIA REPRESENTADA POR 9 DOCENTES, LABORAN SIN EL PERFIL ACORDE A ESTE NIVEL EDUCATIVO.

CUADRO No. 9 REACTIVO No. 3 PREPARACION PROFESIONAL DE DIRECTIVOS.

PREPARACION PROFESIONAL	FRECUENCIA	%
NORMAL ELEMENTAL	8	35
LIC. EN EDUC. PRIMARIA.	4	17
LIC. SIN RELACION CON PRIM.	1	4
LIC. EN EDUC. PRIM. UPN	1	4
NORM. ELEM. CON LIC. VARIAS	8	35
MAESTRÍA Y LIC EN E. PRIM.	1	4

FUENTE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN, SECCIÓN DATOS GENERALES.

GRÁFICA No. 4 PREPARACIÓN PROFESIONAL DE DIRECTIVOS



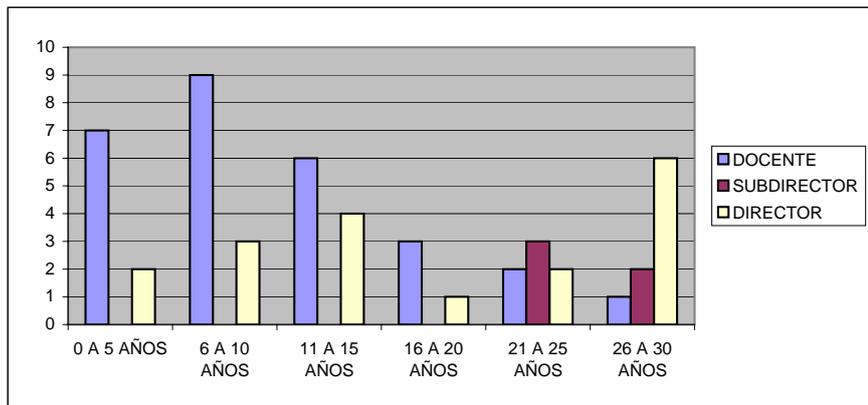
UN 70% POSEE LA FORMACIÓN MÍNIMA QUE ES DE NORMAL ELEMENTAL, LA MITAD DE ELLOS CURSARON UNA LICENCIATURA EN OTRAS ASIGNATURAS COMO SEGUNDA FORMACIÓN PROFESIONAL. UN 25% OSTENTAN EL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA, DE DONDE UN 4% TAMBIÉN POSEE EL GRADO DE MAESTRÍA. EN ESTA FUNCIÓN TAMBIÉN EXISTE QUIEN LA EJERCE SIN HABERSE FORMADO COMO DOCENTE, CORRESPONDIÉNDOLES EL % RESTANTE COMPARANDO LOS CUADROS 8 Y 9 SE OBSERVA QUE LA PREPARACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, ES MAYOR EN LOS DOCENTES (50%) MIENTRAS QUE SÓLO UN 25% DE LOS DIRECTIVOS ESTÁN CON ESE GRADO ACADÉMICO. EN AMBAS FUNCIONES DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES, APROXIMADAMENTE UNA TERCERA PARTE LABORA SOLAMENTE CON EL RESPALDO DE LA NORMAL ELEMENTAL. SON BAJOS LOS PORCENTAJES EN LAS FUNCIONES SEÑALADAS QUE MUESTRAN QUE LOS DOCENTES, HAN FORTALECIDO SU FORMACIÓN INICIAL, CON UNA SEGUNDA PREPARACIÓN (NORMAL SUPERIOR O MAESTRÍA) SIENDO DEL 8% EN EL CASO DE LOS DOCENTES CONTRA UN 39% DE LOS DIRECTIVOS. ESTA SEGUNDA PREPARACIÓN DE PARTE DE LOS DIRECTIVOS, PUEDE DEBERSE A LA PREOCUPACIÓN O DESEO DE FORTALECER SU QUEHACER, AMPLIANDO SUS CONOCIMIENTOS. LAS DIFERENCIAS EN ESTE RUBRO, PUEDEN TRAER CONSIGO, LA EXISTENCIA DE PARADIGMAS CONCEPTUALES QUE POR UN LADO PUEDEN ENRIQUECER LA GESTIÓN ESCOLAR, PERO POR OTRO, PUEDEN SIGNIFICAR SEVERAS LIMITANTES QUE ENTORPEZCAN EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA.

CUADRO No.10 REACTIVO No. 4 AÑOS DE SERVICIO POR FUNCIÓN.

AÑOS/FUNCIÓN	DOCENTE	SUBDIRECTOR	DIRECTOR	SUBTOTALES	%
0 A 5 AÑOS	7	0	2	9	18
6 A 10 AÑOS	9	0	3	12	23
11 A 15 AÑOS	6	0	4	10	19
16 A 20 AÑOS	3	0	1	4	8
21 A 25 AÑOS	2	3	2	7	14
26 A 30 AÑOS	1	2	6	9	18

FUENTE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN, SECCIÓN DATOS GENERALES.

GRÁFICA No. 5 AÑOS DE SERVICIO DE LA MUESTRA.



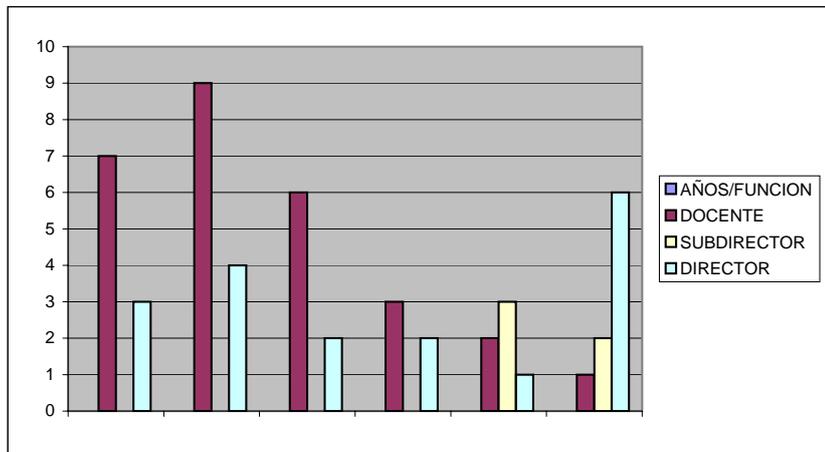
16 DOCENTES FRENTE A GRUPO (57%), ESTÁ EN SUS PRIMEROS 10 AÑOS DE SERVICIO, MIENTRAS QUE 5 DIRECTIVOS (22%) ESTÁN EN ESA PRIMER DÉCADA TAMBIÉN. 9 DOCENTES UN (32%) SE ENCUENTRA EN EL SEGUNDO DECENIO DE EXPERIENCIA, CONTRA UN 22% DE DIRECTIVOS QUE ESTÁN EN LAS MISMAS CIRCUNSTANCIAS. SOLO 3 DOCENTES (EL 10%) ESTÁ EN SU ÚLTIMA DÉCADA DE SERVICIO Y 13 DIRECTIVOS (56%) SE ENCUENTRA EN ESE ÚLTIMO TERCIO DE ANTIGÜEDAD OBLIGATORIA. CASI 3/5 PARTES DE LOS DIRECTIVOS PARECEN TENER MÁS EXPERIENCIA, (HOMOLOGANDO ÉSTA A LA CATEGORÍA DE LOS AÑOS DE SERVICIO), EN CONTRASTE CON LOS DOCENTES FRENTE A GRUPO, QUIENES ESTÁN UBICADOS EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DE TRABAJO; EL 68% DE LA MUESTRA, ESTÁ UBICADA EN LOS PRIMEROS 20 AÑOS DE SERVICIO, LA DIFERENCIA SE ENCUENTRA VIVIENDO QUIZÁ SU ÚLTIMA DÉCADA DE VIDA LABORAL; ESTE FACTOR PUEDE INTERFERIR EN LAS DIFERENCIAS DE IDEAS, CONCEPTOS ESTILOS, VISIONES, ACTITUDES, PROYECTOS, TOMA DE DECISIONES, ACUERDOS Y DEMÁS SITUACIONES CLAVE, LAS CUALES PUEDEN REPERCUTIR AL INTERIOR DE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO ESCOLAR, ES DECIR, PARA CONSTRUIR ENTRE TODOS, UNA GESTIÓN ESCOLAR CON CARACTERÍSTICAS RELEVANTES Y DE CALIDAD.

CUADRO No.11 REACTIVO No. 5 AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL NIVEL PRIMARIA POR FUNCIÓN.

AÑOS/FUNCIÓN	DOCENTE	SUBDIRECTOR	DIRECTOR	SUBTOTALES	%
0 A 5 AÑOS	7	0	3	10	19
6 A 10 AÑOS	9	0	4	13	25
11 A 15 AÑOS	6	0	2	8	16
16 A 20 AÑOS	3	0	2	5	10
21 A 25 AÑOS	2	3	1	6	12
26 A 30 AÑOS	1	2	6	9	17

FUENTE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN, SECCIÓN DATOS GENERALES.

GRÁFICA No. 6 AÑOS DE EXPERIENCIA DE LOS ENTREVISTADOS, EN EL NIVEL PRIMARIA



0 a 5 años, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, 26 a 30 años

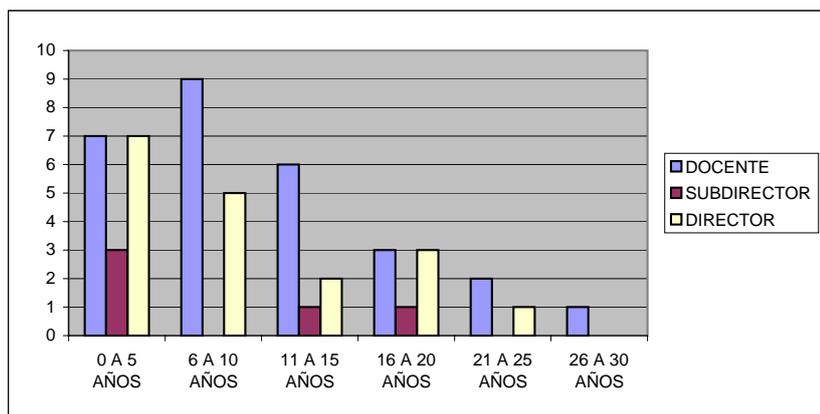
LA FUNCIÓN DOCENTE EN CUANTO A SUS AÑOS DE SERVICIO Y DE ACUERDO A LO AQUÍ EXPUESTO, ES IGUAL A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA EN ESTE NIVEL EDUCATIVO, RESPECTO A LOS DIRECTIVOS, HAY UNA LIGERA VARIACIÓN EN LA SEGUNDA DÉCADA, DISMINUYENDO TAMBIÉN PARA LA TERCER DÉCADA. ESTA VARIACIÓN EN LA RESPUESTA PUEDE DEBERSE A MÚLTIPLES CAUSAS, ENTRE LAS QUE NO SE DESCARTA EL QUE PROVENGAN DE OTRO NIVEL EDUCATIVO O FUESEN COMISIONADOS POR DIVERSAS CIRCUNSTANCIAS, MIENTRAS QUE LOS QUE RATIFICARON SU RESPUESTA, SE PRESUME QUE FUERON PRODUCTO DE UN CONCURSO ESCALAFONARIO HAYA SIDO ABIERTO O CERRADO.

CUADRO No.12 REACTIVO No. 6 ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA.

AÑOS/FUNCIÓN	DOCENTE	SUBDIRECTOR	DIRECTOR	SUBTOTALES	%
0 A 5 AÑOS	7	3	7	17	33
6 A 10 AÑOS	9	0	5	14	27
11 A 15 AÑOS	6	1	2	9	18
16 A 20 AÑOS	3	1	3	7	14
21 A 25 AÑOS	2	0	1	3	6
26 A 30 AÑOS	1	0	0	1	2

FUENTE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN, SECCIÓN DATOS GENERALES.

GRÁFICA No. 7 ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN DESEMPEÑADA



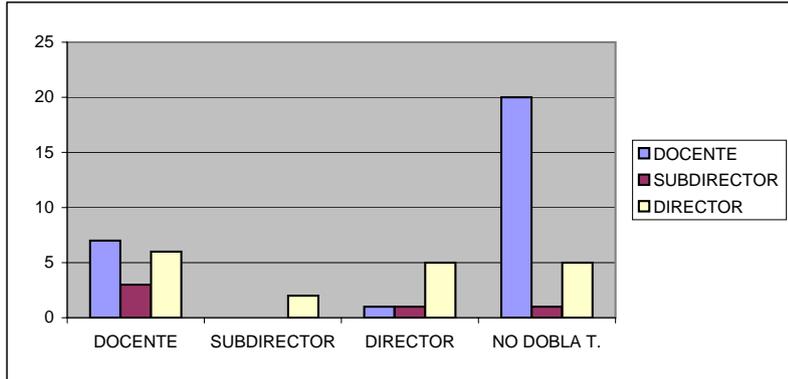
LA FUNCIÓN DOCENTE FRENTE A GRUPO, VUELVE A REPORTAR LA MISMA INFORMACIÓN, POR LO QUE SUS AÑOS DE SERVICIO, SON LOS MISMOS QUE TIENEN LABORANDO EN EL NIVEL EDUCATIVO CON LA MISMA FUNCIÓN. ESTO HABLA DE LA MOVILIDAD EN ESTE SUBSISTEMA EDUCATIVO, DE SU SISTEMA ESCALAFONARIO, DE LOS INCENTIVOS PARA PERMANECER EN LA FUNCIÓN, DE LA PROPIA DECISIÓN DEL DOCENTE POR REALIZAR ESTA ACTIVIDAD, DE LAS OPORTUNIDADES QUE TIENE PARA ASCENDER, ENTRE OTRAS COSAS, QUE SERÍA INTERESANTE CONOCER, PUES DENTRO DE LA MUESTRA EXISTEN DOCENTES MUY CAPACES PARA DESEMPEÑAR FUNCIONES DIRECTIVAS, A LOS CUALES SE LES HA NEGADO ESA OPORTUNIDAD, PUES LOS BOLETINES ESCALAFONARIOS ABIERTOS (DONDE TODOS PUEDEN PARTICIPAR Y ELLOS CON PUNTAJES ALTOS POR SU PREPARACIÓN Y DESEMPEÑO, LLEVARÍAN VENTAJA), NO HAN SIDO CONVOCADOS, POR LO MENOS EN LA ÚLTIMA DÉCADA, DURANTE LA CUAL HAN SIDO 2 LOS BOLETINES DE REGULARIZACIÓN ESCALAFONARIA (CONCURSOS CERRADOS, DONDE SOLO LOS QUE OCUPAN YA LOS PUESTOS, PUEDEN CONCURSAR). EN RELACIÓN A LOS DIRECTIVOS LOS DATOS AHORA REPORTAN MENOR ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN (EL 65% ESTÁ EN SU PRIMERA DÉCADA DE ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN, QUE ES IGUAL A 15 DIRECTIVOS), UN 30 % QUE EQUIVALE A 7 PERSONAS, ESTÁN EN SU SEGUNDA DÉCADA DE SERVICIO EN ESTA FUNCIÓN Y LA DIFERENCIA ESTÁ EN SU TRAYECTO PROFESIONAL FINAL.

CUADRO No.13 REACTIVO No. 7 DOCENTES QUE DOBLAN TURNO Y FUNCIÓN EN EL TURNO CONTRARIO.

OTRA FUNCION	DOCENTE	SUBDIRECTOR	DIRECTOR	SUBTOTALES	%
DOCENTE	7	3	6	16	31
SUBDIRECTOR	0	0	2	2	4
DIRECTOR	1	1	5	7	14
NO DOBLA T.	20	1	5	26	51

FUENTE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN, SECCIÓN DATOS GENERALES.

GRÁFICA No. 8 DOCENTES QUE DOBLAN TURNO



UN 49% DE LA MUESTRA LABORA DOBLE TURNO, ESTO HACE PATENTE LA NECESIDAD DE TRABAJAR ACTUALMENTE DOS TURNOS, CON EL DESGASTE DE TODO TIPO QUE ESTO IMPLICA. **206** UN 31 % SON DOCENTES FRENTE A GRUPO, EL RESTO CORRESPONDE A LOS DIRECTIVOS Y EN 5 CASOS, REPITEN FUNCIÓN, POR LO QUE ESTO PUEDE SIGNIFICAR VENTAJAS O DESVENTAJAS CONFORME AL PARADIGMA QUE POSEA SOBRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA.

206 De tipo biológico, físico, emocional, cognitivo, repercutiendo en el desempeño del segundo turno, que puede ser un desempeño más relajado, copia del primero o a donde se le exija más que en el primer turno, comparando formas de organización y funcionamiento, evidenciándolas a favor o en contra con las consecuencias que esto conlleva. Si a esto se le aumenta que las comunidades son tan diferentes, así como las necesidades a satisfacer, en algunos casos sin que se posean los elementos mínimos para trabajar, por carecer de formación o bien por no estar a la altura de las actuales necesidades de formación que se requieren.

9.2 Análisis de los resultados.

Cuadro Repetido en el inciso anterior (No. 4)

Puntaje	Frecuencia	%
151 a 166	3	11
167 a 183	13	46
184 a 199	7	25
200 a 216	4	14
217 a 232	1	4
233 a más	0	0
Totales	28	100

Cuadro Repetido en el inciso anterior (No. 5)

Puntaje	Frecuencia	%
151 a 166	0	0
167 a 183	7	30
184 a 199	12	52
200 a 216	1	4
217 a 232	3	13
233 a más	0	0
Totales	23	99

Conforme a lo expuesto en las páginas 189 y 190 de este trabajo, la puntuación neutral es de 150 puntos, la mínima es de 50, mientras que la máxima es de 250 . Se considera que los resultados basados en puntuaciones totales de cada uno de los entrevistados que van de 150 hacia arriba, presentan una actitud favorable hacia la el PETE y su aplicación en la cotidianeidad y aquéllos cuyos resultados van de 150 hacia abajo, están manifestando una actitud desfavorable hacia el objeto social señalado, esto es en cuanto a la direccionalidad de la actitud; por lo que se refiere a la intensidad, esta va de 151 a 183 como ligeramente intensa, de 184 a 216 indicada como intensa y de 217 a 250 catalogada como muy intensa.²⁰⁷ No se enuncia jerarquización menor a 150,

²⁰⁷ La clasificación sobre los puntajes, puede consultarse en Best, John W. Ob. cit. P 149 y en Hernández Sampiere, Roberto Ob. cit. PP. 341-351. Por lo que se refiere a las divisiones que se enuncian en la intensidad de acuerdo a los puntajes, pertenece al criterio arbitrario del investigador, con el fin de detallar la actitud e inferir al respecto.

por no haber ningún resultado en los concentrados.

De forma general tanto los docentes como los directivos presentan actitud favorable hacia la planeación estratégica y su aplicación en la vida escolar; las intensidades encontradas en los docentes en relación a ligeramente intensa, contabilizando los dos porcentajes, se tiene un 57 %, en intensa también uniendo los 2 porcentajes de los rangos es de 39 %, finalmente sólo un 4% indica una actitud muy intensa. Por lo que se refiere a los directivos un 30 % se encuentra en ligeramente intensa, un 56% es intensa y sólo un 13 % es muy intensa.

Comparando estos datos, el personal frente a grupo se encuentra en una actitud débil e incipiente hacia el PETE en un porcentaje mayor que el de los directivos, pues un 30 % de ellos está en esta categoría; por lo que se refiere a lo encontrado en intensa, son los directivos los que presentan un porcentaje mayor a los docentes, por lo que de su actitud ya se deduce que pueden estar en una etapa de integración como colectivo, sopesando las ventajas e implicaciones de esta modalidad de planeación y por último, el porcentaje mayor que presenta una alta intensidad hacia el objeto de estudio, es presentado por los directores (13 % contra 4 % de los docentes), de lo cual puede conjeturarse, que son los que ya se encuentran ejercitando la planeación y presentan avances considerables.

Se presenta el ítem con mayor porcentaje obtenido en cada indicador, acerca del cual se hará el análisis de los 2 valores más altos. El ítem con número par corresponde a la afirmación positiva, por lo que su valor va de 5 a 1 mientras que los números nones representan a las afirmaciones negativas, exceptuando los indicadores 12 y 53 que están invertidos, siendo negativa y positiva respectivamente las afirmaciones, sus valores se presentan de 1 a 5, bajo las categorías siguientes :

Afirmaciones	Totalmente De acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Positivas	5	4	3	2	1
Negativas	1	2	3	4	5

La direccionalidad se comprende del valor no. 3 hacia arriba como actitud favorable y del valor del no. 3 hacia abajo como actitud desfavorable, para los dos tipos de proposiciones. La intensidad se expresará del menor porcentaje al mayor en relación a la direccionalidad.

Conocimientos acerca del PETE.

Indicador Planeación Institucional.

Un 82 % de la muestra del personal docente, presenta una actitud favorable hacia la afirmación de que a través del PETE se planea la actividad escolar, los directivos también opinaron en un 87 % estar totalmente de acuerdo, de lo que se deduce que su actitud al respecto es un poco más favorable que la de los docentes. Ambas actitudes observan una intensidad, que va de lo muy intenso a lo intenso, de lo que se infiere que es un elemento para continuar reforzando esta proposición en el terreno de la planeación. Sin embargo, la realidad en el campo es otra, pues sólo un 59 % de las escuelas pueden afirmar desde los hechos que por medio del PETE planean su actividad (6 por pertenecer al PEC²⁰⁸ y ser testigo presencial de este hecho y 7 escuelas más, que avanzan en el proceso de integrar su quehacer en el PETE, las 9 restantes, no dan señales de involucrarse en esta modalidad de planeación como se quisiera.)

208 Programa de Escuelas de Calidad.

CUADRO No. 14. INDICADOR PLANEACIÓN INSTITUCIONAL.

INDICADOR	PLANEACION INSTITUCIONAL	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	8	8
VALOR	5	5
%	29	35
VALOR	4	4
%	53	52

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Concepto de Realidad escolar.

Un 92 % de los docentes y un 82 % de los directivos, opinan que la realidad escolar es producto de la interacción de los maestros, los directivos y padres de familia, en suma de los agentes internos, sin que esto subestime la influencia de los agentes externos. La actitud de ambas categorías de sujetos se inclina a favor de concebir a la realidad como construcción dinámica, educiendo entonces que existen posibilidades de modificar esa realidad, (Zemelman, 2007) hacia donde sea necesario y que se está consciente de que el obrar de cada quien, confluye en su determinación. La intensidad de las respuestas en el caso de los docentes frente a grupo presenta un porcentaje igual de intensa y muy intensa, hace falta un poco de impulso para cambiar esa intensidad a una más alta, que lleve a la elaboración y aplicación de la planeación estratégica como herramienta que posibilita la modificación de la realidad. En el caso de los directores va de lo intenso a lo muy intenso, situación a aprovechar en lo posterior en esta función, pues está en desventaja comparado con los docentes y esto puede ser un factor que está obstruyendo la adopción de este instrumento de trabajo y que puede provenir de la formación profesional o de la actitud que se asuma ante la función ejercida.

CUADRO No. 15. INDICADOR CONCEPTO DE REALIDAD.

INDICADOR	CONCEPTO DE REALIDAD.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
FUNCIÓN		
ITEM No.	10	10
VALOR	5	5
%	46	43
VALOR	4	4
%	46	39

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Autoevaluación escolar.

Un 93% de los docentes evidencia una actitud favorable hacia concebir que toda la actividad escolar debe ser materia de revisión y reflexión dentro del proceso de la autoevaluación escolar, la intensidad va de lo muy intenso a lo intenso (del 61 % al 32 % que están totalmente de acuerdo). En lo que se relaciona con los directivos el mayor porcentaje (91 % sumando los valores de 4 y 5, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) fue para el ítem no. 11 que afirma “en la autoevaluación escolar se rechaza la situación real de la escuela “ al estar en desacuerdo y en total desacuerdo, se deduce que la actitud es favorable a concebir que dentro de la autoevaluación escolar, todo lo que sucede en la escuela, es objeto de análisis para ser motivo de revisión. Este indicador reviste singular importancia, ya que es un proceso delicado la autoevaluación, no sólo el conceptualizarlo, sino el aceptar lo que éste arroje y aceptarse como uno de los actores que propician esa realidad.

CUADRO No. 16. INDICADOR AUTOEVALUACION ESCOLAR.

INDICADOR	AUTOEVALUACION ESC.	
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	52	11 ²⁰⁹
VALOR	5	5
%	32	39
VALOR	4	4
%	61	52

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Propuesta de trabajo del PETE.

El 86 % de los docentes y el 95 % de los directivos muestran una actitud favorable hacia entender que el PETE está constituido en uno de sus apartados, por la propuesta de trabajo que elaboran docentes y directivos, con una intensidad de lo muy intenso a lo intenso en ambos casos. Se presenta una diferencia entre estos porcentajes, quizá pueda deberse entre otras cosas a: que el docente no ha participado en esa propuesta de trabajo, a que no se trabaje como tal en la elaboración de la propuesta, entre otras situaciones más.

CUADRO No. 17. INDICADOR PROPUESTA DE TRABAJO.

INDICADOR	PROPUESTA DE TRABAJO	
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	50	50
VALOR	5	5
%	29	43
VALOR	4	4
%	57	52

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

²⁰⁹ Los dos ítems en el indicador de autoevaluación escolar en el caso de los directores, presentaron porcentajes mayores similares, por lo que se decide trabajar con el ítem negativo, por ser pocos los casos y así ejemplificar su interpretación

Indicador Dimensiones de la gestión escolar.

Un 82 % de los docentes y el 100 % de los directivos saben que la planeación debe orientar todo el quehacer escolar, el cual se encuentra integrando las diversas dimensiones de la gestión escolar, la actitud hacia este indicador también es favorable y la intensidad va de lo intenso a lo muy intenso en ambos casos. Es un avance el que conozcan que por motivos de estudio, la actividad escolar se divide en dimensiones y lo que cada una de ellas contempla y que convierten en un todo el quehacer escolar.

CUADRO No. 18. INDICADOR DIMENSIONES.

INDICADOR	DIMENSIONES	
	DOCENTE	DIRECTIVO
FUNCIÓN		
ITEM No.	16	16
VALOR	5	5
%	43	74
VALOR	4	4
%	39	26

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Variable^{x1} Dimensión pedagógica-curricular.

Indicador Dominio de planes y programas, enfoques y contenidos.

Un 53 % de los docentes asumió a través de su respuesta una postura neutral al otorgarle un 3 como valor, se supone una actitud cómoda hasta cierto punto, no es posible que permanezca un docente alejado de este aspecto tan importante y que no tenga el referente acerca de sus demás compañeros, pues establece una relación laboral con ellos, se autocritican y/o critican sus saberes y los saberes de los demás, a menos que efectivamente no exista un conocimiento sobre este dominio o se tenga temor a expresar la realidad, por no querer reconocerla y por algunas “sanciones” que se pudiesen desencadenar. Para el

caso de los directivos el porcentaje más alto fue del 56 % a la valoración de 2 puntos que equivalen a la categoría “ en desacuerdo “ al ítem No. 21 que es negativo y que menciona “la falta de dominio sobre: programas, enfoques y contenidos de parte de docentes y directivos, es común en muchos casos“ , quiere decir entonces que los directivos piensan y sienten que efectivamente están de acuerdo en el rubro, asumiendo una actitud desfavorable, pero a la vez favorable en cuanto que es necesario dominarlos. Este indicador definitivamente marca uno de los puntos medulares a continuar trabajando²¹⁰ La intensidad va de lo intenso a lo muy intenso.

CUADRO No. 19. INDICADOR DOMINIO DE PLANES Y PROGRAMAS, ENFOQUES Y CONTENIDOS.

INDICADOR	DOMINIO DE PLANES...	
	PROGRAMAS	ENFOQUES
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	44	21 ²¹¹
VALOR	3	2
%	53	56
VALOR	2	0
%	29	0

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Desempeño docente.

El 96 % de los docentes y el 100 % de los directores muestran una actitud favorable para autocriticar su desempeño docente y permitir que los demás en colegiado, lo revisen, reconozcan los aciertos de éste para la nueva gestión que

210 Dentro del PESE 2005-2006 se registraron como una de las estrategias a realizar en la dimensión pedagógica-curricular, academias por grado a nivel zona, llevándose a cabo éstas, siendo coordinadas por el consejo técnico de directores de la zona, donde se analizaron los diversos materiales curriculares, partiendo de un panorama desolador al respecto, estos porcentajes ahora indican la situación en la cual se encuentra el indicador y de aquí se partirá en lo sucesivo para fortalecerlo.

211 En el ítem no. 44 del aspecto dominio de planes y programas, la categoría de neutral con un valor de 3 puntos, obtuvo un 53 %, lo cual señala que la afirmación que a la letra dice “ En mi

se requiere, proyectando estrategias para mejorarlo. Su intensidad va de lo muy intenso a lo intenso. Al contrastarse con las observaciones que se realizan directamente a las intervenciones dentro del aula, estos porcentajes no concuerdan con la realidad, en ella se ha notado molestia cuando se realiza alguna observación sobre el desempeño, pues éste no es acorde con las necesidades del grupo ni con la definición de gestión escolar que trata de insertarse en el trabajo de la zona escolar, aunque hay que reconocer que no siempre la actitud se plasma en el quehacer, a veces ésta es influenciada por intereses o conveniencias personales, resultando incongruentes las actitudes con las conductas. (Zivacok y Crano 1982). Por la intensidad mostrada se discurre que existen grandes posibilidades de que al incidir en este rubro, se puedan elevar realmente los porcentajes, a favor de la modificación de las actitudes que se dirijan a un cambio, a una transformación escolar.

CUADRO No. 20. INDICADOR DESEMPEÑO DOCENTE.

INDICADOR	DESEMPEÑO DOCENTE.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	42	42
VALOR	5	5
%	25	43
VALOR	4	4
%	71	57

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Planeación docente.

Un 78 % de los docentes y un 87 % de los directivos presentan una actitud

escuela todos los docentes y directivos dominamos plan y pro gramas, enfoques y contenidos “ le otorgaron una respuesta ambigua, se nota indecisión, quizá se deba a que no se atreven a emitir valoración alguna acerca de los demás sobre esta circunstancia, por que lo desconozcan, por que lo saben y no se atre- ven a señalarlo por temor a posibles problemas que esto acarree (Sheriff y Cantril 1947).

favorable al pensar que lo esencial en la planeación docente, es satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos, la intensidad va de lo muy intenso a lo intenso, por lo que es necesario incidir para que en este aspecto, en verdad se trabaje para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los menores y no estar ocupados por vaciar los contenidos programáticos tanto en el papel del semanario como en las cabecitas de los menores, los contenidos deben ser solo uno de los medios mas no los fines, como ocurre en la mayoría de los casos. Se está de acuerdo que sólo un 59 % de los docentes, pueden estar partiendo de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, pues son los que se encuentran encaminados ya, el resto aún tiene resistencia, esto exige más trabajo y un trabajo de calidad.²¹²

CUADRO No. 21. INDICADOR PLANEACIÓN DOCENTE.

INDICADOR	PLANEACION DOCENTE.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	40	40
VALOR	5	5
%	21	39
VALOR	4	4
%	57	48

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Condiciones de aprendizaje.

Un 79 % de los docentes y un 65 % de los directivos manifiestan una actitud favorable hacia el inferir que el ambiente de aprendizaje que construye el docente, hace posible que todos aprendan, yendo la intensidad de lo muy intenso a lo intenso.

²¹² Vid supra, capítulo de planeación estratégica, página 108, donde las reacciones ante la planeación se señalan, siendo una la de la resistencia enunciada por Ackoff.

El pensar y sentir que las acciones que se realizan han creado condiciones favorables para que todos aprendan en el salón de clases difiere aquí de una función a otra, los directivos se inclinan en menor porcentaje, pues ellos están directamente vinculados con las quejas que los padres emiten al respecto, algunas de las cuales, no llegan al docente, por solicitar bajas o cambios de grupo, pues los alumnos en algunos casos, no aprenden por el ambiente áulico que se crea, donde el docente influye determinadamente. Preguntaría aquí, ¿ cómo es posible que se cree un ambiente favorecedor del aprendizaje de todos, si no se parte del diagnóstico grupal, si no se conocen las necesidades de los alumnos, ya no se diga dominar, el plan y programas, los enfoques y los contenidos ?.

CUADRO No. 22. INDICADOR CONDICIONES DE APRENDIZAJE.

INDICADOR	CONDICIONES DE APRENDIZAJE	
	DOCENTE	DIRECTIVO
FUNCIÓN		
ITEM No.	26	26
VALOR	5	5
%	29	26
VALOR	4	4
%	50	39

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Capacidades de los alumnos.

Un 96 % de los docentes y un 78 % de los directivos señalan una actitud favorable hacia la manifestación de que se valoran y se estimulan las capacidades de los alumnos, de parte de los docentes, para elevar su aprendizaje. La intensidad de las respuestas van de lo muy intenso a lo intenso, en lo que se refiere a los docentes, siendo menester entonces fortalecer esta situación, pues para impulsar a los alumnos, se debe partir de las fortalezas que él presente, siendo precisamente sus capacidades, las que a través de la

valoración y el estímulo pueden apoyar a los menores en ir disminuyendo las debilidades que se posean. Los directivos van de lo intenso a lo muy intenso, lo cual es necesario seguir incrementando y que ellos a su vez trabajen al interior de las escuelas que están bajo su responsabilidad.

CUADRO No. 23. INDICADOR CAPACIDAD DE LOS ALUMNOS.

INDICADOR	CAPACIDAD DE LOS ALUMNOS.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	28	28
VALOR	5	5
%	43	52
VALOR	4	4
%	53	26

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Cultura valoral.

Se tiene un 74 % de docentes y un 87 % de los directivos que indican una actitud favorable hacia el hecho de que los valores que identifican a la escuela, se viven cotidianamente en ella por la comunidad en cuestión. La intensidad en ambos casos va de lo muy intenso a lo intenso. Se recordará que el desarrollo de los valores forma parte de los propósitos educativos a alcanzar y que éstos son la esencia en la formación de actitudes;²¹³ aquí la percepción es distinta por las funciones ejercidas; se añade que la supervisión escolar posee una apreciación al respecto, que se inclina a favor del primer porcentaje, con base al ejercicio en la función de los últimos 7 años, durante los cuales, se ha tenido que intervenir, precisamente en situaciones donde los valores de haber estado presentes, no se hubieran suscitado hechos que testifican que hace falta trabajar

213 Apud, (H. Maslow 1964, M. Rokeach 1968, R: M: Williams 1968, Campbell, 1963) “ Los valores están en las personas no en los objetos “, Hollander 1968, los valores son el núcleo de las actitudes, Rokeach 1980 el valor da sentido y orienta la formación de las actitudes.

en este punto. ¿ se puede decir que se es responsable cuando no importa cómo trabajen los demás que están bajo la jurisdicción de uno y más cuando se sabe que en lugar de valorar y estimular las capacidades de los alumnos, se les humilla y veja continuamente ?, ¿ significa que vivo en valores cuando simulo hacer las cosas y permito que otros lo hagan también?

CUADRO No. 24. INDICADOR CULTURA VALORAL.

INDICADOR	CULTURA VALORAL	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	36	36
VALOR	5	5
%	21	17
VALOR	4	4
%	53	70

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador tipo de participación de los alumnos.

Un 82 % de los docentes y un 78 % de los directivos tienen una actitud favorable al pensar y sentir en que se está propiciando en los alumnos participaciones activas, críticas y creativas; la intensidad de las respuestas en ambos casos, va de lo muy intenso a lo intenso. Se discurre que entonces en las aulas se está trabajando para crear e impulsar este tipo de participaciones, no obstante que las acciones dicen lo contrario. Efectivamente existen escuelas donde se está propiciando este tipo de participaciones, luchándose en contra de la pasividad, la mecanización, la memorización y la repetición, pues es el esquema que aún predomina en las aulas, muestra de ello, es la actitud que los directores asumen, un poco más prudente que la de los docentes, que puede tratarse de una actitud encubierta o bien que no es congruente con las acciones, se tiene que trabajar también en este asunto, constituye un propósito educativo subyacente en los cuatro propósitos generales.²¹⁴

CUADRO No. 25 INDICADOR TIPO DE PARTICIPACIONES.

INDICADOR	TIPO DE PARTICIPACIONES	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	30	30
VALOR	5	5
%	25	30
VALOR	4	4
%	57	48

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Proyectos formativos.

Un 61 % de los docentes y un 87 % de los directivos sostienen una actitud a favor de que en la escuela se trabajan proyectos de educación para la salud, protección al medio ambiente y de educación artística, señalados desde el PETE. La intensidad de la respuesta apunta de lo muy intenso a lo intenso, infiriendo que la emoción va en decremento, siendo importante este dato para el diseño de trabajos al respecto. La realidad basada en la experiencia, indica que solo un 59 % de las escuelas pueden estar trabajando sobre proyectos formativos (6 escuelas incorporadas al PEC y con PETE actualizado y en operación, 7 más conformándolo), el resto no tiene señalamiento alguno de estar haciéndolo, a pesar de ello se tiene que aprovechar la actitud favorable en este indicador, para orientar las acciones y que esto constituya en efecto una realidad.

214 Cfr. en SEP, "Plan y Programas de educación primaria " México 1993, p. 13.

CUADRO No. 26 INDICADOR PROYECTOS FORMATIVOS.

INDICADOR	PROYECTOS FORMATIVOS.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	48	48
VALOR	5	5
%	11	17
VALOR	4	4
%	50	70

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Diversidad cultural.

Con un 82 % los docentes y un 83 % los directivos manifiestan una actitud a favor de que el conocimiento y la valoración acerca de la diversidad cultural, se promueve en la escuela, con una trayectoria de lo muy intenso a lo intenso, lo cual es necesario revertir para coadyuvar en la formación de una identidad nacional, tópico a continuar trabajando decididamente en las escuelas. Llama la atención la cercanía de los porcentajes, empero la experiencia adquirida en el desempeño de la función, indica que si bien el conocimiento sobre la diversidad cultural es promovido en la escuela, la valoración no es congruente con las acciones (incongruencia entre la actitud de apreciación y la elección de números artísticos o fechas y eventos a resaltar y realizar, dentro de las ceremonias o festivales,) situación que debe ser corregida en los casos que es necesario.

CUADRO No. 27 INDICADOR DIVERSIDAD CULTURAL.

INDICADOR	DIVERSIDAD CULTURAL.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	32	32
VALOR	5	5
%	18	35
VALOR	4	4
%	64	48

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Variable ^{x2} Dimensión organizativa.

Indicador Conocimiento de propósitos educativos y difusión de resultados.

Un 78 % de los docentes y un 95 % de los directores tienen una actitud favorable acerca de que los padres de familia deben conocer cuáles son los propósitos educativos del nivel e informarles sobre los avances y/o resultados que se vayan alcanzando en el proceso de aprendizaje de los menores. La intensidad va de lo muy intenso a lo intenso, lo cual es necesario invertir, pues la gran mayoría de los padres desconocen cuáles son esos propósitos a alcanzar (los padres de los alumnos que están en las escuelas del PEC, son las que con más probabilidad saben sobre el tema y son citados para dar a conocer avances y resultados), una gran cantidad del resto de la zona, bajo el sustento experiencial, no informan a los padres al respecto y menos rinden cuentas de su quehacer, se nota entonces aquí, que la actitud no es congruente con las acciones, se requiere trabajar para influir en ellas, pues es un avance el que exista ya tanto la creencia como la carga afectiva sobre este punto.

CUADRO No. 28 INDICADOR CONOCIMIENTO Y DIFUSIÓN DE PROPÓSITOS EDUCATIVOS.

INDICADOR	PROPOSITOS EDUCATIVOS.	
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	56	56
VALOR	5	5
%	32	30
VALOR	4	4
%	46	65

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Autoevaluación escolar.

El 82 % de los docentes y el 86 % de los directivos asumen una actitud favorable hacia autoevaluar el quehacer educativo y utilizar los resultados en la mejora del proceso educativo; la carga emotiva de los docentes va de lo más

intensa a lo intenso, en el caso de los directivos la intensidad se mantiene, situándose en porcentajes similares, un poco más alto la sumatoria de ellos, que la de los docentes, deduciendo que es menester utilizar el hecho de que la actitud favorable exista e influir en las acciones para que efectivamente se lleve a cabo el proceso señalado y los resultados se usen en la planeación que debe ser continua. Constituye una capacidad del profesional, saber leer la realidad que le rodea para solucionar los problemas que los resultados le estén proporcionando.²¹⁵

CUADRO No. 29 INDICADOR AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR.

INDICADOR	AUTOEVALUACION ESCOLAR.	
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	18	18
VALOR	5	5
%	32	43
VALOR	4	4
%	50	43

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Actualización docente.

Se encontró una actitud favorable en el 100 % de cada una de las funciones, de lo intenso a lo muy intenso, lo que lleva a educir, que es propicio inducir la acción al respecto, pues la muestra indica que aceptan la actualización permanente como una necesidad, gran avance al respecto, falta conocer si se refieren a la actualización formal o a la informal, pues las dos son muy necesarias, la primera puede enriquecer los conocimientos del docente, mientras que la segunda lo llevan a contrastar la teoría con la práctica, colaborando con su propio desarrollo profesional y con el de los demás. Sólo habrá que acercarlos a este

²¹⁵ Aguerrondo, Inés, et. al. Ob. Cit. Pp. 73-75. Las competencias del docente: el saber, el saber hacer, el saber relacionarse.

indicador pues se denota que de haber congruencia actitud y acción, habrá avances muy significativos.

CUADRO No. 30 INDICADOR ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

INDICADOR	ACTUALIZACION DOCENTE.	
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	46	46
VALOR	5	5
%	61	70
VALOR	4	4
%	39	30

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador trabajo en equipo.

Un 78 % de los docentes y un 86 % de los directivos, reportan una actitud favorable hacia efectuar en su escuela, trabajo en equipo, teniendo éste intereses y metas comunes. En los docentes la afectividad fue de lo más intenso a lo intenso, en los directivos permanece en intenso en los dos valores otorgados, se necesita trabajar para elevar la carga emotiva en los docentes y en los directivos, para conseguir que en efecto, esta estrategia de actualización y desarrollo profesional, pueda instalarse, progresar y consolidarse en las escuelas. La tarea educativa es eminentemente un trabajo de equipo, de tener una actitud positiva y no ser congruente con ella, no conduce a mejoras efectivas, habrá entonces que incidir en acciones para que el contexto sea idóneo en la promoción de este tipo de trabajo.

CUADRO No. 31 INDICADOR TRABAJO EN EQUIPO.

INDICADOR	TRABAJO EN EQUIPO.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	20	20
VALOR	5	5
%	25	43
VALOR	4	4
%	43	43

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Liderazgo directivo.

El 82 % de los docentes respondió al ítem negativo en un mayor porcentaje, obteniendo un desacuerdo del 53% y un total desacuerdo del 29 %, con una intensidad de lo muy intenso a lo intenso, citando que no están de acuerdo en que la transformación escolar, sólo requiera que el director tenga la capacidad de liderar en lo social y en lo administrativo, traducido significa que su actitud está a favor de que el director sea un líder en todas las dimensiones del quehacer escolar, no sólo en los aspectos señalados, símbolo de una actitud acorde con los nuevos requerimientos. La opinión de los directivos en un 96 % se inclinó a favor de que deben asumir un liderazgo en todos los ámbitos de la gestión para encaminarse a la transformación escolar. Importante aspecto, en la transformación que se necesita en las escuelas, ésta se impulsará preferentemente por quien ejerza la autoridad, presumiblemente son los directores quienes la detentan.²¹⁶ Sin embargo la intensidad disminuye, situación

216 Apud. DGEByN Domínguez Badillo, René. "El liderazgo organizacional " en Revista Magisterio Año 5 No. 32 México 2002. P. 50., los líderes según Duncan (2000:19) serán capaces de crear ideas nuevas, para el trabajo armonioso, ser capaces de supervisar de manera total el quehacer escolar, mediar datos contradictorios, ser hábiles para modificar sus propios paradigmas y ser capaces de liderar su equipo de trabajo, pues las acciones y actitudes del personal, reflejan el liderazgo del que dirige esa organización.

a corregir pues va en detrimento de la mejora que se desea.

CUADRO No. 32 INDICADOR LIDERAZGO DIRECTIVO.

INDICADOR	LIDERAZGO	DIRECTIVO
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	37	22
VALOR	5	5
%	29	39
VALOR	4	4
%	53	57

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Variable ^{x2} Dimensión organizativa.

Indicador visión escolar.

Un 85 % de los docentes y un 91 % de los directivos presentan una actitud favorable hacia la participación de la comunidad en la elaboración de la visión, al tomar en cuenta las necesidades y expectativas de alumnos y padres de familia, la carga afectiva va de muy intensa a intensa, está disminuyendo, esta circunstancia señala que es menester elevar la afectividad en el tema, pues la visión es la imagen a futuro que se desea para la institución y en efecto debe recuperar lo que los beneficiarios solicitan de la escuela, no debe hacerse a un lado el que la realidad social es cambiante y exige nuevos retos, se debe preparar para el futuro, que cada vez es más complejo, a través de una praxis consciente y con sentido definido.²¹⁷

²¹⁷ Cerdá Michel, Alma Dea. Ob. cit. Pp. 33-38 La práctica como una acción con sentido, con sentimientos construidos por el sujeto, en cuya construcción está lo consciente y lo inconsciente. La transformación por medio de la práctica se refiere a construir diferentes significados acerca del hecho educativo, interpretaciones producto de la reflexión sobre la práctica y que una vez

CUADRO No. 33 INDICADOR VISION ESCOLAR.

INDICADOR	VISION ESCOLAR.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	24	24
VALOR	5	5
%	32	39
VALOR	4	4
%	53	52

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Desarrollo profesional.

Se obtuvo un 68 % de docentes que están en desacuerdo (50 %) y (18 %) en total desacuerdo en concebir al desarrollo profesional como un proyecto personal que no se vincula con el desarrollo del colectivo docente. Esto significa que denotan una actitud favorable hacia los procesos internos como los de reflexión colectiva, intercambios de experiencias, entre otros, como circunstancias que promueven y posibilitan el desarrollo profesional de la organización a la que pertenecen, actitud de colaboración para crecer en, con y para los demás, presentándose este sentir de lo más intenso a lo intenso, discurriendo entonces que se está en disposición para accionar al respecto, pero que debe incrementarse la afectividad al respecto. Los directores con un 91 % muestran una actitud favorable a la misma circunstancia, sólo falta que sus acciones concuerden con lo que piensan y sienten. Es menester trabajar en este punto pues la intensidad disminuye.

reflexionado en relación a ella, encontrar sus debilidades, trabajar en su modificación, para poder decir que se empieza a transitar hacia el cambio, hacia la transformación escolar.

CUADRO No. 34 INDICADOR DESARROLLO PROFESIONAL.

INDICADOR	DESARROLLO PROFESIONAL	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	27 ²¹⁸	38
VALOR	5	5
%	18	39
VALOR	4	4
%	50	52

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Variable ^{x3} Dimensión administrativa.

Indicador infraestructura escolar.

Con un 75 % de docentes y un 86 % de directivos coligiendo una actitud favorable hacia el hecho de que el proceso de aprendizaje se ha beneficiado con los avances tecnológicos, los recursos y materiales que se tienen en las escuelas, con afectividad de lo más intensa a lo intensa, se deduce que lo poco o lo mucho que cada escuela recibe y/o adquiere se utiliza en beneficio de la tarea real que se debe realizar en la escuela, por lo que trabajar en acciones que fortalezcan la capacitación en el uso de la tecnología, en la optimización de recursos y materiales beneficiará aún más el proceso educativo. Sin embargo, de acuerdo al renglón de la experiencia en esta función, se han notado actitudes poco favorables para este asunto, las cuales denotan falta de interés de los directivos para involucrarse en el manejo de los adelantos tecnológicos que existen en las escuelas, son los docentes, los que obligados por la necesidad, se relacionan con los equipos de enciclomedia, apoyando el proceso escolar; en cuanto a recursos y materiales, éstos llegan de forma escasa y en pocas cantidades, la participación de los padres de familia en este sentido es verdaderamente lamentable, no aceptan colaborar con su cuota voluntaria a pesar de ver las grandes carencias que tienen los edificios en su mantenimiento y que

218 Con valores y porcentajes iguales, tanto para el ítem no. 27 como para su contraparte el ítem no. 38, se analiza el ítem no. 27 por las pocas oportunidades de trabajar en la interpretación de una afirmación negativa.

se diga en la construcción de los espacios que les hacen falta, este es un factor estructural que el sistema educativo debe retomar, pues no todas las acciones del cambio están en el interior de las organizaciones escolares ni en la persona de los docentes en sus diferentes funciones.

CUADRO No. 35 INDICADOR INFRAESTRUCTURA ESCOLAR.

INDICADOR	INFRAESTRUCTURA ESCOLAR.	
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	34	34
VALOR	5	5
%	18	30
VALOR	4	4
%	57	56

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Uso de los tiempos.

El 82 % de los docentes está en desacuerdo y en total desacuerdo en citar que cada vez es menor el tiempo en las escuelas, que se dedica a propiciar el aprendizaje, esto se traduce en una actitud favorable al hecho de que el tiempo dedicado a provocar el aprendizaje cada vez es mayor en las escuelas, presenta una intensidad de lo muy intenso a lo intenso, se deduce que gran carga administrativa ya les fue retirada, que existe una reorganización donde la prioridad es la tarea educativa, en torno a la cual, se han organizado las otras actividades, dando relevancia a lo medular, entonces no será difícil seguir insistiendo con bases para que esto continúe hasta que el docente ubique como lo esencial el quehacer totalmente académico, con los alumnos, con los padres y con sus iguales, en beneficio de la comunidad educativa. Por parte de los directivos se observa un 56 % respaldando el que se dedica más tiempo a fomentar el aprendizaje en los menores actualmente, con una intensidad de lo más intenso a lo intenso, situación que educa que deben continuarse con acciones de organización y funcionamiento escolar, donde el núcleo de la tarea educativa, sea

precisamente el proceso de aprendizaje dentro de la organización social que constituye la escuela. Situación un poco difícil de conseguir por la influencia externa, provocada por factores políticos-sindicales, administrativos y sociales en esa escala, los cuales son factores estructurales, que el subsistema educativo estatal no ha podido transformar y el cuestionamiento surge ¿ puede lograrse una transformación escolar, cuando a nivel macro continuamos en un esquema diametralmente opuesto a lo que tanto se discursa ?. El porcentaje aportado por los directivos es más apegado a la realidad que se vive.

CUADRO No. 36 INDICADOR USO DE LOS TIEMPOS.

INDICADOR	USO DE LOS TIEMPOS.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	17	54
VALOR	5	5
%	36	17
VALOR	4	4
%	46	39

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Variable ^{X4} Dimensión comunitaria y de participación social.

Indicador Participación de Padres de familia.

Un 79 % de los docentes cita estar en acuerdo y totalmente de acuerdo con la opinión de que la única participación de muchos padres en la escuela, es a través de su aportación económica, su afectividad al respecto va de lo intenso a lo muy intenso, de lo que se concluye una actitud desfavorable hacia una participación tan restringida, pensar y sentir de esa manera, inducen a señalar acciones como las de propiciar las convocatorias y el involucramiento de los padres y que ellos respondan a los nuevos requerimientos sean a beneficio de la colectividad y a nivel individual, por lo que entonces sólo se requerirá de ir

alimentando cada vez más este renglón. A los directivos se les encuentra con un 87 % en circunstancias de estar en desacuerdo y en total desacuerdo con señalar que la participación de los padres va más allá de lo económico, una participación que fortalece el quehacer educativo sea a nivel colectivo (organismos de apoyo como asociación de padres de familia, consejo escolar de participación social, diversos comités) o a nivel individual apoyando el proceso de su hijo o hijos, denota una actitud desfavorable a esta opinión, lo que lleva a concluir que lo manifestado por los docentes complementa esta afirmación, ya que ellos opinan que sólo apoyan económicamente (atreviéndose a señalar que en pocas cantidades de padres, de acuerdo a la experiencia) y por el otro lado, los directores señalan que la participación de los padres no es como debiera ser, en organismos de apoyo y para con el proceso educativo de sus hijos, en esta línea de trabajo, se tiene que influir para convencer a la gente de que participe activa y conscientemente. ²¹⁹

CUADRO No. 37 INDICADOR PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA.

INDICADOR	PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES.	
FUNCIÓN	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	12	53
VALOR	2	2
%	43	52
VALOR	1	1
%	36	35

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Indicador Participación de la comunidad.

Con porcentajes iguales (78 % cada categoría trabajada) contestaron al

219 Cfr. "Reglamento de la Participación Social en la educación " en la gaceta de gobierno de marzo del 2003, la cual contiene 4 apartados, Vid, los dos primeros son: Asociaciones de padres de familia y Consejos de Participación Social así se encuentra normada en el Estado de México la participación de los padres de familia.

ítem no. 14, notándose una actitud favorable y un grado de afectividad de lo más intensa a lo intenso en ambos casos, de lo cual se conjetura que se tiene una actitud favorable en cuanto a que los padres y docentes participen tanto en la toma de decisiones como en la ejecución de acciones que se dirijan a la mejora de la actividad educativa; las acciones en este punto, en un porcentaje menor 59 %, de acuerdo a la experiencia en este caso, aportan el dato que en el 59 % de las escuelas, sí se toma en cuenta a los padres de familia, que algunos o muchos no participen es otra cosa, aquí se observa que la actitud no es congruente con las acciones, pues el porcentaje de escuelas restante, que no se ha involucrado en la planeación estratégica situacional, donde la participación es uno de sus elementos, no toma en cuenta a los padres, les solicita su monto económico a través de las mesas directivas, requiere su presencia en reuniones de asambleas generales y en reuniones de grupo, pero no con miras a que colaboren a alcanzar la mejora escolar en el rubro académico.

CUADRO No. 38 INDICADOR PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

INDICADOR	PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD.	
	DOCENTE	DIRECTIVO
ITEM No.	14	14
VALOR	5	5
%	21	30
VALOR	4	4
%	57	48

FUENTE: RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL CONCENTRADO GENERAL.

Acercas del conocimiento que sobre el PETE manejan los entrevistados, se deduce que aún falta mucho trabajo por realizar, en relación a la modalidad de planeación que requiere una participación amplia en la elaboración del plan estratégico escolar de parte de la comunidad educativa, desde el punto de partida que pretende revisar la realidad escolar, construcción social que los sujetos involucrados llevan a cabo, de manera colegiada, desde sus cuatro dimensiones, bajo el enfoque de qué tanto cada una de ellas está influyendo en la calidad de los aprendizajes, núcleo de toda la actividad escolar, sea de forma benéfica o contraproducente. La concepción que se asume en relación a la realidad tiene que ver con la forma en que se acepta o rechaza la participación en la construcción de ésta, en este punto los docentes señalan estar más conscientes de ello, que los directivos. Al entender la realidad como producto de las diversas y múltiples interacciones de los sujetos, se está en posibilidades de reorientar su construcción, de lo contrario, al concebirla como algo predeterminado e inamovible, se evade el impacto que la práctica docente provoca, la aportación de cada uno para que la realidad escolar sea de esa manera y no de otra, este es un concepto clave para trabajar con el propósito de transformar la gestión escolar, factor relevante para la mejora de la calidad educativa, desde el colectivo.

Sin embargo, no hay que olvidar que la realidad es producto de una compleja red de interacciones y de factores, donde se suscitan procesos que también deben mejorar para contribuir a una mejora real y con mayor impacto, que lo que pueda alcanzar aquel conjunto de acciones que una organización instrumente, una vez consciente de su tarea fundamental.

El PETE contempla procesos que los docentes en un porcentaje aceptable conocen, a los cuales otorgan importancia en su conceptualización, empero a la hora de realizarlos, las acciones que se observan suelen ser distintas a las ideas expresadas; es natural encontrar esta serie de reacciones, pues la planeación estratégica situacional, comprende el cambio de paradigmas sobre lo que este proceso implica, comenzando por la autoevaluación institucional, que es el primer “golpe bajo” para las visiones de muchos, al percatarse de que las cosas, no están tan bien como se pensaba. Posteriormente al elaborar el plan de mejora,

se enfrenta a reconocer las demandas tanto internas como externas, a las herramientas que posee para dar respuestas a éstas y se percata de las carencias presentes, la falta de recursos y apoyos no solo didácticos sino también materiales, éstos últimos provenientes del propio sistema educativo al que se pertenece y que desafortunadamente no llegan, algunos ni siquiera existen, se quedan en el discurso oficial de la política educativa.

Dentro de ese proyecto de mejora, la participación de todos se vuelve indispensable para diseñar el camino que el colectivo recorrerá a través de la propuesta de trabajo que articule el quehacer escolar de la institución, es decir la gestión escolar, la cual requiere de innovación, de creatividad, con la intencionalidad pedagógica en primer término, señalando una dirección en particular para los involucrados, el desarrollo profesional personal y grupal. Por todo esto, la gestión escolar está estrechamente vinculada con la planeación escolar, argumentos que no solo debe conocer el docente como es el caso (elementos que conforman la planeación estratégica escolar, sus propósitos a largo plazo, el centro de su preocupación, los procesos inherentes a ella, la propuesta de trabajo que se oferta en respuesta a la situación que prevalece, el tipo de trabajo que impulsa, el uso de la información, la necesidad de reflexionar y actuar en consecuencia con bases teóricas y experienciales), sino comprenderlos e interiorizarlos, inclinar su afectividad hacia la mejora, para que se pueda adoptar una actitud transformadora , que se refleje en acciones de una praxis realmente consciente y comprometida.

La planeación estratégica constituye una actitud, una forma de entender la vida, requiere dedicación y conocimiento sobre la realidad, accionar con base a un futuro deseado y una planeación continua y sistemática, debe transitar de un conocimiento a una creencia de lo deseable, que influya en el estado anímico de los sujetos, para que induzca a la acción, a la conducta transformadora (Steiner:1989) en los ámbitos en que se adopte.

Sucede entonces que se está consciente de lo que involucra la planeación estratégica, de las bondades que proporciona, de los cambios en la dinámica y la

cultura escolar que impulsa, de los procesos laborales que conlleva, de las implicaciones de los mismos que van en contra de las percepciones, creencias, intereses y conveniencias de un gran sector del personal, pero no se está dispuesto a asumir el riesgo y la corresponsabilidad en muchos de los casos, pues observan a los que sí han aceptado el reto y recorren una trayectoria distinta, han sido testigos también de los beneficios que paulatinamente han recibido, pero su propia historia personal, las situaciones contextuales, la cultura escolar, la falta de liderazgo en otros casos y la dinámica administrativa que no ha modificado sus prácticas antiguas y arraigadas, propicia que ni siquiera se intente probar el sabor de esta aventura o bien que en el camino, algunos se desanimen por la incomprensión que reciben a cambio de su esfuerzo comprometido y la abandonen, pues de lo proyectado no pueden avanzar gran tramo, por la cerrazón de quienes deben autorizar tal o cual proyecto.

Dentro de la gestión escolar, la intencionalidad pedagógica es un aspecto que no se puede ni debe soslayarse, es menester que todos los docentes involucrados en la tarea educativa, tengan pleno dominio de plan y programas, enfoques y contenidos, conocimiento sobre las necesidades de aprendizaje y expectativas de los beneficiarios amén de otros conocimientos más, con esto, tendrán elementos para construir el proyecto curricular del centro educativo, que brinde respuestas educativas a la comunidad, este es un requisito indispensable, para alcanzarlo, el docente tendrá que trabajar individual y colectivamente en pos de un desarrollo profesional, el cual le permitirá revisar y mejorar su propia práctica, en un entorno de comprensión, colaboración y apoyo, donde sus saberes y su participación son tomados en cuenta para crecer en conjunto, organizacionalmente; demostrando su mejora desde su planeación docente, la cual realmente le sirva de guía para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos, previa identificación de las mismas, donde se encuentran plasmadas estrategias que propicien la participación de los alumnos, de manera reflexiva y analítica, apreciando las proposiciones o alternativas de solución que los alumnos formulen, valorando y estimulando las capacidades de los alumnos, creando ambientes áulicos favorables para que los educandos interactúen entre sí y con el conocimiento, el cual será un medio para llegar al desarrollo de las habilidades,

destrezas, a la formación de actitudes, que les permitan vivir en un clima valoral efectivo, donde los valores no sean conceptos, sino formas de convivencia, que les posibilite el conocer otras culturas, valorarlas y apreciar sus diversas manifestaciones.

Existen necesidades de aprendizaje que se detectan desde la autoevaluación institucional, para su abordaje y como una estrategia de trabajo propuesta por el colectivo docente, lo ideal es instrumentar, llevar a cabo y evaluar con su respectivo seguimiento, proyectos formativos que le den sentido y orientación a las temáticas, haciendo a un lado su tratamiento aislado, totalmente desvinculado a lo que su propia realidad le está presentando como evidente y que clama por que su contexto sea tomado en cuenta para evitar su deterioro con las consecuencias que esto conlleva. Sin subestimar a las otras dimensiones de la gestión escolar, las cuales priorizan ciertos indicadores, para que los que integran esta dimensión pedagógica-curricular puedan llevarse a cabo en mejores condiciones, la presente dimensión es delicada en extremo, desde la perspectiva, que se tiene que romper con todo un paradigma tradicionalista, que se encuentra aún tan arraigado en las prácticas docentes de muchos profesores y que quizá en lo colectivo y organizacional se asuma una actitud a favor del cambio, pero en las aulas, las cosas siguen igual o peor, pues se está contradiciendo un nuevo discurso con una práctica real, por lo que uno de los mayores obstáculos para el cambio lo constituye el conjunto de actitudes que cada uno de los docentes porta hacia el donde orientar su quehacer, la propia visión de su quehacer, el que quizá pueda responder para qué y por qué educa, pero en su quehacer cotidiano la conducta no corresponde a la actitud, pues hace falta que alguno de los componentes de ésta, sea coherente con el otro, para que ambos incidan en la conducta en consecuencia.

En el marco de la dimensión organizativa concebida tiempo a como la relacionada con actividades de carácter social, material, o de otra índole, menos como el área donde el funcionamiento de la escuela debe organizarse alrededor de la actividad central que es la académica y como promotora de otro tipo de participaciones y relaciones entre los diversos organismos que han sido creados

para que apoyen y colaboren en el logro de los propósitos educativos, que tienen una función y objetivos propios, pero que no trabajan para alcanzarlos (Asociación de padres de familia, Consejo Escolar de Participación Social, Comités varios, Consejo Técnico Escolar, comisiones escolares), tiene como propósito organizar el funcionamiento de la escuela, contemplando apartados tales como: el conocimiento de los propósitos educativos por la comunidad educativa, difundir los resultados que el proceso educativo va alcanzando; la autoevaluación escolar como proceso que reporta información a utilizar en la mejora de las circunstancias escolares; la actualización docente desde sus modalidades formal e informal, que deben repercutir en el trabajo colaborativo, participativo, es decir colegiado o en equipo, estando conscientes de que se debe trabajar con intereses y metas comunes en la tarea educativa, de lo contrario los esfuerzos individuales, sólo quedan como intentos aislados, sin impacto alguno en la mejora de la calidad educativa; del centro educativo como organización que promueve aprendizajes y también aprende, creciendo como equipo de trabajo, donde existe un líder que no sólo sabe mandar, sino que está completamente comprometido y convencido con la tarea educativa real, la que se realiza en las aulas, apoyándola y haciendo posible que las circunstancias le sean favorables, que sea capaz de crear, innovar, estimular la participación de su equipo de trabajo sin menoscabo alguno, que sea capaz de mediar entre los sujetos para orientar y dirigir el sentido de la acción educativa, que no solo administre, cumpliendo con tareas en tiempo y forma, las cuales le solicita la autoridad educativa, sino que sea capaz de ubicarse en su realidad institucional y que sensibilice al personal para que también estén conscientes de ella, la reconozcan, la asuman y se arriesguen a mejorarla; que promueva una visión de futuro acorde con la formación de los menores que están bajo la responsabilidad del colectivo del cual él forma parte, donde la práctica docente es el medio para llegar al escenario deseado, integrando ésta en un proyecto transformador, donde se lleve a cabo una contrastación entre el estado actual de la escuela con uno ideal, el cual les sirva de guía al colectivo (Sánchez Vázquez: 1983), que abrace el trabajo colegiado como tendencia formativa y como estrategia de formación de los docentes en servicio, vinculado estrechamente con su autogestión, como un medio y un recurso para satisfacer las necesidades educativas de la población atendida, la

colegialidad vista como característica de toda profesión que busque la capacitación y el desarrollo profesional, proceso que enriquece la propia práctica reflexionada y cuestionada, en un colectivo que conoce su vida cotidiana, su quehacer profesional, que ese desarrollo profesional sirva como sustento para la atención y la intervención del docente en los problemas reales de la escuela, con un enfoque multidisciplinario, que le permita ejercer una docencia como todo un profesional, donde aprenda contenidos que le apoyen en su quehacer (Namó de Mello: Guimar 2003).²²⁰

Puede notarse la importancia de esta dimensión en apoyo a la pedagógica-curricular por medio de la organización del funcionamiento de la escuela y el trabajo de los organismos de apoyo a la tarea educativa. Nótese que existe hacia todos los indicadores una actitud favorable, es decir que los componentes cognoscitivo, afectivo y en algunos docentes hasta el comportamental, es coherente, se requiere que también los docentes que ejercen funciones directivas asuman en su totalidad una actitud favorable que incida en su actuar, pues el liderazgo del directivo y sus capacidades de administrador, determinan el cómo organice el funcionamiento en el plantel de su responsabilidad, el conjunto de docentes por sí solos, no pueden lograrlo, el director debe ser uno más en la tarea educativa, lo mismo sucede en otros niveles estructurales, si quien encabeza ese rango de autoridad asume una actitud despreocupada o de falta de interés, en consecuencia no apoyará ni estimulará acciones de transformación.

Por lo que se refiere a la dimensión administrativa, la cual en muchos casos sirve de argumento para justificar cumplimiento mas no tarea educativa, se piensa en varios ámbitos que hace alusión a la cuestión documental y a procesos totalmente administrativos que son menester realizar, sin embargo, no es así, desde la conceptualización de la gestión escolar , (la administración forma parte de ella, pero no es la central), gestión que desde el marco de la mejora de la calidad de los aprendizajes, se entiende como todas las acciones que se

220 SEP, "El trabajo colegiado en las escuelas de educación básica " en Revista Educare Nueva Época. Año 1 No. 2, México 2005. Pp. 19-21.

empresen en una escuela, bajo el auspicio del equipo directivo para alcanzar la intencionalidad pedagógica en con-para la comunidad educativa donde todo gire en torno a lo esencial de la unidad educativa (escuela) que son los aprendizajes de los alumnos (Pozner de Weinberg, Pilar).

En esta dimensión sólo se contemplan dos indicadores: la infraestructura escolar y el uso de los tiempos, factores que están determinados más por cuestiones políticas, administrativas, sociales, sindicales, pues la mejora de la infraestructura le compete a las autoridades municipales, estatales y federales, por lo que respecta a la escuela le corresponde el uso racional de los recursos con que cuente y el mantenimiento de los equipos y del propio edificio escolar, así como las capacitaciones que en este rubro se ofrezcan, en beneficio del aprendizaje escolar. Para el caso del mantenimiento escolar y fortalecimiento del quehacer escolar, el trabajo de la asociación de padres de familia y del consejo de participación social debe rendir frutos, que en la realidad son muy escasos por la poca participación de los padres de familia, la cual o no se ha sabido alentar o no se ha propiciado. Por último en el caso del uso de los tiempos, destinado a promover los aprendizajes directamente en los alumnos, depende de la importancia que le otorgue el colectivo a la tarea educativa, del compromiso que asuman de palabra y de hecho, haciendo a un lado o reorientando actividades que solo ocupan tiempos y que no se impactan en los aprendizajes, esto se puede desprender desde la autoevaluación institucional e irse trabajando en este renglón conforme el colectivo lo haya plasmado en la propuesta de trabajo elaborada. Para que los propósitos de la reforma educativa de 1993 se alcancen es necesario que los aspectos del sistema educativo involucrados en ella también cambien (políticos, laborales, administrativos, sindicales), de lo contrario solo se provocarán de ser el caso, acciones bien intencionadas en las escuelas, que no alcanzarán el impacto deseado, por carecer del soporte del sistema educativo en sí (Ramírez: 2000,185)

El trabajar bajo es esquema de una escuela de calidad requiere transformar la forma de participación de la comunidad educativa (docentes y padres de familia), tanto en la toma de decisiones, ejecución de acciones, evaluación y

seguimiento de las mismas, para realimentar la práctica docente. Antaño a los padres de familia sólo se les solicitaba que reforzaran el proceso educativo desde sus hogares, ahora no sólo deben continuar apoyando esta parte del trabajo, sino su apoyo se traslada a la escuela, incorporándose a organismos de apoyo o a los trabajos que éstos programen, para alcanzar los propósitos de dicho organismo coadyuvando así al logro de los propósitos educativos, e involucrándose en los procesos de evaluación, toma de decisiones y en acciones derivadas de los proyectos formativos formulados desde el PETE, opinar sobre situaciones escolares específicas, pedir a la escuela una rendición de cuentas donde se le informe a la comunidad sobre sus avances y logros educativos. En el caso de los profesores su participación inicia desde la elaboración del PETE y continúa en la toma de decisiones, en el desarrollo de las acciones que ellos mismos propusieron y en su evaluación y seguimiento de acciones y toma de acuerdos. Toda una cultura de participación que rompe con el estereotipo al que se estaba acostumbrado. Es difícil que la participación sufra un cambio tan radical, empero la reforma educativa data de 14 años atrás, en ese lapso el nivel de participación de la comunidad educativa debe haber avanzado, pero en lo que respecta al área geográfica donde se ubica el estudio, la transformación en la participación tiene poco de haberse iniciado en algunos planteles, pues en otros continúa en el esquema anquilosado de puertas cerradas, se asume que es por asumir una actitud de temor a perder el “control de la situación”, la “autoridad”, por no saber cómo hacerlo, por no poder hacerlo o no querer hacerlo simplemente, con esta actitud de ver la participación de los demás en una tarea que es eminentemente social como “peligrosa” se están limitando las posibilidades de orientar la acción educativa en esas escuelas, hacia una transformación verdadera del quehacer educativo.

En relación a los supuestos iniciales, éstos se comprueban una vez que los resultados han sido analizados, pues la forma en que se da a conocer, se recibe y se percibe a la planeación institucional, (una orden, no una herramienta para satisfacer una necesidad), creó una resistencia inicial, hacia esta modalidad de planeación y lo que conlleva, situación que ha sido difícil erradicar y que sólo con el trabajo de difusión y persuasión ha podido revertirse en algunos casos.

Aproximadamente dos quintas partes de los docentes conocen lo mínimo sobre el PETE y sus objetivos, debido a los canales y las formas utilizadas en su propagación. La formación profesional que prevalece en el personal docente y directivo influyó en la manera de comprender lo que la planeación estratégica implica e influyó en su aceptación o rechazo. Tres quintas partes de docentes y directivos conocen las bondades y ventajas de la planeación estratégica por estar trabajando en sus centros de trabajo con PETE'S y empezar a ver resultados. La cultura institucional también es un fuerte factor que influye en la adopción del PETE para organizar el trabajo escolar; finalmente para algunos de los docentes y directivos, la planeación estratégica sólo es parte de una política, que pronto pasará sin dejar huella alguna.

Reflexiones generales.

Conocer las opiniones de los directivos y de los docentes acerca del PETE y su aplicación en la vida escolar, pudiese ser visto como retroceso en el trabajo hacia la transformación, sin embargo no se considera así, sino como un medio que permite conocer cómo piensan y sienten los directivos y docentes sobre una de las estrategias considerada como importante para incidir en la gestión escolar; esta estrategia es precisamente la planeación estratégica situacional que fundamenta el PETE, mismo que propone la revisión y el tratamiento directo de la vida escolar para mejorarla.

La planeación se remonta a tiempos antiguos, no es el objetivo aquí hablar sobre su historia, sino pensar y señalar los beneficios que trae consigo. Todos los seres humanos que están conscientes de que en su trayecto de vida, pueden influir y dirigir ésta hacia un rumbo deseado, elaboran su proyecto de vida, en él, establecen claramente los escenarios que quieren alcanzar y seleccionan los medios a través de los cuales podrán hacer realidad sus objetivos de vida. Aceptan como punto de partida la realidad en que se encuentren inmersos, las fortalezas y debilidades de ellos mismos y entienden que es necesario trabajar para superarlas. Se dice que el hombre es el arquitecto de su propio destino y así es, él decide si actúa para bien, si no hace nada, si deja que los demás decidan por él. El hombre decide el qué quiere, el cómo lo alcanzará, el cuándo lo hará, el a través de qué se auxiliará para lograr lo que pretende. Esto no es más que elaborar su proyecto de vida, el cual deberá desarrollar y evaluar periódicamente, usando los logros que vaya alcanzando para obtener sus metas, como objeto de revaloración y/o replanteamiento de acciones o estrategias para llegar a lo que él desea alcanzar.

Esta planeación de vida, donde los objetivos, las estrategias, los recursos y las señales que indican los avances de que se va obteniendo paulatinamente, constituyen su plan de vida, es decir, la actitud que asumen ante ella, siendo distinta en cada caso, es producto de la subjetividad humana, cada persona tiene una visión ante la vida, que le permite trazarla y orientarla hacia donde se desea o se vive solamente, dejándose llevar por senderos que otros deciden. Hay

personas que prefieren el confort antes que correr riesgos, el pasado siempre fue mejor para ellos y le añoran, su actitud es de resistencia ante cualquier cambio que amenace modificar el estado de las cosas; existen otras que su presente es acorde con lo que quieren, que viven su día a día, sin pretender destacar en lo que son y lo que hacen prefieren pasar desapercibidos y continuar gozando de los “privilegios” que tienen, si es que se les puede considerar como tales, no quieren comprometerse con algo que quizá rebase sus capacidades y les ponga en evidencia, su actitud es de conformidad, de pasividad en aras de ser otros; otras más se imaginan el futuro que les espera y algunas de las exigencias que de éste se derivarán y se “preparan” en parte para afrontarlo, sin embargo, es una preparación parcial, no planeada, realizan acciones que no pertenecen a un proyecto establecido, dentro de su actitud se aceptan algunos de los cambios que se requieren, es decir aceptan cambios parciales, los que no les quiten lo más por lo menos, necesitan conservar lo que tienen y desafortunadamente pocos, muy pocos, adoptan una actitud interactiva, proactiva, conscientes de lo que son y de lo que pueden y quieren llegar a ser (reflexionar antes de accionar), están conscientes y anhelan un futuro prometedor, distinto, emocionante, que los llevará a vivir esa aventura que implica tomar riesgos, apostándole a la mejora, haciendo visibles aquellas capacidades que creían no existían en ellos, esas habilidades que estaban dormidas pues no se les había exigido demostrar que estaban ahí y de lo mucho que sirven para alcanzar sus propósitos personales. Creen en la posibilidad de cambiar el estado actual de las cosas, revisan su historia personal y trabajan para dirigirla hacia un horizonte seleccionado, que les proporcionará un bienestar bien ganado, de forma sistemática, consciente y congruente para tener éxito en su proyecto de vida, asumen una actitud favorable hacia el cambio.

El docente cualquiera que sea su función y su rango de autoridad, no sólo tiene la enorme ventaja de planear su vida personal, sino también la profesional; en la escuela o en la oficina según sea el caso, pasa gran parte de su tiempo, de su vida, ¿porqué no entonces planear su trayectoria como docente?, ¿porqué no planear la vida escolar?. Si tener y trabajar en un proyecto de vida, con la intención de ser mejores y alcanzar los objetivos establecidos, es una

preocupación y ocupación de los seres humanos, ¿porqué no entonces revisar y aceptar el estado de la cuestión escolar al cual se ha contribuido diariamente y se continua haciendo para que sea de esa manera y no de otra ?, ¿ porqué no trazar una trayectoria que vaya del donde se encuentra actualmente la escuela en sus cuatro ámbitos, a un estado mejor, que invierta las actuales condiciones ?, ¿ porqué no sentirse parte de lo que acontece en la escuela (por acción u omisión) y por ende ser él o los únicos capaces de crear una nueva realidad escolar ?. ¿Porqué cuando los colectivos avanzan en esa concienciación, han construido y se encuentran animados en el desarrollo de su plan anual de trabajo, en ese proyecto de vida escolar que los impulsa a trabajar en otra dinámica, se les limita a la hora de autorizarles tal o cual recurso o bien se les niega el poder llevarlo a cabo?.

La reforma educativa es para que todos los involucrados hagan su parte, lo que les corresponde en cada nivel de responsabilidad ¿qué hacen entonces los otros que no entienden lo que se está haciendo y lo obstaculizan ?, ¿ porqué si por lo menos los que ostentan algún cargo sea escolar o educativo, fueron informados y tienen la obligación de continuar informándose, preparándose para analizar su realidad circundante y accionar en ella, no respetan las planeaciones de los demás, (cuando se enteran de ellas) y no hacen lo propio para transformar su entorno?. Se dice que no se respeta, por que llegan un sin fin de proyectos, un número considerable de solicitudes de información a operar y requisitar respectivamente, que van retrasando y postergando las acciones programadas desde el PETE y registradas en el plan anual de trabajo (PAT), otorgándole prioridad a lo que carece de importancia y relegando lo importante para el segundo o tercer término, pues alguna jornada de trabajo o actividad, puede surgir inmediatamente de lo solicitado y no dar lugar a continuar con lo proyectado desde el PAT.

¿Porqué si la realidad educativa requiere de un modelo de administración que responda a las necesidades organizaciones del colectivo, se continua con un modelo de administración cien por ciento burocrático, donde se piden ciertas conductas y normas administrativas, subestimando lo que implica la interrelación

de los sujetos, portador cada uno de ellos de su propia subjetividad, de las circunstancias contextuales que les rodean, del tipo de liderazgo que la autoridad ejerza entre otros más?. ¿ Porqué si la planeación estratégica es en todos los niveles educativos estructurales, la estrategia a seguir (entre otras tantas), no se participa en ella más allá de las supervisiones escolares (cuando en efecto es estratégica y situacional en estas dependencias) ?, ¿ cómo pretende mejorar la calidad educativa un Departamento Regional cuando a pesar de las diversidad de realidades que le conforman, no se toman en cuenta éstas a la hora de “ planear “ ? y se entrecomilla planear , pues en el transcurso del ciclo escolar no se da a conocer ni se opera proyecto, estrategia o acción alguna que tenga como intención abordar alguna de la múltiples problemáticas que se tienen en común en las 33 zonas del nivel primaria: comprensión lectora, producción de textos, razonamiento matemático, conocimiento de plan y programas, planeación institucional, planeación docente, evaluación escolar ; cuando se solicita esta planeación regional para elaborar el plan de trabajo de consejo técnico de supervisores, siempre se contesta que está en la Cd. de Toluca para su autorización y ¿ cuándo se difunde éste en el nivel educativo ?. En los 7 años que se lleva ejerciendo esta función, nunca se ha podido acceder o bien presenciar una reunión de difusión de la planeación regional del nivel de primaria. En los Departamentos Regionales se tiene personal con funciones académicas y un coordinador del nivel, cuyas funciones de carácter académico jamás se desarrollan, hasta para realizar su trabajo piden ayuda de personal que no le compete esa función, ¿ con ese ejemplo se eleva la calidad educativa en una región . El departamento regional se ha convertido en una instancia más que traslada instrucciones del nivel superior a las supervisiones escolares, que descarga una gran parte de su trabajo en las supervisiones y que cuando instruye y solicita realizar visitas técnicas a las escuelas, pide que en ellas se revise la situación matricular, de infraestructura, de plantilla de docentes, entre otros, como si estos aspectos fueran académicos para estar bajo la categoría de técnicos.

Los departamentos centrales solicitan información y documental como: emisión y corrección de CURP, información sobre becas, sobre desayunos

escolares, sobre construcciones en proceso en las aulas, con fondos que no son del estado ni de los municipios, pues los que autorizan a nivel gobierno del estado, llevan años con la respuesta afirmativa y no se han iniciado las obras, pidiendo frecuentemente informes del nivel de construcción que llevan, no obstante haber notificado que no se han iniciado en varias ocasiones, esto se agudiza cuando los informes de gobierno se avecinan, se notifica quienes son los conserjes contratados por los padres de familia y cuanto ganan, así como también qué adquieren las escuelas con sus propios recursos y que reciben en donación, de manera periódica y como estos ejemplos muchos más. Sobre la situación administrativa se habla de una disminución en ella, cuando es al contrario, ahora de forma inicial y en cada bimestre se tienen que vaciar datos de alumnos y calificaciones de forma magnética, necesitando equipos que no existen en las escuelas, que tienen que ser rentados de manera externa para cumplir con ello (en este ciclo escolar fue el colmo, se solicitó hasta el tipo de sangre de cada alumno, provocando irritabilidad en los padres de familia, que no estaban dispuestos a gastar en un examen clínico para dar ese dato y se llegó al extremo en una comunidad donde se asociaron desapariciones de menores con tráfico de órganos debido a que se había solicitado ese dato de forma inconsciente, lo que provocó que después las autoridades educativas centrales se retractaran de la petición) , pues los equipos de las aulas de enciclopedia no pueden ser usados administrativamente, solo para cuestiones pedagógicas, además de ser aparatos donde no corren los programas de instalación, por ser éstos muy antiguos y los aparatos de enciclopedia tienen una versión más moderna.

Se pide desde 1993, una gestión escolar orientada a mejorar las condiciones escolares en beneficio de la propia cultura organizacional y principalmente en la mejora de la calidad de los aprendizajes; se tiene entonces que trabajar para que la cultura institucional que no comulga con la nueva gestión que pide la Reforma Educativa, sea transformada, ¿ porqué entonces se siguen solicitando actividades a nivel macro, de parte de las autoridades educativas centrales y/o departamentales, que no reportan beneficios para la colectividad, entre los que se tienen: demostración de actividades a fin de ciclo escolar, demostración de escoltas, de interpretación de himnos, de interpretación de villancicos, eventos

deportivos infantiles, olimpiadas del conocimiento (alumnos de sexto grado), donde sólo unos cuantos representan a sus escuelas y a algunos de los que les toca ese privilegio, ni siquiera deben a la escuela su preparación, ¿ qué beneficio reportan estas actividades para el proceso de enseñanza aprendizaje, que debe ser el núcleo de toda acción educativa ?. ¿ No se pide desde la autoevaluación que se detecten las necesidades de aprendizaje de los alumnos y se trabaje para su satisfacción en el interior mismo de la comunidad ?, ¿ cómo se puede comparar una escuela que tiene hasta promotor de educación física o artística, con otra que es de organización incompleta? .

Una actividad que merece especial consideración pues apunta hacia el desarrollo profesional lo es el evento denominado “ Intercambio de experiencias exitosas “ que en su tercer emisión se llevó a cabo, donde se supone que los docentes registran su participación, la cual debe ser revisada, valorada y enviada de ser el caso, para el siguiente nivel de participación (de Departamento regional a Departamento de Educación Primaria), ¿ cómo es posible que el número de participaciones sea tan reducido y lo peor, el mecanismo de selección ?, pues al ver que a nivel de departamento se rebasaba la cantidad y sólo podían enviar un número menor, en lugar de revisarlas y enviar las mejores, lo dejaron a la suerte, quedando trabajos que no merecían pasar ni siquiera de zona a departamento regional. Este evento a nivel zona (interescolar), puede reportar ventajas, pero a nivel macro, para nada, solo los que exponen sus experiencias se enteran de las otras que coincidieron en esa mesa de trabajo, la memoria de éstas, aún se espera desde su primer evento que data del 2005.

Cuando algún proyecto de intercambio entre escuelas es menester realizar y se presenta para su aval a la autoridad inmediata superior, por que no se encuentra dentro del nivel de competencia, éste no lo autoriza, contestando que se “ lesiona el servicio “, por eso en muchas ocasiones, se llevan a cabo, sopesando los pro y los contra y se prefiere recibir la sanción, si es que la autoridad se entera a pedir el permiso y se pregunta entonces ¿ la extracción de profesores de sus aulas, para realizar trabajos políticos ¿ no lesiona el servicio ?, o se habla de otro servicio del cual se desconocen sus objetivos y que está por

encima del servicio educativo. El docente recibe un salario por la jornada que debe desarrollar en su centro de trabajo, no se le paga para que cense la comunidad y registre la preferencia de tal o cual candidato, ¿ no se lesiona el servicio cuando un docente o directivo ejerce un desempeño carente de interés en el proceso educativo o bien aquéllos que con su conducta inapropiada perjudican al mismo, remitiéndolos a las autoridades competentes con el seguimiento en cuestión, y si bien procede, el infractor es sancionado temporalmente o no se le encuentra con los suficientes elementos para hacerlo, se le cambia de adscripción o se le premia en un puesto donde ya no esté en contacto directo con lo que perjudica y éste, llega a otra zona sin que se conozcan sus antecedentes y al poco tiempo da muestras de su modus operandi ?

Otra característica de la gestión escolar es el liderazgo que las autoridades escolares y educativas deben ejercer, el cual en muchos de los casos, ni siquiera puede señalarse como administrativo, ¿ por qué ?, pues porque recibieron como premio ese cargo sin saber lo que éste implica, ¿ por sus méritos laborales ?, no, por su labor política, sindical o por tener muy buenas influencias, simplemente por ello; consideran que al llegar a ser autoridad, conlleva privilegios al no hacer nada y sólo se presentan si es que lo hacen, un rato a su centro de trabajo, delegan responsabilidades y manifiestan acudir a otras instancias, donde por semanas enteras ni se asoman, ¿ por qué ?, pues porque continúan en la actividad donde son expertos, en su actividad de esbirros, la cual realmente les redituó en su ascenso, usan la educación como plataforma para conseguir sus propósitos personales o de grupo de interés ¿ se piensa que así, se elevará la calidad educativa, con esta carga valoral ?.

La calidad está en las personas, las cuales se involucran y son los protagonistas de los diversos procesos que la educación requiere, ¿ se puede esperar realmente calidad, de parte de personas que son colocadas como pieza clave en una función educativa, para que escudándose tras ella , realicen actividad política, que de no enlistar adeptos por las buenas lo hacen por las malas ?. ¿ se puede esperar calidad de personas que llegan a ejercer con documentos de preparación profesional apócrifos ?, ¿ se pretende calidad de

alguien que se beneficia económicamente con la contratación, recontractación, cambios, comisiones en puestos directivos ?, ¿ se puede esperar calidad de egresados ubicados en un nivel para el cual su formación inicial no tiene nada que ver ?.

La calidad de un sistema depende de sus personas, pero también de cuestiones estructurales que el propio subsistema educativo debe modificar.

¿De qué sirve que en el nivel micro (escuela) se esfuercen los colectivos y a nivel zona algunos supervisores, si esto solo queda en buenas intenciones, en pequeños avances (pero finalmente avances) , los cuales no se ven impulsados, reconocidos, ya no se diga gratificados por las autoridades o comunidad educativa ? Quizá no sean los de afuera, pero sí los de adentro, los que se encuentren satisfechos con el riesgo que tomaron y los resultados que están obteniendo, concebir la planeación como una necesidad y una estrategia para el cambio, de manera interna, es mejor que entenderla como una exigencia de una política educativa externa, que desconoce la multirealidad que conforma su sistema educativo.

Hablar de calidad implica hablar de infraestructura y recursos ¿puede decirse que el servicio educativo tenga todo lo que se prometió desde 1993?, no, aún existen servicios que carecen de lo mínimo (predio, edificio, mobiliario, maestros).

Si bien es cierto que las necesidades de educación se presentan en comunidades lejanas, pobres y con carencia de servicios, ¿entonces por qué no se autorizan los estudios de factibilidad que con antelación se realizan para la apertura de un servicio de nueva creación, cuando éste se justifica mas no posee predio propio ni promesa de construcción de aula ? y si se autoriza cuando una “ organización social “, se apodera de esa población que demandó el servicio y no fue autorizado a pesar de que siga sin tener predio y aulas, sólo por el hecho de que esa organización está respaldada por algún partido político que acuerda con las autoridades y negocia votos, tranquilidad por servicio autorizado, cuando éste solo viene a incrementar el coto de poder de ese partido

y de esa organización social, que esconde sus verdaderos propósitos, manipulando a la población a la que ahora le da “atención educativa”, ¿cómo es posible que las cosas funcionen así?, que se les permita todo, que se les asigne presupuesto, cuando ni por matrícula se justifican en algunos casos y se les otorguen los profesores casi inmediatamente y a las otras escuelas con mayor número de alumnos, se les continúe negando la plaza que piden, siendo que en otros municipios, ni siquiera las plazas se justifican (pues atienden 15 alumnos como máximo) y los otros más de 30 en espacios de 3 por 4 metros. ¿Porqué se permite que estas organizaciones integren sus ejércitos con los propios alumnos y cierren carreteras para exigir ser escuchados y satisfechas sus demandas, que de educativas llevan poco y si una gran parte de otros rubros?.

Si a la escuela se le solicita transformar su organización y funcionamiento, a través de la planeación estratégica situacional, que a su vez trae consigo muchas más estrategias de trabajo, ¿porqué las otras dependencias o estructuras no han trabajado para su transformación?. La planeación depende del saber hacer (metodología), el que se quiera hacer (voluntad para afrontar riesgos de ese cambio y los procesos transitorios que conlleva) y el poder hacer (espacios de negociación política y económica de los involucrados). En lo referente a lo situacional, se hace alusión al concepto de realidad dinámica, resultado de las interacciones humanas, construida de las subjetividades de los sujetos en interacción en un aquí y en un ahora particulares, donde se encuentran presentes aspectos estructurales y fenomenológicos de la realidad. Los aspectos estructurales dentro de una organización escolar, está representada por el edificio, su población, su comunidad, la normatividad externa e interna, la política educativa, los recursos; mientras que en lo fenomenológico están las interrelaciones que se dan entre los diversos actores involucrados en el hecho educativo. Hacer, querer, poder y realidad escolar dinámica, están íntimamente relacionados con la cuestión actitudinal. Si los involucrados conocen o desconocen, se les informa y/o, investigan acerca de la planeación, tendrán una idea de lo que ésta significa, integrarán en su pensamiento una creencia al respecto, esto repercute directamente en los sentimientos del sujeto, en sus emociones, hacia la planeación, pudiendo ser en contra o a favor, valorará los

pro y los contra y le otorgará a la planeación una afectividad en consecuencia; estando los dos componentes cognoscitivo y afectivo relacionados entre sí, se tiene la posibilidad de inferir la acción que el sujeto pueda realizar en torno a la planeación, obviamente que la conducta del sujeto también está influenciada por el medio social al cual pertenece. ¿ Conocer las actitudes y cómo se forman y cambian éstas en relación a la planeación es necesario ?. ¿cómo poder establecer estrategias de atención al rubro de la planeación institucional, si se desconoce cómo piensan y sienten los involucrados en relación a la planeación? , ¿cómo impulsar la transformación escolar si la planeación estratégica situacional no se realiza como tal ?, ¿ cómo mejorar algo que se desconoce o se cree existe de otra manera ?, ¿ cómo mejorar realmente en todos los aspectos educativos, si sus propios elementos constitutivos del subsistema educativo no se han modificado?, ¿ cómo exigir sin poner el ejemplo?, ¿ cómo incidir en los individuos si no se sabe qué piensan, qué sienten acerca de algo que nos interesa ?, ¿ cómo alcanzar los propósitos educativos los cuales estriban en la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas, formación de actitudes y valores, si no se sabe en qué consisten, qué son y cómo influyen en las acciones de los individuos las actitudes?.

La reforma educativa y su contenido no está en discusión, sino su conceptualización y operación, se recordará la doble dimensión en la transformación que se solicita: la transformación en lo individual como docente pensante y responsable de una práctica transformadora y el que influya decididamente en su realidad escolar, que transforme ese entorno que lejos de ayudar a avanzar en la mejora educativa, la va deteriorando cada vez más. El docente tiene el poder de influir en la construcción de los hombres, es en el aula donde puede demostrarlo, dependiendo de su toma de conciencia, concibiéndola a ésta como el grado de lucidez que tenga para estar a la altura de las circunstancias, si se desea estar mejor. El futuro no está escrito, todos los días se construye, el segmento que más escriba, será el que más se imponga, (Zemelman, 2007) sea la parte estructural o la parte operativa, los docentes podemos y debemos decidir al respecto.

Propuestas de mejora.

En vista de que elevar la calidad educativa es la pretensión de la política educativa nacional y de que ésta se encuentra desde las personas, se requiere que se esté consciente de ello, para impregnar los procesos de ese atributo que significa la calidad, el cual en efecto esté presente, desde la forma de bajar la información, difundirla, poner en práctica las estrategias de trabajo que se impulsen, llevarles un seguimiento, aportarles elementos que les fortalezcan, evaluarlas y utilizar la información resultante, para nutrir los procesos siguientes, en suma, darles continuidad, no presentarlas como órdenes ni abandonarlas creyendo que todo está bien y que al “cumplir” en una primera fase, se asegura el éxito de la estrategia enunciada.

La calidad podrá alcanzarse cuando las cuestiones estructurales y las fenomenológicas hagan su parte, es decir, cuando cada una de ellas alcance los objetivos preestablecidos. Los factores estructurales que se derivan del subsistema educativo estatal requieren transformarse también, a la par que se trabaja la situación fenomenológica en las escuelas. No tendrá el mismo impacto el esfuerzo que realice la escuela al proponer alternativas de solución a la problemática educativa en cuestión, por medio de su planeación estratégica, si ésta no va acompañada y apoyada de los elementos estructurales que se requieren, quedará el esfuerzo en buenas intenciones, desalentará a los docentes y directivos, al ver que una y otra vez, sus estrategias de trabajo, no pueden llevarse a cabo por los obstáculos en que se constituyen los factores estructurales, entre éstos se tienen: diversas políticas (en los rubros de construcción de espacios educativos, de administración y asignación de plazas, de elaboración y aplicación de la normatividad en diversos aspectos, de elaboración de reglamentación relacionada con la participación social, de asignación de recursos varios, de un sistema de reconocimientos y sanciones hacia los docentes, de actualización docente, de promoción docente, de colaboración con otros sectores a los cuales la educación les sirve de plataforma), entre otras más.

La gestión escolar actual requiere de un nuevo modelo de administración, que se aleje diametralmente del modelo burocrático que persiste aún en la actualidad. Se requiere un modelo de administración que coadyuve en la transformación educativa, donde elementos como: la colaboración, las metas e intereses comunes, la detección de las necesidades imperantes, el trabajo proyectado para satisfacerlas, un concepto de autoridad que esté revestido de conocimiento y experiencia, un poder personal producto de características personales viables y necesarias en la necesidad de transformar a la organización escolar, un administrador que sea un líder, con capacidades creativas, innovadoras, comprometido con su función y con la tarea educativa, mediador, con un código ético acorde con sus actitudes y su comportamiento, donde la tarea educativa sea el centro de toda la acción, uno de sus objetivos sea el de integrar a las personas involucradas alrededor del hecho educativo para aportar soluciones, donde la administración sea un proceso de creación de las oportunidades, de motivar el desarrollo, de estimular el potencial humano y que no se olvide que la educación es una tarea social, donde las relaciones humanas juegan un papel muy especial.

No basta con el saber hacer, con el querer hacer, urge que ese “ poder hacer “ ubicado en el ámbito de la negociación de lo político y lo económico, sea congruente con la política educativa, orientada realmente a la transformación escolar y por ende a la social, en una era tan cambiante y en un entorno mundial, que le exige más y más al rubro educativo, dejando muy rezagado a este sector, de nada sirven que existan buenas políticas, si éstas no se ven reforzadas con los apoyos que involucran.

La planeación como proceso anticipatorio de acciones, como optimizador de recursos, debe ser vista como una necesidad y una estrategia que posibilita elegir el rumbo a seguir para transformar la realidad escolar y no percibirse como una moda o producto de una política educativa que la promueve, que la impone. Debe impulsarse desde la misma política, desde los factores estructurales del subsistema educativo estatal, dicho impulso debe reflejarse en acciones viables de difusión, capacitación, reflexión, intercambio de experiencias, foros, debates y

demás estrategias que promuevan no solo su conocimiento, sino que exhiban sus ventajas, otorgándole prioridad por encima de acciones administrativas, dejar de concebir a la planeación como un requisito administrativo y concebirla como una herramienta que ayuda en la transformación de la gestión escolar desde el centro educativo.

El conocimiento, la ejecución y la evaluación de la planeación sea institucional, de supervisión escolar, de otra dependencia de mayor jerarquía, deberá ser congruente con la modalidad de planeación vigente y no ser parte solamente en discurso y en la práctica estar totalmente ausente. Darle continuidad y utilizar los resultados como insumos para la siguiente fase o ciclo de la planeación, la autoevaluación institucional.

Los proyectos derivados de las instancias centrales, deberán estar acordes con la autoevaluación del universo de que se trate, pues lejos de constituirse en una carga extra de trabajo, se percibirán como apoyos que realmente reflejen sus aportes en la práctica docente escolar.

La carga administrativa deberá ser menor concibiendo lo fundamental en la función del administrador, que es la TAREA EDUCATIVA, priorizando, promoviendo, autorizando cada vez más, espacios académicos que surjan de las necesidades existentes en las escuelas, en las dependencias de que se trate, en beneficio del desarrollo profesional de cada una de las organizaciones escolares de que se trate, sin subestimar estas acciones, catalogándolas como lesiones al servicio.

El PETE debe conceptualizarse como una actitud hacia la vida escolar, en consecuencia requiere de acciones y comportamientos que le lleven a mejorar el estado actual de la situación escolar, a la mejora continua del quehacer escolar, observándose en logros significativos en cuanto al alcance de los propósitos educativos que se persiguen en este nivel educativo, por lo que se tomará a principios de cuentas, la situación real de la institución y/o dependencia, en relación a su gestión escolar, elaborar una propuesta de trabajo emanada del

colectivo de los involucrados de que se trate, la cual se desarrolle y se evalúe periódicamente, realimentando la programación de acciones, sin enmascarar resultados y bajo un trabajo que en verdad tenga metas e intereses comunes como lo es el educativo.

Es menester que todas las autoridades educativas (sea cual sea su nivel de autoridad), pongan en primer lugar a la tarea educativa, entendida como aquella que tiene como finalidad la intencionalidad pedagógica, es decir el logro de los propósitos educativos, dejando como secundarios los demás proyectos que como dependencia les sean asignados, ubicando como el centro de su función precisamente a la tarea educativa.

Las autoridades educativas no deben soslayar el hecho de que la planeación institucional ha sido formulada desde la modalidad de la planeación estratégica, con el propósito de ofrecer respuestas a la problemática educativa que en ese centro escolar se presente, otorgándole al PETE y al PAT institucionales, la importancia que merecen y respetar dicha propuesta laboral para que se desarrolle en los tiempos programados, no enviando proyectos que imposibilitan dicha realización u otras indicaciones que al tener carácter de obligatorias, hacen a un lado lo programado desde la institución escolar.

Es necesario que los saberes teóricos y prácticos del docente en servicio en las diversas funciones que existen, sean revisados periódicamente y no solo se tenga conocimiento de aquellos profesores que desean participar o están participando en el programa de carrera magisterial. Una información de esta magnitud proporcionaría un panorama interesante sobre los docentes que estamos en servicio, entre los rubros a explorar se sugiere: conocimiento y dominio de plan y programas, enfoques y contenidos; instrumentos de evaluación; concepto y formas de evaluación; teorías psicopedagógicas; planeación estratégica, entre otros más. Con estos resultados, las autoridades educativas pueden buscar e implementar estrategias para conocer y satisfacer las necesidades de actualización permanente de los docentes en servicio, no basta

con instrumentar acciones de actualización, cuando éstas no se derivan de un diagnóstico real de la población en cuestión.

El poseer un diagnóstico real de los saberes y las competencias de los docentes, proporcionaría elementos para diagnosticar de antemano, si una política educativa con la reforma que pretenda impulsar, tiene posibilidades de ser comprendida y por ende desarrollada, antes de difundirla, o bien requerirá de todo un proceso previo, bien planeado y ejecutado con base a las necesidades detectadas (prever y no corregir, lo que significa hacerlo bien desde un principio).

Las escuelas formadoras de docentes deben relacionarse con las escuelas regulares del nivel en cuestión, por medio de proyectos de vinculación, donde se detecten los principales problemas o carencias que los docentes en servicio evidencian, para que los docentes en formación, no adolezcan de las mismas debilidades, al ser abordadas éstas, dentro de su formación inicial, para ello es menester que la vinculación se presente, desde los primeros semestres de práctica.

La formación inicial y la formación permanente de los maestros en servicio en beneficio de la transformación escolar, debe considerar el recibir beneficios de los espacios de vinculación, donde la práctica docente sea el terreno de reflexión, de análisis, de enriquecimiento, realimentando con esto ambas formaciones y contribuyendo las escuelas normales con las escuelas regulares, para incrementar los saberes tanto teórico como prácticos de los docentes en servicio.

La dimensión organizativa de la gestión escolar, requiere del funcionamiento de diversos organismos de apoyo a la tarea educativa, que fortalezcan el servicio educativo que se brinda, entre los que se encuentran: La asociación de Padres de Familia, los Consejos Escolares de Participación Escolar, los Consejos Técnicos Escolares, los Comités de Salud Escolar y otros más. Para todos ellos existe una reglamentación²²¹ al respecto, sin embargo para los dos primeros, es necesario

221 La gaceta de gobierno Tomo CLXXV A:202/3/001/02 de fecha 14 de marzo de 2003, contiene 4 reglamentos, el primero de ellos habla sobre las Asociaciones de los padres de familia, donde se

que se revisen y se modifiquen, pues la participación que se enuncia ahí, de parte de los padres de familia, se ubica dentro de lo económico principalmente para el primero y en el caso del segundo, no se le ha dado cumplimiento en la mayoría de los casos (CEPS)²²² siendo que a este organismo se le atribuye el fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, pues de nada sirve que una de 3 zonas que existen en un municipio (como ejemplo solamente) se ocupe en la integración de los consejos , en la elaboración de su plan de trabajo, de seguimiento a sus trabajos, invite al H. Ayuntamiento a integrar el CMPS²²³ y a trabajar conjuntamente basándose en el diagnóstico que para tal efecto se tenga y no reciba respuesta positiva al respecto, cuando la reglamentación le obliga a los H. Ayuntamientos a constituir y a trabajar en un organismo a nivel municipal, que tome en cuenta a los organismos escolares en dicho rubro. Lo mismo acontece en otros niveles, pues no se sabe quienes integran el CEPS²²⁴ y

les asigna la responsabilidad a los padres de mejorar las instituciones escolares y de colaborar en ciertos rubros de la tarea educativa. Sin embargo su responsabilidad es de carácter “voluntaria” no se les puede obligar a los padres a dar su cooperación que la misma asamblea establece con base al plan de trabajo que el director o directora entregan para su conocimiento, difusión y colaboración. Situación que se ve agravada en la actualidad con una iniciativa que está sujeta a aprobación relacionada con las aportaciones económicas de los padres a las escuelas, mismas que son administradas por una representatividad denominada mesa directiva. El segundo reglamento se refiere a la integración de los Consejos Escolares de Participación Social, los municipales y el estatal. Los reglamentos restantes se refieren a la prestación del servicio social y a becas.

222 Consejo Escolar de Participación Social. Conformado por el Director escolar, un representante de la Asociación de padres de familia, un representante del Sindicato, un docente de la escuela, como invitados: un ex alumno interesado en el progreso de la escuela, un padre de familia de la comunidad educativa, un representante de la comunidad geográfica y un secretario designado por el Director escolar que es el presidente de este organismo. Consúltese para mayor conocimiento las páginas 18 a 20 del documento señalado en estas notas.

223 Consejo Municipal de Participación Social. Integrado por el Presidente municipal, 3 representantes sindicales de cada sindicato existente, El o la Directora General de Educación Básica, el Director de los SEIEM como invitados: 3 supervisores escolares uno por nivel educativo y por subsistema educativo, un servidor público, un representante de las asociaciones de padres de familia, 3 padres de familia que pertenezcan a los Consejos escolares, 3 representantes de Organizaciones interesadas en el mejoramiento de la educación y un elemento más que designe el Presidente como secretario. Cfr. en las páginas 16 y 17 del documento citado.

224 Consejo Estatal de Participación Social. Constituido por un presidente que será el Secretario de Educación del Estado, 4 vocales : El subsecretario de Educación Básica y Normal, el Director General de Educación Básica y el del SEIEM, el Director General de Educación Normal y Desarrollo Docente, un presidente municipal, 2 representantes de cada sindicato existente, como invitados: 4 directores escolares uno por nivel de educación básica y uno de una institución superior de formación de docentes de cada subsistema, un presidente de una asociación de padres de familia, 3 padres de familia que provengan de diferentes consejos municipales, 2 profesores distinguidos por cada subsistema, 6 ciudadanos interesados en asuntos educativos, 2 integrantes de colegios profesionales, 2 representantes de organizaciones sociales y 2 representantes de sectores productivos. Para mayor información consultar páginas 14 a 16 de la Gaceta mencionada.

mucho menos se sabe de su plan de trabajo, entonces ¿ para quién es la normatividad ?. Sólo se queda en la elaboración de directorios de cada organismo, mas no rebasa el requisito administrativo.

La rendición de cuentas a los padres de familia, la difusión de los propósitos educativos, de la misión y la visión escolares, de los avances en el aprovechamiento escolar, de la participación directa en la tareas educativa de parte de los padres de familia en relación a sus hijos, deben seguirse impulsando en las escuelas; sin embargo es necesario que el nivel de participación de los padres vaya en aumento, desafortunadamente existen políticas que lejos de alentarla la ahuyentan a esto se le añade la cultura institucional de algunos centros educativos que prefieren trabajar a puerta cerrada. En el Estado de México no existen subsidios para que las escuelas den mantenimiento a sus edificios, se tienen que sufragar muchos gastos: compra de jabón y desinfectantes para los sanitarios, pagar por el contenido de pipas de agua, pues no existe este servicio por lo menos en 10 de los 22 servicios de la zona escolar y la ayuda del Ayuntamiento es insuficiente en este aspecto, pago por servicio de limpieza y conserjería, mantenimiento eléctrico, de pintura para interiores y exteriores, reparación de mobiliario entre otros más, los cuales tienen que realizarse con la escasa cooperación económica que se recolecta, pues los padres tienen la creencia que la educación es gratuita de todo a todo y de ahí su comportamiento tan irresponsable en diversos sentidos.

Otra prioridad es el trabajo colegiado en los espacios de consejo técnico y en otros que es menester instrumentar, para los cuales debe existir una agenda de trabajo a desarrollar, la cual debe contemplar el trabajo colegiado y respetar su contenido de corte académico y no desviar sus propósitos, con otros tipos de trabajo administrativos. Deben autorizarse otros espacios temporales para continuar con los trabajos académicos, pues las reuniones de Consejo Técnico son mensuales y solo se tienen 3 horas para esto, pues en el resto de la jornada se trabaja con trayectos formativos, que si bien son también de carácter académico, derivados de los Talleres Generales de Actualización, ocupan el espacio de Consejo Técnico, ya que responden a necesidades específicas del desarrollo

profesional, que contempla el crecimiento individual profesional y grupal en el aspecto de la actualización docente informal desde el punto de vista de la política educativa vigente.

El rol del director, del supervisor escolar y de otras autoridades superiores sin duda alguna reviste singular importancia, se requiere que al asignar una plaza de estas funciones a un docente, la autoridad educativa y la sindical, detecten que en realidad tenga los mínimos necesarios, que esté consciente de lo que la tarea educativa espera de esta función, que no la desvirtúe en su desempeño y que también sea ésta la conceptualización que las autoridades educativas posean y defiendan a la hora de comisionar y/o seleccionar a los futuros líderes sociales, que de ninguna manera se asignen plazas de ésta o de otra naturaleza, a docentes infractores, que al ya no poder estar frente a grupo, se les premia donde se piensa que menos lesionarán, cuando es precisamente ahí, donde más daño causarán con una actitud y un comportamiento totalmente impropio y antisocial. Un líder²²⁵ es uno más en ese equipo de trabajo, no sólo el que da órdenes y ni siquiera sabe hacer las cosas que ordena, sino el que coordina, el que vive con el ejemplo, el que sabe orientar al personal a la detección de necesidades y proyección de alternativas de trabajo y de solución a la problemática educativa del centro, capaz de crear nuevas ideas, de aceptar otras que vayan en contra de paradigmas arraigados y obsoletos, que sea capaz de establecer un clima armónico en su comunidad educativa, que se involucre al cien por ciento en las cuestiones académicas, que sea un mediador, un negociador, que sus actitudes y su comportamiento sean congruentes y viables para lograr una transformación en la gestión escolar que efectuará, si es que en verdad la autoridad está interesada en mejorar la calidad educativa no solo en el discurso, sino también en el ejercicio del servicio.

En cuanto a la infraestructura escolar es necesario que las autoridades educativas de los diferentes niveles: nacional, estatal, municipal, actualicen su información en cada ciclo escolar (información que proviene de documentos

225 Características extraídas de Domínguez Badillo, René. Ob. cit. P. 50

oficiales como son: la estadística inicial y final, los inventarios anuales de bienes, muebles e inmuebles, entre otros más), pues los pocos recursos que llegan a las escuelas: acervos de biblioteca escolar, de bibliotecas áulicas, mobiliario, equipo de enciclomedia, útiles escolares (en el caso de programas federales a escuelas marginadas), no corresponden a las actuales necesidades. Los datos que ellas manejan datan de años atrás empero tener la información a la mano, lesionando con la omisión de apoyos o la entrega de insuficientes recursos y/o materiales, principalmente a las escuelas de nueva creación, que no son tomadas en cuenta hasta después de varios años de su apertura, creando graves rezagos en estos aspectos. Otro obstáculo que habrá que hacer a un lado es el permitir que las escuelas se conviertan en rehenes a la hora de las contiendas políticas, pues si en el sector geográfico donde se ubican, no resultan beneficiados con la preferencia de la población, la escuela gana la marginación de parte de la administración entrante.

De ninguna manera se debe permitir el concederles más poder a las organizaciones sociales a través del otorgamiento de servicios educativos , que ellos aperturan, obligando o concertando con las autoridades educativas (las cuales reciben “instrucciones“ de un alto nivel) la autorización de dichos servicios, sirviéndose del servicio educativo, aprovechándose de la necesidad de la población en cuestión, para acrecentar su poderío, tomando a la educación como un peldaño en su ascenso reprobable. ¿ Podrá decirse que hay calidad en una realidad como ésta, donde son los intereses y conveniencias de otros, los que privan en primer lugar ?.

Urge una gran descarga administrativa, pues este quehacer está absorbiendo la mayor parte del tiempo del personal directivo, de supervisión y de otros niveles, en detrimento del trabajo académico que tiene que realizarse: trabajo colegiado en reuniones académicas, visitas a las aulas para detectar necesidades pedagógicas y apoyar en consecuencia a los docentes directa o indirectamente según sea el caso, convocando y trabajando directamente con los padres de familia en aras de una mayor participación de calidad de parte de ellos hacia la tarea educativa escolar , en con y para beneficio de sus hijos.

El trabajo del docente no se circunscribe a una jornada de atención directa a los alumnos y padres, implica jornadas extra: de planeación, de preparación de materiales, de investigación, de instrumentación de estrategias entre otras, lo cual se ve limitado a la hora que se labora doble turno. Esto solamente refleja que la situación salarial del docente no es satisfactoria, se propone un salario que dignifique la calidad de vida del docente, demostrando éste que lo vale en el terreno de su desempeño docente, donde sus saberes y competencias lo reflejen. Puede concretarse en un sistema de reconocimientos al trabajo docente, una especie de certificación que no solo mida, sino que valore en el terreno de los hechos, que no sea alcanzado por los vicios de otros programas de estímulos, que lejos de fomentar el progreso profesional, impulsan la cultura de la deshonestidad, aprobando exámenes (previamente adquiridos), otorgando calificaciones altas a desempeños que dejan mucho que desear, pero que al estar en juego cuestiones monetarias, nadie quiere meterse en problemas pero sí ganar a toda costa.

En virtud de que el docente sea cual sea su función, se le requiere una doble transformación, por un lado autorevisarse y transformarse a sí mismo en su práctica docente y por el otro, revisar, analizar, reflexionar e incidir en su realidad escolar, para transformarla y contribuir a una transformación social, no debe recibir una escueta información sobre las políticas educativas a trabajar, sino una formación previa que lo habilite para su ejecución, que le motive y estimule a saber más por su cuenta y que de cuenta del protagónico que tiene asignado, en la transformación solicitada, se debe cuidar entonces las estrategias de las fases previas e iniciales a la implantación de una reforma educativa, para que en verdad le prepare, le enriquezca, le examine y le faculte para realizar una práctica docente de calidad.

BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, Inés y Braslavsky, Cecilia. "Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro" . 1ª edición, Papers editores, Argentina 2003. pp. 127

ANDER-EGG-Ezequiel. "Técnicas de Investigación Social". 1ª edición. El Ateneo, México 1987. pp. 500

ANTÚNEZ, Serafín. "Claves para la Organización de los Centros Escolares". Colección Cuadernos de Educación. 4ª edición. S/editorial. Barcelona 1998. pp. 253.

Apuntes del Curso "La Función Directiva, la Gestión Escolar y la Innovación". Noviembre. México 2004. pp. 16.

ARMENGOL, Carme. "El Trabajo en Equipo en los Centros Educativos". 2ª edición. Cisspraxis. Barcelona 2002. pp. 252.

ARNAUT, Alberto "La Federalización Educativa en México 1989 – 1994", 1ª edición. SEP. México 1998. pp. 343.

BEST, John W. " Cómo investigar en educación " . 7ª edición. Morata S. A. España 1978. pp. 505.

CERDÁ MICHEL, Alma Dea. "Concepción de los Docentes sobre su Quehacer". S/edición. Offset. Universal S.A. UPN. México 2001. pp. 70.

CISCAR, Concepción y Uria, Ma Esther. "Organización escolar y Acción directiva " 2ª edición. Nancea S.A. Madrid 1998,

CHIAVENATO, Idalberto. "Introducción a la Teoría General de la Administración" 5ª edición. Mc Graw Hill. México 2001. pp. 1056.

CLAY LINDGREN, Henry. "Introducción a la Psicología Social ". 2ª edición. Trillas. México 1982. pp. 488.

Coordinación Estatal del PEC. "Plan estratégico de transformación escolar "Versión Estado de México. 1ª edición, s/ editorial, México 2005. Pp. 127

Departamento de Escuelas de Calidad. "Seguimiento y Evaluación para la mejora de los aprendizajes " . 1ª edición. s/editorial. Estado de México 2007. pp. 24

DGEB. "Lineamiento Operativos para el Supervisor Escolar" 1ª edición. S/Editorial. México 2005. pp. 29.

D. WILSON John. "Como Valorar la Calidad de la Enseñanza". 1ª edición. Paidós. España 1992. pp. 137.

Davidoff. "Introducción a la Psicología " 3ª edición. Mc Graw Hill. s/lugar y fecha de edición, pp. 793.

DE LA TORRE VILLAR, Ernesto. Et. al. "Metodología de la Investigación bibliográfica, archivista y documental ". 1ª edición. Mc Graw Hill. México 1982. pp.242.

ESQUIVEL, Juan Eduardo y Chehaibar Nader, Lourdes. " Profesionalización de la docencia " . 1ª edición, UNAM CESU. México 1987. Pp. 125.

FLORES HERRERA, Luz Ma. (Dirección). "Propuestas metodológicas de investigación psicológica. " 1ª edición, FES-Zaragoza UNAM, México, S/R

GAIRIN SALLAN, Joaquín y Darder Vidal, Pere. "Organización y Gestión de Centros Educativos". 1ª edición. Cisspraxis. Barcelona 2001. Tomo I. pp. 226

_____. "Organización y Gestión de Centros Educativos". 1ª edición. Cisspraxis. Barcelona 2001. Tomo II. pp. 450.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. "Metodología de la Investigación" 4ª edición. Mc. Graw Hill. México 2006. pp. 850.

LAVIN, Sonia y Del Solar, Silvia. "El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de Transformación de la Vida Escolar". 2ª edición. S/Editorial Santiago de Chile 2000. pp. 124.

MARÍN, Gerardo. "Manual de Investigación en Psicología Social". 1er edición. Trillas. México 1977. pp. 156.

MIKLOS, Tomás y Tello, Ma. Elena. "Planeación Prospectiva. Una Estrategia para el Diseño del Futuro", 1ª edición. Limusa. México 1991. pp. 204.

MILLAN BENITEZ, Prócoro et. al. "Ventanas Abiertas: Presentes y Por-Venires de la Planeación Educativa". 1ª edición. Amapsi. México 2006. pp. 189.

ORTA SANCHEZ, R. Martha. Coord. "Antologías de Lecturas Para la Gestión Escolar. PEC". 1ª edición. s/ Editorial. México 2003. pp. 259.

PUIGGRÓS, Adriana y Gómez Marcela. "Alternativas Pedagógicas, Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana". 1ª edición. UNAM. México 1992. pp. 237.

PRAWDA, Juan. "Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México". 1ª edición. Grijalbo. México 1985. pp. 380.

RAMIREZ RAYMUNDO, Rodolfo. "La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad educativa de la educación ". SEP. México 200. Pp. 192.

RODRIGUES, Aroldo. "Psicología Social ". 4ª edición. Trillas. México 1977. pp. 540.

RUIZ CANTISANI, María Ileana. "Sistemas de Planeación para Instituciones Educativas" 1ª edición. Trillas. México 2000. pp. 101.

S/R Informe Internacional "Escuelas y Calidad de la Enseñanza". OCDE. 1ª edición. Paidós. España 1991. pp.185

S/R " Plan estratégico de supervisión escolar 2006-2007 " .

Secretaría de Educación. "Plan General de Educación del Estado de México 2006 – 2011". S/edición. S/Editorial. pp. 11

SEP. "El proyecto Escolar. Una Estrategia para Transformar Nuestra Escuela", 2ª edición. S/R. México 1999. pp. 51.

SEP "Gestión educativa ". Antología. 1ª edición, SEP: México 2000. Pp. 414

SEP. "Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria". S/edición. México 1994. pp. 90.

SEP, "Plan y programas de Educación Primaria " 1a edición, s/ editorial, México 2003.

SEP, "Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad." México 2004. pp. 65.

SUMMERS, Gene F. "Medición de actitudes". 1ª edición. Trillas, México 1978. pp. 688.

STEINER, George A. "¿Qué le Puede Enseñar el Sector Privado al Sector no Lucrativo?" en Planeación Estratégica lo que todo Director debe Saber. S/edición. Continental. México 1983.

TORRES Estrella, Mercedes. Comp. "La Gestión Educativa: experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención" Memoria UPN, 1ª edición. México 2004. pp. 235.

UPN Antología "La Gestión Como Quehacer Escolar" S/Edición, S/Editorial. México 1995. pp. 207.

ZEIZEL, Hans. "Dígalo con números". 1era edición. Editorial Fondo de Cultura Económica. México 1974. pp. 257.

Bibliografía secundaria.

Depto. de Educación Primaria. "Plantilla de personal docente 2006-2007 " Pp. 62.

Domínguez Ayala, S. Imelda. "Misión y Visión: brújulas de la calidad" en Revista "Palabra" No. 34 – 2005. México. pp. 40.

DGEBYN Revista Magisterio Año 5 No. 32 México 2006, Pp. 64

Orozco Ochoa, Francisco J. Revista Contacto. México 1997. pp. 42.

Proyecto de Investigación de Cruz Martínez, Gloria. "La actitud de los docentes de educación regular y de los docentes de educación especial hacia la integración educativa en la zona E001/01. Estado de México 2005.

SEP, "Estadística 911 inicial 2006-2007" Pp. 6

SEP, "El trabajo colegiado en las escuelas de educación básica" en Revista Educare Nueva Época. Año 1 No. 2, México 2005. Pp. 19-21.

S/R, " Gaceta del Gobierno " Tomo CLXXV A:202/3/001/02.. México 2003. Pp. 40.

Páginas Web

Ávila Baray, Héctor Luis. "Introducción a la metodología de la investigación "

www.eumed.net/libros/2006c/203/2k.htm

Bautista Vallejo, José Manuel. "Actitudes"

www.dewey.uab.es/pmarques/dioe/bautista

De Fuentes, Claudia. "Taller de Innovación Planeación Estratégica". UAM Azcapotzalco. <http://www.google.com.mx/>

Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico-social.

http://wwwz.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-951820050003000118Lng=es&nrm=iso

Fernández de Pinedo, Ignacio. "Escala Likert, actitudes"

www.mtas.es/insht/ntp/ntp-015.htm

S/R "Medición de actitudes" en <http://html.rincóndelvago.com/medición-de-actitudes.html>

S/R "Modelo de investigación sobre el cambio en las actitudes frente al tratamiento de las noticias." www.aideka.tv/Medios/Modinvest.html

S/R Trabajo de investigación "Actitud de los empleados" . Universidad Nacional

Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) <http://html.rincóndelvago.com/actitud-laboral.html>

APÉNDICE

INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

CUESTIONARIO DE OPINION SOBRE EL PLAN ESTRATEGICO DE TRANSFORMACION ESCOLAR.

DATOS DE IDENTIFICACION

1.- FUNCION QUE DESEMPEÑA

() DOCENTE FRENTE A GRUPO () DIRECTOR ESCOLAR () SUBDIRECTOR ESCOLAR

2.- SEXO () MASCULINO () FEMENINO

3.- ESTUDIOS REALIZADOS.

3A.- Normal Elemental () Preescolar () Primaria ()

Escuela de egreso _____

3B.- Licenciatura en Educación () Licenciatura en Educación Primaria ()

Licenciatura en Educación Preescolar () Licenciatura en alguna asignatura () Otro ()

Especifique _____

Escuela de egreso _____

3C.- Maestría en Educación () especifique el campo _____

Escuela de egreso _____

4.- AÑOS DE SERVICIO _____

5.- AÑOS DE EXPERIENCIA EN ESTE NIVEL EDUCATIVO _____

6.- AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA FUNCION QUE ACTUALMENTE DESEMPEÑA _____

7.- DE TENER DOBLE PLAZA, REGISTRE LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA

() DOCENTE FRENTE A GRUPO. () DIRECTOR ESCOLAR () SUBDIRECTOR ESC.

OBJETIVO : EL PRESENTE CUESTIONARIO TIENE LA **FINALIDAD DE RECOPIRAR SU OPINIÓN ACERCA DEL PETE (PLAN ESTRATEGICO DE TRANSFORMACION ESCOLAR) Y SU APLICACIÓN EN LA VIDA ESCOLAR.** LA INFORMACIÓN QUE USTED PROPORCIONE SERÁ CONFIDENCIAL Y FORMARÁ PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN QUE SE ESTA LLEVANDO A CABO EN RELACION A LA PLANEACION INSTITUCIONAL.

INSTRUCCIONES: LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES SON OPINIONES CON LAS QUE ALGUNAS PERSONAS ESTAN DE ACUERDO Y OTRAS EN DESACUERDO. **SE LE SOLICITA POR FAVOR MARCAR CON UNA X, QUE TAN DE ACUERDO ESTÁ USTED CON CADA UNA DE ESTAS OPINIONES .**

INDIQUE LO QUE USTED CREE, UNA DOBLE X EN EL MISMO RENGLÓN, NULIFICA LA OPINIÓN.

RECUERDE QUE:

- A) TOTALMENTE DE ACUERDO.
- B) DE ACUERDO.
- C) NEUTRAL.
- D) EN DESACUERDO.
- E) MUY EN DESACUERDO.

		A	B	C	D	E
8	LA ACTIVIDAD ESCOLAR EN MI ESCUELA ESTA PLANEADA DESDE EL PETE.					
9	LOS PADRES DESCONOCEN LOS PROPÓSITOS Y LOGROS EDUCATIVOS, POR SER DE INTERÉS EXCLUSIVO DE LOS DOCENTES.					
10	PARA EL PETE LO QUE SUCEDE EN LA ESCUELA, ES EL RESULTADO DE LAS ACCIONES DE DOCENTES, DIRECTIVOS Y PADRES.					
11	EN LA AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR, SE RECHAZA LA SITUACIÓN REAL DE LA ESCUELA.					
12	LA UNICA PARTICIPACION DE MUCHOS PADRES EN LA ESCUELA, ES SU APORTACION ECONÓMICA.					
13	LA PROPUESTA DE TRABAJO QUE TOMA EN CUENTA EL PETE, ES LA DE LOS DOCENTES FRENTE A GRUPO.					
14	LOS PADRES Y DOCENTES PARTICIPAN EN LA TOMA DE DECISIONES Y EJECUCIÓN DE ACCIONES ESCOLARES, MEJORANDO LA ACTIVIDAD EDUCATIVA.					
15	EL EDIFICIO ESCOLAR, LOS RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS, ASÍ COMO LA TECNOLOGÍA DISPONIBLES, HAN IMPACTADO DESFAVORABLEMENTE EN EL APRENDIZAJE.					
16	EL PETE CONTEMPLA Y TRABAJA LAS 4 DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR.					
17	CADA VEZ ES MENOR EL TIEMPO QUE SE DEDICA A PROPICIAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA.					
18	EN MI ESCUELA SE AUTOEVALUA EL QUEHACER ESCOLAR, USANDO LOS RESULTADOS PARA MEJORAR EL PROCESO EDUCATIVO.					
19	LA ACTUALIZACIÓN FRECUENTE SE REQUIERE EN CASI TODAS LAS PROFESIONES, MENOS EN LA DOCENCIA.					
20	EN MI ESCUELA LOS MAESTROS TRABAJAMOS EN EQUIPO, TENIENDO INTERESES Y METAS EN COMÚN.					
21	LA FALTA DE DOMINIO SOBRE: PROGRAMAS, ENFOQUES Y CONTENIDOS, DE PARTE DE DOCENTES Y DIRECTIVOS, ES COMÚN EN MUCHOS CASOS.					
22	EL DIRECTOR ASUME UN LIDERAZGO EN TODOS LOS ÁMBITOS DE LA GESTIÓN, ENCAMINÁNDOSE A LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR.					
23	EL DESEMPEÑO DOCENTE PUEDE AUTOCRITICARSE, PERO A NIVEL COLECTIVO ES UN TEMA FUERA DE DISCUSIÓN.					
24	LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS TOMAN EN CUENTA LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE ALUMNOS Y PADRES PARA ELABORAR LA VISIÓN ESCOLAR.					

25	EN LA PLANEACION DOCENTE LO MÁS IMPORTANTE SON LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS.					
26	EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE QUE CONSTRUYE EL DOCENTE, HACE POSIBLE QUE TODOS APRENDAN.					
27	EL DESARROLLO PROFESIONAL ES PROYECTO PERSONAL, QUE NADA TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO DEL COLECTIVO DOCENTE.					
28	LA VALORACIÓN Y ESTIMULACIÓN DE LAS CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS DE PARTE DE LOS DOCENTES, ELEVA SU APRENDIZAJE.					
29	LA CULTURA VALORAL ES ENSEÑADA A LOS ALUMNOS POR LOS MAESTROS EN EDUCACION CIVICA					
30	LOS PROFESORES PROPICIAN EN LOS ALUMNOS, PARTICIPACIONES ACTIVAS, CRITICAS Y CREATIVAS.					
31	LOS TEMAS DE SALUD, DEL MEDIO AMBIENTE Y DE LAS ARTES SE TRABAJAN EN LA ASIGNATURA CORRESPONDIENTE.					
32	EL CONOCIMIENTO Y LA VALORACIÓN ACERCA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL, SE PROMUEVEN EN MI ESCUELA.					
33	LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE QUE EL DOCENTE ESTABLECE, FAVORECEN A UNA PARTE DEL GRUPO.					
34	EL PROCESO DE APRENDIZAJE SE HA BENEFICIADO CON LOS AVANCES TECNOLOGICOS, LOS RECURSOS Y MATERIALES, QUE SE TIENEN EN LA ESCUELA.					
35	LOS PADRES Y LOS ALUMNOS ELABORAN LA VISIÓN ESCOLAR.					
36	LOS VALORES QUE IDENTIFICAN A LA ESCUELA SE VIVEN A DIARIO, POR MAESTROS Y ALUMNOS.					
37	LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR SOLO REQUIERE QUE EL DIRECTOR SEA LÍDER EN LO SOCIAL Y EN LO ADMINISTRATIVO.					
38	LA REFLEXIÓN COLECTIVA Y EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS, SON ELEMENTOS QUE SE PROPICIAN EN MI ESCUELA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.					
39	ES FALSO QUE LOS PROFESORES TRABAJEMOS REALMENTE EN EQUIPO.					
40	LO FUNDAMENTAL DE LA PLANEACIÓN DOCENTE ES SATISFACER LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.					

RECUERDE QUE:

- A) TOTALMENTE DE ACUERDO.**
- B) DE ACUERDO.**
- C) NEUTRAL.**
- D) EN DESACUERDO.**
- E) MUY EN DESACUERDO.**

RECUERDE QUE:

- A) TOTALMENTE DE ACUERDO.
- B) DE ACUERDO.
- C) NEUTRAL.
- D) EN DESACUERDO.
- E) MUY EN DESACUERDO.

41	LA AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR ES DIFÍCIL DE REALIZAR, CONVIRTIÉNDOSE EN OBSTÁCULO PARA EL PETE.					
42	LA AUTOCRÍTICA Y CRÍTICA DEL DESEMPEÑO DOCENTE, SIRVE PARA MEJORARLO, PARTIENDO DE LO RESCATABLE DE ÉSTE.					
43	EL PETE EN NINGUNO DE SUS APARTADOS ABORDA LAS CUATRO DIMENSIONES DE LA GESTION ESCOLAR,					
44	EN MI ESCUELA TODOS LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS, DOMINAMOS PLAN Y PROGRAMAS, ENFOQUES Y CONTENIDOS.					
45	EN EL PETE SE CREE QUE LA REALIDAD ESCOLAR, ES EL RESULTADO DE LAS ACCIONES DE AGENTES EXTERNOS.					
46	LOS DOCENTES, DIRECTIVOS Y AUTORIDADES EDUCATIVAS, REQUIEREN DE LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE.					
47	NUESTRA REALIDAD NACIONAL SE TRABAJA EN LA ESCUELA, TENIENDO PREFERENCIA POR ALGUNAS CULTURAS Y DESPRECIANDO A OTRAS.					
48	EN LA ESCUELA SE TRABAJA CON PROYECTOS DE SALUD, DEL MEDIO AMBIENTE, DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, SEÑALADOS EN EL PETE.					
49	EL PETE CARECE DE ACEPTACIÓN EN LA ESCUELA, PARA ORGANIZAR EL TRABAJO ESCOLAR, A TRAVÉS DE ÉL.					
50	EN EL PETE ENCONTRAMOS LA PROPUESTA DE TRABAJO, ELABORADA POR DOCENTES Y DIRECTIVOS.					
51	LA PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y PADRES, ESTÁ DETERMINADA POR LAS DISPOSICIONES DEL DIRECTOR ESCOLAR.					
52	LO QUE SUCEDE REALMENTE EN LA ESCUELA, ES MATERIA DE REFLEXIÓN EN LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL.					
53	LA PARTICIPACION DE LOS PADRES ES: EN ORGANOS DE APOYO, EN EL PROCESO EDUCATIVO, CONOCIENDO LOS PROGRESOS ESCOLARES Y OPINANDO.					
54	EL TIEMPO DEDICADO A FOMENTAR EL APRENDIZAJE EN LAS AULAS, DIA CON DÍA ES MAYOR.					
55	LAS CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS SON DESAPROVECHADAS POR LOS DOCENTES EN LA MEJORA DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS.					
56	LA ESCUELA INFORMA A LOS PADRES, DE LOS PROPOSITOS Y SUS AVANCES EDUCATIVOS.					
57	LA PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS QUE AÚN SE VIVE EN MUCHAS AULAS, ES MEMORISTA, MECÁNICA Y PASIVA.					

CONCENTRADOS GENERALES

CUADRO No. 39 CONOCIMIENTOS DE DOCENTES FRENTE A GRUPO SOBRE EL PETE.

ITEMS/VALOR	PLANEACION		REALIDAD		AUTOEVAL		PROPUESTA		DIMENSIONES	
	8	49	10	45	11	52	13	50	16	43
5	8	4	13	5	5	9	2	8	12	4
%	29	14	46	18	18	32	7	29	43	14
4	15	14	13	12	14	17	8	16	11	17
%	53	50	46	43	50	61	29	57	39	61
3	4	5	0	3	4	1	9	2	1	4
%	14	18	0	11	14	3	32	7	3	14
2	1	5	2	5	5	1	9	2	4	2
%	3	18	7	18	18	3	32	7	14	7
1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1
%	0	0	0	10	0	0	0	0	0	3

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.

CUADRO No. 40 CONOCIMIENTOS DE DIRECTIVOS FRENTE A GRUPO SOBRE EL PETE.

ITEMS/VALOR	PLANEACION		REALIDAD		AUTOEVAL		PROPUESTA		DIMENSIONES	
	8	49	10	45	11	52	13	50	16	43
5	8	5	10	4	9	9	4	10	17	9
%	35	22	43	17	39	39	17	43	74	39
4	12	11	9	12	12	12	12	12	6	8
%	52	48	39	52	52	52	52	52	26	35
3	3	4	2	3	1	2	2	1	0	1
%	13	17	9	13	4	9	9	4	0	4
2	0	2	1	3	1	0	3	0	0	3
%	0	9	4	13	4	0	13	0	0	13
1	0	1	1	1	0	0	2	0	0	2
%	0	4	4	4	0	0	9	0	0	9

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.

CUADRO No. 41 VARIABLE X1 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA-CURRICULAR DOCENTES FRENTE A GRUPO

	A		B		C		D		E		F		G		H		I	
ITEMS/VALOR	21	44	23	42	25	40	26	33	28	55	29	36	30	57	31	48	32	47
5	2	1	4	7	0	6	8	3	12	6	3	6	7	1	1	3	5	9
%	7	3	14	25	0	21	29	11	43	21	11	21	25	3	3	11	18	32
4	3	4	13	20	13	16	14	9	15	13	11	15	16	11	13	14	18	11
%	11	14	46	71	46	57	50	32	53	46	39	53	57	39	46	50	64	39
3	7	15	3	1	6	0	1	4	1	4	5	5	4	5	5	7	4	3
%	25	53	11	3	21	0	3	14	3	14	18	18	14	18	18	25	14	11
2	15	8	8	0	8	6	5	10	0	5	7	2	1	8	6	4	1	4
%	53	29	29	0	29	21	18	36	0	18	25	7	3	29	21	14	3	14
1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0	3	3	0	0	1
%	3	0	0	0	3	0	0	7	0	0	7	0	0	11	11	0	0	3

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.

- A) DOMINIO DE PLAN Y PROGRAMAS B) DESEMPEÑO DOCENTE C) PLANEACION DOCENTE
 D) CONDICIONES DE APRENDIZAJE E) CAPACIDADES DE ALUMNOS F) CULTURA VALORAL
 G) TIPO DE PARTICIPACIONES H) PROYECTOS FORMATIVOS I) DIVERSIDAD CULTURAL

CUADRO No. 42 VARIABLE X1 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA-CURRICULAR PERSONAL DIRECTIVO

	A		B		C		D		E		F		G		H		I	
ITEMS/VALOR	21	44	23	42	25	40	26	33	28	55	29	36	30	57	31	48	32	47
5	0	1	7	10	0	9	6	1	12	3	2	4	7	2	3	4	8	8
%	0	4	30	43	0	39	26	4	52	13	9	17	30	9	13	17	35	35
4	8	7	12	13	11	11	9	8	6	7	11	16	11	6	9	16	11	10
%	35	30	52	57	48	48	39	35	26	30	48	70	48	26	39	70	48	43
3	2	8	0	0	1	1	6	3	2	6	3	2	2	7	3	2	2	2
%	9	35	0	0	4	4	26	13	9	26	13	9	9	30	13	9	9	9
2	13	7	3	0	9	1	2	9	3	5	6	1	2	5	7	1	1	3
%	56	30	13	0	39	4	9	39	13	22	26	4	9	22	30	4	4	13
1	0	0	1	0	2	1	0	2	0	2	1	0	1	3	1	0	1	0
%	0	0	4	0	9	4	0	9	0	9	4	0	4	13	4	0	4	0

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.

- A) DOMINIO DE PLAN Y PROGRAMAS B) DESEMPEÑO DOCENTE C) PLANEACION DOCENTE
 D) CONDICIONES DE APRENDIZAJE E) CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS F) CULTURA VALORAL
 G) TIPO DE PARTICIPACIONES H) PROYECTOS FORMATIVOS I) DIVERSIDAD CULTURAL

CUADRO No. 43 VARIABLE X2 DIMENSIÓN ORGANIZATIVA DOCENTES FRENTE A GRUPO

	J		K		L		M		N		O		P	
ITEMS/VALOR	9	56	18	41	19	46	20	39	22	37	24	35	27	38
5	4	9	9	3	20	17	7	3	8	8	9	6	5	5
%	14	32	32	11	71	61	25	11	29	29	32	21	18	18
4	16	13	14	15	5	11	12	9	10	15	15	8	14	14
%	57	46	50	53	18	39	43	32	36	53	53	29	50	50
3	4	5	4	5	2	0	3	6	5	2	4	8	6	5
%	14	18	14	18	7	0	11	21	18	7	14	29	21	18
2	4	1	1	5	0	0	6	9	4	3	0	6	3	4
%	14	3	3	18	0	0	21	32	14	11	0	21	11	14
1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
%	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	0

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.

J) CONOCIMIENTO SOBRE PROPÓSITO EDUCATIVO K) AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR L) ACTUALIZACIÓN DOCENTE M) TRABAJO EN EQUIPO N) LIDERAZGO DIRECTIVO O) VISIÓN ESCOLAR P) DESARROLLO PROFESIONAL.

CUADRO No. 44 VARIABLE X2 DIMENSIÓN ORGANIZATIVA PERSONAL DIRECTIVO

	J		K		L		M		N		O		P	
ITEMS/VALOR	9	56	18	41	19	46	20	39	22	37	24	35	27	38
5	5	7	10	8	20	16	10	2	9	9	9	1	4	9
%	22	30	43	35	87	70	43	9	39	39	39	4	17	39
4	10	15	10	10	1	7	10	8	13	10	12	13	11	12
%	43	65	43	43	4	30	43	35	57	43	52	56	48	52
3	3	1	3	1	0	0	3	9	0	1	1	5	2	1
%	13	4	13	4	0	0	13	39	0	4	4	22	9	4
2	3	0	0	2	0	0	0	3	1	2	1	2	6	1
%	13	0	0	9	0	0	0	13	4	9	4	9	26	4
1	2	0	0	2	2	0	0	1	0	1	0	2	0	0
%	9	0	0	9	9	0	0	4	0	4	0	9	0	0

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.

J) CONOCIMIENTO SOBRE PROPÓSITO EDUCATIVO K) AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR L) ACTUALIZACIÓN DOCENTE M) TRABAJO EN EQUIPO N) LIDERAZGO DIRECTIVO O) VISIÓN ESCOLAR P) DESARROLLO PROFESIONAL.

CUADRO No. 45 VARIABLE X3 DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA DOCENTES FRENTE A GRUPO

	INFRAESTRUCTURA		USO DE LOS TIEMPOS	
ITEMS/VALOR	15	34	17	54
5	9	5	10	4
%	32	18	36	14
4	10	16	13	17
%	36	57	46	61
3	3	6	4	4
%	11	21	14	14
2	5	1	0	3
%	18	3	0	11
1	1	0	1	0
%	3	0	3	0

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.

CUADRO No. 46 VARIABLE X3 DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA PERSONAL DIRECTIVO

	INFRAESTRUCTURA		USO DE LOS TIEMPOS	
ITEMS/VALOR	15	34	17	54
5	10	7	4	4
%	43	30	17	17
4	7	13	7	9
%	30	56	30	39
3	1	3	4	3
%	4	13	17	13
2	2	0	7	7
%	9	0	30	30
1	3	0	1	0
%	13	0	4	0

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO

CUADRO No. 47 VARIABLE X4 DIMENSIÓN COMUNITARIA Y DE PARTICIPACION SOCIAL DE DOCENTES FRENTE A GRUPO

ITEMS/VALOR	PARTICIPACIÓN DE PADRES		PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD	
	12	53	14	51
5	2	0	6	3
%	7	0	21	11
4	3	3	16	15
%	11	11	57	53
3	1	4	4	5
%	3	14	14	18
2	12	18	2	4
%	43	64	7	14
1	10	3	0	1
%	36	11	0	3

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.

CUADRO No. 48 VARIABLE X4 DIMENSIÓN COMUNITARIA Y DE PARTICIPACION SOCIAL DE PERSONAL DIRECTIVO.

ITEMS/VALOR	PARTICIPACIÓN DE PADRES		PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD	
	12	53	14	51
5	3	0	7	8
%	13	0	30	35
4	3	0	11	9
%	13	0	48	39
3	0	3	3	2
%	0	13	13	8
2	7	12	2	4
%	30	52	9	17
1	10	8	0	0
%	43	35	0	0

FUENTE: RESULTADOS GENERALES DEL INSTRUMENTO APLICADO.